

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

ВСЕРОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2026

Сборник статей IV Всероссийской
научно-практической конференции,
состоявшейся 20 августа 2026 г.
в г. Петрозаводске

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «НОВАЯ НАУКА»
2026

УДК 37
ББК 74
В85

Ответственные редакторы:
Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

В85 Всероссийские педагогические чтения 2026 : сборник статей
IV Всероссийской научно-практической конференции (20 августа 2026 г.).
— Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2026. — 107 с. : ил., табл.

ISBN 978-5-00276-151-7

Настоящий сборник составлен по материалам IV Всероссийской научно-практической конференции ВСЕРОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2026, состоявшейся 20 августа 2026 года в г. Петрозаводске (Россия). В сборнике рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными педагогами. Целями проведения конференции являлись обсуждение практических вопросов современной педагогики, результатов исследований, полученных специалистами в охватываемых областях, развитие методов и средств получения научных данных, обмен опытом. Сборник может быть полезен научным работникам, преподавателям, слушателям вузов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы публикуемых статей несут ответственность за содержание своих работ, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-00276-151-7

© Коллектив авторов, текст, иллюстрации, 2026
© МЦНП «НОВАЯ НАУКА» (ИП Ивановская И.И.), оформление, 2026

Состав редакционной коллегии и организационного комитета:

Аймурзина Б.Т., доктор экономических наук
Ахмедова Н.Р., доктор искусствоведения
Битокова С.Х., доктор филологических наук
Блинкова Л.П., доктор биологических наук
Гапоненко И.О., доктор филологических наук
Героева Л.М., доктор педагогических наук
Добжанская О.Э., доктор искусствоведения
Доровских Г.Н., доктор медицинских наук
Дорохова Н.И., кандидат филологических наук
Ергалиева Р.А., доктор искусствоведения
Ершова Л.В., доктор педагогических наук
Зайцева С.А., доктор педагогических наук
Зверева Т.В., доктор филологических наук
Казакова А.Ю., доктор социологических наук
Кобозева И.С., доктор педагогических наук
Кулеш А.И., доктор филологических наук
Мантатова Н.В., доктор ветеринарных наук
Мокшин Г.Н., доктор исторических наук
Муратова Е.Ю., доктор филологических наук
Никонов М.В., доктор сельскохозяйственных наук
Панков Д.А., доктор экономических наук
Петров О.Ю., доктор сельскохозяйственных наук
Поснова М.В., кандидат философских наук
Рыбаков Н.С., доктор философских наук
Сансызбаева Г.А., кандидат экономических наук
Симонова С.А., доктор философских наук
Ханиева И.М., доктор сельскохозяйственных наук
Хугаева Р.Г., кандидат юридических наук
Червинец Ю.В., доктор медицинских наук
Чистякова О.В., доктор экономических наук
Чумичева Р.М., доктор педагогических наук

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ	6
ЦИФРОВИЗАЦИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В АНАЛИЗЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ НА ВОДНОМ ТРАНСПОРТЕ	7
<i>Моторин Сергей Викторович, Катковская Ксения Владимировна, Моторин Александр Сергеевич, Седешев Иван Алексеевич</i>	
НЕЙРОСЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ	15
<i>Зеленцова Светлана Юрьевна</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	20
<i>Богатырёв Владимир Олегович</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	26
ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ РОССИИ	27
<i>Игна Ольга Николаевна</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ МОНОГОРОДА	32
<i>Борисенко Елена Юрьевна, Агейченко Екатерина Олеговна</i>	
ИГРОВОЕ НАСЛЕДИЕ НАРОДОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	38
<i>Онегина Галина Васильевна</i>	
СЕКЦИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	46
ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПО ВАРИАНТУ 8.3 ФГОС ОВЗ	47
<i>Охупкина Дзерасса Сергеевна</i>	
МЕТОД ГРУППОВЫХ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	62
<i>Никитюк Екатерина Николаевна</i>	

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: ОТ СЛОГОВОГО ЧТЕНИЯ К ПОНИМАНИЮ СМЫСЛА.....	68
<i>Урунова Анастасия Денисовна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
МЕДИАПРОЕКТ ПО ЛЕТНЕМУ ОЗДОРОВЛЕНИЮ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ.....	77
<i>Давыдова Ирина Николаевна, Кузина Наталья Викторовна, Чаматова Светлана Павловна, Чернова Альбина Геннадьевна</i>	
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ЮНЫЕ ЖИВОПИСЦЫ»	83
<i>Коваль Наталья Валентиновна, Кузахметова Рита Равиловна, Веревкина Светлана Николаевна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	88
ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ КАК ЭТАП ЭКОНОМЕТРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИКЛАДНЫХ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ	89
<i>Круковская Татьяна Юрьевна</i>	
СЕКЦИЯ ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	94
СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	95
<i>Парфенова Алёна Гадировна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ШАХМАТАМ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ	102
<i>Судоплатова Екатерина Валерьевна</i>	

СЕКЦИЯ ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 519.872.2

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В АНАЛИЗЕ
ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ
В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ НА ВОДНОМ ТРАНСПОРТЕ**

Моторин Сергей Викторович

д.т.н., профессор

Катковская Ксения Владимировна

старший преподаватель

Моторин Александр Сергеевич

магистрант

Седешев Иван Алексеевич

студент

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
университет водного транспорта»

Аннотация: В работе рассматриваются основные проблемы цифровизации аналитического подхода для расчёта и анализа параметров эффективности систем массового обслуживания (СМО). Проанализированы основные аспекты СМО на водном транспорте: актуальность, существующие методы расчета и анализа, преимущество аналитического подхода, педагогический аспект цифровизации, педагогические сценарии использования.

Ключевые слова: система массового обслуживания, цифровизация образования, водный транспорт, аналитические зависимости, оперативный анализ.

**DIGITALIZATION OF THE ANALYTICAL APPROACH
IN THE ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF QUEUING
SYSTEMS IN THE FIELD OF WATER TRANSPORT PEDAGOGY**

Motorin Sergey Viktorovich

Katkovskaya Kseniya Vladimirovna

Motorin Alexander Sergeevich

Sedyshev Ivan Alekseevich

Abstract: The paper discusses the main problems of digitalization of the analytical approach for calculating and analyzing the efficiency parameters of queuing systems (QoS). The main aspects of QoS in water transport are analyzed: relevance, existing methods of calculation and analysis, the advantage of the analytical approach, the pedagogical aspect of digitalization, and pedagogical scenarios of use.

Key words: queuing system, information technology, innovation, educational methods, project activities, career.

Введение

В современных условиях цифровизации экономики информационные технологии становятся ключевым фактором повышения эффективности транспортных систем [1–4]. Особую значимость ИТ приобретают в сфере водного транспорта, где от слаженности работы портов, причалов, буксиров, лоцманов и других звеньев зависит пропускная способность всей логистической цепочки [1]. Одним из наиболее действенных инструментов оптимизации таких процессов выступают системы массового обслуживания (СМО).

Цель настоящей статьи — обосновать целесообразность цифровизации специализированного аналитического подхода и информационной системы для расчёта параметров эффективности СМО, ориентированной не только на практикующих специалистов, но и на образовательный процесс с учётом требований современной педагогики.

Актуальность проблемы и специфика применения СМО в водном транспорте

Порты и транспортные узлы — критические элементы международных торговых маршрутов. Их эффективность напрямую определяет конкурентоспособность транспортной системы: задержки судов, простои причалов и несбалансированная загрузка терминалов приводят к значительным экономическим потерям.

СМО позволяют формализовать и оптимизировать процессы, связанные с обработкой потоков заявок [2–4]: от расчёта необходимого числа причалов до

моделирования очередей судов на вход в порт. В контексте водного транспорта применение СМО охватывает широкий спектр задач:

- Расчётные задачи: определение пропускной способности порта или шлюза, расчёт времени обработки судов, прогнозирование пиковых нагрузок по сезонам.
- Оптимизационные задачи: балансировка загрузки причалов и терминалов, минимизация времени простоя судов, расчёт оптимального числа буксиров, лоцманов, кранов.
- Стратегические задачи: прогнозирование потребности в расширении инфраструктуры, оценка экономической целесообразности модернизации оборудования, моделирование сценариев при изменении грузопотока.

При этом эффективность СМО должна оцениваться с учётом интересов всех заинтересованных сторон: клиентов (сокращение времени ожидания), владельцев и менеджеров (снижение затрат, рост прибыли), персонала (сбалансированная нагрузка), регуляторов и общества (соблюдение нормативов, экологическая безопасность).

Существующие методы и инструменты анализа СМО: преимущества и ограничения

На сегодняшний день для анализа и моделирования СМО применяется ряд программных средств [5–8]:

- Моделирующие программы (AnyLogic, GPSS, Simulink, Arena) — позволяют создавать виртуальные модели СМО, имитировать различные сценарии и анализировать их эффективность.
- Системы компьютерной алгебры (Mathematica, Maple, MATLAB) — применяются для математического анализа СМО, решения задач оптимизации и построения вероятностных характеристик.
- Пакеты статистического анализа (SPSS, R, SAS) — используются для обработки экспериментальных данных, проверки статистических гипотез и построения регрессионных моделей.

Эти инструменты обладают рядом преимуществ:

- Визуализация — позволяет наглядно представить работу системы.
- Экспериментация — даёт возможность тестировать различные параметры в безопасной виртуальной среде.

- Глубокий анализ — помогает выявлять узкие места и находить пути оптимизации.

Однако у существующих решений есть существенные ограничения:

1. Высокие требования к квалификации пользователя. Работа с такими программами требует серьёзной подготовки в области имитационного моделирования, статистики и программирования.

2. Значительные временные и трудовые затраты на адаптацию и внедрение решений в реальную практику.

3. Сложность интерпретации результатов для специалистов-практиков, не владеющих формальным математическим аппаратом.

Как показал анализ литературных источников, на рынке отсутствуют специализированные автоматизированные системы, позволяющие рассчитывать параметры эффективности СМО максимально простым способом, без необходимости углублённого изучения методов моделирования.

Преимущества аналитического подхода

Аналитический подход к расчёту параметров эффективности СМО основан на использовании готовых математических зависимостей, связывающих входные параметры системы (интенсивность потока заявок, число каналов обслуживания, время обслуживания и др.) с ключевыми показателями эффективности (среднее время ожидания, длина очереди, пропускная способность и пр.).

К основным преимуществам такого подхода относятся:

- Простота использования. Расчёты могут выполняться на основе ограниченного набора входных данных без необходимости построения сложных имитационных моделей.

- Скорость получения результатов. Аналитические формулы позволяют оперативно оценивать влияние различных факторов на эффективность СМО.

- Минимизация человеческого фактора. Автоматизация расчётов снижает риск ошибок, связанных с ручной обработкой данных.

- Доступность для широкого круга специалистов. Такой подход не требует от пользователя глубоких знаний в области моделирования и статистики.

- Гибкость и масштабируемость. Информационная система на базе аналитических методов может быть легко модернизирована и расширена за счёт добавления новых моделей и сценариев.

Учитывая, что число ключевых входных параметров СМО обычно невелико (характер потока заявок, количество и производительность каналов обслуживания, дисциплина очереди), аналитические выражения оказываются достаточно простыми и удобными для практического применения.

Теоретические основания и ключевые параметры эффективности

Теория массового обслуживания базируется на математическом моделировании случайных процессов. В большинстве практических случаев используется предположение о марковском характере процесса (отсутствие последствий), что позволяет применять хорошо разработанные аналитические модели (например, системы типа М/М/с).

Любая СМО характеризуется следующими основными компонентами:

- Поток входящих заявок — описывается интенсивностью поступления и статистическими свойствами (например, пуассоновский поток).
- Система очередей — определяет правила формирования и управления очередями (дисциплина обслуживания, ограничения на длину очереди и пр.).
- Обслуживающие устройства (каналы) — характеризуются количеством, производительностью и временем обслуживания (постоянным или случайным).

Показатели эффективности СМО зависят от этих параметров и, как правило, включают:

- среднее время ожидания в очереди;
- среднюю длину очереди;
- вероятность отказа в обслуживании;
- коэффициент загрузки каналов;
- пропускную способность системы и др.

Установление чётких зависимостей между входными параметрами и показателями эффективности позволяет обоснованно выбирать конфигурацию СМО, минимизируя общие издержки, связанные с ожиданием клиентов, использованием ресурсов и простоями каналов.

Педагогический аспект: интеграция цифровизации аналитического подхода в образовательный процесс

С точки зрения современной педагогики, аналитический подход к анализу СМО открывает новые возможности для формирования профессиональных компетенций у студентов направлений, связанных с информационными системами, логистикой и управлением транспортными процессами (в том числе

по направлениям 09.03.02 и 09.04.02 «Информационные системы и технологии»).

Соответствие современным образовательным принципам:

- Компетентностный подход. Система на базе аналитических расчётов позволяет формировать у студентов компетенции, непосредственно востребованные в профессиональной деятельности через решение реальных задач водного транспорта.

- Практико-ориентированное обучение. Студенты учатся не абстрактным формулам, а применению готовых аналитических зависимостей для оценки эффективности СМО в конкретных сценариях (расчёт числа причалов, прогнозирование очередей судов и т.п.).

- Снижение порога входа. Благодаря упрощённой логике расчётов и интуитивно понятному интерфейсу, студенты 1-го курса могут осваивать сложные процессы без необходимости предварительного глубокого изучения имитационного моделирования.

- Развитие навыков принятия решений. Возможность быстро просчитывать разные сценарии (например, «Что будет, если увеличить поток судов на 20%?») формирует у обучающихся способность к оперативному анализу и обоснованному выбору решений.

- Интеграция с цифровыми образовательными средами. Такая система может быть встроена в электронные образовательные платформы вуза, использоваться в онлайн-курсах, виртуальных практикумах и системах тестирования (в том числе для формирования фонда оценочных материалов).

Примеры педагогических сценариев использования:

1. Лабораторные работы. Студенты вводят входные параметры СМО (интенсивность потока, число каналов, время обслуживания) и получают расчёт ключевых показателей эффективности. Далее они интерпретируют результаты и предлагают управленческие решения (например, сколько дополнительных кранов нужно добавить для сокращения времени ожидания).

2. Кейс-задания. На основе реальных данных порта (статистика прибытия судов, длительность погрузки) студенты рассчитывают показатели эффективности и сравнивают их с нормативными значениями.

3. Групповые проекты. Команды студентов моделируют разные сценарии работы порта (сезонный рост грузопотока, выход из строя одного из причалов) и предлагают меры по повышению устойчивости системы.

4. Тестирование и контроль знаний. Система может автоматически генерировать варианты задач с разными входными данными, что позволяет объективно оценивать уровень освоения компетенций.

Такой подход соответствует требованиям ФГОС и способствует формированию не только предметных знаний, но и метапредметных навыков: критического мышления, работы с данными, командной работы и цифровой грамотности.

Практическая значимость и перспективы внедрения. Разработка информационной системы расчёта параметров эффективности СМО на базе аналитического подхода позволяет:

- Упростить взаимодействие специалистов с инструментами анализа. Система будет предоставлять результаты на основе минимального набора входных данных, понятных практикам.

- Обеспечить оперативный анализ и поддержку принятия решений. Возможность быстрого пересчёта показателей при изменении условий (например, рост грузопотока, изменение графика работы причалов) повысит гибкость управления.

- Интегрировать систему в образовательный процесс. Простота использования сделает её полезной для обучения студентов, изучающих методы оптимизации транспортных и логистических систем.

- Снизить затраты на внедрение и эксплуатацию. Отсутствие необходимости в дорогостоящих специализированных решениях и длительной подготовке персонала повысит экономическую целесообразность проекта.

Особенно востребованной такая система окажется в сфере водного транспорта, где оперативность и точность расчётов напрямую влияют на экономические показатели портов и судоходных компаний.

Заключение

Таким образом, цифровизация аналитического подхода системы анализа эффективности СМО является не только теоретически обоснованной, но и практически востребованной задачей. Существующие инструменты моделирования требуют высокой квалификации пользователей и значительных ресурсов для внедрения, что ограничивает их применение в повседневной практике.

Аналитические методы, опирающиеся на строгие математические зависимости, позволяют создать простую, быструю и надёжную систему расчёта ключевых показателей эффективности СМО. Такая система станет важным вкладом в цифровизацию транспортной отрасли, повысит

обоснованность управленческих решений и обеспечит устойчивое развитие портовой инфраструктуры в условиях растущих объёмов международной торговли и усложнения логистических цепочек.

С педагогической точки зрения, внедрение подобной системы в образовательный процесс позволит сформировать у студентов востребованные профессиональные компетенции, развить навыки работы с реальными данными и принятия решений в условиях неопределённости, а также повысить практическую направленность подготовки специалистов для транспортной отрасли.

Список литературы

1. Агиев Х.Р. Модель массового обслуживания в системе логистического взаимодействия железной дороги с морским портом // Инженерный вестник Дона, № 6 (2022). – URL: https://ivdon.ru/back_media/uploads/article/pdf/IVD_56__1_Agiev.pdf_39d1e22b37.pdf (дата обращения 27.07.2026 г.).
2. Теория массового обслуживания / Г.Р. Саакян. – URL: http://sablin3103-ru.1gb.ru/mgul_st21/books/sssu068.pdf (дата обращения 27.07.2026 г.).
3. Теория массового обслуживания: учебное пособие / М.А. Плескунов. – М-во науки и высшего образования РФ, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. — 264 с.
4. Системы и сети массового обслуживания: учебное пособие / В.А. Романенко. – Самара: Издательство Самарского университета, 2021. – 68 с.
5. Имитационное моделирование. Теория и технологии / Ю.И. Рыжиков. – СПб.: КОРОНА принт; М.: Альтекс-А, 2009. – 384 с.
6. Кудрявцев Е.М. GPSS World. Основы имитационного моделирования различных систем. – М.: ДМК Пресс, 2008. – 320 с. (Серия «Проектирование»).
7. Дьяконов В.П. Полный самоучитель MATLAB. – М.: ДМК Пресс, 2012. – 768 с.
8. Кирьянов Д.В. Mathcad 15/ Mathcad Prime1.0. – СПб.: БХВ, 2012. 432 с.

© Моторин С.В., Катковская К.В.
Моторин А.С., Седешев И.А.

**НЕЙРОСЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ**

Зеленцова Светлана Юрьевна

К.Э.Н., доцент

БУ ВО «Сургутский государственный университет»

Аннотация: В работе рассматривается проблема унификации содержания программ ДПО для государственных и муниципальных служащих, обосновывается применение генеративных нейросетей для персонализации обучения, предлагается модель встраивания модуля с оценкой рисков и трансформации преподавательских функций

Ключевые слова: нейросетевые алгоритмы, персонализация обучения, управленческие кадры, индивидуальная траектория, искусственный интеллект в образовании.

**NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES FOR PERSONALIZATION
OF TRAINING IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY AND ADDITIONAL
PROFESSIONAL EDUCATION OF MANAGEMENT STAFF**

Zelentsova Svetlana Yurievna

Abstract: The article discusses the problem of unifying the content of continuing education programs for state and municipal employees, substantiates the use of generative neural networks for personalization of training, and proposes a model for embedding a module with risk assessment and transformation of teaching functions.

Key words: neural network algorithms, personalization of learning, management personnel, individual trajectory, artificial intelligence in education.

Как показывает анализ сложившейся практики, большинство программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ориентированных на государственных и муниципальных служащих, выстроены по единому, унифицированному шаблону. Слушатели, зачисляемые в группы,

представляют собой крайне разнородный контингент: это и специалисты с многолетним опытом работы на местах, и сравнительно молодые сотрудники региональных и федеральных структур, существенно различающиеся по уровню владения цифровыми инструментами, масштабу решаемых задач и даже по базовому образовательному бэкграунду [1]. Однако курс, предлагаемый им, по сути остаётся единым для всех. Следствием становится либо потеря интереса у тех, кто уже владеет материалом, либо, наоборот, отставание и поверхностное усвоение у тех, кому требуется больше времени. Педагог в подобных условиях неизбежно вынужден ориентироваться на некую «среднюю» модель слушателя, которая, как показывает практика, не совпадает с реальными характеристиками большинства обучающихся.

Особую остроту данное противоречие приобретает именно в системе ДПО, поскольку интенсивность освоения материала здесь выше, а количество аудиторных часов, как правило, уступает традиционным образовательным программам. Следовательно, проблема адаптации содержания к конкретному составу группы перерастает из разряда методических нюансов в фактор, определяющий результативность всей образовательной деятельности. Вузы, не уделяющие должного внимания данному аспекту, неизбежно сталкиваются со снижением репутации и, соответственно, с уменьшением числа заказчиков, которыми выступают региональные и муниципальные органы власти, направляющие своих сотрудников на обучение.

Появление генеративных нейросетей, способных оперативно генерировать учебные материалы от кейсов до поясняющих комментариев с учётом индивидуальных характеристик слушателя, создало предпосылки для пересмотра указанной логики.

Современные модели глубокого обучения позволяют решать задачу, которая долгое время оставалась практически недоступной для автоматизации, – осмысленную текстовую генерацию с учётом широкого контекста [2]. Применительно к образованию данный технологический прорыв даёт возможность не просто предъявлять готовые материалы, а формировать их динамически, исходя из таких параметров, как текущий уровень слушателя, его профессиональная специализация и характер повседневных рабочих задач. В контексте ДПО это открывает как минимум три важных направления для развития.

Прежде всего, речь идёт об адаптации уровня сложности. Один и тот же управленческий сценарий, скажем, распределение ограниченных бюджетных

ресурсов, нейросеть способна представить в разных редакциях: для руководителя муниципального уровня акценты будут смещены на оперативное планирование, а для заместителя руководителя регионального или федерального уровня – на стратегические риски и согласование интересов различных ведомств [1]. При сохранении общей дидактической единицы меняется характер подачи и требуемая глубина проработки.

Второе направление связано с индивидуализацией темпа и последовательности изучения. Слушатель получает не фиксированный понедельный план, а набор модулей, выстроенный с учётом его персонального прогресса. По результатам промежуточного тестирования нейросеть выявляет слабые места и предлагает либо дополнительные разъяснения, либо при успешном освоении задания повышенной сложности [2]. Это позволяет снять известное противоречие между коллективной формой занятий и разными когнитивными стилями восприятия.

Наконец, третье, возможно, наиболее перспективное направление – генерация вариативных практических заданий. Слушатели, приходящие на обучение, представляют разные уровни публичной власти: муниципальный, региональный, федеральный. Нейросеть способна моделировать ситуации, приближенные к их реальной практике, а не ограничиваться обобщёнными, «усреднёнными» примерами.

Разумеется, применение нейросетей в образовательной среде сопряжено с определёнными ограничениями. Генерация текста по своей природе является вероятностным процессом, не исключающим фактических ошибок или внутренних противоречий. Именно поэтому в предлагаемой модели жёстко зафиксировано, что окончательная проверка и утверждение сгенерированного материала остаются за преподавателем. Нейросеть выступает в роли ассистента, освобождающего время для творческой и аналитической работы, но не подменяющего собой педагога. Без этого условия говорить о сохранении качества образования, особенно в такой ответственной сфере, как государственное управление, не приходится [3].

В основу разработанной модели положена циклическая схема: первоначальная диагностика – формирование контента – получение обратной связи – корректировка дальнейшего маршрута. На начальном этапе слушатель проходит экспресс-диагностику, которая даёт представление не только об уровне его теоретической подготовки, но и о профессиональном контексте: должностных обязанностях, типичных управленческих решениях, отраслевой

специфике. На основе полученного профиля нейросеть формирует стартовый набор материалов. После завершения каждого модуля следует проверочное задание.

Функционально модель распределена между двумя субъектами. Нейросетевой модуль обеспечивает подбор контента, разнообразие заданий и оперативное комментирование типовых ошибок. Преподаватель-навигатор выполняет контрольно-корректирующую функцию: проверяет наиболее значимые формулировки, разбирает нестандартные ситуации, которые алгоритмы не могут обработать, и задаёт общее направление образовательной траектории [3]. Таким образом, его роль трансформируется от простой передачи знаний к сопровождению и управлению самостоятельной познавательной деятельностью слушателя.

Критерием успешности выступает не формальное количество освоенных тем, а позитивная динамика в уровне компетенций, определяемая путём сравнения начального и итогового профиля. Нейросеть фиксирует прогресс по каждому выделенному параметру, что позволяет оценивать эффективность обучения объективно, а не на основе субъективных педагогических суждений.

Внедрение описанного подхода наталкивается, однако, на ряд серьёзных препятствий. Первая группа барьеров относится к человеческому фактору – значительная часть преподавателей не имеет опыта практической работы с генеративными моделями. Без целенаправленного повышения квалификации и методического сопровождения любые попытки внедрения обречены на формальный характер.

Вторая группа трудностей – институциональная. Сложившиеся регламенты ДПО зачастую жёстко фиксируют и количество часов, и тематику занятий, и даже формы контроля. Чтобы встроить динамическую адаптацию, потребуется пересмотреть эти нормативы: определить, каким образом будет структурироваться вариативная часть, как объективно оценивать результаты, если маршруты слушателей заметно расходятся. Видимым решением здесь может стать разработка гибридных учебных планов, в которых инвариантная часть сохраняется, а нейросетевой компонент размещается в зоне вариативных часов.

Наконец, третья группа рисков – содержательного свойства. Генеративные модели, как отмечалось выше, не застрахованы от смысловых ошибок и неубедительных, поверхностных формулировок. Поскольку управленческая проблематика непосредственно связана с принятием ответственных решений,

цена подобной погрешности особенно высока. Отсюда требование пост-верификации: преподаватель обязан ознакомиться и одобрить все ключевые элементы, подготовленные нейросетью для каждого конкретного слушателя. Таким образом, цифровой инструментарий позволяет сократить трудоёмкую рутину, но не освобождает от профессиональной ответственности [3].

Предложенная концепция, как представляется, не умаляет роли преподавателя, а, напротив, возвращает его к подлинно педагогическим функциям. Эмпирические данные свидетельствуют, что при корректном применении генеративного ИИ повышается качество усвоения материалов, а персонализация положительно сказывается на вовлечённости и устойчивости знаний в долгосрочной перспективе.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на интеграцию нейросетевых модулей с конкретными образовательными платформами, используемыми вузами для ДПО.

Список литературы

1. Шамсутдинова Т. М. Применение систем искусственного интеллекта в образовании: технологические тренды и этические аспекты // Открытое образование. – 2025. – Т. 29. – № 6. – С. 49–57. URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/1167>.
2. Мирошникова О. Х. Цифровая трансформация образования и использование искусственного интеллекта в аспекте повышения квалификации педагогических кадров / О. Х. Мирошникова. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 3 (60). – С. 62–68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-i-ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-aspekte-povysheniya-kvalifikatsii/viewer>.
3. Молчанова О. П., Бурак И. Д., Щелокова С. В. Искусственный интеллект в преподавании управленческих дисциплин: возможности и риски. Вестник Московского университета. Серия 6. Экономика. – 2025. – № 60 (3) – С. 348–365. URL: <https://doi.org/10.55959/MSU0130-0105-6-60-3-15>.

© Зеленцова С.Ю., 2026

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ
С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Богатырёв Владимир Олегович

студент магистратуры 1 курса

кафедры изобразительного искусства

Научный руководитель: **Шалыпин Олег Васильевич**

доктор педагогических наук,

профессор кафедры изобразительного искусства

институт искусств

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный

педагогический университет»

Аннотация: В статье рассматривается комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективное обучение композиции подростков компьютерной графики в системе дополнительного художественного образования. Анализируются мотивационный, методический компоненты образовательного процесса и влияние педагога. Особое внимание уделяется компенсации сенсорной депривации, возникающей при работе в цифровой среде, и активизации ассоциативных механизмов восприятия. Раскрывается специфика дополнительного образования в контексте цифровой трансформации художественной педагогики.

Ключевые слова: педагогические условия, дополнительное образование, компьютерная графика, композиция.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR TEACHING COMPOSITION
USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE SUPPLEMENTARY
EDUCATION SYSTEM**

Bogatyrev Vladimir Olegovich

Scientific supervisor: **Shalyapin Oleg Vasilievich**

Doctor of Pedagogical Sciences

Professor, Department of Fine Arts

Institute of Arts

Novosibirsk State Pedagogical University

Abstract: The article examines a set of pedagogical conditions that ensure effective instruction in composition for adolescents studying computer graphics within the system of supplementary art education. It analyzes the motivational and methodological components of the educational process, as well as the influence of the educator. Particular attention is paid to compensating for the sensory deprivation associated with working in a digital environment and to activating associative mechanisms of perception. The specific nature of supplementary education is explored within the context of the digital transformation of art pedagogy.

Key words: pedagogical conditions, supplementary education, computer graphics, composition.

Широкое внедрение компьютерных технологий в систему дополнительного художественного образования актуализирует поиск таких организационно-педагогических решений, которые позволяли бы перенести традиционные методики в цифровую среду и выстроить принципиально новые условия обучения, учитывающие как потенциал, так и ограничения виртуального инструментария. Развитие образного восприятия у подростков средствами компьютерной композиции предъявляет к этим условиям особые требования: они должны одновременно компенсировать сенсорную депривацию, стимулировать ассоциативное мышление и обеспечивать формирование осознанных композиционных навыков. Цель статьи – систематизировать и охарактеризовать ключевые педагогические условия, способствующие эффективному обучению композиции в цифровой среде.

Под педагогическими условиями в данном контексте понимается совокупность целенаправленно создаваемых обстоятельств образовательного процесса, от которых зависит его результативность. Эти условия призваны компенсировать сенсорную депривацию, неизбежно возникающую при работе за экраном, и активизировать ассоциативные и рефлексивные механизмы, лежащие в основе художественного восприятия. Их эффективность напрямую зависит от внутренней мотивации учащихся к освоению цифровых инструментов, что подтверждается исследованиями структуры цифровой компетентности российских подростков [1, с. 3].

Специфика дополнительного художественного образования накладывает отпечаток на реализацию каждого из рассматриваемых условий. В отличие от общеобразовательной школы, где доминируют вербально-логические методы и внешняя регламентация, дополнительное образование строится на принципе

добровольности и опирается на личные интересы учащегося. Приоритет отдаётся практической творческой активности, а сам подросток выступает субъектом собственного художественного поиска.

Центральным условием успешности любой учебной деятельности выступает мотивация. В психологии она трактуется как совокупность внутренних и внешних побуждений, направляющих поведение человека к достижению цели. На занятиях изобразительным искусством в цифровой среде ведущая роль принадлежит внутренней мотивации – интересу к самому процессу создания образа, удовольствию от решения творческой задачи, стремлению выразить собственное эмоциональное состояние. Внешние стимулы (отметки, похвала) сохраняют своё значение, однако именно внутренний интерес обеспечивает устойчивость внимания и готовность преодолевать неизбежные трудности.

В подростковом возрасте мотивация к рисованию нередко снижается под влиянием двух факторов: страха получить «неправильный» результат и перенасыщенности визуальными шаблонами, транслируемыми массовой культурой. Цифровая среда добавляет к этому собственные риски. Отсутствие тактильного контакта с материалом обедняет сенсорный опыт, а техническая возможность бесконечной отмены действий провоцирует перфекционизм. В этих обстоятельствах перед педагогом стоит задача переключить внимание учащегося с желания немедленно получить внешне привлекательное изображение на исследование выразительных возможностей графики.

Дополнительным мотивационным ресурсом служит приглашение на занятия действующего специалиста в области графической иллюстрации. Живое общение с профессионалом, демонстрирующим значимость навыков работы в реальных проектах, помогает подростку увидеть практическую перспективу осваиваемых умений и придаёт учебным задачам личностный смысл.

Ключевой фигурой, обеспечивающей реализацию всех педагогических условий, остаётся педагог. Ориентиром для построения подготовки служат инновационные модели обучения, интегрирующие традиционные и современные технологии [2, с. 230]. Цифровая трансформация художественного образования придаёт его профессиональной компетентности многоаспектный характер, включающий не только традиционные художественные и педагогические знания, но и владение современными цифровыми инструментами. Вместе с тем, в условиях цифровой революции

многие преподаватели испытывают кадровые и методические затруднения, вызванные недостаточной цифровой грамотностью. В этой связи подготовка педагога дополнительного образования, работающего в области компьютерной графики, должна охватывать несколько взаимосвязанных направлений: практическое владение графическими редакторами (Adobe Photoshop, Corel Draw) и графическими планшетами, знание законов композиции и тональных отношений, понимание психологических механизмов образного восприятия. Это предполагает способность к интеграции цифровых и традиционных художественных средств, к разработке собственных цифровых методических материалов и к организации учебного процесса в гибридной среде. Подобный уровень компетентности достигается только через постоянное профессиональное развитие, освоение новых инструментов и методик, а также через готовность к рефлексии собственной педагогической деятельности. [3, с. 71]

Помимо технической оснащённости, педагог должен уметь создавать атмосферу творческого поиска и оказывать индивидуальную поддержку каждому учащемуся. Такая наставническая позиция особенно важна в подростковом возрасте, когда обострённая чувствительность к критике сочетается со стремлением к самостоятельности.

В ходе занятий педагог опирается на проблемный метод обучения: с помощью направляющих вопросов он создаёт ситуации, требующие от учащихся самостоятельного анализа и поиска решений. Такой подход не даёт готовых алгоритмов, но побуждает подростка исследовать, как, например, характер линии или распределение тональных пятен способны передать определённое настроение.

Образовательная среда. Даже самая высокая профессиональная компетентность педагога не может быть в полной мере реализована без адекватной образовательной среды. Под ней понимается совокупность материальных, информационных и коммуникативных условий, в которых разворачивается учебный процесс. Для развития образного восприятия в монохромной компьютерной графике аудитория должна быть насыщена визуальными стимулами, провоцирующими ассоциативное мышление. К таким стимулам относятся:

1. аналоговый ряд (репродукции, плакаты, силуэты, схемы трансформации формы), который учащиеся могут использовать как источник вдохновения;

2. программное обеспечение: компьютеры с предустановленными графическими редакторами (Adobe Photoshop, Corel Draw), драйверами графических планшетов; демонстрационный экран для трансляции наглядного материала всей аудитории, что значительно облегчает объяснение;

3. организация рабочего места, допускающая смену положения (сидя или стоя), использование распечаток для карандашных эскизов перед цифровой работой. Это частично компенсирует дефицит тактильных ощущений. Принципиально важно, чтобы среда не была перегружена визуальным шумом, отвлекающим внимание от тональных отношений.

Компенсация сенсорной депривации. Полностью устранить недостаток тактильных, обонятельных и кинестетических впечатлений в цифровой среде невозможно. Восприятие неизбежно становится преимущественно зрительным. Однако это не означает, что образное восприятие нельзя развивать: оно перестраивается, опираясь на компенсаторные механизмы [4, с. 15]. Одним из них является гаптическая визуальность – способность наблюдателя испытывать тактильные ощущения при рассматривании изображения. Правильно организованная работа с графикой способна активировать у зрителя соответствующие телесные ассоциации. Педагог должен сознательно направлять внимание учащихся на эти аспекты, предлагая сравнивать, как по-разному воспринимается гладкая заливка и рваный штрих или как меняется ощущение материальности объекта при изменении тонального контраста.

Самостоятельная работа. В дополнительном образовании, где количество аудиторных часов ограничено, самостоятельная работа приобретает особое значение. Специфика самостоятельной работы в дополнительном художественном образовании заключается в её выраженном творческом характере. В отличие от школы, где самостоятельная работа чаще сводится к выполнению типовых упражнений или заучиванию материала, в художественной студии она становится средством перестройки психологических механизмов учащегося, его опыта и внутреннего мира [5, с. 435]. Именно в процессе самостоятельного поиска подросток интернализирует полученные на занятиях знания и приёмы, превращая их в собственный художественный инструментарий.

Таким образом, результативность обучения композиции с использованием компьютерных технологий в системе дополнительного образования обеспечивается целостным комплексом взаимосвязанных педагогических условий: внутренней мотивацией, опирающейся на открытые

творческие задания и демонстрацию профессиональных образцов; интегративной компетентностью педагога, сочетающей художественное мастерство, цифровую грамотность и наставническую позицию; специально организованной образовательной средой и системой самостоятельной работы, закрепляющей полученные умения.

Список литературы

1. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1(25). – С. 3–14.
2. Шаляпин О. В. Инновационные модели обучения в художественно-педагогическом образовании // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2010. – № 3 (88). – С. 228–231.
3. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
4. Беккерман П. Б. Творческое развитие обучающихся в колледжах негуманитарного профиля (на примере дополнительного художественного образования): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016. – 25 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

© Богатырёв В.О.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И
ВОСПИТАНИЯ**

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ РОССИИ

Игна Ольга Николаевна

д-р пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Томский государственный
педагогический университет»

Аннотация: В статье рассматриваются исторические аспекты обучения иностранным языкам в отечественных вузах, реализовывавших и реализующих подготовку студентов по техническим направлениям в различные временные периоды: дореволюционном, постреволюционном (советском) и современном (постсоветском). Названы основные проблемы и достижения в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах (в том числе технических) на современном этапе.

Ключевые слова: иностранные языки, обучение иностранным языкам, технические вузы, иноязычная подготовка в технических вузах, история обучения иностранным языкам.

HISTORICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIAN TECHNICAL UNIVERSITIES

Igna Olga Nikolaevna

Abstract: The article examines the historical aspects of teaching foreign languages in Russian universities that trained and train students in technical fields in various time periods: pre-revolutionary, post-revolutionary (Soviet) and modern (post-Soviet). The main problems and achievements in teaching foreign languages in non-linguistic universities (including technical ones) at the present stage are named.

Key words: foreign languages, teaching foreign languages, technical universities, foreign language training in technical universities, history of teaching foreign languages.

Историческим аспектам обучения иностранным языкам (ИЯ), в том числе в технических вузах, в отечественной науке посвящено немало научных трудов (например, А.А. Колобковой [1], А.А. Миролюбова [2], О.Н. Мусихиной [3]),

вместе с тем они по-прежнему не теряют своей актуальности, поскольку позволяют переоценить современное состояние соответствующего обучения.

В дореволюционный период в обучении ИЯ в российских технических вузах владение языками выступало не столько целью, сколько одновременно компонентом и маркером воспитания (общекультурного и индивидуального) привилегированной части общества. До середины XIX в. многие учебные дисциплины преподавались иностранцами, общение с ними реализовывалось преимущественно на их языке (как правило, немецком и французском) [1]. Издания Российской академии наук выходили главным образом также на немецком и французском языках. Данный период времени характеризуется направленностью в обучении ИЯ на развитие умений письменного и устного перевода технической литературы, а ведущей целью выступало приобщение студентов к общекультурным, лингвострановедческим и познавательным ценностям.

Постреволюционный (советский) период в обучении ИЯ в отечественных технических вузах. После Революции изменился социальный состав студентов. Многие высококвалифицированные специалисты эмигрировали, наблюдалась острая нехватка преподавателей. Значительно сократилось количество вузов с преподаванием ИЯ, однако ситуация с данным преподаванием постепенно стала выравниваться. В обучении ИЯ начал превалировать и развиваться сознательно-сопоставительный метод, предусматривающий сопоставление с родным языком. В 20-30-х гг. XX века в стране появилась первая программа по ИЯ для вузов. Цели обучения предусматривали приобщение обучающихся к культуре, развитие навыков чтения иностранной литературы, обучение чтению иностранных текстов. В 30-х гг. XX века появились советские научные журналы на ИЯ, в вузах было введено требование к «тысячам» знаков, которые должен прочесть студент, ведущее место в программах заняла лексика. Программа обучения предполагала два варианта: для начинающих и «продолжающих» [1; 3; 4]. В 40-50-х гг. XX века наблюдалась стабилизация целей обучения в программах по ИЯ: свободное чтение литературы по специальности и умение говорить. Уклон был сделан в сторону перевода, грамматического анализа, увеличился объем изучаемого теоретического материала, в частности по грамматике. В период ВОВ цели обучения ИЯ дополнились изучением военной терминологии и устного перевода; после ВОВ ведущим языком узкоспециализированной литературы по различным дисциплинам и в профессиональном общении с

иностранными специалистами стал английский язык (помимо немецкого). В 50-х гг. XX века был выдвинут вопрос об «укрупнении» цели обучения ИЯ, но устная речь в программы не включалась. Этот же период можно считать началом развития теории и практики профессионально ориентированного обучения ИЯ в России. В 1960–1970-е гг. стали выделять общеобразовательные, воспитательные и практические цели преподавания дисциплины. Обучение было направлено на развитие умений осознанного чтения, аудирования и говорения. В 1970–1980-е гг. основным методом обучения являлся структурно-функциональный метод, большую роль получила самостоятельная работа студентов. В конце советского периода (с середины 1980-х гг.) особая значимость придавалась использованию лингофонных кабинетов и персональных компьютеров. Одной из целей обучения ИЯ стало практическое овладение ИЯ для деловой коммуникации. Одновременно не было острой необходимости публиковаться на ИЯ, использовать аутентичные учебники.

Постсоветский этап (с 1990-х гг.) ознаменовался активизацией исследований в области профессионально ориентированного обучения ИЯ, в некоторых технических вузов появились языковые факультеты и институты. Возросли роль ИЯ в обучении студентов (в связи с глобализацией, международным сотрудничеством и пр.), в том числе его самостоятельного изучения студентами (в связи с развитием Интернета) и возможности применения аутентичных учебников по ИЯ, привлечения зарубежных преподавателей. Появились потребности в изучении иностранной учебной и научной литературы узкоспециализированного содержания на ИЯ. Ведущими подходами в иноязычном образовании в технических вузах в постсоветский период можно считать коммуникативный, компетентностный и контекстный. Особо стоит отметить *предметно-языковое интегрированное обучение*, несмотря на его достаточно медленное распространение в российских вузах. Его реализация объективно вызвана рядом сложностей. К ним относятся: отсутствие мотивации студентов изучать ИЯ на базе данного подхода, а у преподавателя – обучать на его базе; сложности в отборе предметного содержания и заданий, отражающих специфику будущей профессии; разноуровневость владения ИЯ; отсутствие учебной литературы, позволяющей реализовывать данный подход и пр. [4]. *Модели междисциплинарной координации в вузах России* включают: создание междисциплинарных педагогических тандемов и кластеров, систему поддержки языкового обучения на занятиях по профессиональным дисциплинам, систему поддержки

предметного обучения на занятиях по ИЯ, формирование междисциплинарных тем и проектов года [5].

Основные проблемы в обучении ИЯ в технических вузах на современном этапе заключаются в недостаточной практической реализации достижений лингводидактики в образовательном процессе, трудностях применения идей предметно-языкового интегрированного обучения, недостатке количества учебных часов и качественных отечественных учебников по ИЯ, преобладании тематики из сфер бытового и общепрофессионального общения в содержании программ обучения. Вместе с тем нельзя не отметить *прогресс в обучении ИЯ в технических вузах*. Так, поступающие демонстрируют большую мотивацию и более высокий уровень владения ИЯ. Это, в свою очередь, снижает потребность в организации пропедевтических курсов и выравнивании уровня владения ИЯ в группах. Преподаватели по ИЯ обладают достаточно высокой квалификацией, владеют разнообразными приемами и технологиями обучения. Обучение ИЯ характеризуется направленностью на развитие межкультурной компетенции студентов, оптимизацией посредством технологизации и цифровизации; предусматривается взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности.

Список литературы

1. Колобкова А.А. Исторический экскурс становления и развития методики преподавания иностранных языков в российских университетах // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 4А. – С. 73–88.
2. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – Москва: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
3. Мусихина О.Н. Состояние языковой подготовки в высшем техническом образовании России в 20-30-е годы XX века // Культурная жизнь юга России. – 2008. – № 4 (28). – С. 107–110.
4. Горляков П.Ю. Преподавание иностранных языков в высшей школе в первые годы Советской власти (1917–1924 гг.) // Общество. Среда. Развитие. – 2018. – № 2. – С. 90–96.
5. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. – 2019. – № 48. – С. 349–371.
6. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов : коллективная

монография / под ред. Л.П. Халяпиной. – Санкт-Петербург: Издательство Политехнического университета, 2018. – 380 с.

© Игна О.Н.

DOI 10.46916/24082026-1-978-5-00276-151-7

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ
В УСЛОВИЯХ МОНОГОРОДА**

Борисенко Елена Юрьевна

к.п.н., доцент

Агейченко Екатерина Олеговна

магистрант 2 курса

направление подготовки «Педагогическое образование»

(естественно-научное образование)

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Аннотация: В статье рассматривается обучение обучающихся предпрофильных химико-биологических классов в условиях моногорода. Обосновывается необходимость учета условий профилизации в школе исходя из образовательных интересов школьников, их дальнейшей социализации и требований рынка труда населенного пункта. Предлагается опыт организации учебного процесса школьного естественнонаучного профиля через специализированный курс.

Ключевые слова: школьники, моногород, химико-биологические классы, предпрофильная подготовка, психолого-педагогическая диагностика.

**ORGANIZATION OF PRE-PROFILE EDUCATION FOR
SCHOOLCHILDREN OF CHEMICAL AND BIOLOGICAL CLASSES
IN CONDITIONS OF A SINGLE-CITY**

Borisenko Elena Yurievna

Ageichenko Ekaterina Olegovna

Abstract: The article discusses the training of students of pre-professional chemical and biological classes in a single-industry city. The article substantiates the need to take into account the conditions of vocational training in schools based on the educational interests of schoolchildren, their further socialization and the requirements of the labor market of the locality. The experience of organizing the educational process of a school natural science profile through a specialized course is offered.

Key words: students, single-industry town, chemistry and biology classes, pre-profile training, psychological and pedagogical diagnostics.

Актуальность темы обусловлена необходимостью разработки и внедрения эффективных моделей предпрофильного обучения биологии, адаптированных к условиям моногородов. Такие модели должны учитывать специфику образовательных учреждений, кадровый потенциал, интересы учащихся и запросы рынка труда. Научно обоснованная организация предпрофильного обучения способствует не только повышению качества естественнонаучного образования, но и формированию у школьников компетенций, необходимых для успешной социализации и профессионального роста в современных условиях.

Преподавание в условиях школы моногорода имеет свои особенности, среди которых можно назвать: зачастую безальтернативность у школьников и их родителей выбора школы, недостаточность дополнительных образовательных учреждений, отсутствие профориентации [1].

В связи с обозначенной актуальностью поставлена **цель:** разработать и провести специализированный курс для предпрофильных классов химико-биологической направленности в моногороде на основе психолого-педагогической поддержки образовательного процесса.

Для этого определены следующие **задачи:**

1. Анализ литературы по проблеме организации профилизации при обучении в школе.
2. Изучение особенностей предпрофильной подготовки при обучении естественнонаучным дисциплинам.
3. Проведение педагогического исследования по созданию условий для профессионального самоопределения обучающихся девятых классов через организацию специализированного курса.
4. Интерпретация результатов проведенного исследования.

Объект: предпрофильная подготовка при обучении биологии в школе.

Предмет: организация предпрофильных курсов при обучении биологии в моногороде Усолье-Сибирское.

Гипотеза: организация специализированного курса для обучающихся предпрофильных химико-биологических классов будет способствовать их профессиональному самоопределению.

Методы исследования: теоретический (анализ методической и психолого-педагогической литературы, разработка методических материалов

для организации специализированного предпрофильного курса); эмпирический (проведение курса, наблюдение, анкетирование, психолого-педагогическая диагностика, мониторинг).

Педагогическое исследование проводится в течение трех лет: с 2023 по 2026 годы – и включает три этапа.

Первый этап посвящен анализу научно-методической литературы по вопросам реализации предпрофильного и профильного обучения в школе. Разработаны методические материалы для организации специализированных курсов для обучающихся химико-биологического профиля.

Второй этап характеризуется психолого-педагогической диагностикой при проведении специализированного курса, мониторингу промежуточных результатов.

Третий этап предполагает анализ и оценку результатов педагогического исследования. В исследовании принимают участие 37 обучающихся химико-биологических классов МБОУ «Лицей №1» г. Усолье-Сибирское, педагоги лицея и «Усольского медицинского колледжа».

В своих работах О.Е. Аверчинкова отмечает, что перед организацией специализированного профиля необходимо представить его модель и условия организации образовательного процесса [2]. Поэтому перед организацией спецкурса проведена профориентационная беседа и анализ качества знаний участников эксперимента для определения уровня их обученности. Данные получены из ЦОП «Дневник.ру» по итогам прошедшего учебного года. Результаты показали, что 71% школьников имеет высокий уровень, 29% средний уровень показателей этой характеристики в развитии.

На основе полученных результатов запланированы и проведены мероприятия, позволяющие уточнить правильность выбора в ориентации на профессиональную направленность школьников. А именно: профориентационные экскурсии в Иркутский государственный медицинский университет и Химико-фармацевтический завод, мастер-классы со специалистами этих учреждений, работа с приложением «Профиград — онлайн-город», созданный федеральным проектом «Билет в будущее» для профориентации школьников, поиск вакантных мест работы, знакомство с вузами и т.д. [3, с. 81–96].

Основным этапом в проводимой работе в 2023–2026 учебные годы стала организация и проведение специализированного курса «Шаг в мир медицины. Погружение в профессию фармацевта» в рамках двустороннего социального

партнерства МБОУ «Лицей № 1» и «Усольский медицинский техникум». Курс включает изучение теоретических аспектов медицины, практические занятия, контроль знаний и умений школьников [4, с. 31–37; 5, с. 187–191].

На протяжении выполнения педагогического исследования проведена констатирующая и итоговая диагностика развития участников эксперимента по следующим методикам: «Карта интересов Голомштока», разработанная в 1968 году советским ученым А.Е. Голомшток. Методика проанализирована и модифицирована в работе О.Г. Филимоновой и предназначена для изучения профессиональных интересов и склонностей человека к различным сферам деятельности. Она помогает определить наиболее привлекательные для личности направления и дать рекомендации по выбору профессии [6]. Также использована «Шкала тревоги А. Бека» – методика, разработанная американским ученым А. Т. Беком, которая представляет собой стандартизированный опросник для оценки выраженности тревожности у подростков (с тринадцати лет) и взрослых, а также в целом мотивацию на дальнейшую деятельность [7, с. 85–88].

Выводы

1. Анализ научно-методической литературы показал, что для создания условий профилизации при обучении необходима психолого-педагогическая поддержка, обеспечивающая понимание правильности выбора школьником профессионального направления. А именно, наряду с проводимыми мероприятиями и обучением, необходим мониторинг качества знаний (повышение на 46%); определение заинтересованности в углубляемой предметной области (вырос до 80%).

2. Особенности предпрофильного и профильного обучения естественнонаучным дисциплинам предполагает направленность на изучение природных объектов или деятельность в области медицины. В контексте нашего исследования, в связи с особенностями инфраструктуры моногорода выбор определен в направлении получения навыком работы школьников в медицинской и химико-фармацевтической области. При этом 74% обучающихся проявили активность в изучении азов этих профессий.

3. Проведен специализированный курс «Шаг в мир медицины. Погружение в профессию фармацевта». 100% участников педагогического исследования получили Свидетельство государственного образца о получении профессии рабочего-фармацевта, а также Сертификат о прохождении курса «Оказание первой помощи».

4. При использовании методики А.Е. Голомштока результаты заключительного анализа диагностических данных, показали положительную динамику. А именно, рост средних баллов по большинству сфер в среднем на +0,8-+1,5 балла; увеличение числа обучающихся с ярко выраженными интересами с 25% до 40% (баллы +4 - +6), снижение доли обучающихся со слабо выраженными интересами изменилась с 65% до 45%. Изменились и показатели конкретизации интересов. Многие обучающиеся сузили круг предпочтений с 3–4-х сфер до 1–2-х приоритетных направлений. Наиболее заметный рост интереса отмечен в предметных областях биология и химия (средний балл вырос с +2,1 до +3,6).

5. Результаты диагностики тревожности на окончание педагогического исследования также показали устойчивую положительную динамику в изменении тревожности в изменяющихся учебных условиях – отсутствие или незначительный уровень тревожности у 75,7% участников и рост этого показателя на 35,2%; незначительный уровень тревожности у 18,9% и её снижение на 18,9%; средне выраженная тревожность – 5,4% (снижение на 13,5%); высокая тревожность не выявлена. Таким образом, можно говорить об успешной адаптации участников педагогического исследования в условиях обучения в рамках специализированного курса.

Обобщение и интерпретация результатов исследования свидетельствуют о положительном влиянии предпрофильной подготовки школьников в условиях моногорода на их качество знаний, способность к профессиональному самоопределению, интерес к обучению, снижение тревожности. Организация специализированного курса для обучающихся химико-биологических классов можно назвать необходимым условием, способствующим раннему профессиональному самоопределению обучающихся.

Список литературы

1. Лукичева М.В. Предпрофильная подготовка в основной школе как фактор формирования социальной зрелости учащихся: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Лукичева. – Ярославль, 2007. – 171 с.

2. Аверчинкова О.Е. Модель предпрофильной подготовки учащихся (на примере медицинских профессий): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Е. Аверчинкова. – Москва, 2006. – 200 с.

3. Морозенко О.И. Развитие системы предпрофильного и профильного образования как средства формирования конкурентоспособности личности /

О.И. Морозенко // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2020. – № 3. С. 81–96.

4. Кириллова Г.Д. Развивающее обучение как основа формирования у школьников познавательных универсальных учебных действий / Г.Д. Кириллова, М.И. Морозова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. № 4. – С. 31–37.

5. Назаренко В.А. Система организации предпрофильной работы и профильного обучения как вариант индивидуализации образования / В.А. Назаренко // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы развития системы профессиональной ориентации и общественно полезной деятельности учащихся», Петрозаводск, 2017. – С. 187–191.

6. Филимонова О.Г. Модификация методики «Карта интересов» [Электронный ресурс] / О.Г. Филимонова // Школьный психолог. – № 02 (384). – Москва: Изд-во «Первое сентября», 2007. – Режим доступа: <https://psy.1sept.ru/index.php?year=2007&num=2> (дата обращения 5.08.2026 г.).

7. Бикчентаева К.Ф. Исследование психологической тревожности у подростков / К.Ф. Бикчентаева // Материалы V Межд. науч.-практ. конф. «Устойчивое развитие территорий: теория и практика», Сибай, 2024. – С. 85–88.

© Борисенко Е.Ю., Агейченко Е.О., 2026

ИГРОВОЕ НАСЛЕДИЕ НАРОДОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Онегина Галина Васильевна
МКОУ «Эртильская СОШ № 1»

Аннотация: В статье рассматривается педагогический потенциал игровой деятельности в формировании опыта межкультурного взаимодействия младших школьников. Представлена воспитательная практика «Игровое наследие народов: от игры к диалогу культур», реализованная на базе МКОУ «Эртильская СОШ № 1» в период с сентября 2024 г. по декабрь 2025 г. Практика основана на деятельности школьного клуба «Этноигры» и включает знакомство обучающихся с традиционными играми народов России, познавательную работу с этнокультурным материалом, подвижные игры, художественно-творческую деятельность и межвозрастное взаимодействие. Теоретическую основу составляют положения этнопедагогики, культурно-исторического подхода и концепции диалога культур. В реализации приняли участие 118 обучающихся начальных классов, 12 обучающихся 5–9 классов в качестве наставников и 112 родителей. Для оценки результатов применялись педагогическое наблюдение, беседы, анализ продуктов деятельности, анкетирование и рефлексивные задания. Полученные в ходе реализации практики данные свидетельствуют о положительной динамике показателей, характеризующих знания обучающихся о культурном многообразии России, интерес к традициям и готовность к совместной деятельности. Делается вывод о перспективности использования этнокультурной игровой деятельности как средства формирования практического опыта межкультурного взаимодействия младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, этнокультурное воспитание, межкультурное взаимодействие, народная игра, игровая деятельность, диалог культур, межкультурная компетентность.

FOLK GAME HERITAGE AS A MEANS OF DEVELOPING PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S EXPERIENCE OF INTERCULTURAL INTERACTION

Onegina Galina Vasilievna

Abstract: The article examines the pedagogical potential of play-based activities in developing primary school children's experience of intercultural interaction. It presents the educational practice «Folk Game Heritage: From Play to Cultural Dialogue» implemented at Ertel Secondary School No. 1 from September 2024 to December 2025. The practice is based on the activities of the school club «Ethnic Games» and includes introducing pupils to traditional games of the peoples of Russia, educational work with ethnocultural materials, outdoor games, artistic and creative activities, and interaction between pupils of different age groups. The theoretical framework comprises the principles of ethnopedagogy, the cultural-historical approach, and the concept of cultural dialogue. The practice involved 118 primary school pupils, 12 pupils in Grades 5–9 acting as peer mentors, and 112 parents. The results were assessed through pedagogical observation, interviews, analysis of pupils' creative products, questionnaires, and reflective tasks. The data obtained during the implementation of the practice indicate positive changes in the indicators characterizing pupils' knowledge of Russia's cultural diversity, their interest in cultural traditions, and their readiness for collaborative activities. The article concludes that ethnocultural play-based activities have considerable potential as a means of developing primary school children's practical experience of intercultural interaction.

Key words: primary school children, ethnocultural education, intercultural interaction, folk games, play-based activities, cultural dialogue, intercultural competence.

Современная школа функционирует в условиях культурного и языкового разнообразия детской среды, что предъявляет дополнительные требования к содержанию воспитательной работы; именно в непосредственном взаимодействии формируются навыки сотрудничества, умение учитывать позицию другого человека и способность воспринимать культурные различия как естественную характеристику социальной среды.

Для младшего школьного возраста эта задача имеет особое значение. Расширение круга общения, включение ребенка в систему коллективных отношений и приобретение нового социального опыта сопровождаются формированием представлений о нормах группового взаимодействия. Воспитательная среда школы позволяет целенаправленно организовывать ситуации совместной деятельности, в которых ребенок осваивает нормы взаимодействия и учится учитывать особенности партнеров.

Нормативные основания такого подхода определены Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором воспитание рассматривается как деятельность, направленная на развитие личности обучающегося, его социализацию и формирование ценностных установок [1]. Значимым ориентиром является также Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года, предусматривающая укрепление общероссийской гражданской идентичности, гражданского единства и межнационального согласия при сохранении этнокультурного и языкового многообразия [2]. В условиях начальной школы данные положения требуют перевода общегосударственных ценностей в конкретные формы детской деятельности.

Теоретическая основа предлагаемой практики связана с пониманием культуры как значимого фактора развития личности. Этнопедагогический подход рассматривает традиционный опыт народа как источник воспитательных средств, норм поведения и способов передачи социально значимых ценностей. Г.Н. Волков определяет этнопедагогику как область знания, изучающую опыт воспитания и образования, сложившийся в этнических общностях, а также его методы и средства [3, с. 3–6]. В данном контексте народная игра может рассматриваться как форма культурного опыта, доступная ребенку через непосредственное действие.

Существенное значение для организации практики имеет концепция диалога культур. В.С. Библер связывает культуру с диалогическим взаимодействием различных логик и смысловых позиций, рассматривая диалог культур как способ их взаимопонимания и развития [4, с. 13]. В педагогической практике эта идея реализуется через организацию деятельности, в которой культурный материал становится предметом совместного действия и интерпретации.

Диалогическое понимание культуры связано также с работами М.М. Бахтина. Развивая представление о диалогических отношениях как об

основе смыслового взаимодействия, академик подчеркивает значение множественности смысловых позиций и невозможность их сведения к единственной точке зрения [5, с. 373]. Для воспитательной практики это положение означает необходимость в формировании условий, в которых дети получают возможность высказываться, задавать вопросы и воспринимать опыт другого участника без его унификации.

Сам игровой процесс предоставляет благоприятные условия для такой организации взаимодействия. Е.Г. Юдина, рассматривая детскую игру как особое пространство развития, показывает ее значение для самостоятельности ребенка, ролевого поведения и построения собственного опыта в условиях воображаемой ситуации [6, с. 13–25]. В предлагаемой практике игровой формат используется как средство включения ребенка в культурно насыщенную совместную деятельность.

Практика «Игровое наследие народов: от игры к диалогу культур» реализовывалась на базе МКОУ «Эртильская СОШ № 1» в течение 2024–2025 гг. Основную группу составили 118 обучающихся начальных классов. В деятельность клуба «Этноигры» также были включены 12 обучающихся 5–9 классов, выполнявших функции наставников. В сопровождении практики участвовали учителя начальных классов, учитель музыки, педагог-психолог и советник директора по воспитанию. Дополнительным ресурсом являлось взаимодействие с Эртильским краеведческим музеем, Эртильской межпоселенческой библиотекой имени А.С. Пушкина, Эртильским Домом культуры и родителями обучающихся.

Целью практики стало формирование у младших школьников опыта позитивного межкультурного взаимодействия посредством игровой и творческой деятельности. Организация работы была направлена на расширение представлений обучающихся о культурном многообразии России. Особое внимание уделялось формированию опыта сотрудничества в процессе непосредственного совместного взаимодействия детей.

Содержание клуба включало работу с традиционными настольными и подвижными играми, дидактическими игровыми заданиями и художественно-творческими формами. При знакомстве с настольными играми обучающиеся изучали правила, происхождение отдельных игровых практик и особенности их организации. Использовались бирюльки, игровые формы манкалы и другие адаптированные задания. Игровая ситуация давала возможность закреплять навыки соблюдения очередности, принятия правил и учета действий партнера.

Отдельное внимание уделялось театрализованным формам. В интерактиве «Игры наших бабушек» дети реконструировали игровые ситуации прошлого, используя элементы бытовой речи и ролевой импровизации. Такая деятельность позволяла связать представление о традиционной игре с конкретным образом детской повседневности и стимулировала интерес к истории игровой культуры.

Познавательная часть практики строилась на работе с материалами, отражающими культурное многообразие России. Использовались этнокультурные карты, изображения традиционной одежды, орнаментов, музыкальных инструментов, предметов быта и праздничной культуры. Дети выполняли задания на соотнесение, классификацию и установление связей между культурным объектом и его назначением. Важным условием являлось объяснение педагогом контекста, в котором соответствующий предмет или практика существуют.

Подвижные народные игры использовались для формирования опыта совместной деятельности в ситуации двигательной активности. Игровые эстафеты, командные задания и фольклорные ритмические упражнения требовали от детей соблюдения общих правил и согласования собственных действий с действиями партнеров.

Значимое место занимала творческая деятельность. В рамках мастерской «Куклы из бабушкиного сундука» обучающиеся знакомились с традицией изготовления тряпичных кукол и выполняли собственные изделия. Работа сопровождалась обсуждением назначения куклы, особенностей материалов и способов ее изготовления. В дальнейшем дети использовали изготовленные предметы в сюжетных играх и миниатюрных ролевых ситуациях.

Творческое задание имело несколько функций. Ребенок осваивал культурную информацию через практическое действие, работал совместно с другими участниками и получал возможность представить результат группе. В групповых заданиях дети создавали композиции из нескольких кукол, разрабатывали сюжет и представляли его сверстникам. Это обеспечивало переход от индивидуального выполнения действия к коллективному творческому взаимодействию.

Отдельным ресурсом практики являлось участие старших школьников. Наставники помогали организовывать игры, объясняли правила, сопровождали младших детей при выполнении творческих заданий. Такая форма позволяла расширить социальную структуру воспитательной деятельности и создать

условия для межвозрастной передачи опыта. Старшие обучающиеся при этом получали возможность реализовать социальную инициативу и ответственность.

Диагностика результатов проводилась посредством педагогического наблюдения, полуструктурированных бесед, анализа продуктов деятельности, анкетирования родителей, учеников, и рефлексивных заданий. Наблюдение было направлено на фиксацию распределения ролей, инициативности и характера участия детей в совместной деятельности. В беседах выявлялись знания обучающихся о культурных традициях и их отношении к взаимодействию с другими детьми. В рефлексивном «игровом портфолио» дети фиксировали наиболее значимые игровые ситуации с помощью рисунка и краткого комментария.

Диагностический этап, проведенный в ноябре–декабре 2025 г., охватил 118 младших школьников и 112 родителей. По данным количественной части диагностики, доля обучающихся, продемонстрировавших знание культурного многообразия Российской Федерации, увеличилась с 18,6% до 78,8%. Показатель знакомства с культурными традициями вырос с 31,4% до 84,7%, знание старинных народных игр – с 15,3% до 79,7%.

Изменения наблюдались и в показателях, характеризующих опыт взаимодействия. Доля детей, указавших на наличие друзей другой национальности для совместных игр, увеличилась с 44,9% до 91,5%. В итоговом обследовании готовность к межкультурному диалогу выразили 100% обучающихся.

Родительское анкетирование также продемонстрировало положительную динамику. Доля родителей, отметивших рост интереса детей к другим культурам, увеличилась с 51,8% до 90,2%. Показатель позитивных эмоциональных реакций по отношению к представителям других национальностей составил 85,7% против 41,1% на начальном этапе.

Полученные результаты позволяют говорить о выраженной положительной динамике познавательных и поведенческих показателей. Вместе с тем интерпретация данных требует учета ограничений проведенного исследования. Практика реализовывалась в одной образовательной организации, контрольная группа не выделялась, данные о статистической проверке различий в исходных материалах отсутствуют. В связи с этим полученные результаты следует рассматривать как динамику показателей участников в период реализации педагогической практики, а не как строго доказанный причинный эффект программы.

Педагогическое значение практики определяется тем, что этнокультурное содержание включалось в реальную деятельность ребенка. Игровые правила регулировали взаимодействие, творческие задания создавали условия для обмена идеями, а последующая рефлексия помогала осмыслить полученный опыт. Таким образом, культурная информация становилась частью совместного действия.

Важным условием эффективности являлось педагогическое сопровождение. Представление культурных традиций требовало учета возрастных особенностей детей и недопущения стереотипизации. Отдельный элемент одежды, игровой традиции или бытовой культуры не должен представляться как универсальная характеристика всех представителей определенного народа. Поэтому культурный материал сопровождался контекстной информацией и обсуждением его конкретного значения.

Практика показывает, что школьный клуб «Этноигры» может использоваться как форма систематической воспитательной работы в начальной школе. Полученные результаты подтверждают целесообразность продолжения работы с расширением банка этнокультурного материала и совершенствованием диагностического инструментария.

Таким образом, игровая деятельность, основанная на культурном наследии народов России, обладает значительным потенциалом для формирования опыта межкультурного взаимодействия младших школьников. В условиях педагогически организованной среды ребенок получает возможность знакомиться с культурными традициями через собственную деятельность, взаимодействовать с партнером и рефлексировать результаты совместного опыта. Реализация практики «Игровое наследие народов: от игры к диалогу культур» в МКОУ «Эртильская СОШ № 1» сопровождалась положительной динамикой показателей, характеризующих знания о культурном многообразии, интерес к традициям и готовность к сотрудничеству. Полученный опыт может быть использован при разработке воспитательных программ этнокультурной направленности в образовательных организациях.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (последняя редакция) : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.

2. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2036 года : Указ Президента РФ от 25 ноября 2025 г. № 858.

3. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Г. Н. Волков. – Москва : Академия, 1999. – 168 с.

4. Библер Владимир Соломонович. От наукоучения — к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – Москва: Политиздат, 1991. – 412, с.

5. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361–373.

6. Юдина Е. Г. Детская игра как территория свободы / Е. Г. Юдина // Национальный психологический журнал. — 2022. — № 3. — С. 13–25.

7. Гайсина Р. С. Этнокультурное образование младших школьников / Р. С. Гайсина, Е. В. Головнева, Д. А. Гребенникова // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2-22. — С. 4987–4991.

8. Асланбекова А. Х. Использование игр в процессе воспитания этнической толерантности у детей седьмого года жизни / А. Х. Асланбекова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – Т. 121. – С. 24–32.

© Онегина Г.В.

СЕКЦИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

DOI 10.46916/24082026-2-978-5-00276-151-7

**ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АДАПТИРОВАННОЙ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА ПО ВАРИАНТУ 8.3 ФГОС ОВЗ**

Охапкина Дзерасса Сергеевна

студент 3 курса

факультет педагогики и психологии

Научный руководитель: **Афанасьева Алла Сергеевна**

к. псих. н., доцент кафедры

психолого-педагогического образования

АНО ВПО «РосНОУ» (Домодедовский филиал)

Аннотация: В данной статье описан опыт проектирования адаптированной дополнительной образовательной программы начального общего образования (АДОП НОО) для детей с расстройством аутистического спектра в соответствии с вариантом 8.3 ФГОС ОВЗ. Представлены принципы проектирования АДОП НОО и теоретико-методическое обоснование её эффективности, структура программы, условия реализации, а также возможные риски и способы их минимизации.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, РАС с умственной отсталостью, адаптированная образовательная программа, коррекционно-развивающая работа, 8.3 ФГОС ОВЗ.

**EXPERIENCE IN DESIGNING AN ADAPTED SUPPLEMENTARY
EDUCATIONAL PROGRAM FOR CHILDREN WITH AUTISTIC
SPECTRUM DISORDER ACCORDING TO OPTION 8.3 OF THE FEDERAL
STATE STANDARD FOR PERSONALLY DISABLED EDUCATION**

Okhapkina Dzerassa Sergeevna

Scientific supervisor: **Afanasyeva Alla Sergeevna**

Abstract: This article describes the experience of designing an adapted additional educational program of primary general education for children with autism spectrum disorder in accordance with Option 8.3 of the Federal State Educational Standard for Students with Disabilities (FSSES SED). The principles of designing the

program and the theoretical and methodological justification of its effectiveness, the structure of the program, the conditions of implementation, as well as possible risks and ways to minimize them are presented.

Key words: autism spectrum disorder, ASD with intellectual disabilities, adapted educational program, correctional and developmental work, Option 8.3 FSES SED.

Дети с расстройством аутистического спектра, обучающиеся по варианту 8.3 ФГОС ОВЗ, имеют ряд особенностей мышления, поведения, психического развития, из чего вытекают их особые образовательные потребности. С одной стороны, такие особенности приводят к невозможности их инклюзивного обучения в одном классе с детьми с типичным развитием: они не могут соблюдать необходимую дисциплину на уроке, нуждаются в индивидуальных образовательных маршрутах [1], имеют существенный дефицит речи и социального поведения. С другой стороны, обучающиеся данной категории имеют хоть и ограниченные, но возможности к социализации, и общение со здоровыми детьми для них – шанс на адаптацию в обществе. Решением данного противоречия представляется обучение данной категории детей в особой форме инклюзии – ресурсном классе [2]. В данной статье мы рассмотрим особенности проектирования образовательной программы, которая может помочь обучающимся начальной школы с РАС приобрести базовые социальные компетенции в рамках ресурсного класса.

Цель программы – формирование основ социальной компетентности и жизненно необходимых навыков самообслуживания у младших школьников с РАС (8.3) через развитие речемыслительной деятельности в условиях специально структурированной среды кружка.

Задачи программы:

1. Сформировать алгоритмы выполнения гигиенических процедур, бытовых действий и правил поведения в общественных местах.
2. Развить наглядно-действенное мышление, способность к классификации, сериации и установлению причинно-следственных связей.
3. Расширить коммуникативные возможности: от навыка просьбы с помощью визуальной опоры до простого диалога-скрипта.
4. Скорректировать и развивать эмоционально-волевую сферу, формируя умение распознавать базовые эмоции и выражать их социально приемлемым способом.

По результатам освоения программы предполагается развитие следующих компетенций:

1. Социальная компетентность.
2. Навыки самообслуживания и бытовые.
3. Наглядно-действенное мышление.
4. Функциональная грамотность.

Целевая группа программы – младшие школьники с расстройством аутистического спектра, имеющие сопутствующее интеллектуальное недоразвитие (легкая умственная отсталость), что соответствует второму типологическому варианту развития по классификации О.С. Никольской [3] и варианту 8.3 ФГОС НОО ОВЗ.

Среди особенностей обучающихся выделяют следующие:

- умеренные умственные отклонения (конкретность, ригидность мышления, ограниченная обучаемость);
- тяжёлое отставание в речевом развитии (иногда алалия, либо речь вне коммуникации);
- существенный недостаток социального поведения (полевое поведение, избегание коммуникации, неспособность сдерживать аффекты и корректно выражать эмоции).

Также стоит учитывать дисфункцию сенсорной интеграции [4] и недостаточное развитие мелкой моторики, что приводит к трудностям праксиса при выполнении бытовых действий.

Ввиду перечисленных выше особенностей проектирование адаптированной программы требует особого подхода.

Наша адаптированная образовательная программа основывается на нейропсихологическом подходе к изучению и коррекции расстройства аутистического спектра. Мы опирались на работы авторов А.Р. Лурия, Т.Г. Визель и Ю.В. Микадзе. Так как образовательная программа неразрывно связана с возрастными особенностями обучающихся, не менее важны основы возрастной психологии, основу которым заложил Выготский («Проблема возраста») [1].

Коррекционная педагогика соответствует общим принципам современного образования, но имеет ряд особенностей. Остановимся подробнее на специфике подходов к проектированию адаптированной образовательной программы.

Индивидуальный подход. Как писал Л.С. Выготский, развивающее

обучение проходит в зоне ближнего развития [1]. Этот же принцип соблюдается в обучении по адаптированной образовательной программе, имеющей коррекционную направленность. Отличие состоит в том, что даже в небольшой группе обучающихся с расстройством аутистического спектра по программе 8.3 у каждого будет своя зона ближнего развития и, соответственно, свои темпы освоения программы [2]. Индивидуальные особенности обучающихся необходимо учитывать, чтобы коррекционная работа была эффективной [1], поэтому для каждого обучающегося разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут. Не рекомендуется проводить занятия в группах больше 6 человек, так как существенная часть времени отводится на индивидуальную работу.

Средовой принцип. Помимо принципов современного образования как такового существует специфический для коррекционной педагогики средовой принцип: необходимо формировать образовательную среду, используя её как важное средство коррекции. В силу недостатка волевого компонента у обучающихся регуляцию поведения «изнутри» приходится компенсировать регуляцией «снаружи» – не только от педагога, но и за счёт структурированности среды (визуальное расписание, зонирование, отсутствие визуального шума) [3], [5].

Компетентностный подход пронизывает всю современную педагогическую практику, однако в коррекционной педагогике он обретает особое значение. Цель АОП в соответствии с вариантом 8.3 по ФГОС состоит именно в развитии у обучающихся компетенций: социальных, бытовых, учебных для адаптации к социуму. Это должны быть не просто единичные навыки, а компетенции в важнейших сферах жизни: самообслуживание, социальное поведение, коммуникация, обучение, что прямо указано в Приказе Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.

Деятельностный подход основан на трудах А.Н. Леонтьева и кратко выражается в следующем положении: «Психическое развитие происходит в деятельности и через деятельность». На деятельностном подходе основан подбор всех коррекционных методик ввиду конкретности и ригидности мышления обучающихся с РАС по программе 8.3 [6]. Таким образом, организацию деятельности обучающихся можно считать единственным эффективным средством создания у них навыка.

Структура АДОП НОО «Школа почемучек» разработана в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», приказом

Министерства просвещения РФ от 27.07.2022 № 629, письмом Минобрнауки РФ от 29.03.2016 № ВК-641/09 (о реализации АДОП) ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (Приказ Минобрнауки № 1598 от 19.12.2014) — устанавливает требования к структуре АДОП, включая план внеурочной деятельности.

ФАОП НОО для обучающихся с ОВЗ (Приказ Минпросвещения № 1023 от 24.11.2022) — содержит образцы учебных планов и планов внеурочной деятельности для разных нозологических групп. СанПиН 2.4.3648-20 и СанПиН 1.2.3685-21 — устанавливают гигиенические требования, объем нагрузки и наполняемость групп.

Модули программы и их содержание указаны в виде таблицы ниже (таб. 1).

Отметим, что в модуль «Речемыслительный практикум» входят регулярные упражнения на каждом занятии, а также проработки вербально-логических операций в конце каждой четверти.

Таблица 1

Модули и содержание АДОП НОО «Школа почемучек»

Модуль	Содержание
Диагностический	Игры на взаимодействие («Сенсорные ладошки», «Парашют»). Диагностические пробы: умение расстегнуть/застегнуть липучки, сложить вещи, реакция на имя, понимание простых глаголов («дай», «сядь», «вымой»). Создание визуального паспорта ребенка (любимые цвета, ощущения, сенсорные триггеры).
«Я сам» (самообслуживание)	Раздел 2.1. Мое тело и чистота (6 ч.). Алгоритм мытья рук (визуальная доска). Использование туалетной бумаги и средств гигиены. Уход за полостью рта (тренировка на муляже). Различение предметов личной гигиены (сортировка: расческа — мыло — полотенце). Раздел 2.2. Одежда и обувь (6 ч.). Виды застежек (рамки Монтессори с липучками, пуговицами, молниями). Складывание вещей в шкафчик: алгоритм «Сначала-потом». Выбор одежды по погоде (дидактическая игра «Одень куклу» с реальными предметными картинками). Раздел 2.3. Прием пищи и уборка (6 ч.). Сервировка стола: поиск соответствий (чашка-блюде). Правила поведения за столом: «Жуй с закрытым ртом», «Не играй с едой» (социальные истории). Уборка рабочего места: сортировка мусора (органические отходы / пластик) в игровой форме.

Продолжение таблицы 1

«Этикет и эмоции общения»	Раздел 3.1. Я и мои чувства (6 ч.). Пиктограммы базовых эмоций (радость, грусть, злость, страх). Сопряженная мимическая гимнастика. Игра «Зеркало настроения». Связь эмоции с ситуацией: «Мама уходит — мне грустно» (работа с фотокарточками реальных людей). Раздел 3.2. Волшебные слова и начало диалога (10 ч.). Формулы приветствия и прощания (карточки «Привет-Пока»). Просьба и отказ: «Дай, пожалуйста», «Нет, спасибо». Тренировка оборота «Можно я возьму?» в кругу. Правила очередности в разговоре: «Говорит один — все слушают» (предмет-маркер микрофона).
«Я в обществе»	Раздел 4.1. Школа и класс (4 ч.). Правила поведения на уроке: «Поднятая рука», «Слушаю учителя». Ориентировка в школе: где находится туалет, раздевалка, столовая. Опасные места: батареи, розетки (знак «Стоп! Опасно!»). Раздел 4.2. Магазин (4 ч.). Алгоритм покупки: взять корзину — найти товар по списку (визуальный чек-лист) — положить на ленту — оплатить (имитация намуляже терминала). Социальная история «Не беру чужое, не открываю до оплаты». Раздел 4.3. Транспорт и улица (4 ч.). Правила безопасности: «Стой на остановке», «Держись за поручень». Оплата проезда (прикладывание карточки). Моделирование поведения в автобусе (учебная рассадка на стульях): не кричать, не бегать, уступать место пожилому человеку (социальный сценарий). Раздел 4.4. Культурные места (библиотека, кафе) (4 ч.). Шепот и тишина в библиотеке. Заказ в кафе: диалог с опорой на меню с картинками. Поведение за столом в общепите: салфетка на колени, не хватать еду из тарелки соседа.
«Речемыслительный практикум» (сквозной модуль)	1. Развитие фразы: Работа с двух- и трехсоставной фразой (Объект + Действие: «Мальчик пьет»; Признак + Объект: «Красное яблоко»). Построение предложений по визуальной схеме (пиктограммам). 2. Мышление и классификация: Игры «Четвертый лишний» на бытовые темы (шапка, кепка, шорты, панама — что лишнее?). Сериация предметов по величине (разложи стаканчики от большого к маленькому). 3. Причинно-следственные связи: Понимание сюжетной картины «Почему девочка упала?». Установление связей: «Если идет дождь, то нужно взять... (зонт)». Восстановление последовательности событий (чистка зубов: паста, щетка, стакан).

В программе прописаны определённые условия реализации, включающие в себя параметры помещения, необходимое оборудование (методические материалы и средства сенсорной разгрузки, игры и прочее). Технические средства полезны и облегчают работу, улучшают результат, однако, на наш взгляд, без любого из них можно обойтись. В действительности незаменимыми условиями реализации программы нам представляются следующие:

1. Защита от перегрузки.
2. Безоценочное принятие.
3. Поощрение коммуникации.
4. Сотрудничество с семьёй.
5. Кадровые условия.

Защита от сенсорной перегрузки – залог психологического комфорта обучающихся и, как следствие, успешного прохождения программы. Сенсорная перегрузка по Э.Д. Айрес – «состояние, при котором нервная система получает больше сенсорной информации, чем способна эффективно переработать, что ведёт к когнитивному и эмоциональному истощению» [4, с. 52]. Сенсорная перегрузка вызывает аффективные вспышки, которые сложно погасить в силу психологической незрелости и других особенностей детей с РАС (склонны к «застреванию» или эмоциональной ригидности). Такое состояние вызывает стресс у ребёнка, отнимает время и может вызвать негативное отношение к занятиям, что исключает эффективность занятий. Чтобы избежать сенсорной перегрузки, необходимо исключить во время занятий влияние сильных раздражителей: мерцающий свет, визуальный шум (хаотичность среды, обилие лишних предметов), громкие звуки, резкие запахи [4].

Также важен индивидуальный подход к формированию образовательной среды, так как у обучающихся могут быть индивидуальные реакции на всевозможные раздражители (такие неочевидные, как звук чайника). При разработке структуры занятия, стоит дозировать нагрузку, количество информации и взаимодействия так, чтобы вызвать состояние мобилизации, но не переутомления.

Крайне важно отношение педагога к обучающимся – безоценочное принятие каждого из них как личности. Термин «безоценочное принятие» или «безусловное позитивное принятие» распространён в педагогической литературе благодаря К. Роджерсу: «Только в атмосфере принятия и безопасности личность способна конструктивно меняться». Дети, имеющие те или иные дефекты развития, уязвимы к оценочным суждениям о них, особенно

по результатам труда (осуждение за неудачу). Уязвимость относится и к самооценке (особенность возраста – для гармоничного развития личности в начальной школе у ребёнка должно сложиться положительное мнение о себе), и к мотивации идти на контакт с окружающими, выполнять инструкции, преодолевая дефект. Дети с умственной отсталостью зачастую знают, что результаты их труда хуже, чем у здоровых сверстников, при этом развивающие занятия неизбежно требуют от ребёнка напряжения психических сил. Так как коррекция строится на тех вещах, которые ребёнок ещё не умеет, но может научиться (зоне ближнего развития), от обучающегося требуется приложить усилие над собой, чтобы преодолеть дефект и научиться чему-то новому. Если сразу после он встречает не похвалу за старание, а осуждение за результат, который мог бы быть лучше, мотивация к дальнейшим стараниям закономерно пропадает [7]. Со стороны может казаться, что действие «такое простое», но в действительности оно требует от ребёнка больше усилий, чем может увидеть сторонний наблюдатель. Л.С. Выготский писал: «Внутренние изменения личности совершаются постепенно и долгое время могут оставаться незаметными для внешнего наблюдателя, составляя подлинную динамику развития» [1, с 248]. Именно такие постепенные изменения, состоящие из маленьких шажков, заслуживают особого поощрения от взрослых.

Отдельно стоит выделить поощрение коммуникации. Положительно подкреплять необходимо не только желательные действия, но и сам факт попытки коммуницировать. Под такой попыткой понимается всё: обращение за помощью, поддержание зрительного контакта, ответ на вопрос (даже если это одно слово или молчаливый жест), прикосновение, приглашение в игру (также может быть без слов). Ответ на социально приемлемую попытку коммуникации должен быть доброжелательным, положительно окрашенным, но по интенсивности адекватен «запросу» ребёнка [7]. Слишком громкое, яркое выражение эмоций может вызвать обратный эффект и повысить тревожность, если ребёнок этого не ожидал и не хотел такого тесного контакта.

Положительное подкрепление желательного поведения и защита от сенсорной перегрузки важны не только во время занятий. Большую часть времени ребёнок проводит с семьёй. Эффективность АОП напрямую зависит от обстановки дома. При разработке программы стоит это учитывать и выделять время в рабочей программе на работу с родителями. Родители обучающихся с РАС нуждаются в помощи педагога-психолога, чтобы создавать и поддерживать дома благоприятную обстановку. Характер этой помощи не

только консультативный и просветительский. Зачастую родители детей с дефектами развития сами нуждаются в психологической помощи [8], а их психологическое благополучие оказывает существенное влияние на ребёнка (дети с УО\ЗПР более зависимы от семьи, чем дети с нормальным развитием [9]).

Названные выше условия предъявляют высокие требования к профессиональной подготовке педагога-психолога, разрабатывающего программу. Разработка и реализация АОП существенно зависит от личности педагога-разработчика, считаем необходимым уделить особое внимание кадровым условиям разработки и реализации программы. Разработка АОП – сложная, наукоёмкая работа, требующая от педагога диагностических, проективных и методических компетенций, а также определённых личностных качеств.

Диагностические компетенции включают в себя умение определить следующие важные параметры:

- Структура дефекта
- Сохранные или наиболее развитые функции (опора коррекции)
- Интересы, тип мотивации (важно для установления контакта)
- Психологические потребности и состояние родителей, обстановка в семье (подход к консультированию семьи).

Компетентность в проектировании адаптированной образовательной программы можно разделить на следующие навыки:

- Целеполагание
- Индивидуальное адаптирование программы
- Умение, исходя из результатов диагностики, составить эффективный индивидуальный образовательный маршрут.

В методическую компетентность входит владение следующими методами:

- Прикладной анализ поведения
- Альтернативная и дополнительная коммуникация
- Визуальная поддержка
- Умение формировать образовательную среду (и научить этому родителей)
- Умение подбирать и адаптировать учебные и игровые материалы.

Как уже было упомянуто выше, для проектирования и реализации программы важны личностные качества педагога-психолога, а именно:

эмпатичность, наблюдательность, чуткость – необходимы во время занятий, чтобы подстроиться под психологическое состояние обучающегося и при необходимости скорректировать индивидуальный образовательный маршрут. Также эмпатия позволяет говорить с человеком «на его языке» во время психологических консультаций, что обеспечивает их доступность и эффективность.

В то же время от педагога требуется способность к абстрагированию от аффективных всплесков со стороны обучающихся и эмоционального состояния родителей.

Терпение и аналитическое восприятие поведения (не просто как метод, а как стиль мышления) требуются для упомянутого ранее безоценочного принятия обучающегося как личности. Под аналитическим восприятием поведения понимается объективный взгляд на нежелательное поведение (или другие проявления, требующие помощи) не с точки зрения моральной характеристики, а через возможные внутренние процессы и переживания, которые к такому поведению привели – не осуждение, а постоянный анализ и подбор адекватной стратегии коррекции.

Выяснив условия реализации, рассмотрим вероятные риски при проектировании и реализации АОП, а также предложим способы их минимизации. Вероятные сложности проектирования и реализации программы и способы их преодоления представлены в таблице ниже (таб. 2). Для удобства сложности разделены на группы.

Таблица 2

Вероятные сложности при составлении и реализации АОП и способы их преодоления

Группа сложностей	Сложности	Профилактика и коррекция
При проектировании программы	Несоответствие программы особым образовательным потребностям (ошибки в интерпретации структуры дефекта, неверный выбор целей)	Опора на комплексную диагностику с участием ПМПК, нейропсихолога, дефектолога; использование критериев ФГОС ОВЗ (вариант 8.3) и классификации О.С. Никольской для точного определения мишеней коррекции [3].

Продолжение таблицы 2

	Перегрузка или недостаточность содержания (несоответствие объёма и сложности материала возможностям детей)	Тщательное календарно-тематическое планирование с учётом сенсорных пауз; регулярный мониторинг усвоения с возможностью оперативно упрощать или расширять материал; опора на принцип «от простого к сложному».
	Дефицит методических материалов и средств визуальной поддержки	Создание банка визуальных опор (пиктограммы, социальные истории, визуальные расписания) на этапе проектирования; использование доступных средовых решений (маркировка зон, визуальные границы) [5].
	Нехватка квалифицированных кадров (тьюторов, ассистентов)	Закладывание в программу возможности гибкого распределения ролей между специалистами; предусмотреть обучение волонтеров и родителей простым приёмам сопровождения; опора на командный подход [2; 10].
В работе с обучающимися	Сенсорная перегрузка, приводящая к аффективным вспышкам и отказу от деятельности	Индивидуальный сенсорный профиль (выявление триггеров и успокаивающих стимулов); дозирование нагрузки, сенсорные паузы; минимизация визуального шума и резких звуков; организация «сенсорного уголка» для разгрузки [4; 5].
	Негативное отношение к занятиям (отказ, крик, уход от взаимодействия)	Анализ функции нежелательного поведения; использование высоко предпочитаемых поощрений в начале курса; постепенное увеличение требований; безоценочное принятие и подкрепление даже минимальной попытки участия [7].

Продолжение таблицы 2

	Нежелание контактировать со сверстниками (избегание, игнорирование)	Организация структурированных игр на взаимодействие с чёткими правилами («Сенсорные ладошки», «Паращют»); обучение через подражание (видеомоделинг); использование предмета-маркера для передачи очереди; не принуждать, а создавать мотивацию через интересную совместную деятельность [5].
	Нежелание выполнять задания (учебная пассивность, протест)	Дробление заданий на мелкие шаги; визуализация плана («сначала-потом»); частая смена видов деятельности; поощрение каждого завершённого шага; подбор заданий, соответствующих актуальному уровню развития и интересам ребёнка [2; 7].
	Трудности взаимоотношений в коллективе (конфликты, непонимание норм)	Социальные истории, разъясняющие правила поведения в группе; визуальные правила класса; тренировка навыков просьбы о помощи и выражения несогласия социально приемлемым способом; работа с классом (если есть инклюзивные мероприятия) по формированию толерантности [10].
В работе с родителями	Психологические защиты (отрицание проблемы, восприятие констатации объективного состояния как оскорбления)	Безоценочное, эмпатичное консультирование; начинать общение с обсуждения сильных сторон ребёнка; сообщать о трудностях через призму конкретных учебных ситуаций («ему пока трудно», а не «у него дефект»); привлекать родителя как эксперта по своему ребёнку [8; 9].

Продолжение таблицы 2

	Недоверие специалисту (сомнение в компетенции, скрытое сопротивление)	Открытое информирование о целях и методах программы, предоставление научно обоснованных аргументов; приглашение наблюдать занятия; регулярная обратная связь с фото- и видеофиксацией успехов; опора на рекомендации признанных экспертных центров [8].
	Негативная эмоциональная реакция на результат освоения программы (разочарование, что прогресс медленный или не такой, как ожидалось)	Совместная постановка реалистичных целей в начале курса; ведение дневника наблюдений, фиксирующего малейшие позитивные изменения; объяснение динамики развития при аутизме (плато, скачки); психологическая поддержка для профилактики выгорания [8].
	Необъективное восприятие ребёнка (не замечают прогресс или, наоборот, приписывают несформированные навыки)	Регулярное заполнение чек-листов сформированности навыков с конкретными критериями; сравнение видеозаписей «до» и «после»; обучение родителей навыкам объективного наблюдения; совместное обсуждение спорных моментов на основе зафиксированных данных [8].

Для составления данных рекомендаций мы опирались на работы, в которых освещены аспекты составления и реализации подобных образовательных программ. В частности, на публикации О.В. Шаповаловой, Н.Г. Манелис, С. Гринспена, К. Роджерса, Е.А. Екжановой и Е.А. Стребелевой, посвящённые организации обучения, социализации и сопровождения детей с РАС и их семей.

В данной статье представлен и теоретически обоснован опыт проектирования АДОП НОО «Школа почемучек», направленной на формирование социальной компетентности и навыков самообслуживания у младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями в условиях ресурсного класса. Определены и обоснованы принципы проектирования программы, а именно:

1. Индивидуальный (с опорой на зону ближайшего развития).
2. Средовый (структурированная среда как средство коррекции).
3. Компетентностный (жизненные компетенции как результат).
4. Деятельностный (организация практической деятельности как основной метод).

В ходе работы были решены следующие задачи:

- Составлена модульная структура программы, содержащая методики реализации её содержания (диагностические, обучение навыкам самообслуживания, коммуникации и поведения в обществе, а также методики развития речи и мышления).
- Выделены и описаны важнейшие психолого-педагогические условия реализации: защита от сенсорной перегрузки, безоценочное принятие, поощрение коммуникации, сотрудничество с семьёй, а также кадровые требования к педагогу-разработчику.
- Проведён анализ возможных рисков (при проектировании, в работе с обучающимися, в работе с родителями), и предложены способы их минимизации.

Научная значимость работы состоит в систематизации и операционализации принципов проектирования АДОП для наиболее сложной категории обучающихся с РАС (вариант 8.3), а также в обосновании кадровых требований как неотъемлемого компонента условий реализации программы. Данная программа может быть полезна педагогам-психологам ресурсных классов. Изложенные модули, принципы и условия реализации могут служить ориентиром при составлении других адаптированных образовательных программ для детей с особыми образовательными потребностями.

Однако ввиду отсутствия эмпирической проверки данная работа имеет ряд ограничений. Требуют практической проверки рекомендации по минимизации возможных рисков, так как создание такого рода рекомендаций наиболее ценно в виде рефлексии педагогической практики. Мы же основывались на доступной литературе, содержащей педагогический опыт других специалистов. Представленные результаты отражают этап теоретического обоснования и проектирования силами студента.

Перспективы дальнейшей работы связаны с проведением экспертной оценки программы практикующими специалистами ресурсных классов (педагогами-психологами, дефектологами, тьюторами), пилотной апробацией на малой выборке с качественным анализом динамики каждого случая, а также

последующим квазиэкспериментальным исследованием эффективности с использованием стандартизированных методик оценки социальных компетенций и навыков самообслуживания.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
2. Загуменная О.В., Васильева А.В., Кистень В.В., Петрова О.М. Организация среды при обучении детей с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 1. С. 13–17.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2007. – 288 с. ISBN 978-5-901599-16-7
4. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Пер. с англ. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.
5. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей: Сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / Пер. с англ. – Минск: БелАПДИ, 1997. – 192 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.
7. Купер Дж., Херон Т., Хьюард У. Прикладной анализ поведения / Пер. с англ. – М.: Практика, 2016. – 864 с.
8. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Диагностика и консультирование: Учебно-методическое пособие. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 152 с.
9. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: Системный подход к помощи детям с нарушениями развития / Пер. с англ. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
10. Козорез А.И., Беспалова А.Н., Гончаренко М.С., Калабухова А.А., Лебедева Е.И., Морозова Е.В. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: Практическое пособие. – М.: АНО «Ресурсный класс», 2016. – 357 с.

© Охапкина Д.С.

**МЕТОД ГРУППОВЫХ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ
ШКОЛЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Никитюк Екатерина Николаевна
МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы применения метода групповых экспертных оценок в практике экосистемной деятельности учителя школы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Описываются общие правила применения метода и формулируются предложения по оптимизации экосистемы школы.

Ключевые слова: метод групповых экспертных оценок, экосистемная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**THE METHOD OF GROUP EXPERT ASSESSMENTS IN THE
EDUCATIONAL ECOSYSTEM ACTIVITIES OF A SCHOOL TEACHER
WITH STUDENTS WITH DISABILITIES**

Nikitiyk Ekaterina Nikolaevna
MBOU «Boarding school No. 4 of Chelyabinsk»

Abstract: The article discusses the problems of applying the method of group expert assessments in the practice of ecosystem activities of a school teacher with students with disabilities. The general rules of applying the method are described, and suggestions are formulated for optimizing the school ecosystem.

Key words: group expert assessment method, ecosystem activities, children with disabilities.

Если образовательная экосистемная деятельность предполагает взаимосвязанные усилия обучаемых, педагогов, администрации, родителей и широкой общественности, то необходим метод обеспечивающий объединение данных усилий. Таким методом может выступать метод групповых экспертных оценок. Обоснованию применения данного метода в практике учителя школы посвящена статья.

Больше двух тысячелетий назад мудрецы Древней Греции из города Дельфы применяли специальный метод, позволяющий им ответить на любой вопрос, решить любой спор. Этот метод получил название «дельфийская техника» или метод Дельфы. Дельфийской техникой мог овладеть только тот, кто умел последовательно задавать то одному, то другому участнику спора такие вопросы, которые постепенно сближали позиции спорящих, обнажая истину. Древние греки верили, что истина рождается в споре и лежит где-то в середине противоположных суждений, и нужно лишь сблизить противоположные мнения и тогда вы узнаете то, что ищите [1, с. 15].

Сегодня мы можем говорить о применении дельфийской техники в педагогической практике. Это метод групповых экспертных оценок. Он рассматривается в трудах Архангельского С.Ш., Гостева А.Г., Грибаря М.И., Китаева Н.Н., Кузьмина Н.В., Съедина С.И., Черепанова В.С., Гласса Д., Льюиса Р., Стивена В. и многих других ученых. И нам интересно применять его в образовательной экосистемной деятельности потому, что он (метод) предполагает изучение различных мнений по педагогическим проблемам (мнение учителя может отличаться от мнения ученика, родителя), а затем последовательно их сблизить. В результате такой деятельности ученик или родитель воспринимает мнение учителя как свое собственное, но для этого необходимы значительные усилия со стороны учителя по применению метода групповых экспертных оценок. Предполагаем, что метод групповых экспертных оценок будет востребован при принятии важных педагогических решений, когда имеются противоположные, отличающиеся мнения, оценки и необходимо прийти к единому, правильному суждению по той или иной педагогической ситуации.

Для обеспечения максимальной эффективности применения метода предлагается выполнить определенные правила. В самом начале метода каждому участнику дается задание по ознакомлению с проблемой в виде сформулированной цели, могут вручаться анкеты, включающей вопросы по оцениванию фактов и событий [2, с. 24]. Далее каждый участник независимо от других участников исследования решает сформулированную педагогическую задачу. Результаты решений обобщаются организатором, формулируется коллективное суждение, выявляются аргументы, соответствующие различным мнениям. Полученная в результате обработки информация вместе с начальной информацией снова сообщается участникам метода. Несогласных с результатами своеобразного опроса просят объяснить причины несогласия

с коллективным суждением и пересмотреть первоначальную точку зрения. Опрос продолжается далее с целью сужения диапазона оценок участников исследования. Для повышения эффективности организации работы предлагается сосредоточить внимание на разработке более эффективных форм проведения опроса, повышение качества анкет (если применялись анкеты), совершенствование системы отбора информации (изучаются последние данные науки), организуются дискуссии по имеющейся проблеме, применяются различные приемы иницирующие творчество в мышлении, приводятся исторические аналогии, способствующие формированию общего суждения, предлагаются индивидуальные задания, решения которых предполагает самостоятельную работу. Здесь важно мобилизовать усилия всех участников процесса на активное участие поиска единственно верного педагогического решения, дать возможность высказать свое мнение, даже ошибочное, согласиться с некоторыми аргументами. И если указанные аргументы не соответствуют действительности, то необходимо, используя имеющиеся противоречия, «привести» участника дискуссии к нужному результату.

В ходе осуществления метода групповых экспертных оценок важнейшим правилом является формирование атмосферы творчества. Это возможно, если учитель будет пользоваться эвристическими приемами мышления. При осуществлении приемов «мышления вслух», мышления с «карандашом» рекомендуется высказывать некоторые сомнения, обращая внимание на «тонкости» изучаемой проблемы. «Осторожное сомнение» призвано активизировать деятельность в области решаемой проблемы. Например, при обсуждении причин низкой активности учащихся на занятиях, высказывалось предположение о низкой интеллектуальной активности учеников. В результате «осторожного сомнения» был сделан вывод о необходимости стимулирования познавательного интереса школьников, что в дальнейшем и было подтверждено практикой [3, с. 11].

Области применения метода групповых экспертных оценок в образовательной экосистемной деятельности учителя очень разнообразны. Так педагог формирует условия самостоятельной познавательной деятельности обучаемых, создает оптимальную среду в школьном коллективе, предотвращает возможные конфликты, моделирует задачи-проблемы, которые учащиеся могут и должны уметь решать в школе и за ее пределами. Он помогает ученикам в осознании их сильных и слабых сторон, интересов и целей, определяет пути их дальнейшего развития, ориентирует на будущую

профессию. В ходе образовательной экосистемной деятельности учитель собирает и применяет педагогическую информацию об образовательном процессе, апробирует новые педагогические технологии, определяет оптимальные условия реализации имеющихся педагогических методик. Особое место здесь занимает оптимизация работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Указанная деятельность предполагает создание индивидуальных образовательных маршрутов. Здесь необходимо учитывать зоны ближайшего и актуального развития обучаемого, сочетание взаимодействия различных сред в образовательном пространстве школы. И в этом многообразии педагогических процессов неизменно возникают противоречия, которые необходимо своевременно разрешать. Метод групповых экспертных оценок позволяет изучить мнения специалистов и принять единственно верное решение, реализация которого позволит учащемуся с ограниченными возможностями здоровья всесторонне развиваться и получать известные компетенции [4, с. 120].

В ходе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья мы должны применять здоровьесберегающие технологии. Учитель, врач, логопед, психолог, воспитатель, родитель ребенка находятся в команде тех, кто принимает решение по дозированию учебной нагрузки, и определяет особенности индивидуального подхода к учащемуся. В случае возникновения определенных противоречий в предложениях указанных специалистов с помощью метода групповых экспертных оценок можно прийти к единому результату и определить оптимальные здоровьесберегающие технологии.

Применение метода групповых экспертных оценок можно рассматривать как важнейшую составляющую профессиональной педагогической деятельности коррекционного учреждения. Положительные стороны этого применения, на наш взгляд, очевидны. Отрицательные же связаны с трудностями организационного плана (выбор экспертов в экспертную группу, определение проблемы, составление программы исследования) преодолимы и не снижают интерес к применению указанного метода.

Думается, что педагогическая практика выиграет от применения метода групповых экспертных оценок, прежде всего благодаря интересной идее сбора информации, объективности и созданию атмосферы творчества.

Применение указанного метода в нашей педагогической практике позволило сформулировать предложения по оптимизации экосистемы школы:

1. Усилить учебно-воспитательную работу по профессиональной подготовке учеников школы, для чего:

– спланировать и провести цикл индивидуальных и групповых бесед: «Моя будущая профессия», «Что ты знаешь о взрослой жизни», «Стандартные ситуации взрослой жизни»;

– обсудить и принять конкретные предложения на педагогическом совете школы по проведению факультативных занятий по темам: «Психология отношений — как себя вести в разных ситуациях», «Религия в нашей жизни», «Права потребителя», «Культура взаимоотношений»;

– сформировать группы – кружки по интересам (на основе индивидуального опроса) по изучению особенностей будущей профессии, например: «Моя будущая специальность – учитель начальных классов» и так далее.

2. Предложить администрации школы обсудить с руководством, законодателями города, области информацию о налоговых (возможно других) льготах для предприятий города, области на которых будут работать выпускники школы с ограниченными возможностями здоровья.

3. Предложить воспитательной, социально-педагогической и психологической службам школы разработать комплекс мероприятий по разработке предложений – рекомендаций каждому выпускнику школы по его будущей специальности и трудоустройству, контролировать выполнение данных предложений выпускником в течение первого года после окончания школы.

4. Провести анализ состояния учебно-воспитательного процесса по вопросам социализации учащихся школы, обсудить и выработать рекомендации по его оптимизации на расширенном педагогическом совете с привлечением учащихся и их родителей.

Список литературы

1. Гончарова Е.В., Телегина И.С. Теория и методика педагогического исследования. – Нижневартовск : НВГУ, 2016. 220 с.

2. Китаев Н.Н. Групповые экспертные оценки. – Москва : Знание, 1975. 64 с.

3. Крылова М.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: основы теории и практики. – Москва : РИОР, 2026. 96 с.

4. Миронов А.В. Экологическое образование младших школьников. — Москва : Юрайт, 2025. 263 с.

© Никитюк Е.Н.

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ
У ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ:
ОТ СЛОГОВОГО ЧТЕНИЯ К ПОНИМАНИЮ СМЫСЛА**

Урунова Анастасия Денисовна
ГКОУ ВО «Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат г. Киржача»

Аннотация: В статье раскрывается специфика формирования навыка осознанного чтения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях коррекционной школы. Автор описывает поэтапную методическую систему, позволяющую преодолеть разрыв между технической стороной чтения (слоговым чтением) и осмыслением содержания текста. В работе представлены адаптированные приёмы: предварительное обсуждение темы, работа с иллюстрациями, выделение ключевых слов, ответы на вопросы по частям текста. Все практические примеры привязаны к конкретным художественным произведениям, традиционно используемым в программах для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: осознанное чтение, школьники с интеллектуальными нарушениями, коррекционная педагогика, формирование читательских навыков, адаптация текстов, обучение чтению.

**DEVELOPING THE SKILL OF CONSCIOUS READING
IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES:
FROM SYLLABIC READING TO UNDERSTANDING MEANING**

Urunova Anastasia Denisovna

Abstract: The article reveals the specifics of developing the skill of conscious reading in students with intellectual disabilities in a correctional school setting. The author describes a step-by-step methodological system that helps bridge the gap between the technical side of reading (syllabic reading) and comprehending the content of a text. The paper presents adapted techniques: preliminary discussion of the topic, working with illustrations, highlighting key words, and answering questions based on parts of the text. All practical examples are linked to specific literary works traditionally used in curricula for students with intellectual disabilities.

Key words: conscious reading, schoolchildren with intellectual disabilities, correctional pedagogy, developing reading skills, text adaptation, reading instruction.

Для школьников с интеллектуальными нарушениями чтение — это не только предметный навык, но и важнейшее средство социализации и развития когнитивных функций. Осознанное чтение предполагает не просто декодирование букв в слова, а понимание смысла, соотнесение прочитанного с жизненным опытом, умение выделить главное и ответить на вопросы по тексту.

У детей с интеллектуальными нарушениями переход от слогового чтения к осмысленному пониманию текста происходит значительно медленнее и требует специальной коррекционной работы. Часто ученик может правильно прочитать сложное слово, но не понимает его значения; может прочесть весь текст, но не способен ответить даже на простые вопросы по содержанию.

Актуальность темы обусловлена требованиями ФГОС образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями, где особое внимание уделяется формированию жизненных компетенций, в том числе функциональной грамотности. Ребёнок должен уметь читать и понимать простые тексты, с которыми он сталкивается в повседневной жизни: объявления, инструкции, письма. Задача педагога — выстроить систему обучения, которая позволит ученику с интеллектуальными нарушениями перейти от механического проговаривания слов к действительному пониманию прочитанного.

Теоретические основы проблемы

Трудности формирования осознанного чтения у детей с интеллектуальными нарушениями обусловлены особенностями их познавательной деятельности:

- Сниженный темп усвоения материала. Детям требуется больше времени на прочтение и осмысление текста, многократное повторение одних и тех же приёмов.
- Ограниченный словарный запас и трудности понимания значений слов. Ребёнок может знать слово «помог», но не сможет объяснить ситуацию, в которой помощь необходима.
- Нарушения мыслительных операций. Установление причинно-следственных связей, обобщение, выделение главного даются детям с большим трудом. Например, прочитав фразу «Мальчик не надел шапку и заболел», ребёнок может не увидеть связи между этими событиями.

- Особенности внимания и памяти. Дети быстро утомляются, теряют нить повествования, не могут удержать в памяти начало предложения до его конца.
- Слабая мотивация к учебной деятельности. Чтение как вид деятельности часто не вызывает интереса, если оно не связано с конкретными жизненными ситуациями и не подкреплено наглядностью.

Теоретической основой для построения методической системы служат работы А.К. Аксёновой, В.В. Воронковой, С.Я. Рубинштейн, в которых подчёркивается необходимость опоры на наглядность, поэтапность формирования навыков и связь обучения с жизненным опытом ребёнка.

Практические приёмы формирования осознанного чтения

Этап 1. Предварительное обсуждение темы (пропедевтический этап)

Цель этапа — актуализировать имеющиеся у детей знания, создать эмоциональный настрой и мотивацию к чтению, снять тревожность.

- Приём «Корзина идей». Учитель задаёт вопросы по теме текста, опираясь на личный опыт детей. Ответы фиксируются на доске в виде простых слов или пиктограмм.
- Прогнозирование по заголовку и иллюстрациям. Дети пытаются предположить, о чём пойдёт речь в тексте. Это формирует установку на понимание: ребёнок читает, чтобы проверить свою догадку.

Пример на материале рассказа Л.Н. Толстого «Косточка».

Перед чтением учитель приносит на урок сливу (или показывает реалистичное фото). Проводится беседа: «Кто знает, что это? Вы ели сливы? Что внутри сливы? Как называется твёрдая часть внутри?» Затем рассматривается заголовок «Косточка»: «Как вы думаете, о чём будет рассказ? Может быть, кто-то что-то проглотил? Или нашёл косточку?» Дети высказывают предположения, которые записываются на доске простыми словами или обозначаются пиктограммами. Такая подготовка делает текст личностно значимым и снижает уровень тревожности.

Этап 2. Работа с иллюстрациями

Для детей с интеллектуальными нарушениями иллюстрация — важнейший смысловой ориентир, который помогает соотнести слово с предметом или действием.

- Сопоставление иллюстрации и фрагмента текста. Учитель читает небольшой отрывок и просит найти соответствующую картинку. Или, наоборот: по картинке дети пытаются угадать, что произойдёт дальше.

- Составление рассказа по серии картинок. Перед чтением текста ученикам предлагается разложить картинки в правильной последовательности и устно составить по ним рассказ. Затем этот рассказ сравнивается с авторским текстом.

Пример на материале рассказа В. Осеевой «Просто старушка».

Учитель раздаёт детям серию из 3–4 картинок: старушка идёт по улице, старушка поскользнулась, мальчик помогает старушке подняться, старушка улыбается. Дети раскладывают картинки по порядку и составляют по ним короткий рассказ из 2–3 предложений. После этого читается сам текст, и дети сравнивают свой вариант с авторским. Это помогает понять главную мысль рассказа: помогать нужно не только родным, но и незнакомым людям.

Этап 3. Выделение ключевых слов (лексическая работа)

Непонимание отдельных слов делает невозможным понимание всего текста. Работу с лексикой необходимо проводить до чтения, «снимая» потенциальные трудности.

- Создание «Словарика непонятных слов». На доске выписываются 3–5 слов из текста, которые могут быть незнакомы детям. К каждому слову подбирается картинка, предмет, жест или простое объяснение.
- Цветовое выделение. В адаптированном тексте ключевые слова (имена героев, основные действия) выделяются цветом или жирным шрифтом. Это помогает ребёнку быстро находить смысловые опоры при чтении.

Пример на материале рассказа М. Пришвина «Лисичкин хлеб».

До чтения проводится словарная работа со словами: *зимовать, тетерев, рябина, заячья капуста*. Для слова «зимовать» можно показать фото птиц зимой, для «рябины» — ветку рябины или яркую картинку. Слово «заячья капуста» объясняется через показ фотографии заячьей капусты (кислицы) или через аналогию: «Это трава, которую любят зайцы». В самом тексте имена героев (автор, девочка Зина) выделяются синим цветом, глаголы действий (принёс, показала, съела) — красным. Это помогает детям ориентироваться в тексте и выделять главное.

Этап 4. Ответы на вопросы по частям текста (аналитический этап)

Чтобы не перегрузить ребёнка большим объёмом информации, текст читается не целиком, а по смысловым частям (1–2 предложения или короткий абзац). После прочтения каждой части учитель задаёт вопросы, направленные на проверку понимания.

Вопросы должны быть дифференцированы по уровню сложности:

1. Вопросы на воспроизведение фактов: «Как звали героя?», «Что он сделал?», «Где это было?». Эти вопросы проверяют, уловил ли ребёнок основную информацию.

2. Вопросы на установление связей: «Почему он так поступил?», «Что было до этого?», «Что будет потом?». Они требуют анализа и сопоставления фактов.

3. Вопросы на интерпретацию: «Как ты думаешь, что чувствовал герой?», «Правильно ли он поступил?», «Как бы ты поступил на его месте?». Эти вопросы развивают эмпатию и элементарное критическое мышление.

Важно, чтобы ответы на вопросы сначала давались с опорой на текст (ученики находят и зачитывают нужное предложение), а затем — самостоятельно, своими словами.

Пример на материале рассказа Н. Носова «Заплата».

Текст делится на 3 части: 1) мальчик порвал штаны; 2) он сам пришил заплатку; 3) заплатка получилась аккуратной, мальчик гордится. После каждой части задаются вопросы:

- После 1-й части: «Что случилось с брюками? Как мальчик себя чувствовал?» (ответы ищутся в тексте).
- После 2-й части: «Почему мальчик решил сам пришить заплатку? Что ему было трудно сделать?» (анализ мотивов).
- После 3-й части: «Как теперь себя чувствует мальчик? Почему он гордится?» (понимание эмоций героя и воспитательного момента).

Пример реализации методики на уроке (развёрнутый вариант)

Рассмотрим применение описанной системы на примере работы с адаптированным вариантом рассказа Л.Н. Толстого «Филипок».

1. Предварительное обсуждение. Учитель спрашивает детей: «Кто из вас ходит в школу? Что вы делаете в школе? Было ли вам когда-нибудь страшно идти в школу?» Затем рассматривается заголовок «Филипок»: «Как вы думаете, кто такой Филипок? Это большой мальчик или маленький? Почему он попал в рассказ?» Дети высказывают предположения.

2. Работа с иллюстрациями. Детям показывают 3 картинки: Филипок собирается в школу, Филипок идёт по деревне, Филипок стоит у дверей класса, ему страшно. Ученики раскладывают их по порядку и пытаются предположить сюжет.

3. Словарная работа. На доске слова: *школа, учитель, испугался, разрешил*. К ним подбираются простые объяснения и картинки: «школа —

место, где учатся дети», «учитель — человек, который учит детей», «испугался — стало страшно», «разрешил — сказал, что можно».

4. Чтение и анализ. Текст читается по 1–2 предложениям. После каждого фрагмента задаются вопросы:

- Куда хотел пойти Филипок? (поиск ответа в тексте).
- Почему мама не пускала Филипка в школу? (анализ ситуации).
- Как Филипок чувствовал себя, когда подошёл к школе? (понимание эмоций).
- Что сказал учитель Филипку? (воспроизведение фактов).

5. Итоговый этап. Пересказ текста с опорой на серию картинок и составленный на уроке план из 4 пунктов: 1) Филипок хотел в школу; 2) мама не пускала; 3) Филипок сам пошёл в школу; 4) учитель разрешил ему остаться.

Такой подход позволяет детям не просто прочитать текст, а глубоко его понять, запомнить и использовать полученный опыт в аналогичных жизненных ситуациях.

Дополнительные приёмы и их адаптация для детей с интеллектуальными нарушениями

Помимо основных этапов, в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями эффективны и другие приёмы, которые можно комбинировать с описанной системой:

- Чтение с остановками. Учитель заранее определяет места в тексте, где нужно сделать паузу и задать вопросы. Это позволяет контролировать понимание текста в процессе чтения и своевременно корректировать ошибки.
- Драматизация отдельных эпизодов. Разыгрывание сцен из текста помогает детям лучше понять мотивы героев и их эмоции.
- Составление простого плана. Для детей с интеллектуальными нарушениями план должен состоять из коротких фраз или даже отдельных слов-опор. Например, для сказки «Теремок»: 1) мышка нашла теремок; 2) пришли другие звери; 3) пришёл медведь и сломал теремок.
- Творческие задания. Рисование иллюстраций к понравившемуся эпизоду, лепка героев, создание книжки-малышки с пересказом текста. Эти задания закрепляют понимание и повышают мотивацию.

Все эти приёмы должны быть адаптированы под уровень развития конкретного класса. Для детей с более тяжёлыми нарушениями текст можно дополнительно упростить, сократить количество вопросов, увеличить долю

наглядности. Для детей с менее выраженными трудностями можно постепенно усложнять задания, добавляя элементы анализа и интерпретации.

Заключение

Формирование навыка осознанного чтения у школьников с интеллектуальными нарушениями — длительный и трудоёмкий процесс, требующий от педагога терпения, системного подхода и глубокого знания особенностей развития детей. Переход от слогового чтения к пониманию смысла невозможен без специально организованной коррекционной работы, учитывающей когнитивные, речевые и эмоциональные особенности учеников.

Предложенная система приёмов (предварительное обсуждение, работа с иллюстрациями, лексическая работа, дробный анализ текста) позволяет поэтапно снимать трудности, возникающие у детей, и формировать устойчивые читательские компетенции. Использование этих методов способствует не только улучшению учебных результатов, но и развитию когнитивных функций, расширению кругозора и социальной адаптации школьников с интеллектуальными нарушениями.

Дальнейшая работа в этом направлении может включать интеграцию цифровых технологий (аудиокниги, интерактивные презентации), разработку индивидуальных образовательных маршрутов для учеников с разными уровнями сформированности навыков чтения, а также более тесное взаимодействие с логопедами и психологами для комплексного сопровождения детей.

Список литературы

1. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 306 с.
2. Антонова Я. Ю., Никонова Т. В. Формирование способности к осмыслению картины мира у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) средствами смыслового чтения // Социальные навыки как потенциал будущего обучающихся с интеллектуальными нарушениями. – СПб.: ИБИН, 2023. – С. 5–8.
3. Мелешкина М.С. Возможности развития навыков смыслового чтения и понимания текста у младших школьников с умственной отсталостью как одного из компонентов функциональной грамотности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-4. – С. 267–270.

4. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

5. Формирование читательской грамотности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями // ИНФОУРОК URL: <https://infourok.ru/statya-formirovanie-chitatelskoj-gramotnosti-u-obuchayushih-sya-s-intellektualnymi-narusheniyami-7120347.html> (дата обращения 15.07.2026).

© Урунова А.Д., 2026

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**МЕДИАПРОЕКТ ПО ЛЕТНЕМУ ОЗДОРОВЛЕНИЮ
КАК СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ
У ДОШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

Давыдова Ирина Николаевна
заведующий

Кузина Наталья Викторовна
заместитель заведующего по УВР

Чаматова Светлана Павловна

Чернова Альбина Геннадьевна
МБДОУ № 207, г. Ульяновск

Аннотация: В настоящее время принято говорить о новом подходе в вопросах взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, в основе которого лежит идея о том, что за здоровье, воспитание и образование детей несут ответственность именно родители, а все другие социальные институты призваны поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Признание приоритета семейного воспитания требует и иных отношений семьи и дошкольного учреждения, которые определяются как сотрудничество, а условия современности ориентируют на поиск новых технологий успешного взаимодействия. Создание оздоравливающего медиaprостранства является одним из эффективных форматов, объединяющих детей, родителей и педагогов в вопросах формирования у детей основ здорового образа жизни.

Ключевые слова: сотрудничество, медиaprостранство, медиaproект, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, дошкольники.

**SUMMER WELLNESS MEDIA PROJECT
AS A MODERN TOOL FOR SHAPING THE FOUNDATIONS
OF A HEALTHY LIFESTYLE AMONG PRESCHOOLERS**

Davydova Irina Nikolaevna

Kuzina Natalia Viktorovna

Chamatova Svetlana Pavlovna

Chernova Albina Gennadievna

Abstract: Currently, it is customary to talk about a new approach to the interaction of the family and preschool educational organizations, which is based on the idea that parents are responsible for the health, upbringing and education of children, and all other social institutions are designed to support, direct, and complement their educational activities. Recognition of the priority of family education requires other relationships between the family and preschool institutions, which are defined as cooperation, and modern conditions focus on the search for new technologies for successful interaction. The creation of a healing media space is one of the effective formats that unite children, parents and teachers in the formation of the foundations of a healthy lifestyle among children.

Key words: cooperation, media space, media project, health care, healthy lifestyle, preschoolers.

Здоровье занимает одно из ведущих мест среди значимых для человека ценностей. И ни для кого не секрет, что счастливый ребёнок это, в первую очередь, здоровый ребёнок, а уже потом умеющий считать, писать, читать и играть на скрипке. Именно поэтому формирование осознанного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих является необходимым условием воспитания подрастающего поколения. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для создания прочного фундамента здоровья человека. И если в этот сензитивный период родители и детский сад объединят свои усилия в процессе формирования у детей основ физической культуры и культуры здоровья, то нам удастся вырастить нравственно и физически здоровое поколение [2, с. 60].

Часто обращаясь к педагогам с вопросами, касающимися укрепления здоровья детей, многие родители просто не задумываются над тем, что важным условием успешной работы в этом направлении является то, что «здоровый образ жизни» должен стать стилем жизни окружающих их людей.

В настоящее время проблемы материального обеспечения семьи являются для большинства родителей наиболее приоритетными, чем проблемы воспитания своих детей. Постоянная их занятость, повышенная нервозность, отсутствие педагогической грамотности являются одной из причин психологической депривации ребенка в семье. Именно поэтому при взаимодействии с родителями необходимо сконцентрировать их внимание на том, что родители и педагоги выполняют разные функции и не могут заменить друг друга в том, что связано с охраной и укреплением детского здоровья [1, с. 22].

Учитывая всё вышеизложенное, педагогическим коллективом МБДОУ № 207 г. Ульяновска была разработана и апробирована Модель физкультурно-оздоровительной системы, включающая в себя совместную деятельность педагогов, детей и родителей по программе Ю.Ф. Змановского «Здоровый дошкольник». Данная модель была представлена в рамках XI Федерального научно-общественного конкурса с международным участием «Восемь жемчужин дошкольного образования – 2024» и отмечена дипломом Победителя.

В условиях образовательных организаций постоянно ведётся активная работа по оздоровлению детей, формированию у них основ физической культуры и культуры здоровья, но в летний период отпусков родители для многих воспитанников организуют каникулы без посещения детского сада, при этом не всегда ориентируясь на то, что данный период является колоссальной возможностью не просто отдыха, но и оздоровления детей, привлечения их к здоровому образу жизни. Часто дети, находясь дома, выпадают из системы оздоровления, реализуемой в МБДОУ, и в связи с этим вопрос об удалённом взаимодействии с детьми и их родителями и поддержания эффективного сотрудничества по вопросам здорового образа жизни становится особенно актуальным.

В условиях развития современных технологий здоровьесбережения одним из эффективных форматов, способных объединить всех участников воспитательно-образовательных отношений является конструирование экологичной информационной среды – оздоравливающего медиапространства, в котором дошкольники являются не пассивными потребителями цифрового контента, а являются его создателями. Именно поэтому реализация на базе МБДОУ № 207 г. Ульяновска медиапроекта по созданию интерактивного путеводителя летнего оздоровления, адаптированного под систему оздоровления Ю.Ф. Змановского, стала для нас отличной методической идеей.

В ходе подготовительного этапа реализации медиапроекта было проведено анкетирование родителей «Полезное лето в каждую семью», в ходе которого участниками были составлены планы оздоровительных мероприятий для членов семей на летний период. Анализ полученных результатов позволил определить основные оздоровительные направления, обозначенные родителями: сбалансированное питание, закаливание, физическая активность и психологический климат. Именно они легли в основу создания медиакарты путеводителя «Здоровый маршрут», которая была утверждена педагогами и

родителями во время подкаст-встречи «Змановский в объективе». Для привлечения внимания воспитанников к медиапроекту в группах детского сада были созданы «Репортёрские уголки», помогающие детям настроиться на роль спецкоров.

Практический этап был направлен на сбор медиаматериала и состоял из четырёх медиаблоков, каждый из которых длился 3 недели и включал прохождение «Здорового маршрута» по всем направлениям системы оздоровления Ю.Ф. Змановского.

1. медиаблок «Витаминная тарелка» позволил участникам углубиться в тему рационального питания. Запущенные видеосюжеты о пользе сезонных продуктов, челлендж «Витаминный переполох», участие детей в интерактивных играх сделали первый месяц лета не только медиапознавательным, но и полезно вкусным.

2. медиаблок «Крепкое закаливание» расширил представление всех участников о системе закаливания. Воздушные и солнечные ванны, полоскание горла, хождение босиком по «тропам здоровья» легли в основу создания фото-коллажа «Босоное детство» и запуска челленджа «Домашнее обливание».

3. медиаблок «Энергия движения» ещё больше зарядил детей и взрослых на занятия физической культурой на свежем воздухе и создание видеосюжетов на тему «Наши тренировки».

4. медиаблок «Дыхание и покой» погрузил участников в мир тишины и спокойствия, который доступен каждому, кто с детства практикует дыхательную гимнастику и знает о том, что такое психогигиена. Использование игрового дыхания и релаксационных упражнений, развитие основ эмоционального интеллекта с опорой на различные арт-техники сделали данный период особенно творческим.

Заключительный этап медиапроекта был направлен не только на сравнение показателей индекса здоровья с визуальными успехами участников, но и создание цифровой книги – интерактивного путеводителя «Здоровый дошкольник». Для всех участников был проведён медиафестиваль «Я здоровым быть хочу!» с презентацией итогового фильма для детей «Посмотрите, как мы окрепли за лето!»

Результатами организованной нами деятельности являются: повышение компетенции и социальной активности родителей в вопросах сохранения и укрепления здоровья детей; снижение уровня заболеваемости воспитанников;

укрепление взаимоотношений педагог-родитель и гармонизация детско-родительских отношений; пополнение предметно-развивающей среды. И главное – сотрудничество с родителями в таком медиаформате помогло создать особую творческую атмосферу, которая инициировала положительные результаты в оздоровлении дошкольников и зарядила на новые идеи для эффективного взаимодействия.

Ведя активную работу по вопросам здоровьесбережения воспитанников, педагогический коллектив МБДОУ № 207 постоянно транслирует свой опыт на мероприятиях различного уровня, формируя сетевое взаимодействие и привлекая общественность к актуальным вопросам развития и воспитания подрастающего поколения. В 2026 году в рамках Года дошкольного образования наш коллектив вновь является участником Федерального конкурса «Восемь жемчужин дошкольного образования России», представляя медиапроект «Интерактивный путеводитель по летнему оздоровлению», объединяющий традиционное летнее оздоровление дошкольников по системе Ю.Ф. Змановского и современные медиатехнологии.

Мы уверены, что здоровье ребенка – это основной показатель не только физических и личностных характеристик, но и социального окружения, а значит, включать семью в единое воспитательно-образовательное пространство необходимо как можно раньше. И наша задача – помочь родителям осознать свою роль в воспитании малышей, ведь дети, окруженные вниманием, поддержкой и любовью в семье, имеют больший потенциал в полноценном развитии личности.

Список литература

1. Газеева Н.Н., Чаматова С.П., Шакурова А.Р. Современные подходы к организации взаимодействия семьи и образовательной организации по вопросам здоровьесбережения дошкольников // VI Всероссийская научно – практическая конференция «Наука и просвещение в современной России» 29 августа 2024 г. / гл. ред. М.П. Нечаев. – Чебоксары: Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2024. – С. 21–24

2. Давыдова И.Н., Чаматова С.П., Чернова А.Г. Сотрудничество детского сада и семьи при формировании у детей основ физической культуры и культуры здоровья. // III Всероссийская научно – практическая конференция «Слагаемые педагогической практики: опыт, традиции, инновации» 09 августа

2024г. / гл. ред. М.П. Нечаев. – Чебоксары: Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2024. – С. 60–63

© Давыдова И.Н., Кузина Н.В.,
Чаматова С.П., Чернова А.Г.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ
ПРОГРАММЫ «ЮНЫЕ ЖИВОПИСЦЫ»**

Коваль Наталья Валентиновна

Кузахметова Рита Равиловна

МБДОУ «Детский сад № 347» г.о. Самара

Веревкина Светлана Николаевна

МБДОУ «Детский сад № 295» г.о. Самара

Аннотация: В статье представлены результаты экспериментального исследования эффективности программы «Юные живописцы» в развитии эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста. Описаны этапы исследования, критерии диагностики и количественные показатели динамики уровней эстетического развития. Подтверждена гипотеза о результативности комплекса педагогических условий. Материалы полезны для проектирования исследовательских работ в области художественно-эстетического развития дошкольников.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, старший дошкольный возраст, экспериментальное исследование, диагностика, уровни эстетического развития, программа «Юные живописцы».

**EXPERIMENTAL STUDY OF AESTHETIC PERCEPTION IN SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN WITHIN THE FRAMEWORK
OF THE «YOUNG PAINTERS» PROGRAM**

Koval Natalia Valentinovna

Kuzakhmetova Rita Ravilovna

Verevkina Svetlana Nikolaevna

Abstract: The article presents the results of an experimental study on the effectiveness of the «Young Painters» programme in developing the aesthetic perception of children of senior preschool age. The research stages, diagnostic criteria, and quantitative indicators of the dynamics of aesthetic development levels are described. The hypothesis regarding the effectiveness of the set of pedagogical

conditions has been confirmed. The materials are useful for designing research projects in the field of artistic and aesthetic development of preschool children.

Key words: aesthetic perception, senior preschool age, experimental study, diagnostics, levels of aesthetic development, «Young Painters» programme.

В современных условиях особую значимость приобретает научное обоснование педагогических средств, обеспечивающих достижение целевых ориентиров Федеральной образовательной программы дошкольного образования, в частности — «разностороннее развитие ребёнка» [6, с. 5] и формирование его как активной, инициативной, творческой личности. Становление эстетического восприятия выступает одним из ключевых направлений такого развития.

Эстетическое восприятие трактуется в исследованиях как интегративное качество личности дошкольника, включающее способность эмоционально откликаться на художественный образ, анализировать его выразительные средства и отражать собственные впечатления в творческой деятельности. Такой подход опирается на позиции ряда авторов: Б.Т. Лихачёв определяет эстетическое восприятие как «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства» [4, с. 22]; А.В. Амиржанова подчёркивает его деятельностьную природу, трактуя как «процесс целенаправленного воздействия, как формирование у детей способности оценивать красоту окружающего и самостоятельно создавать прекрасное» [1, с. 199]; О.А. Бычихина выделяет в восприятии «эмоционально-волевые, интеллектуальные, познавательные и личностные компоненты» [2, с. 152]. Методологически значимой для исследования является позиция А.А. Мелик-Пашаева о восприятии искусства как сотворческом процессе: «сотворческий процесс воссоздания художественного образа и самостоятельная индивидуальная оценка авторского замысла» [5, с. 5].

Старший дошкольный возраст (5–6 лет) признаётся сензитивным для развития эстетического восприятия: у ребёнка ярко проявляется эмоциональная восприимчивость и стремление художественно интерпретировать впечатления, однако возможности осознанного использования средств выразительности остаются ограниченными. Это обуславливает необходимость специально организованного педагогического воздействия.

Анализ существующих программ художественной направленности показал недостаточную системность в обучении детей изобразительному

творчеству с опорой на произведения живописи: отдельные разработки охватывают либо один жанр, либо технические приёмы, но не обеспечивают целостного подхода к формированию эстетического восприятия. На этом основании сформулировано противоречие между потребностью общества в эстетически развитых личностях, требованиями ФГОС и недостаточной разработанностью содержания педагогической работы по формированию восприятия через ознакомление с жанрами живописи.

Проблема исследования: каковы педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие эстетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста посредством ознакомления с жанрами живописи?

Цель исследования — разработать и экспериментально проверить эффективность программы «Юные живописцы», направленной на развитие эстетического восприятия у детей 5–6 лет.

Объект исследования — процесс развития эстетического восприятия у старших дошкольников.

Предмет исследования — педагогические условия реализации программы «Юные живописцы» как средства развития эстетического восприятия.

Гипотеза исследования: развитие эстетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста будет проходить успешно, если:

- предметно-развивающая среда будет оснащена в соответствии с требованиями программы;
- в работе будут применяться разнообразные методы и приёмы;
- ознакомление с жанрами живописи и рисование по произведениям художников будет носить целенаправленный и систематический характер.

Эксперимент проводился в течение года на базе дошкольной образовательной организации. В исследовании приняли участие 20 детей 5–6 лет (экспериментальная группа). Исследование включало три этапа: констатирующий (диагностика исходного уровня), формирующий (реализация программы), контрольный (повторная диагностика и сравнительный анализ).

Программа «Юные живописцы» построена по модульному принципу и включает пять тематических комплексов: «Что такое живопись», «Знакомство с натюрмортом», «Пейзаж глазами детей», «Ознакомление с анималистическим жанром», «Особенности портретной живописи». Общий объём программы — 36 часов (11 часов теории, 25 часов практики).

На формирующем этапе создавались заявленные в гипотезе педагогические условия: оснащение предметно-развивающей среды (подбор репродукций, художественных материалов, дидактических пособий), применение комплекса методов (беседа, наблюдение, игровые приёмы, экспериментирование с красками), системность и последовательное усложнение задач от восприятия к самостоятельному творчеству.

Для диагностики использовалась методика Н.М. Зубаревой, позволяющая выделить «три уровня эстетического развития» [3, с. 54]:

Низкий уровень: избирательное отношение к «самой красивой картине» при недифференцированной мотивации выбора.

Средний уровень: способность осознавать элементарные эстетические качества картины (цвет, композиция, сюжет).

Высокий уровень: возможность уловить внутреннюю сущность художественного произведения, соотнести содержание и средства выразительности, обосновать свой выбор.

Результаты диагностики: Констатирующий этап: низкий уровень — 16%, средний — 84%, высокий — 0%. Контрольный этап: низкий уровень — 0%, средний — 8%, высокий — 92%. Сравнительный анализ показал значительный рост доли детей с высоким уровнем эстетического восприятия (с 0% до 92%) и полное исчезновение низкого уровня. Такая динамика подтверждает выдвинутую гипотезу: комплекс педагогических условий оказался эффективным.

Программа «Юные живописцы» обеспечила системный подход к развитию эстетического восприятия дошкольников через ознакомление с жанрами живописи; результаты эксперимента подтвердили её эффективность — доля детей с высоким уровнем восприятия выросла с 0% до 92%.

Список литературы

1. Амиржанова А. Ш. Особенности эстетического восприятия у студентов на занятиях по декоративно-прикладному искусству / А. Ш. Амиржанова // Омский научный вестник. — 2009. — № 3 (78). — С. 198–201. — EDN MVPSCV. (дата обращения 19.08.2026).

2. Бычихина О. А. Психолого-педагогические условия развития эстетического восприятия младших школьников : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени

кандидата психологических наук / Бычихина Ольга Александровна. – Курск, 2006. – 200 с. – EDN NOKPAR (дата обращения 19.08.2026).

3. Зубарева Н. М. Особенности эстетического восприятия натюрморта детьми старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1965. – № 5. – С. 50–58.

4. Лихачев Борис Тимофеевич. Теория эстетического воспитания школьников : [Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов] / Б. Т. Лихачев. – Москва : Просвещение, 1985. – 175 с.

5. Мелик-Пашаев А. А. Ступеньки к творчеству : Учебное пособие / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – Москва : ООО Издательство «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2012. – 162 с. – ISBN 978-5-9963-1091-3. – EDN PISVDP.

6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 № 1028. — Москва, 2022. — Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: <http://pravo.gov.ru/> (дата обращения 19.08.2026).

© Коваль Н.В., Кузахметова Р.Р.,
Веревкина С.Н.

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

ПРЕДВАРИТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ КАК ЭТАП ЭКОНОМЕТРИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИКЛАДНЫХ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Круковская Татьяна Юрьевна

канд. пед. наук, доцент

Омский государственный университет путей сообщения

Аннотация: В данной статье предложен для рассмотрения вопрос предварительной подготовки данных для последующего эконометрического моделирования в учебно-исследовательской деятельности студентов экономического бакалавриата. Известно, что показатели экономической деятельности являются источником информации о состоянии систем экономики и широко используются в эконометрических исследованиях: они отражают динамику процессов, позволяют произвести их анализ, оценить влияние разных включенных в проводимое исследование факторов на активность процессов и др. Цель предварительной подготовки данных состоит в том, чтобы привести их к такому виду, который обеспечивает корректность последующих процедур эконометрического моделирования. Однако при этом сбор, обработка и визуализация данных может сопровождаться методическими, техническими трудностями, связанными с их наличием, источниками поиска, полнотой, периодичностью, непротиворечивостью, надежностью, сопоставимостью. В учебно-исследовательской деятельности студентов, изучающих дисциплину «Эконометрика», предварительная подготовка данных для последующего эконометрического моделирования может производиться разными методами. В данной статье отражен один из методов, связанный с предварительной проверкой однородности эконометрических данных.

Ключевые слова: учебная деятельность, эконометрика, типы данных, эконометрическое моделирование, однородность данных.

PRELIMINARY PREPARATION OF EMPIRICAL DATA AS A STAGE IN ECONOMETRIC MODELING OF APPLIED EDUCATIONAL AND RESEARCH PROBLEMS

Krukovskaya Tatyana Yuryevna

Abstract: This article proposes to examine the issue of preliminary data preparation for subsequent econometric modeling in the educational and research activities of undergraduate economics students. It is known that indicators of economic activity are a source of information about the state of economic systems and are widely used in econometric research: they reflect the dynamics of processes, allow their analysis, and enable the assessment of the impact of various factors included in the study on the activity of processes, etc. The purpose of preliminary data preparation is to bring the data to a form that ensures the correctness of subsequent econometric modeling procedures. However, the collection, processing, and visualization of data may be accompanied by methodological and technical difficulties related to their availability, sources of search, completeness, periodicity, consistency, reliability, and comparability. In the educational and research activities of students studying the discipline «Econometrics», preliminary data preparation for subsequent econometric modeling can be carried out using various methods. This article reflects one of the methods related to the preliminary verification of the homogeneity of econometric data.

Key words: educational activity, econometrics, data types, econometric modeling, data homogeneity

Познавательная учебно-исследовательская деятельность студентов содержит разнообразные приемы и способы действий в процедурах измерения и обработки информации, в том числе экономической. Экономическая информация обладает типичной формой выражения количественных данных в виде показателей, которые представляют собой переменную величину, характеризующую свойство отображаемого экономического объекта или выступают как конкретное количественное значение этой переменной величины. Например, такие объекты измерений в экономике, как стоимость, цена, объем выпускаемой продукции и др. отражают меру различных свойств товарной продукции и являются экономическими показателями, более того, на их величину оказывают влияние некоторые воздействующие факторы.

Учебно-исследовательская деятельность студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» направленность (профиль) «Экономика предприятия», которые изучают дисциплину «Эконометрика» и приобретают навыки эконометрического моделирования, ориентирована на изучение способов действий расчетно-экономической деятельности. «Эконометрика» – дисциплина, которую изучать важно, но,

с другой стороны, сложно. Почему важно? Важность качественного изучения дисциплины обусловлена необходимостью овладения культурой работы с данными в будущей профессиональной деятельности. Почему сложно? Сложность изучения дисциплины объясняется ее междисциплинарной базой: эконометрика базируется на триединстве математики, статистики, макроэкономики (микроэкономики), предметное содержание которых студенты изучали ранее, на младших курсах обучения. Заметим, что в современных условиях введение в исследовательскую деятельность генеративных технологий обогащает эконометрические исследования, способствует переходу к более высокому порядку эконометрического моделирования в структуре учебно-исследовательской деятельности студентов.

Одной из практических задач учебно-исследовательской деятельности студентов является работа с экономическими данными и их типами. Известно, что в этом отношении существуют некоторые методические и технические затруднения, связанные с поиском, периодичностью, полнотой и непротиворечивостью данных, отражающих динамику производства, потребления и др. параметры экономических процессов.

В учебно-исследовательской деятельности студентов при изучении разделов дисциплины «Эконометрика» соблюдается основная линия рассуждений и действий аналитического моделирования, что означает постановку принимаемой гипотезы, проработку словесно-смыслового описания изучаемой проблемы, формализацию посредством математических конструкций (функций, уравнений, систем уравнений, функционалов и др.), алгоритмизацию вычислений и анализа результатов эксперимента.

Выявлено, что подчас в эту последовательность действий не включается этап предподготовки данных для последующего процесса эконометрического моделирования. Показано, что этот этап недостаточно формализован [1]. Полагаем, что многообразие эконометрических моделей не позволяет провести унификацию методов предподготовки данных, так как одни и те же экономические явления могут описываться несколькими показателями, различающимися по методологии расчёта и статистическим свойствам. Например, абсолютные значения внутреннего валового продукта могут быть менее информативны для анализа динамики, чем темпы его роста; номинальный государственный долг часто уступает по аналитической ценности отношению долга к ВВП; фондовые индексы могут отличаться по составу и методике взвешивания. Тем не менее, в учебно-исследовательской деятельности студентов на этапе предподготовки данных могут быть включены

методы, основанные, например, на методах проверки однородности выборочных данных. Считается, что наивысшая степень однородности (абсолютная однородность) достигается в том случае, если выборки взяты из одной и той же генеральной совокупности, т. е. справедлива нулевая гипотеза о совпадении функций распределения независимых результатов испытаний. Для проверки гипотезы однородности нескольких выборок обычно используется критерий Пирсона, а в случае двух выборок применяются также критерии Смирнова и Колмогорова-Смирнова [2, с. 113]. Проверка гипотезы однородности с помощью μ – критерия занимает свое особое место, ввиду того что для практических приложений характерны задачи сравнения двух и более групп данных наблюдений из одного распределения. Сравнение групп данных наблюдений выполняется с помощью: математических ожиданий, средних величин, медиан, дисперсий, коэффициентов вариации и др. при разнообразных предположениях относительно наблюдаемых величин. В задании, выполняемом студентами по дисциплине «Эконометрика», предложены данные, сформированные из одной совокупности наблюдений и распределенных в отдельные группы по уровням изменения зависимой переменной, показан один из возможных способов предварительной обработки данных с целью подготовки к эконометрическому моделированию так, как показано в таблице 1.

Таблица 1

Данные наблюдений зависимой переменной y_i

№ п/п	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Группа 5
1	2	3	4	5	6
1	6,60	4,00	5,60	7,10	4,07
2	7,80	3,20	6,80	6,73	1,60
3	5,80	3,60	3,60	2,43	4,36
4	3,88	3,30	5,00	6,50	3,40
1	2	3	4	5	6
5	5,66	3,30	5,60	4,90	4,07
Среднее значение	5,95	3,48	5,32	5,53	3,50
Квадраты отклонений $(y_i - \bar{y}_i)^2$					
1	0,43	0,27	0,08	2,46	0,32
2	3,43	0,08	2,19	1,44	3,61
3	0,02	0,01	2,96	9,62	0,74
4	4,28	0,03	0,10	0,94	0,01

Продолжение таблицы 1

5	0,08	0,03	0,08	0,40	0,32
Сумма квадратов отклонений от среднего значения	8,24	0,43	5,41	14,85	5,01

Для данных условных значений был получен вычислительный результат: для числа степеней свободы $\nu = (p - 1) = 5 - 1 = 4$ и уровня значимости $\alpha = 0,05$ критическое табличное значение критерия χ^2 – Пирсона равно $\chi^2_{\text{крит}} = 9,49$. Видно, что сравнение двух величин $\mu = 0,46 < \chi^2_{\text{крит}} = 9,49$ говорит о наличии признака однородности для исследуемого набора данных наблюдений. В данном разделе учебно-исследовательской деятельности рекомендуется студентам применять дополнительно критерий Фишера.

Проведение предварительной подготовки данных в эконометрическом моделировании является важным и самостоятельным этапом практического изучения дисциплины «Эконометрика», что отражает целостный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов и способствует формированию у будущих специалистов вполне осознанной позиции культуры работы с данными в будущей практической профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бездомов Д. К. Методы сбора, подготовки и визуализации макроэкономических данных для эконометрического анализа // Программные системы и вычислительные методы. 2026. № 2. С. 35–84. DOI: 10.7256/2454-0714.2026.2.78742; URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=78742
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.

© Круковская Татьяна Юрьевна

**СЕКЦИЯ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Парфенова Алёна Гадировна

заведующий ОДОД, методист

ГБОУ СОШ № 625 Невского района Санкт-Петербурга

Аннотация: В данной статье представлена модель системы качества дополнительного образования. В основе системы качества представлены: миссия, функции организации, SWOT-анализ, матрица возможностей, матрица угроз, Pest-анализ, петля качества, процессная модель организации, процессное партнерство, ожидаемые результаты.

Ключевые слова: менеджмент качества, система, дополнительное образование, развитие.

THE QUALITY MANAGEMENT SYSTEM OF THE INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION

Parfenova Alena Gadirovna

head of the department of additional education for children

methodologist

GBOU secondary school № 625 Nevsky district, St. Petersburg

Abstract: This article presents a model of the quality system of additional education. The quality system is based on the following: mission, organization functions, SWOT analysis, opportunity matrix, threat matrix, Pest analysis, quality loop, organization process model, process partnership, and expected results.

Key words: quality management, system, additional education, development.

Система менеджмента качеств учреждения дополнительного образования показывает проблемы, перспективы, механизм внедрения проектов, возможные риски и варианты решения, возникающих в процессе деятельности вопросов. В процессе составления системы качества учреждения дополнительного образования можно выделить несколько этапов развития, которые рассмотрены ниже.

1. Миссия: выполняет подготовку и организационную деятельность в области дополнительного образования.

2. Функции организации:

- планирование;
- организация;
- мотивация;
- контроль.

3. Причины, которые мешают развитию организации:

- Экономическая нестабильность бюджетного финансирования.
- Установление государственного заказа на определенные временные сроки.
- Высокие требования к выполнению нормативно-правовых актов.
- Высокие требования к соблюдению норм и санкций СанПиНов при организации мероприятий.

Таблица 1

4. SWOT-анализ

Сильные стороны: 1. Многолетний опыт успешной работы, сложившиеся традиции. 2. Имеющийся позитивный опыт взаимодействия с другими организациями. 3. Наличие квалифицированных педагогических кадров 4. Высокий потенциал сотрудников и руководства. 5. Возможность реализации образовательных проектов, участие в Грантах.	Слабые стороны: 6. Материально-техническая обеспеченность 7. Нехватка квалифицированных кадров, владеющих технологией исследовательской и проектной деятельности 8. Недостаточное финансирование из государственного бюджета мероприятий 9. Недостаточный обмен знаниями, умениями и навыками среди сотрудников.
Возможности: 10. Изменение структуры управления образовательной организации в рамках социального партнерства. 11. Диссеминация педагогического опыта; 12. Расширение возможностей использования ресурсной базы партнеров 13. Повышение качества образовательной услуги.	Угрозы: 14. Увеличение нагрузки на участников социального партнерства; 15. Отсутствие взаимовыгодного интереса к сотрудничеству. 16. Сложности в коммуникации между партнерами. 17. Трудности в получении быстрого результата от сотрудничества [3].

Таблица 2

5. Матрица возможностей

Вероятность использования возможностей	Влияние возможностей на организацию		
	Сильная	Умеренная	Главная
высокие	2,3,	1,5,6	4
средние	11	13,12	10
низкие			

Таблица 3

6. Матрица угроз

Вероятность реализации угроз	Влияние угроз на организацию		
	Сильная	Умеренная	Главная
высокие	8	7	15
средние	17	9	16
низкие		14	6

Таблица 4

7. Pest-анализ

Факторы внешней макросреды ОО	Ранг (3-max значим, 1-min значим)
Политико-правовые факторы	
1. Изменения в Федеральных законодательных актах	3
2. Несовершенство нормативно-правовой базы	2
Экономические факторы	
1. Наличие или отсутствие социальных партнеров	2
2. Недостаточность финансирования	3
3. Потребность в кадровых ресурсах	3
Социокультурные факторы	
1. Потребность общества в личности с высокой культурой исследовательской и проектной деятельности	2
Технологические факторы	
1. Возможности и доступность информационной среды	3

8. Организация дополнительного образования стремится к внедрению механизмов социального партнерства для организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся в образовательной организации.

Ожидаемые результаты:

1. Повышение имиджа и конкурентоспособности организации.
2. Сохранение контингента обучающихся на перспективу.
3. Расширение возможностей для осуществления образовательной деятельности за счет использования ресурсов социальных партнеров.
4. Расширение возможностей для распространения опыта своей работы.
5. Совершенствование нормативно-правовой базы.
6. Использование в образовательном процессе современных образовательных технологий.
7. Возможность обмена опытом работы в рамках педагогического сообщества образовательных организаций в условиях социального партнерства.
8. Увеличение заработной платы за счет стимулирующих выплат за расширение круга обязанностей.

9. Петля качества:



Рис. 1. Петля качества [2]

10. Процессная модель организации

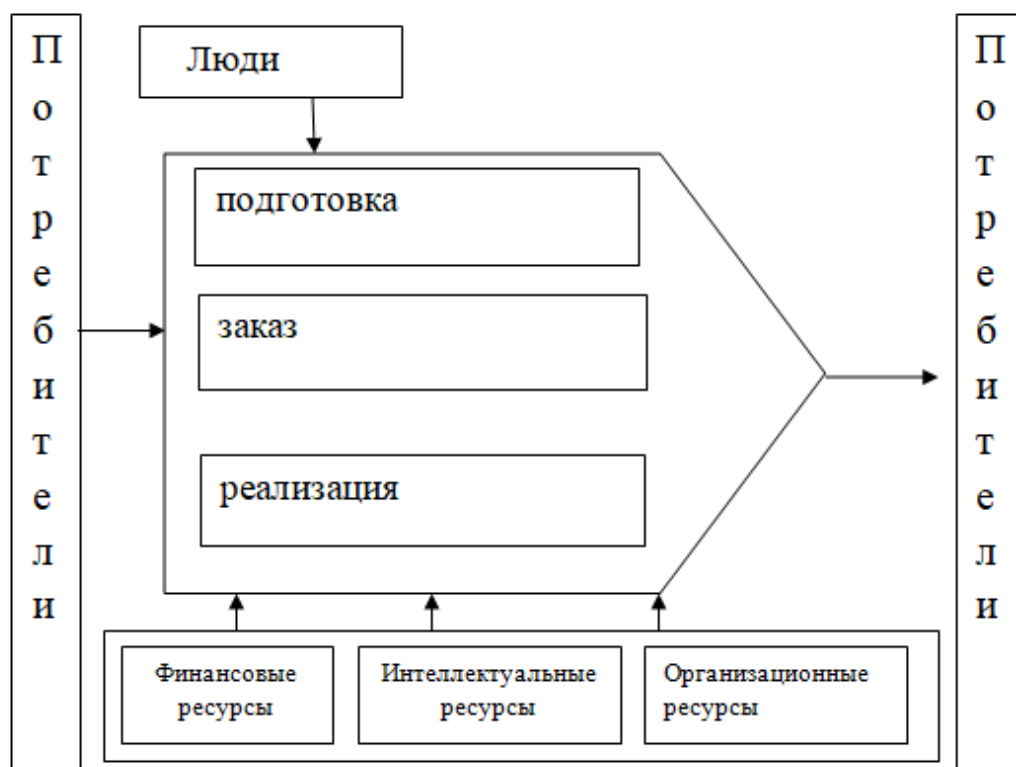


Рис. 2. Процессная модель организации [1]

В результате внедрения системы менеджмента качества учреждения дополнительного образования были получены следующие результаты:

1. Усовершенствование системы управления образовательной организацией через развитие общественных форм управления, позволяющие расширить наличие реализованных инициатив.

2. Расширение сети социального партнерства с образовательными организациями, государственными и общественными организациями, бизнес - структурами.

3. Разработка механизма стимулирования творческих инициатив педагогов и обучающихся в организации исследовательской и проектной деятельности

4. Выделение факторов, влияющих на формирование культуры, исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

Следовательно, выделение конкретных процессов позволяет более четко предвидеть структуру деятельности рассматриваемой организации.

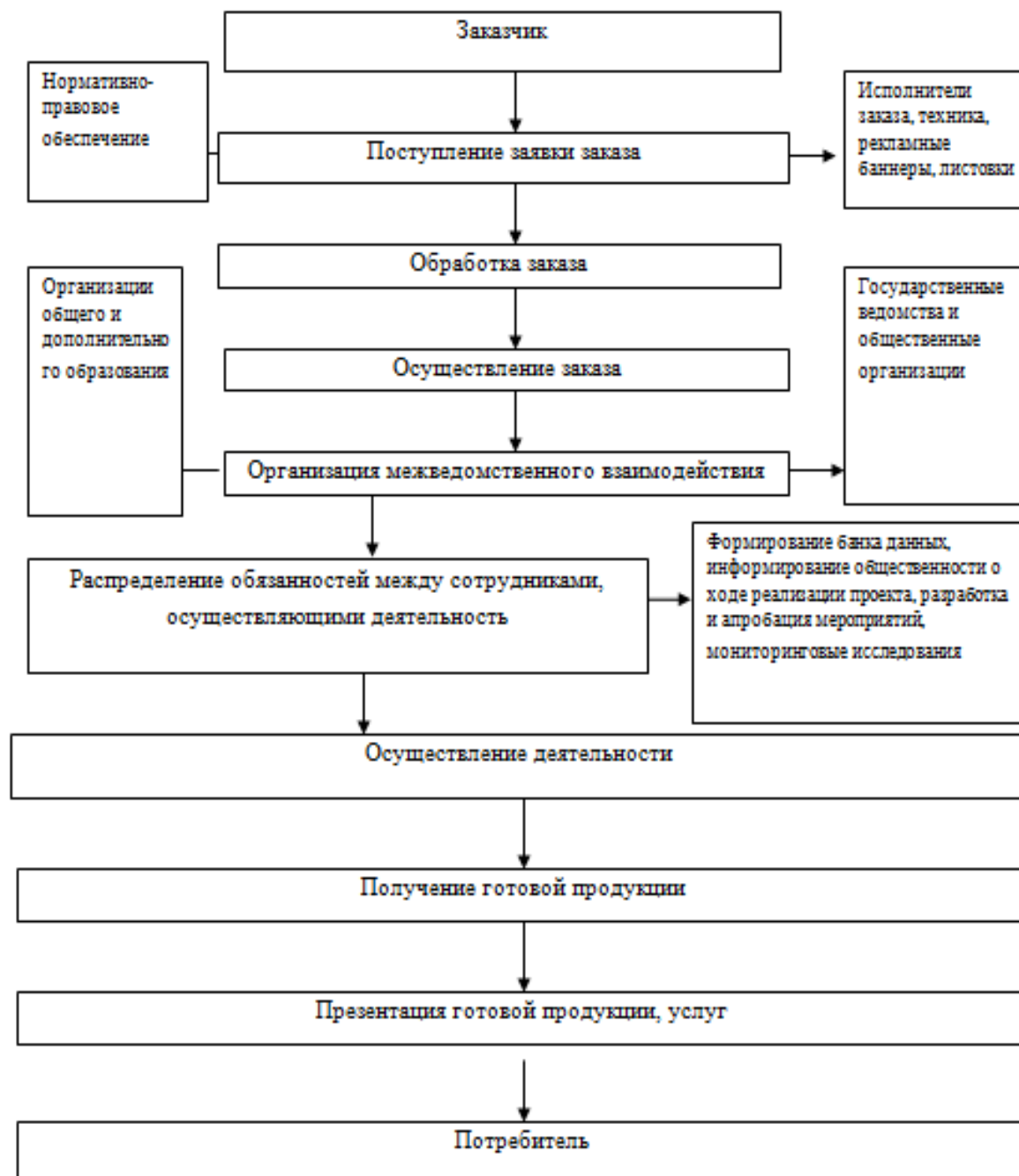


Рис. 3. Процесс социального партнерства для организации исследовательской и проектной деятельности в учреждении дополнительного образования

Список литературы

1. Аниськина Н.Н. Обеспечение качества непрерывного профессионального образования // Education. Quality Assurance. 2019. № 3 (16). С. 22–27.

2. Бакинова Т.Д., Кускеева О.О., Харлашкеева С.Б. Петля качества. Цикл Деминга // Наука в современном обществе: закономерности и тенденции развития: Сб. статей. 2016. С. 23–25.

3. Кузьмин А.М., Высоковская Е.А. SWOT-анализ // Методы менеджмента качества. 2010. № 5. 33 с.

© Парфенова А.Г., 2026

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЧЕРЕЗ ОБУЧЕНИЕ ШАХМАТАМ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ

Судоплатова Екатерина Валерьевна

Частное общеобразовательное учреждение
«Газпром школа Санкт-Петербург»

Аннотация: В статье представлен опыт разработки и внедрения авторской методики обучения шахматам в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования обучающихся 1–6 классов. Обосновывается потенциал шахмат как инструмента развития универсальных учебных действий, критического и системного мышления. Представлена авторская методика обучения, ключевым элементом которой является специализированная рабочая тетрадь, адаптированная для массового школьного обучения. Приводятся количественные и качественные результаты трехлетнего мониторинга эффективности методики, а также описываются формы проектной и воспитательной деятельности, способствующие сплочению школьного коллектива.

Ключевые слова: обучение шахматам, метапредметные компетенции, универсальные учебные действия, рабочая тетрадь, внеурочная деятельность, дополнительное образование, критическое мышление.

DEVELOPING META-SUBJECT COMPETENCIES THROUGH CHESS INSTRUCTION: EXPERIENCE IN DEVELOPING AND TESTING AN AUTHOR'S METHODOLOGY

Sudoplatova Ekaterina Valeryevna

Private General Education Institution
“Gazprom School St. Petersburg”

Abstract: This article presents the experience of developing and implementing an author's chess teaching methodology within the framework of extracurricular and supplementary education for students in grades 1–6. It substantiates the potential of chess as a tool for developing universal learning activities, as well as critical and systems thinking. The author's teaching methodology is presented, with a specialized

workbook adapted for mass school instruction serving as its key element. The article provides quantitative and qualitative results from a three-year monitoring of the methodology's effectiveness, and describes project-based and character-building activities that foster the cohesion of the school community.

Key words: chess education, meta-subject competencies, universal learning activities, workbook, extracurricular activities, additional education, critical thinking.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (далее — ФГОС) ключевой задачей становится формирование у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) и метапредметных компетенций. Образовательное сообщество находится в постоянной разработке эффективных инструментов развития критического и стратегического мышления у учеников.

Обучение шахматам — действенный способ сформировать навыки, востребованные в цифровом мире. Осваивая эту игру, учащиеся развивают системное и критическое мышление, аналитические способности и навык принятия решений в условиях неопределенности. Это напрямую влияет на академические успехи не только в точных науках (математика, информатика), но и формирует универсальный инструмент для работы с информацией в любой предметной области. В перспективе такие компетенции становятся конкурентным преимуществом в профессиях, связанных с анализом данных, стратегическим управлением и проектной деятельностью.

Современные учебно-методические комплексы (УМК) зачастую ориентированы преимущественно на профессиональную спортивную подготовку, что ограничивает их использование в системе массового школьного образования. В данной статье представлен опыт разработки и апробации авторской методики обучения шахматам (в форме рабочей тетради), направленной на гармоничное интеллектуальное и личностное развитие обучающихся 1–6 классов в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования.

В «Газпром школе Санкт-Петербург» шахматы интегрированы в образовательный процесс через **внеурочную деятельность** для обучающихся 1–6 классов, а также в **Центре дополнительного образования**. Материально-техническая база учреждения создает благоприятную предметно-развивающую среду — оба корпуса школы оснащены специализированными кабинетами шахмат, в рекреациях расположены большие шахматные фигуры и поле для игры.

За четыре года преподавания в «Газпром школе Санкт-Петербург» была разработана и внедрена авторская методика, представленная в формате **рабочей тетради** (рис. 1, 2).



Рис. 1. Обложка рабочей тетради



Рис. 2. Фрагмент задания

В основе предлагаемой методики лежит принцип поэтапного освоения шахматной игры: от изучения базовых правил и начальных ходов до анализа сложных тактико-стратегических комбинаций. Программа внеурочной деятельности для учащихся 1–6 классов выстроена последовательно, обеспечивая на каждом этапе развитие логического и стратегического мышления, а также формирование УУД обучающихся.

Дидактические принципы методической разработки:

- **Доступность и дифференциация.** Материалы адаптированы для учащихся с любым уровнем подготовки, обеспечивая ситуацию успеха как для новичков, так и для опытных игроков.
- **Когнитивное развитие.** Тетрадь направлена на развитие навыков планирования, анализа и решения нестандартных проблем. Помимо базовой программы, включены блоки с головоломками, лабиринтами, нестандартными заданиями на постановку шаха и мата и упражнениями на двойные и тройные удары.
- **Система взаимодействия «учитель-ученик».** Рабочая тетрадь представляет собой комплект «технологических карт обучающихся» к урокам и обеспечивает эффективное взаимодействие между учеником и учителем в образовательном процессе.
- **Мотивационная поддержка.** Материалы ориентированы на развитие интереса к шахматам как к способу интеллектуального развития, а

не исключительно на спортивный результат.

Актуальность и валидность предложенной методики подтверждаются как качественными, так и количественными данными. Эмпирическим подтверждением высокой методической ценности разработки стал факт идентичности заданий из тетради для первого года обучения с материалами Санкт-Петербургской математической олимпиады для 2-х классов (2024 г.), что свидетельствует о качестве разработки и соответствии ее современным образовательным запросам.

На протяжении трех лет в формате тестирования проводился регулярный мониторинг обучающихся, осваивающих модуль «Шахматы». Результаты демонстрируют устойчивую положительную динамику:

- рост доли учеников с высокими результатами усвоения материала с 62,5% до 76%;
- повышение показателя устойчивой учебной мотивации и доли заинтересованных предметом учеников до 93%;
- улучшение академических знаний и учебных достижений, включая призовые места во Всероссийском конкурсе «Смарт Кенгуру».

В процессе апробации рабочая тетрадь была усовершенствована: разбита на четыре модуля, соответствующих учебным четвертям, что упрощает планирование занятий на год; расширен содержательный компонент – добавлены новые метапредметные и логические блоки заданий. Таким образом методика перешла в стадию широкого практического внедрения и масштабирования. «Рабочая тетрадь. 1 степень» успешно используется в других образовательных организациях Санкт-Петербурга (ЧОУ «Взмах», ЧОУ «Академия успеха», ГБОУ прогимназия № 698 Московского района Санкт-Петербурга «Пансион»). В 2025–2026 учебном году запрос на пилотную апробацию поступил от МБОУ «СОШ № 107 имени К.Д. Ушинского» г. Воронежа, где предыдущий опыт работы с альтернативными УМК был признан сложным для адаптации и экономически неэффективным. Опыт признается успешным и рекомендован к **тиражированию**.

С открытием в 2025 году нового учебного корпуса «Васильевский» и увеличением штата педагогов, авторская методика стала основой для реализации занятий по шахматам и системы наставничества среди педагогов направления. Педагоги, апробировавшие разработку, отмечают высокую степень структурированности и качества содержания дидактических материалов, удобство планирования как отдельно взятого занятия, так и учебного периода.

Для усиления воспитательного потенциала авторского подхода дополнительно были разработаны и проведены **серии воспитательных мероприятий**, направленных на формирование благоприятного психологического климата в школьном коллективе. Особого внимания заслуживают следующие события:

- «Семейный парный турнир», объединяющий разные поколения;
- «Сеанс одновременной игры с гроссмейстером» на 32 досках;
- «Стенка на стенку» между параллелями — с целью формирования у учащихся таких ценностей, как коллективизм и единство;
- «Кубок выходного дня»;
- «Кубок по решению шахматных задач»;
- Различные шахматные викторины и детские праздники («Мозговой штурм», «Посвящение в рыцари»);
- «Битва королей» — матч между учениками и педагогами школы, который вызвал необычайный азарт и спортивный интерес у всех участников состязания.

Особого внимания заслуживает ученический проект «Шахматная партия как мост между островами», разработанный для сплочения коллектива нового корпуса. Проект сочетает исторический контекст традиционной игры в шахматы и современные цифровые технологии. Используя в качестве примера исторический радио-матч между сборными СССР и США 1945 года, ребята разработали регламент проведения дистанционной командной шахматной партии, протестировали модель коллективного анализа и принятия решения, осуществили видео-сопровождение игрового процесса (передача ходов через видео-визитки). Интеграция со школьным радио «Сильное начало» и интерактивными опросами на школьных мониторах позволила вовлечь в процесс дополнительных участников, которые активно предлагали свои ходы через форму обратной связи. Проектная работа была успешно представлена на Всероссийском конкурсе «Россия — страна традиционных ценностей» и на V Школьной научно-практической конференции «Сильное начало».

Результаты проведенной работы демонстрируют, что методически обоснованный подход и применение специализированных дидактических материалов (рабочих тетрадей) обеспечивают успешную интеграцию шахматного образования в систему школьного обучения. Данная практика не только способствует развитию стратегического мышления и метапредметных компетенций, но и формирует устойчивую познавательную мотивацию обучающихся. Перспективы дальнейшего развития методики включают

завершение разработки «Рабочей тетради. 2 ступень», формирование сквозной линейки учебных материалов для 1–4 классов, а также организацию цикла методических вебинаров для педагогов различных регионов Российской Федерации с целью масштабирования и тиражирования успешного педагогического опыта.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 272 с.
3. Судоплатова Е. В. Шахматы. Рабочая тетрадь. 1 ступень: учебно-методическое пособие для обучающихся 1–6 классов / Е. В. Судоплатова. Санкт-Петербург: ЧОУ «Газпром школа Санкт-Петербург», 2023. 48 с.

© Судоплатова Е.В.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ВСЕРОССИЙСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ 2026

Сборник статей

IV Всероссийской научно-практической конференции,
состоявшейся 20 августа 2026 г. в г. Петрозаводске.

Ответственные редакторы:

Ивановская И.И., Кузьмина Л.А.

Подписано в печать 24.08.2026.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 6.22.

МЦНП «НОВАЯ НАУКА»

185002, г. Петрозаводск,

ул. С. Ковалевской, д.16Б, помещ.35

office@sciencen.org

www.sciencen.org



НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

МЦНП «НОВАЯ НАУКА» - член Международной ассоциации издателей научной литературы
«Publishers International Linking Association»

ПРИГЛАШАЕМ К ПУБЛИКАЦИИ

- 1. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-практических конференций**

<https://www.sciencen.org/konferencii/grafik-konferencij/>



- 2. в сборниках статей Международных
и Всероссийских научно-исследовательских,
профессионально-исследовательских конкурсов**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-konkursy/grafik-konkursov/>



- 3. в составе коллективных монографий**

<https://www.sciencen.org/novaja-nauka-monografii/grafik-monografij/>



<https://sciencen.org/>