МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
«НАУКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ»

НАУКА и ПРОСВЕЩЕНИЕ
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЦЕНТР НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:

ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ИННОВАЦИИ

СБОРНИК СТАТЕЙ XXVIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,
СОСТОЯВШЕЙСЯ 5 ОКТЯБРЯ 2026 Г. В Г. ПЕНЗА

ПЕНЗА
МЦНС «НАУКА И ПРОСВЕЩЕНИЕ»
2026

УДК 001.1
ББК 60
П24

Ответственный редактор:
Гуляев Герман Юрьевич, кандидат экономических наук

П24

ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ИННОВАЦИИ: сборник статей XXVIII Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2026. – 130 с.

ISBN 978-5-00268-729-9

Настоящий сборник составлен по материалам XXVIII Международной научно-практической конференции «**ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ИННОВАЦИИ**», состоявшейся 5 октября 2026 г. в г. Пенза. В сборнике научных трудов рассматриваются современные проблемы науки и практики применения результатов научных исследований.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законодательства об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Полные тексты статей в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке **Elibrary.ru** в соответствии с Договором №1096-04/2016К от 26.04.2016 г.

УДК 001.1
ББК 60

© МЦНС «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2026
© Коллектив авторов, 2026

ISBN 978-5-00268-729-9

Ответственный редактор:
Гуляев Герман Юрьевич – кандидат экономических наук

Состав редакционной коллегии и организационного комитета:
Агаркова Любовь Васильевна – доктор экономических наук, профессор
Ананченко Игорь Викторович – кандидат технических наук, доцент
Антипов Александр Геннадьевич – доктор филологических наук, профессор
Бабанова Юлия Владимировна – доктор экономических наук, доцент
Багамаев Багам Манапович – доктор ветеринарных наук, профессор
Баженова Ольга Прокопьевна – доктор биологических наук, профессор
Боярский Леонид Александрович – доктор физико-математических наук
Бузни Артемий Николаевич – доктор экономических наук, профессор
Буров Александр Эдуардович – доктор педагогических наук, доцент
Васильев Сергей Иванович – кандидат технических наук, профессор
Власова Анна Владимировна – доктор исторических наук, доцент
Грицай Людмила Александровна – доктор педагогических наук, доцент
Давлетшин Рашит Ахметович – доктор медицинских наук, профессор
Иванова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук
Иглин Алексей Владимирович – кандидат юридических наук, доцент
Ильин Сергей Юрьевич – кандидат экономических наук, доцент
Искандарова Гульнара Рифовна – доктор филологических наук, доцент
Казданян Сусанна Шалвовна – кандидат психологических наук, доцент
Качалова Людмила Павловна – доктор педагогических наук, профессор
Кожалиева Чинара Бакаевна – кандидат психологических наук
Колесников Геннадий Николаевич – доктор технических наук, профессор
Корнев Вячеслав Вячеславович – доктор философских наук, профессор
Кремнева Татьяна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор
Крылова Мария Николаевна – кандидат филологических наук, профессор
Кунц Елена Владимировна – доктор юридических наук, профессор
Курленя Михаил Владимирович – доктор технических наук, профессор
Малкоч Виталий Анатольевич – доктор искусствоведческих наук
Малова Ирина Викторовна – кандидат экономических наук, доцент
Месеняшина Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор
Некрасов Станислав Николаевич – доктор философских наук, профессор
Непомнящий Олег Владимирович – кандидат технических наук, доцент
Оробец Владимир Александрович – доктор ветеринарных наук, профессор
Попова Ирина Витальевна – доктор экономических наук, доцент
Пырков Вячеслав Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент
Рукавишников Виктор Степанович – доктор медицинских наук, профессор
Семенова Лидия Эдуардовна – доктор психологических наук, доцент
Удут Владимир Васильевич – доктор медицинских наук, профессор
Фионова Людмила Римовна – доктор технических наук, профессор
Чистов Владимир Владимирович – кандидат психологических наук, доцент
Швец Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор
Юрова Ксения Игоревна – кандидат исторических наук

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 7

«НЕСТАНДАРТНЫЕ» ДЕТИ В СТАНДАРТНОЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИКА ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТОВ
СИЛКИНА КРИСТИНА АНДРЕЕВНА 8

РОЛЬ РАСЧЁТНЫХ ЗАДАЧ В ПОВЫШЕНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» И «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»
МЕЛЬНИК АНАТОЛИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ 11

КАЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА МЕТОДИК СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
СМОРОДОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА 15

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
КУРМАЕВА АННА РОБЕРТОВНА, ГАДЖИЗАДЕ ЗАРИНА ЗАУР КЫЗЫ 21

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО
ПАНЕШ БЭЛА ХАМЗЕТОВНА 25

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ
ГЛАГОЛЕВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА 28

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
ЮСУПОВА ТУРСУНОЙ БЕКПУЛАТ КИЗИ 31

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
НОВИКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА, КЛОЧКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА,
БАРНАКОВА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА, РАЦИБОРСКАЯ ОЛЬГА ОЛЕГОВНА 35

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ, ВНЕСЕННЫХ В ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕРТОВСКАЯ ЛЮДМИЛА АЛЕКСЕЕВНА, ЗАЙЦЕВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА,
РЕШЕТНЯК ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА, ЧЕРТОВСКОЙ ВИКТОР АЛЕКСАНДРОВИЧ 38

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A CULTURE OF SAFE AND HEALTHY LIFESTYLE AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS
AIZHAN NURGALIYEVA 41

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 44

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
СПЕЦИАН ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА, ЛУКАШИК ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА 45

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕРНИГОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА 48

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ 52

СЛОВО И ДЕЛО: ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ РЕЧИ И ПРИКЛАДНУЮ ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ
БЛАГОДАРНЫЙ ОЛЕГ АНАТОЛЬЕВИЧ, АРИФОВ ИЛИМДАР МУСТАФАЕВИЧ,
ОРОБЕЙ АНЖЕЛА СЕРГЕЕВНА, ГОРБАТОВСКАЯ МАРГАРИТА АЛЕКСАНДРОВНА 53

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ: МОДЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
КРАВЧЕНКО ТАТЬЯНА ОЛЕГОВНА 56

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 61

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА
ЛУКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА 62

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОГРАММАХ: ПРОБЛЕМА «ДВОЙНОГО ПРОФИЛЯ» И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
КУЛЬГИЛЬДИНОВА ТУЛЕБИКЕ АЛИМЖАНОВНА, АМИРОВА ЛЯЗЗАТ ДАЛИХАНОВНА 66

ПОСТКУРСОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФСОЮЗНЫХ РАБОТНИКОВ ПОСЛЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
НОВИКОВА ТАТЬЯНА ВЯЧЕСЛАВОВНА 71

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 76

РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ
ЯШКИНА ОКСАНА ВАСИЛЬЕВНА 77

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ОДАРЁННОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
ДАНИЛЬЧЕНКО ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА 81

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ 86

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ДЕРЕВЯННЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ
КОСАРЕВА ЮЛИЯ ВАСИЛЬЕВНА, ЧЕРНОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ 87

6 ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ДОМРА: ОБРАЗ, АРТИКУЛЯЦИЯ, ТЕХНИКА
ФЛАМЕНБАУМ О.А. 90

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ: ОТ ФОРМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ К ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЕ
ФОМИНА ДИНАРА ЗАМИРОВНА 94

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА 97

METHODOLOGY FOR USING A SYSTEMS ANALYSIS ALGORITHM IN STUDYING THE SECOND PAIR OF THE MAXWELL–LORENTZ EQUATIONS
BAKIROVA S., KURBANOV A. 98

НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ДИСФУНКЦИИ РЕГУЛЯТОРНЫХ, КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ И ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ КОМПОНЕНТОВ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ
БАХШИЯН ИРИНА ЮРЬЕВНА 102

ТНР В МАССОВОЙ ШКОЛЕ: ПЯТИЛЕТНИЙ ОПЫТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОРРЕКЦИИ
КОПЫЛОВА ТАТЬЯНА ПАВЛОВНА 109

ПСИХОЛОГИЯ 113

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМА «СИ-ФИНК-УАНДЭ. ПОСМОТРИ. ПОДУМАЙ. ЗАДАЙ ВОПРОС» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ
МАНТРОВА СОФЬЯ КОНСТАНТИНОВНА 114

ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
КОПАНЕВА НАТАЛЬЯ ДМИТРИЕВНА 119

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА
МАКРУШИНА АННА АНАТОЛЬЕВНА 124

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.882

«НЕСТАНДАРТНЫЕ» ДЕТИ В СТАНДАРТНОЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИКА ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТОВ

СИЛКИНА КРИСТИНА АНДРЕЕВНА
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №11» г. Калуги

Аннотация: в статье рассматривается проблема обучения и поддержки «нестандартных» детей - учащихся, чьи когнитивные, творческие или поведенческие особенности не вписываются в нормы стандартной школы. Автор исходит из того, что «нестандартность» не является дефектом, требующим исправления, а представляет собой особый ресурс, который при правильной педагогической поддержке может стать источником развития как для самого ученика, так и для образовательной среды в целом. Анализируются типы «нестандартных» детей и связанные с ними педагогические вызовы. Предлагается методика поддержки талантов, делается вывод, что стандартная школа может и должна стать пространством, где «нестандартность» не подавляется, а поддерживается, и что главная роль в этом принадлежит учителю, готовому видеть в «неудобном» ученике будущий талант.
Ключевые слова: нестандартные дети, одарённые учащиеся, стандартная школа, педагогическая поддержка, талант, индивидуализация, творческое развитие.

«NON-STANDARD» CHILDREN IN A STANDARD SCHOOL: A METHOD FOR SUPPORTING TALENTS

Silkina Kristina Andreevna

Abstract: the article examines the problem of teaching and supporting «non-standard» children - students whose cognitive, creative, or behavioral characteristics do not fit the norms of a standard school. The author proceeds from the premise that «non-standardness» is not a defect that needs to be corrected, but rather a special resource that, with proper pedagogical support, can become a source of development both for the student themselves and for the educational environment as a whole. The types of «non-standard» children and the associated pedagogical challenges are analysed. A methodology for supporting talents is proposed; it is concluded that a standard school can and should become a space where «non-conformity» is not suppressed but supported, and that the main role in this belongs to the teacher, who is ready to see the future talent in an «uncomfortable» student.
Keywords: non-conforming children, gifted students, standard school, pedagogical support, talent, individualization, creative development.

Стандартная школа - это система, выстроенная вокруг нормы. Норма задаёт содержание, темп, формы работы, критерии оценки. Она обеспечивает устойчивость и предсказуемость, позволяет охватить всех, но при этом неизбежно создаёт напряжение для тех, кто в норму не вписывается. «Нестандартные» дети - это те, чьи когнитивные, творческие, эмоциональные или поведенческие особенности выходят за рамки привычного. Они могут быть гениальными, странными, неудобными, непонятными, но в любом случае бросают вызов школьной системе.

За годы работы я убедилась: «нестандартность» - это не дефект, требующий исправления, а особый ресурс. Однако он может быть как раскрыт, так и разрушен, в зависимости от того, как школа и учитель относятся к таким детям. Если система воспринимает «нестандартность» как отклонение, ко-

торое нужно «привести в норму», талант угасает. Если же школа видит в «нестандартности» потенциал и создаёт условия для его развития, рождается личность, способная на неординарные достижения.

Проблема, о которой пойдёт речь, имеет давнюю историю. Ещё в XIX веке педагоги и психологи (К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев) отмечали, что школа часто подавляет ярких, нестандартных детей. В XX веке об этом писали Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, а в наши дни - А.Г. Асмолов, А.И. Савенков, Д.Б. Богоявленская. Однако в условиях современной стандартизации образования эта проблема приобретает особую остроту: чем жёстче стандарты, тем меньше пространства для «нестандартных».

За понятием «нестандартные» дети скрываются разные типы учащихся, объединённые одним: их особенности не вписываются в общепринятые школьные нормы. Я выделяю несколько типов, с которыми чаще всего сталкивается учитель-словесник.

1. Интеллектуально одарённые: эти дети опережают сверстников в умственном развитии (быстро схватывают материал, задают сложные вопросы, стремятся к исследованию). Они могут скучать на уроках, потому что программа для них слишком проста. Их «нестандартность» проявляется в глубине мысли, в потребности в интеллектуальном вызове. Педагогический вызов: как обеспечить таким детям достаточный уровень сложности, не отрываясь от класса?

2. Творчески одарённые: эти дети обладают ярким воображением, склонностью к нестандартным решениям, потребностью в самовыражении. Они могут писать стихи, придумывать истории, рисовать, но при этом не всегда успешны в стандартных заданиях. Их «нестандартность» в творческом мышлении, которое не вписывается в шаблон. Педагогический вызов: как поддержать творчество, не превращая его в «обязаловку»?

3. Дети с диссинхронией развития: это учащиеся, у которых разные линии развития не совпадают (например, высокий интеллект сочетается с эмоциональной незрелостью, или творческие способности - с трудностями в общении). Они могут быть гениальны в одной сфере и беспомощны в другой. Их «нестандартность» в неравномерности развития. Педагогический вызов: как помочь таким детям адаптироваться, не подавляя их сильные стороны?

4. «Бунтари»: это учащиеся, которые активно сопротивляются школьным нормам (спорят, не выполняют задания, нарушают правила). За этим часто стоит не лень, а протест против формализма, скуки, несправедливости. Их «нестандартность» в неприятии системы. Педагогический вызов: как превратить протест в конструктивную энергию?

5. «Молчуны»: это дети, которые не проявляют себя на уроках (не поднимают руку, не участвуют в обсуждениях, но при этом могут обладать глубокими знаниями и оригинальными мыслями). Их «нестандартность» в скрытности, в нежелании быть на виду. Педагогический вызов: как раскрыть потенциал тех, кто не хочет его показывать?

6. «Мечтатели»: это учащиеся, которые «витают в облаках», не всегда следят за уроком, но обладают богатым внутренним миром, фантазией, образным мышлением. Их «нестандартность» в отрыве от реальности, который может быть как проблемой, так и ресурсом. Педагогический вызов: как помочь им соединить мечту с реальностью, не убив воображение?

Каждый из этих типов требует особого подхода. Но есть общее: всем им нужна поддержка, признание, пространство для проявления своей «нестандартности».

На основе опыта я разработала методику поддержки «нестандартных» детей, которая включает четыре компонента: диагностический, организационный, содержательный и рефлексивный.

Диагностический компонент: увидеть «нестандартность». Первый шаг - заметить «нестандартного» ребёнка. Это непросто, потому что такие дети часто маскируются: они могут быть тихими, агрессивными, странными, но их особенность не всегда очевидна. Для диагностики я использую наблюдение (фиксирую, как ученик реагирует на разные задания, какие вопросы задаёт, что его увлекает, что отталкивает), анализ продуктов деятельности (смотрю не только на оценки, но и на содержание работ: оригинальность, глубину, нестандартность решений), беседы (разговариваю с учеником, с родителями, с другими учителями, чтобы понять его особенности), психологические методики (в сотрудничестве со школьным психологом использую тесты на креативность, интеллект, личностные особенности). Важно не навешивать ярлыки, а видеть потенциал. «Нестандартность» - особенность, которая может стать силой.

Организационный компонент: создать пространство. «Нестандартным» детям нужно пространство, где их особенности не только терпят, но и приветствуют. Это пространство создаётся на нескольких уровнях: на уроке (гибкость в формах работы, возможность выбора, право на собственное мнение, отсутствие жёсткой регламентации), во внеурочной деятельности (литературные студии, клубы, проектные группы, где можно реализовать свой потенциал), в образовательной среде школы (возможность публикации, участия в конкурсах, признания).

Содержательный компонент: предложить вызов. «Нестандартным» детям нужны задания, которые соответствуют их уровню и интересам. Это могут быть задания повышенной сложности (исследования, проекты, творческие работы), задания с открытым ответом (вопросы, на которые нет однозначного ответа), задания на выбор («меню» форматов и тем), задания, связанные с реальностью (проекты, публикации, конкурсы).

Рефлексивный компонент: помочь осознать себя. «Нестандартным» детям часто трудно понять себя: почему они не такие, как все? Почему им скучно? Почему их не понимают? Рефлексия помогает им осознать свою особенность как ресурс, а не как проблему. Использую индивидуальные беседы (разговоры о том, что ученик чувствует, что его вдохновляет, что мешает), дневники (ведение творческих дневников, где можно записывать мысли, идеи, сомнения), обсуждения в группе (встречи с другими «нестандартными» детьми, обмен опытом).

Чтобы методика работала, необходимы определённые условия:

- позиция учителя (учитель должен видеть в «нестандартности» ресурс, а не проблему, это требует терпения, гибкости, готовности отступать от шаблонов);
- поддержка администрации (школа должна поощрять индивидуализацию, внеурочные формы, творческие проекты);
- сотрудничество с психологом (диагностика и поддержка «нестандартных» детей требует психологической компетентности);
- работа с родителями (родители должны понимать особенности своего ребёнка и поддерживать его, а не пытаться «привести в норму»);
- время и ресурсы (поддержка талантов требует времени – на беседы, проекты, индивидуальную работу);
- рефлексия (важно отслеживать, как методика влияет на учеников, и корректировать её).

Для оценки эффективности методики я использую несколько показателей: динамика успеваемости (улучшение оценок по русскому языку и литературе), вовлечённость (участие в уроках, проектах, конкурсах), творческая активность (количество и качество творческих работ), самооценка (изменение отношения ученика к себе), долгосрочные результаты (поступление в вузы, выбор профессии, связанной с творчеством).

Стандартная школа не должна быть врагом «нестандартных» детей. Напротив, она может стать пространством, где их особенности не подавляются, а поддерживаются. Для этого нужна методика, которая включает диагностику, организацию, содержание и рефлексию. Но главное - нужна позиция учителя, готового видеть в «неудобном» ученике будущий талант.

«Нестандартные» дети приносят в школу живость, глубину, творчество. Они заставляют нас, учителей, выходить за рамки, искать новые подходы, расти. И если мы сможем создать условия для их развития, они ответят нам тем, что станут яркими, успешными, состоявшимися людьми.

Я убеждена: стандартная школа может быть местом, где «нестандартность» не гаснет, а разгорается. И задача учителя - быть хранителем этого огня.

Список источников

1. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека: Учебник / А. Г. Асмолов. – 6-е издание, стереотипное. – Москва : Издательство "Смысл", 2023. – 448 с.

2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.

3. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 496 с. — Серия : Антология мысли.

УДК 377.5

РОЛЬ РАСЧЁТНЫХ ЗАДАЧ В ПОВЫШЕНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ХИМИИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» И «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

МЕЛЬНИК АНАТОЛИЙ АЛЕКСЕЕВИЧ
преподаватель, к.п.н.
СПб ГБПОУ «Петровский колледж»

Аннотация: в статье рассматриваются рассчётные задачи по химии, которые связаны с направлениями профессиональной подготовки студентов по специальностям «юриспруденция» и «правоохранительная деятельность».
Ключевые слова: Обучение химии, дидактические материалы, образование, химическое образование, среднее профессиональное образование, расчётные задачи по химии

THE ROLE OF CALCULATIONS IN ENHANCING INTEREST IN THE STUDY OF CHEMISTRY AMONG STUDENTS SPECIALIZING IN JURISPRUDENCE AND LAW ENFORCEMENT

Melnik Anatoliy Alexeevich

Abstract: the article discusses computational tasks in chemistry, which are related to the areas of professional training of students in the specialties "jurisprudence" and "law enforcement".
Keywords: Chemistry teaching, didactic materials, education, chemical education, secondary vocational education, computational problems in chemistry

Вопрос повышения качества математического и естественно-научного образования при подготовке специалистов в системе среднего профессионального образования отражается в различных документах [5].

Одно из направлений – актуализация концепций преподавания (мероприятие 35) — концепции преподавания математики, физики, химии и биологии актуализируются «на всех уровнях образования», что прямо включает СПО.

Содержание ОУД «Химия» помимо формирования естественнонаучной картины мира, позволяет развивать профессиональное содержание подготовки специалистов специальностей 40.02.04 Юриспруденция, 40.02.02 Правоохранительная деятельность при изучении специальных дисциплин гражданское право, административное право, уголовное право [3, 4].

Одно из важнейших направлений изучении химии – решение расчётных задач. При этом возможно использование педагогических технологий проблемного обучения, технологий развития критического мышления.

В курсе химии 8 класса учащиеся осваивают умения вычисления по уравнениям реакций, осно-

ванные на законе сохранения массы веществ и энергии. Кроме того, вычисления по уравнениям химических реакций строятся на законе стехиометрии и законе объёмных отношений. Эти принципы позволяют рассчитывать количества веществ, массы и объёмы участников реакции. При изучении материала студентам предлагается решить расчётные задачи по химии для разрешения проблемы и противоречия, поиска доказательства или опровержения утверждений [1].

ПРИМЕР 1. Расчёты для доказательства или опровержения некоторых утверждений.

Например, в одном из выступлений на вебинаре выступающий высказал весьма спорное утверждение: процесс ржавления железа может заметно уменьшить содержание кислорода в атмосферном воздухе.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть это утверждение студентам необходимо выполнить следующие действия:

1. Написать уравнение реакции ржавления железа;
2. Узнать через поисковые системы или через нейросети необходимые сведения для расчёта: мировое производство железа и объём воздуха в нижней части атмосферы;
3. Используя химическую реакцию вычислить объём кислорода, который будет затрачен на реакцию с железом, выплавляемым в промышленности в год во всём мире и соотнести полученный объём с объёмом кислорода атмосферного воздуха.

ПРИМЕР 2. Задачи, объясняющие процессы, которые в дальнейшем будут изучать студенты в рамках специальных дисциплин.

Например, один из самых известных процессов – это взрыв. Он может использоваться в горной промышленности, для разрушения ледовых заторов, а может нести негативную роль, в последнем случае он может быть случайным и преднамеренным. К взрыву могут приводить физические процессы или химические реакции.

Химические реакции объясняют причину разрушительного воздействия процесса взрыва. Для этого необходимо выполнить следующие действия:

1. Написать уравнение реакции;
2. Вычислить соотношение массы исходного вещества и объёма газообразных веществ (при н.у.);
3. С использованием дополнительных сведений найти соотношение объёма, занимающего твёрдое вещество, к объёму газообразных продуктов при температуре взрыва (можно взять 1 000 градусов Цельсия).

В качестве примеров можно взять следующие химические реакции:

- разложение нитрата аммония (аммиачной селитры) до азота, кислорода и воды;
- взаимодействия нитрата калия (натрия) с углеродом и серой (чёрный порох);
- разложение тринитроглицерина;
- разложение тринитротолуола;
- разложение тринитроцеллюлозы;
- быстрое горение веществ, брошенных в вулканическую лаву.

Также при желании можно рассказать студентам о случаях взрыва аммиачной селитры, напр., в порту Бейрута

ПРИМЕР 3. Задачи с финансовым компонентом.

Многие технологические процессы в промышленности основаны на химических реакциях, подчиняющиеся законам соотношения масс и объёмов веществ. Если эти законы дополнить финансовыми расчётами, то можно вычислить теоретическую выручку (операционную прибыль) химического производства по разности закупочной стоимости сырья и отпускной стоимости продукции. Далее это значение можно сравнить с практическим значением размера выручки и найти отклонение от теоретического значения, по которому можно доказать наличие или отсутствие факта хищения денежных средств.

Таблица 1

Расчётные задачи с финансовым компонентом в содержании ОУД «Химия»

Тема занятия по химии	Содержание расчётных задач
Теория электролитической диссоциации	Получение пищевой соды методом Сольве.
Металлы и неметаллы	Производство металлов: - железа из железной руды (магнетита и гематита), - алюминия из боксита.
Природные источники углеводородов	Производства на основе процессов переработки нефти и природного газа: - бензин, керосин, дизельное топливо; - бензол, толуол, ксилол; - полиэтилен, полипропилен, полистирол.
Понятие о растворах	Вычисление объёмов уксусной эссенции (70%) и воды для приготовления раствора пищевого уксуса. Вычисление практической концентрации растворов веществ: аптечного аммиака, хлорида кальция.

Пример условия задачи. На металлургическом комбинате выплавляется железо, где в качестве сырья используется железная руда, содержащая 60% оксида железа (III), и кокс, содержащий 100% углерода. На комбинат поступила железная руда массой 160 тонн, при продаже выплавленного железа была получена практическая выручка Вр. (практ.) = 10 400 000 руб. Цена веществ и материалов: руда – 7 000 руб. за 1 тонну; кокс – 7 000 руб. за 1 тонну; железо –180 000 руб. за 1 тонну.

Вычислить теоретическую выручку Вр.(теор.), отклонение выручки практической от выручки теоретической Откл.% и сравнить с допустимым значением 5%.

Задачи с финансовым содержанием также будут интересны студентам, обучающимся по специальностям финансовой направленности: 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), 38.02.07 Банковское дело и 38.02.02 Страховое дело.

Для эффективного проведения занятий необходимо чтобы у каждого студента был свой вариант задачи. Создание достаточного количества вариантов за минимальное количество времени возможно с применением программы Excel [2].

Список источников

1. Мельник А.А. Использование содержания ОУД «Химия» в повышении качества подготовки студентов СПО по специальности «Правоохранительная деятельность» // «Новые технологии обучения – от теории к практике». Часть 2. СПб.: Информационно-издательский отдел СПб ГБПОУ «Петровский колледж», 2025 – С. 25-32

2. Мельник А.А. Использование электронных программ на примере Excel для составления условий задач по химии [Электронный ресурс]: Информационный ресурс «Лучший педагог» - Режим доступа: https://лучшийпедагог.рф/component/djclassifieds/?view=item&cid=7:isbn-so&id=5586 (дата публикации: 2025-05-11 20:53:55)

3. Приказ Минпросвещения России от 10.01.2025 N 3 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.02 Правоохранительная деятельность» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.02.2025 N 81212) [Электронный ресурс]: Информационный ресурс unn.ru - Режим доступа: http://www.unn.ru/sveden/files/docs/edustandarts/2025/40.02.04.pdf (дата обращения 19.09.2026)

4. Приказ Минпросвещения России от 27.10.2023 N 798 «Об утверждении федерального государ-

ственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.04 Юриспруденция» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.12.2023 N 76207) [Электронный ресурс]: Информационный ресурс unn.ru - Режим доступа: http://www.unn.ru/sveden/files/docs/edustandarts/2023/40.02.04.pdf (дата обращения 19.09.2026)

5. Распоряжение Правительства РФ от 19 ноября 2024 года № 3333-р, утверждающий комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]: Информационный ресурс Правительства РФ - Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411230014 (дата обращения 19.09.2026)

6. Эфиопия Выбросила Мусор В Вулкан. То, Что Случилось Затем, Шокировало Весь Мир! Сообщество «Истории и факты» – [Электронный ресурс]: Социальная сеть Вконтакте - Режим доступа: http://vk.com/video-231480589_456239039 (дата обращения 19.09.2026)

УДК 37;159.9

КАЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА МЕТОДИК СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

СМОРОДОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА
соискатель ученой степени канд. пед. наук,
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»

Научный руководитель: Игнатьева Галина Александровна
д. пед. н., профессор,
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методологические подходы к сопровождению профессионального выбора обучающихся в условиях цифровизации образования и трансформации рынка труда. Автором предложены и подробно обоснованы критерии качественной оценки профориентационных методик: степень индивидуализации, наличие практико-ориентированных компонентов, интеграция в учебный процесс, технологическая адаптивность и результативность.
Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, цифровизация образования, сопровождение выбора, карьерная траектория, диагностика.

QUALITATIVE ASSESSMENT OF METHODS OF SUPPORTING THE PROFESSIONAL CHOICE MADE BY STUDENTS

Smorodova Olga Vasilievna

Scientific adviser: Ignatieva Galina Aleksandrovna

Abstract: The article examines the theoretical and methodological approaches to supporting the professional choice of students in the context of educational digitalization and labor market transformation. The author proposes and scientifically substantiates the criteria for the qualitative assessment of career guidance methods: the degree of individualization, the presence of practice-oriented components, integration into the educational process, technological adaptability, and outcome effectiveness.
Key words: professional self-determination, career guidance, educational digitalization, choice support, career trajectory, diagnostics.

1. Введение

Современная эпоха характеризуется стремительными социально-экономическими преобразованиями, связанными с цифровизацией, глобализацией и технологическим развитием. Эти процессы оказывают существенное влияние не только на структуру рынка труда, но и на систему образования в целом. Возникает острая необходимость в пересмотре подходов к профессиональному самоопределению молодежи, особенно в условиях, когда традиционные профессии теряют актуальность, а новые — едва успевают оформиться в стабильные карьерные модели.

Профессиональное самоопределение обучающихся становится неотъемлемым компонентом подготовки конкурентоспособного и осознанного субъекта образовательной и профессиональной деятельности. Сегодняшний школьник или студент оказывается перед необходимостью не просто выбрать профессию, но и сформировать гибкую, адаптивную, личностно значимую траекторию профессионального развития. Однако в условиях информационной перегрузки, недостатка ориентиров, фрагментарности профориентационной работы и слабой интеграции психологических и педагогических методик с цифровыми решениями, задача профессионального выбора становится исключительно сложной.

На этом фоне возникает научная проблема: несмотря на многообразие существующих методик сопровождения профессионального выбора, отсутствует целостная система их качественной оценки, позволяющая выявить наиболее эффективные и применимые в условиях современного образования подходы. Чаще всего такие методики используются ситуативно, без анализа их результативности, адаптированности к возрасту, социальной среде и уровню когнитивной зрелости обучающихся.

Цель данного исследования заключается в выявлении критериев и проведении качественной оценки методик сопровождения профессионального выбора, применяемых в образовательных организациях различного уровня. Особое внимание уделяется тем программам и инструментам, которые позиционируются как инновационные и ориентированы на развитие осознанного самоопределения у школьников и студентов.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1) Провести теоретический анализ существующих подходов к профессиональному сопровождению обучающихся;

2) Сформулировать критерии качественной оценки методик сопровождения профессионального выбора;

3) Выделить и проанализировать наиболее распространённые практики, применяемые в школах, колледжах и вузах;

4) Оценить методики по сформулированным критериям и обосновать их применимость в различных образовательных контекстах;

5) Сформулировать рекомендации по внедрению наиболее эффективных методик и развитию новых форм сопровождения.

Актуальность темы обусловлена не только социальным запросом, но и стратегическими задачами, стоящими перед системой образования. В концепции развития непрерывного образования, утверждённой на государственном уровне, подчёркивается необходимость формирования у обучающихся способности к осознанному профессиональному выбору, опирающемуся на личностные особенности, интересы и склонности [1].

Кроме того, Федеральный проект «Успех каждого ребёнка», входящий в состав национального проекта «Образование», акцентирует внимание на важности раннего и адресного сопровождения профессионального самоопределения школьников [2].

Таким образом, исследование качественных характеристик существующих методик профориентационной поддержки становится не только научно-методическим, но и практико-ориентированным вкладом в развитие образования. Предлагаемая статья адресована, прежде всего, специалистам в области педагогики и психологии, методистам, организующим профориентационные программы, а также руководителям образовательных организаций, заинтересованных в эффективной интеграции сопровождения профессионального выбора в учебно-воспитательный процесс.

2. Теоретические основания исследования

2.1. Обзор ключевых понятий

Профессиональное самоопределение

Профессиональное самоопределение представляет собой сложный личностный процесс осознанного выбора профессии, определяющий не только будущее трудоустройство, но и общую жизненную стратегию личности. В психолого-педагогической литературе оно рассматривается как многоуровневый процесс, включающий диагностику личных способностей, изучение рынка труда, формирование профессиональных намерений и реализацию выбранной траектории. [3, с. 259]

Сопровождение профессионального выбора

Сопровождение профессионального выбора — это система целенаправленных педагогических, психологических и организационных мероприятий, направленных на помощь обучающимся в принятии профессионального решения. Она может включать тестирование, консультации, профориентационные тренинги, участие в проектной и практической деятельности, использование цифровых платформ. Эффективное сопровождение способствует формированию устойчивой профессиональной мотивации, развитию осознанности и снижению тревожности в отношении будущего выбора. [4, с. 45]

Карьерная траектория

Карьерная траектория понимается как индивидуально выстроенный и постоянно развивающийся путь профессионального роста и самореализации. В условиях постиндустриального общества этот путь всё чаще характеризуется не линейностью, а вариативностью, включающей смену профессий, дополнительное образование, горизонтальную мобильность. [1]

2.2. Отечественные и зарубежные подходы к профориентации

Отечественные концепции

Среди наиболее известных отечественных исследователей следует выделить Е. А. Климова, который предложил типологию профессий по признаку «человек — природа», «человек — техника», «человек — человек», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ». [5, с. 112]

Эта классификация легла в основу многих диагностических методик и практик сопровождения. В. С. Юркевич развивал представление о профориентационной среде как факторе развития личности, подчёркивая роль образовательного контекста в формировании профессионального выбора. [6, с. 34]

Зарубежные модели

На международном уровне значительное влияние оказала типологическая теория Джона Голланда (J. Holland), согласно которой существует шесть типов профессиональной личности (реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский, артистический), и соответствующих им профессиональных сфер. [7, с. 88]

Совпадение типа личности с типом деятельности, по мнению Голланда, обеспечивает профессиональную удовлетворенность и успешность. Модель активно используется в англоязычных странах и адаптируется в российских профдиагностических системах.

Другим важным направлением является теория жизненных ролей и карьерных стадий Д. Сьюпера (D. Super), где профессиональное развитие представлено как череда последовательных фаз, требующих адекватной поддержки и сопровождения. [4, с. 92]

2.3. Современные цифровые платформы профнавигации

С начала 2020-х годов наблюдается активное развитие цифровых платформ, направленных на профориентационную помощь: «Проектория», «Траектория», «Профилум», «Россия — страна возможностей», «Моя карьера» и др. Эти платформы включают онлайн-тестирование, интерактивные кейсы, профориентационные марафоны, рекомендательные сервисы и цифровые профили обучающегося. Несмотря на популярность, большинство из них страдает от методологической фрагментарности и отсутствия научной валидации их инструментов. [8, с. 65]

Необходима экспертиза качества содержания и технологической реализуемости рекомендаций.

2.4. Теории развития личности и принятия решений

Когнитивный подход

Когнитивный подход к самоопределению рассматривает профессиональный выбор как результат мыслительной деятельности, связанной с обработкой информации, анализом альтернатив и принятием решений. Индивид использует накопленные знания, информацию о профессиях, личный опыт и систему логических рассуждений, чтобы сделать наиболее рациональный выбор. [4, с. 104]

Мотивационный подход

Мотивационный подход фокусируется на внутренних побуждениях, потребностях и ценностях личности. Согласно этому направлению, успешный профессиональный выбор возможен лишь при наличии выраженной внутренней мотивации, подкреплённой интересом и ощущением значимости профессии для самого человека. Такие теории, как теория самоопределения Э. Деси и Р. Райана (Self-

Determination Theory), подчеркивают роль автономии и осознанности в построении профессиональной идентичности. [3, с. 261]

2.5. Понятие "качественной оценки" в гуманитарных и прикладных науках

Качественная оценка в контексте гуманитарных и социальных исследований представляет собой анализ сложных, контекстуально обусловленных характеристик объекта, направленный не на измерение количественных показателей, а на интерпретацию значимых смыслов, взаимосвязей, соответствия и глубинных эффектов воздействия. В применении к методикам сопровождения профессионального выбора это означает необходимость не только количественного анализа результатов (например, числа прошедших тестирование), но и качественного анализа: уровня включённости обучающихся, осознанности выбора, психологического комфорта, соответствия рекомендаций индивидуальным характеристикам ученика. [9, с. 172]

Такая оценка может проводиться с помощью экспертных суждений, глубинных интервью, анализа кейсов, наблюдений и других качественных методов. Качественная оценка позволяет выявить, насколько методика способствует развитию не только знаний о профессиях, но и личностной рефлексии, способности к принятию решений, мотивации к обучению и самореализации.

3. Методология и критерии оценки

3.1. Общие методологические принципы

Для проведения качественной оценки методик сопровождения профессионального выбора обучающихся была выбрана комбинированная методология, объединяющая элементы контент-анализа, экспертной оценки, case-study и сравнительно-сопоставительного анализа. Такой подход позволяет не только собрать и систематизировать данные по существующим методикам, но и оценить их эффективность с позиций содержания, структуры, контекста применения и результатов воздействия. [10, с. 44]

Качественный контент-анализ

Контент-анализ применялся для изучения текстов описаний методик, нормативно-методических материалов, а также программ сопровождения, реализуемых в образовательных организациях. Анализ осуществлялся на основе выявленных категорий, отражающих целевую направленность, структуру, средства и формы реализации профориентационной деятельности. [4, с. 120]

Экспертная оценка

Для подтверждения валидности результатов был проведён экспертный опрос среди специалистов в области педагогики, психологии, профориентации и управления образованием. Экспертная оценка касалась таких аспектов, как практическая применимость, методологическая целостность, степень вовлечённости обучающихся и новизна подхода [8, с. 68].

Метод case-study

Метод кейс-анализа позволил детально рассмотреть отдельные примеры внедрения методик сопровождения профессионального выбора в школах, колледжах и университетах. Были изучены документы, интервью с педагогами и обучающимися, материалы обратной связи, что дало возможность оценить реальные эффекты от применения методик в образовательной среде [9, с. 195].

Сравнительно-сопоставительный метод

Сопоставительный анализ использовался для оценки различий и общих черт между методиками, в том числе по степени индивидуализации, направленности, соответствию возрастным особенностям обучающихся, применяемым инструментам и результативности. [6, с. 82]

3.2. Критерии качественной оценки методик сопровождения

На основе анализа теоретических источников, экспертных мнений и эмпирических наблюдений были сформулированы пять ключевых критериев, по которым осуществлялась оценка методик сопровождения профессионального выбора.

3.2.1. Степень индивидуализации

Один из главных признаков качественной профориентационной методики — её способность адаптироваться под индивидуальные особенности обучающегося: его интересы, склонности, способности, ценностные установки и личностные характеристики. Методики, предполагающие диагностику, персональные консультации и сопровождение индивидуальной образовательной траектории, оценива-

ются выше, чем унифицированные, однотипные подходы [4, с. 150].

3.2.2. Наличие практико-ориентированных компонентов

Практико-ориентированность включает в себя участие в реальных или имитированных профессиональных ситуациях: стажировки, проектные задания, производственные экскурсии, деловые игры, встречи с представителями профессий. Подобные компоненты позволяют обучающимся не только лучше осознать специфику профессии, но и сопоставить её с собственными ожиданиями и возможностями [9, с. 210].

3.2.3. Интеграция с учебным процессом

Высокое качество профориентационной методики проявляется в её органичном включении в образовательный процесс. Это означает связь профориентационной работы с содержанием учебных предметов, внеурочной деятельностью, воспитательной программой и образовательной средой в целом. Отдельные, изолированные мероприятия имеют значительно меньший эффект по сравнению с системным сопровождением [10, с. 45].

3.2.4. Технологическая адаптивность

Современные условия диктуют необходимость включения цифровых инструментов в профориентационную практику. Методики, использующие онлайн-тестирование, цифровой профиль обучающегося, обучающие платформы, VR/AR-технологии и геймификацию, обладают большей привлекательностью для молодёжи и потенциалом к масштабированию. Однако важно учитывать также методологическую обоснованность используемых цифровых решений и наличие у педагогов необходимых компетенций [8, с. 71].

3.2.5. Результативность сопровождения

Результаты сопровождения оцениваются по нескольким направлениям:

1) изменения в уровне осознанности выбора профессии;
2) повышение мотивации к обучению;
3) снижение уровня тревожности и неуверенности;
4) соответствие выбранной траектории личностным характеристикам;
5) положительная обратная связь от обучающихся и родителей;
6) наличие отслеживания карьерной траектории выпускников.

Чем больше методика включает в себя инструменты диагностики, рефлексии и обратной связи, тем выше её потенциал в обеспечении долгосрочных позитивных результатов.

Список источников

1. Национальный проект «Образование». Федеральный проект «Успех каждого ребёнка» / Министерство просвещения Российской Федерации.

2. Смородова О. В. Формирование осознанной мотивации к профессиональной деятельности // Современное педагогическое образование. — 2025. — № 8. — С. 258–262. — EDN HFYFSX.

3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М. : Академия, 2004. — 304 с. (search.rsl.ru)

4. Holland J. L. Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. — 3rd ed. — Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, 1997.

5. Игнатьева Г. А., Поначугин А. В. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 4. — С. 63–73. — EDN JRUEVG.

6. Игнатьева Г. А., Богданов А. Д., Смородова О. В. Наука в регионы: «Бесшовная» технология сопровождения профессионального выбора в партнерстве школа-вуз-предприятие // Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов и дисциплин: традиции и инновации : коллективная монография / под ред. Г. А. Игнатьевой, О. А. Подкопаевой. — Самара : ПНК, 2025.

7. Сдобняков В. В., Игнатьева Г. А. Создание единой системы научно-методического сопровождения учителей технологического профиля в условиях непрерывного образования: проектно-сетевая методология // Вестник Мининского университета. — 2023. — Т. 11, № 4 (45). — EDN OALSTN.

© О.В. Смородова, 2026

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРАВОПРИМЕНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

КУРМАЕВА АННА РОБЕРТОВНА
аспирант
Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования
ГАДЖИЗАДЕ ЗАРИНА ЗАУР КЫЗЫ
студент 4 курса
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Научный руководитель: Савченков Алексей Викторович – *д.п.н., профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»*

Аннотация: Работа посвящена подготовке будущих юристов в СПО в условиях усложнения правовых отношений и изменений законодательства. Отмечается разрыв между теорией и практикой. Готовность к правоприменительной практике включает мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты. Предлагается внедрение ИИ: имитационное моделирование правовых ситуаций, интеллектуальные тренажёры с мгновенной обратной связью, адаптивные программы. Описана трёхэтапная модель: диагностический, формирующий и рефлексивный этапы. Преимущества: практическая направленность, персонализация, постоянная обратная связь, снижение нагрузки на педагога. Определены методические условия эффективного использования цифровых технологий. ИИ должен дополнять преподавателя, а не заменять его.

Ключевые слова: искусственный интеллект, среднее профессиональное образование, правоприменительная деятельность, готовность к правоприменительной работе, юридическое образование, имитационное моделирование, адаптивное обучение, интеллектуальные тренажёры, профессиональные компетенции, цифровизация образования.

DEVELOPING READINESS FOR LAW ENFORCEMENT ACTIVITIES AMONG STUDENTS IN VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Kurmaeva Anna Robertovna,
Hajizade Zarina Zaur kyzy

Scientific supervisor: Savchenkov Alexey Viktorovich

Abstract: The paper is devoted to the training of future lawyers in the field of law in the context of the increasing complexity of legal relations and changes in legislation. There is a gap between theory and practice. Readiness for law enforcement practice includes motivational, cognitive, operational-activity, and reflective components. It is proposed to introduce AI: simulation modeling of legal situations, intelligent simulators with instant feedback, and adaptive programs. A three-stage model is described: diagnostic, formative, and reflective stages. Advantages: practical focus, personalization, continuous feedback, and reduced workload for the teacher. Methodological conditions for the effective use of digital technologies have been identified. AI should complement the teacher, not replace them.
Keywords: artificial intelligence, secondary vocational education, law enforcement activities, readiness for law enforcement work, legal education, simulation modeling, adaptive learning, intelligent simulators, professional competencies, digitalization of education.

Введение

Современное российское общество сталкивается с усложнением правовых отношений и динамичным изменением законодательства, что повышает требования к подготовке юристов в среднем профессиональном образовании. Выпускник должен быть готов к быстрой и точной правоприменительной деятельности: квалификации событий, принятию решений, оформлению процессуальных документов и оценке правовых последствий. Традиционная модель обучения, основанная на лекциях и учебных пособиях, не всегда обеспечивает формирование таких навыков из-за разрыва между академической подготовкой и практикой.

Цель работы — обосновать возможности применения инструментов искусственного интеллекта для развития готовности к правоприменительной работе у студентов профессиональных образовательных учреждений. В статье раскрывается структура готовности к правоприменительной деятельности, анализируются ограничения классической модели обучения, рассматриваются основные направления использования ИИ (имитационное моделирование, интеллектуальные тренажёры, адаптивные программы), предлагается трёхэтапная модель их внедрения, а также обсуждаются методические условия и перспективы дальнейшего совершенствования данного подхода.

На фоне усложнения правовых отношений и быстрых изменений законодательства возрастают требования к подготовке юристов в среднем профессиональном образовании. Выпускник должен владеть не только теорией, но и практическими навыками: квалификацией событий, принятием обоснованных решений, оформлением документов и оценкой правовых последствий. Традиционное обучение, основанное на лекциях и учебниках, не полностью развивает эти компетенции из-за разрыва между академической подготовкой и реальной практикой. Поэтому актуален поиск новых образовательных подходов, сближающих учебу с профессиональной деятельностью. Перспективным решением является внедрение инструментов искусственного интеллекта, позволяющих создавать индивидуальные учебные модули и реалистичные симуляторы юридической среды, что сокращает разрыв и повышает качество подготовки кадров.

Готовность к правоприменительной работе — многосоставное личностное образование из четырёх элементов: мотивационного (стойкий интерес к юридическому делу, понимание общественной значимости правовых норм), когнитивного (целостные знания государственно-правовой теории, профильных дисциплин, процессуальных требований), операционально-деятельностного (алгоритмы квалификации нарушений, правовой разбор, подготовка процессуальных документов) и рефлексивного (оценка собственных результатов, анализ правоприменительной практики). В профессиональной подготовке возникают препятствия: ограниченный доступ к реальным делам, значительные расходы на практические занятия, трудности с проверкой освоенных компетенций.

ИИ преодолевает ограничения в подготовке правоприменителей по трем направлениям: 1) моделирование правовых ситуаций — генеративные модели создают виртуальные дела (судебные заседания, досудебные разбирательства, административные процедуры), обучающийся ведет диалог с вымышленным оппонентом или судьей, реплики которого формирует алгоритм, тренируя тактику ведения

процесса; 2) тренажеры с интеллектуальной начинкой — система мгновенно анализирует действия студента, дает обратную связь, отмечая юридические погрешности (ошибочную квалификацию, несоблюдение сроков или процессуальных норм), развивая операциональную готовность; 3) адаптивные программы — анализ учебной статистики позволяет алгоритму находить пробелы в знаниях (например, в нормах КоАП РФ) и подбирать задачи для их устранения, обеспечивая персонализированное обучение.

Предложена модель применения искусственного интеллекта в подготовке правоприменителей, состоящая из трех этапов. Первый этап — диагностический: с помощью автоматизированных анкет проверяется уровень базовых юридических знаний, а система формирует индивидуальный профиль умений учащегося. Второй этап — формирующий: студенты решают практические задачи в симуляторах. Например, по дисциплине «Административное право» разработан сценарий по составлению протокола о правонарушении, где алгоритм оценивает корректность заполнения бланка и обоснованность ссылок на нормы, а также дает рекомендации по исправлению ошибок, закрепляя верный порядок действий. Третий этап — рефлексивный: ИИ готовит аналитическую сводку по итогам каждого занятия, отражающую изменения в скорости вынесения решений и точности юридической оценки. Это помогает студенту видеть собственное развитие и усиливает способность к самоанализу в профессиональной подготовке.

Система превосходит классические методы благодаря практико-ориентированному обучению (студент с самого начала действует в условиях, близких к профессиональным, и принимает решения в реальных обстоятельствах), персональному подходу (алгоритм адаптирует сложность и задачи под каждого учащегося), постоянной обратной связи (быстрое исправление действий и предотвращение закрепления ошибок) и снижению нагрузки на педагога (освобождение от однотипных проверок для работы с отстающими студентами).

Ключевой проблемой является методика использования ИИ при развитии правоприменительных компетенций. Главный фактор — заблаговременная подготовка педагогов: владение основами цифровых технологий, понимание принципов работы алгоритмов, способность трактовать данные системы и корректировать учебный процесс. Важно обоснованное построение имитационных кейсов, воспроизводящих реальные типовые юридические ситуации, без умозрительных упражнений. Необходима техническая база: мощности для обработки данных генеративными моделями и постоянный доступ к обновляемым правовым ресурсам, с которыми ИИ взаимодействует при анализе студенческих решений.

Внедрение ИИ в подготовку специалистов в профессиональных учебных заведениях — эффективный механизм развития компетенций для правоприменительной практики. Интеллектуальные симуляторы, адаптивные тренажеры и модули автоматизированной оценки устраняют ограничения классической модели, обеспечивая практическую ориентацию, персональный подход и беспристрастность при проверке результатов. Перспективы связаны с созданием единой цифровой среды, объединяющей массивы юридической информации и интерактивные обучающие программы. Требуется разработка критериев анализа законности решений, генерируемых алгоритмами, для предотвращения сбоев в учебном процессе. Ключевая задача — создание условий, при которых цифровые помощники дополняют преподавателя, гарантируя надежность и прозрачность обучения.

Заключение

Интеграция ИИ в среднее профессиональное юридическое образование необходима из-за усложнения правовой реальности. Модель включает диагностический, формирующий и рефлексивный этапы, развивая все компоненты готовности к правоприменительной деятельности (мотивацию и критическую оценку). Практическая ценность — преодоление разрыва между теорией и практикой через виртуальные симуляторы и адаптивные тренажеры, где ошибки безопасны и служат для анализа. Успех требует решения методических и инфраструктурных задач, системной подготовки педагогов к интерпретации данных интеллектуальных систем. Только при сочетании человеческого опыта и алгоритмов, с сохранением за преподавателем роли наставника и контролера, цифровые инструменты станут надежным подспорьем в формировании квалифицированных специалистов.

Список источников

1. Дробница, Е. Р. Искусственный интеллект в юридическом образовании: риски, возможности и перспективы развития / Е. Р. Дробница. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 15 (618). — С. 252-254. — URL: https://moluch.ru/archive/618/134982.

2. Дудырев, Ф. Ф. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты / Ф. Ф. Дудырев, О. В. Максименкова // Вопросы образования. – 2020. – № 3. – С. 255-276. – DOI 10.17323/1814-9545-2020-3-255-276. – EDN HYRSLG.

3. Корнев А.В. Цифровые технологии, социальные процессы, модернизация права и возможное будущее российского юридического образования // Lex Russica. 2019. № 4 (149). С. 23–30.

4. Абдусаламов, Р. А. Некоторые проблемы совершенствования юридического образования в условиях цифровизации / Р. А. Абдусаламов, Л. В. Магдилова, Д. А. Рагимханова // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. – 2019. – Т. 31, № 3. – С. 7-10. – DOI 10.21779/2224-0241-2019-31-3-7-10. – EDN QRMUSX.

УДК 37.013.42

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

ПАНЕШ БЭЛА ХАМЗЕТОВНА
к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

Аннотация: Сформированная учебная мотивация выступает не просто одним из условий, а внутренним психологическим ресурсом и системообразующим фактором, запускающим и поддерживающим конструктивный адаптационный процесс. Понимание данной взаимосвязи позволяет не просто констатировать уровень адаптации или мотивации, а выявлять их дисбалансы (например, формальную адаптацию), прогнозировать риски и выстраивать адресные программы поддержки, направленные на развитие внутренней мотивации как основы психологического благополучия и устойчивой успешности первоклассника.
Ключевые слова: Учебная мотивация, психологическая адаптация, младший школьник, внутренняя мотивация, учебная деятельность.

ACADEMIC MOTIVATION AS A PSYCHOLOGICAL RESOURCE FOR THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF FIRST-GRADERS UNDER THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRIMARY GENERAL EDUCATION

Panesh Bela Khamzetovna

Abstract: Formed learning motivation acts not merely as one of the conditions, but as an internal psychological resource and a system-forming factor that initiates and sustains a constructive adaptation process. Understanding this relationship allows not only to assess the level of adaptation or motivation, but also to identify their imbalances (such as formal adaptation), predict risks, and develop targeted support programs aimed at fostering internal motivation as the foundation of psychological well-being and sustainable success of a first-grader.
Keywords: learning motivation, psychological adaptation, younger schoolchild, internal motivation, learning activity.

С введением новых государственных образовательных стандартов начального образования (ФГОС НОО), государство делает запрос на личность, которая обладает определённым набором качеств, из которых можно выделить такие как: умение отвечать за свои действия и поступки; самостоятельно принимать решения в своём выборе; быть готовым к постоянному пополнению знаний; быть способным отвечать за себя и своих близких и др. В стандарте заложена необходимость создания педагогами ситуаций успеха для учащихся, их поддержка и одобрение [1].

В педагогической психологии традиционно утверждается, что сформированная учебная мотивация выступает ключевым условием успешности психологической адаптации первоклассника к новой ведущей деятельности. От того насколько быстро пройдет адаптация, а точнее, от того, как правильно будут подобраны инструменты, ускоряющие этот процесс и сглаживающие его стрессовые стороны, будет зависеть поведение ребенка, его физическое и психическое здоровье, а также возможность выработать оптимальный для него режим учебной деятельности и навыков работы [2].

Процесс адаптации младших школьников к условиям учебной деятельности сложен как физически, так и психологически, поэтому успешность приспособления ребенка к новым условиям и правилам обусловлена во многом формированием положительного эмоционального отношения к школе, одноклассникам и педагогам, учебной мотивации, достаточным уровнем познавательных процессов и высоким уровнем произвольной регуляции. В связи с этим актуальной представляется задача выяснить, как организовать образовательный процесс таким образом, чтобы в нем формировалась личность с позитивной мотивационной направленностью и с высоким уровнем потребности в достижении успеха.

Однако, несмотря на существенный интерес исследователей к проблеме формирования учебной мотивации у младших школьников, и ее влияния на процесс адаптации первоклассников, а также накопленный к настоящему времени опыт, прикладные аспекты проблемы по-прежнему остаются недостаточно разработанными. В педагогической практике, ориентированной в первую очередь на достижение предметных образовательных результатов, а не на развитие личностных качеств обучающихся, зачастую отсутствует установка на успешную адаптацию первоклассника к школе. Затруднения педагогов могут быть обусловлены недостаточно разработанными педагогическими условиями, определяющими эффективность организации работы по формированию действий планирования в учебной деятельности. В начальной школе нередко встречаются дети, которые испытывают психологическую фрустрацию от образовательного процесса: не сумели полностью адаптироваться к учебной деятельности, не умеют добиваться поставленных целей, пасуют перед трудностями, не верят в успех, даже тогда, когда вероятность его высока.

Теоретические исследования мотивации представлены в работах таких современных ученых, как Т.О. Гордеева, Е.П. Ильин, А.А. Абдуллина, Е.В. Воробьёва, М.К. Омарова. Проблемам учебной мотивации младших школьников посвящены работы таких ученых, как Е.В. Гаврилова, А.К. Маркова, Т.А. Матис, Н. А. Разина [3]. Как подчёркивают другие авторы (М.Р. Битянова, Н.Г. Лусканова), успешная адаптация также предполагает эмоциональное благополучие ребёнка и сформированность внутренней позиции школьника [4].

Сформированность мотивации представляет собой, прежде всего умение ставить перед собой цели и достигать результата в различных сферах нашей жизнедеятельности: в образовании, работе, саморазвитии и так далее. Поэтому проблема развития учебной мотивации у учащихся начальной школы представляется весьма актуальной.

Формирование у младших школьников таких личностных качеств, которые помогли бы легко адаптироваться к учебному процессу, а в дальнейшем достичь успеха в жизни и реализовать имеющийся личностный потенциал - одна из актуальных задач, которую стремится решать современная система образования.

В отечественной психологии сложились два основных подхода к дифференциации внешних и внутренних мотивов, которые не противоречат, а дополняют друг друга, акцентируя разные аспекты мотивации.

1. Первый подход (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова и др.) делает акцент на связи мотива с содержанием и целью учебной деятельности. Согласно этому взгляду, внутренний мотив неразрывно связан с самим процессом познания и усвоения знаний, соответствуя конечным образовательным целям, а внешний мотив направлен на удовлетворение социальных потребностей (например, получение одобрения, избегание наказания) и не связан напрямую с содержанием обучения.

2. Второй подход (Л.Б. Ительсон, Г.Е. Залесский, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривает мотивы через призму ценностно-смысловой сферы личности и характера потребностей. Внешний мотив возникает, когда деятельность служит инструментом для достижения внешних по отношению к ней благ (материальное вознаграждение, статус, соответствие требованиям) [3].

Важно отметить, что практическое исследование структуры учебной мотивации учащихся начальных классов, проведенное Е.В. Царевой и Н.П. Гордеевой, показало, что в половине случаев опрошенные ученики начальной школы демонстрировали общее негативное отношение к школе и учебному процессу в целом, и лишь треть испытуемых проявила наличие положительной учебной мотивации, при этом десятая часть школьников, отмечая эмоциональную расположенность к школе, аргументировали ее интересом к внеучебным процессам (общение и игры на переменах) [5].

Внутренний мотив имеет самоценный характер, т.е. связан с личностными смыслами, убеждениями и интересом к самой деятельности. Обобщающую характеристику предлагает Л.М. Фридман: мотивы являются внешними, если они не связаны с сутью деятельности, и внутренними, если непосредственно из неё вытекают. Таким образом, внутренняя мотивация базируется на интересе к самому процессу и содержанию деятельности, а внешняя — на достижении результатов, лежащих за её пределами [2].

В целом, исследования мотивации современных младших школьников показывают, что познавательные мотивы учащихся носят ситуативный, неустойчивый характер. Низкие показатели сформированности учебной мотивации проявляются в том, что учащиеся не могут определить круг своих учебных интересов, затрудняются ответить на вопрос о том, чем именно для них привлекательна школа.

Таким образом, структура учебной мотивации современных школьников отличается от ведущих мотивов детей прошлых поколений. Учебные группы, исследуемые отечественными педагогами и психологами прошлого столетия, обладали тенденцией к перерастанию «внутренней позиции школьника» в устойчивую внутреннюю мотивацию к саморазвитию и познанию.

Современные учащиеся начальных классов обладают совершенно иной типичной системой мотивации, построенной на преобладании внешних социальных мотивов и стремлении к игровой деятельности [6].

Формирование учебной мотивации должно протекать параллельно с трансформацией ведущей деятельности ребенка из игровой в учебную. В современных же условиях этот процесс затруднен несколькими обстоятельствами: во-первых, у школьников сохраняется доминирующее стремление к игровой деятельности, не компенсированное в дошкольном возрасте из-за интенсивной подготовки к осуществлению познавательных процессов (раннее чтение, развивающие занятия в детском саду, «английский с пеленок» и т.д.), в связи с чем естественного перехода к учебной деятельности с началом обучения в школе не происходит; во-вторых, познавательная активность, ранее стимулируемая дефицитом источников информации об окружающем мире, в современной реальности рушится о потоки разрозненной легко доступной информации, перегружающей ребенка.

Таким образом, на основе анализа выявленных характерных черт структуры мотивации младших школьников, могут быть определены особенности формирования мотивации учебной деятельности у учащихся начальной школы.

Процесс формирования внутренней учебной мотивации не может основываться на внешнем принуждении или убеждении, а также на рациональном объяснении ребенку значимости тех или иных мотивов. Внутренняя устойчивая мотивация может сформироваться исключительно на основе создания для учащегося благоприятных психологических условий развития и адаптации.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. — URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo (дата обращения: 15.09.2026 г.).
2. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 448 с.
3. Разина Н.А. Организационно-педагогические условия формирования позитивной мотивации учебной деятельности младших школьников как средства их социальной адаптации : дис. ... канд. пед. наук / Разина Наталья Александровна ; Ставропольский гос. ун-т. Владикавказ, 2008. 207 с.
4. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : Учеб.-метод. пособие. Москва : Фолиум, 1999. 30 с.
5. Царева Е.В., Гордеева Н.П. Особенности развития учебной мотивации младших школьников // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева. №1, 2015. С.258-263.
6. Мелешкина П.А. Адаптация первоклассников к школе // Вестник науки. 2023. №2. Т.4. С.101-107.

УДК 351

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВЫЕ МЕТОДЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

ГЛАГОЛЕВА ЕКАТЕРИНА ДМИТРИЕВНА
магистр
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет»

Аннотация: В статье рассматривается иерархическая система нормативно-правового регулирования управления образованием в России - на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Раскрываются ключевые правовые акты, определяющие полномочия и стандарты деятельности (в том числе Конституция РФ, ФЗ №273-ФЗ и ФЗ №131-ФЗ), а также механизмы реализации образовательной политики на каждом уровне власти.
Ключевые слова: управление образованием, нормативно-правовая база, федеральный уровень управления, региональный уровень управления, муниципальный уровень управления, ФГОС.

REGULATORY AND LEGAL REGULATION AND PROGRAM TARGET METHODS OF EDUCATION MANAGEMENT AT THE MUNICIPAL LEVEL

Glagoleva Ekaterina D.

Abstract: The article examines the hierarchical system of regulatory and legal regulation of education management in Russia - at the federal, regional, and municipal levels. The key legal acts defining powers and performance standards (including the Constitution of the Russian Federation, Federal Law No. 273-FZ and Federal Law No. 131-FZ) are outlined, as well as the mechanisms for implementing educational policy at each level of government.
Keywords: education management, regulatory framework, federal level of management, regional level of management, municipal level of management, Federal State Educational Standard.

Нормативно-правовая основа управления образованием в России выстроена по иерархическому принципу и охватывает федеральный, региональный и муниципальный уровни. На федеральном уровне базовые гарантии права на образование закреплены в Конституции РФ, а ключевые механизмы реализации полномочий и стандарты деятельности определены Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным законом № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления». Дополняют эту базу подзаконные акты -постановления Правительства, приказы профильных ведомств, а также государственные программы (в частности, госпрограмма «Развитие образования»), которые задают целевые ориентиры и механизмы финансирования.

На региональном уровне федеральные законодательные нормы адаптируются с учетом специфики территории, включая демографические, социально-экономические и этнокультурные факторы. Это осуществляется через правовые, финансовые и методические механизмы.

Субъекты Российской Федерации разрабатывают собственные нормативные акты и программы

по развитию образования, в которых устанавливаются дополнительные меры поддержки для педагогов, учитываются особенности инклюзивного и этнокультурного образования, а также перерабатываются федеральные приоритеты в конкретные локальные задачи, такие как сокращение учебных смен или создание центров цифрового творчества [5].

Регион выступает финансовым посредником между федеральным центром и муниципалитетами: распределяет субсидии на оплату труда педагогов и реализацию ФГОС, предоставляет субсидии на целевые проекты (ремонт, оснащение), участвует в отборе на федеральные средства. Расчёты ведутся с учётом численности обучающихся, нормативов финансирования и специфики сельских и малокомплектных школ [5].

Методическая поддержка включает повышение квалификации педагогов, работу региональных методических центров, разработку рекомендаций по программам и оценочным процедурам, консультации по лицензированию и работе с детьми с ОВЗ - особенно востребованную в сельской местности.

Контроль и мониторинг обеспечивают соблюдение стандартов: регионы отслеживают показатели (охват образованием, результаты ВПР, ОГЭ, ЕГЭ), проводят проверки, анализируют отчётность муниципалитетов и формируют адресные меры поддержки, взаимодействуя при этом с Рособрнадзором [2].

Муниципальный уровень представляет собой звено, где государственная политика в области образования принимает конкретные формы и напрямую влияет на жизни семей и детей. Именно здесь обеспечивается постоянная доступность и качество образовательных услуг. На практике муниципалитет балансирует между обязательными требованиями (ФГОС, лицензирование и др.) и ограниченными ресурсами (бюджет, кадры, инфраструктура). Приоритеты: безопасность, лицензирование, базовые условия для программ. После этого - развитие и повышение качества услуг. При росте рождаемости приоритет - ликвидация дефицита мест в детсадах, при износе зданий - капитальный ремонт и соответствие нормативам [4].

Чтобы эффективно решать задачи, стоящие перед территорией, и рационально использовать ограниченные ресурсы, муниципалитеты активно применяют программно-целевые методы управления. Этот подход предполагает четкую связь между целями, задачами, показателями, ресурсами и сроками, что способствует сосредоточению усилий на наиболее значимых направлениях и объективной оценке достигнутых результатов.

Разработка муниципальной программы начинается с анализа проблем территории (демография, инфраструктура, опросы, показатели охвата и качества). Цели и задачи формулируют по принципу SMART. Например, цель «100 % охват детей 3 - 7 лет дошкольным образованием» разбивают на задачи: ликвидация очереди, создание мест (реконструкция, группы кратковременного пребывания). Для задач задают измеримые индикаторы (например, «создать 200 мест», «сократить очередь на 30 %»). Под показатели планируют мероприятия и ресурсы: финансовые, кадровые, материально-технические [5].

Целевые показатели муниципальных программ согласуют с федеральными и региональными индикаторами - это обеспечивает единство управления образованием. На муниципальном уровне конкретизируют показатели охвата дошкольным и дополнительным образованием (в том числе для отдельных категорий детей), а также анализируют результаты ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по школам - для адресных мер поддержки. Сроки и объёмы инфраструктурных мероприятий согласовывают с региональными планами и программой «Развитие образования» [1,3].

Такая согласованность предоставляет муниципалитету значительные преимущества: она делает планирование более обоснованным, а распределение ресурсов прозрачным и эффективным; позволяет рассчитывать на финансовую и методическую поддержку из вышестоящих бюджетов; обеспечивает объективную и сопоставимую оценку результатов, так как прогресс измеряется по единым индикаторам; и, наконец, соединяет местные усилия в общую систему государственных приоритетов. Таким образом, на муниципальном уровне осуществляется строгое выполнение обязательных требований с гибкой адаптацией к местным условиям, а программно-целевые методы делают эту работу системной, измеримой и согласованной с целями страны и региона.

Список источников

1. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Собрание законодательства Российской Федерации от 1 января 2018 г. N 1 (часть II) ст. 375

2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // Собрании законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. N 53 (часть I) ст. 7598

3. Федеральный закон от 6 октября 2003 г. N131-ФЗ "Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации" // СобраниЕ законодательства Российской Федерации от 6 октября 2003 г. N 40 ст. 3822

4. Григорьева С. Г., Хафизова А. А. Нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса в начальной школе: Казань: Казанский университет, 2021. – 96 с.

5. Резер Т. М., Ольшевская Т. Ю. Государственное управление качеством образования : учебное пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 115 с. — ISBN 978-5-7996-2669-3.

УДК 377:159.93

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ЮСУПОВА ТУРСУНОЙ БЕКПУЛАТ КИЗИ
докторант (PhD)
Гулистанский государственный университет

Аннотация: В статье рассматривается проблема целенаправленного развития сенсорно-перцептивных компетенций учащихся профессиональных образовательных учреждений на примере подготовки поваров. Обоснованы нейропсихологические и нейропедагогические основания развития профессионального восприятия, уточнено содержание понятия «сенсорно-перцептивная компетенция» и выделены её компоненты. Представлена модель применения нейропедагогических технологий и предложены критерии диагностики сформированности компетенции.
Ключевые слова: нейропедагогика, нейропедагогические технологии, сенсорно-перцептивная компетенция, профессиональное образование, мультисенсорное обучение, органолептическая оценка, подготовка поваров.

NEUROPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF DEVELOPING SENSORY-PERCEPTUAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Yusupova Tursunoy Bekpulat kizi

Abstract: The article considers the problem of the purposeful development of sensory-perceptual competencies of students of vocational educational institutions using the training of cooks as an example. The neuropsychological and neuropedagogical foundations of professional perception are substantiated, the content of the concept of «sensory-perceptual competence» is clarified and its components are identified. A model for the use of neuropedagogical technologies is presented and criteria for diagnosing the level of competence are proposed.
Key words: neuropedagogy, neuropedagogical technologies, sensory-perceptual competence, vocational education, multisensory learning, organoleptic evaluation, training of cooks.

Переход профессионального образования Узбекистана к дуальной форме обучения повышает требования к практической подготовке кадров. В профессиях сферы общественного питания результат труда в значительной мере определяется точностью восприятия. Повар оценивает свежесть сырья по цвету, запаху и консистенции, контролирует готовность изделия по звуку жарки, аромату и упругости продукта. Не случайно квалификационные требования по профессии «Повар» прямо включают умение оценивать качество пищевых продуктов различных групп органолептическим методом [1, с. 12]. Однако

в учебном процессе перцептивные способности нередко развиваются стихийно, как побочный результат отработки технологических операций, что и определяет актуальность исследования.

Теоретической основой работы выступает отечественная традиция изучения чувственного познания. Б.Г. Ананьев показал, что ощущения и восприятия составляют фундамент всей познавательной деятельности человека, а сенсорная организация личности не задана раз и навсегда, но развивается и перестраивается в процессе труда [2, с. 21]. По А.Р. Лурии, синтез сигналов разных модальностей в целостный образ обеспечивают вторичные и третичные зоны второго функционального блока мозга, отвечающего за приём, переработку и хранение информации [3, с. 72]. Следовательно, профессиональный перцептивный навык есть система устойчивых межанализаторных связей, которую можно выстраивать целенаправленно.

Э. Дженсен подчёркивает, что эффективность обучения возрастает при учёте эмоционального состояния учащихся, двигательной активности и многоканального предъявления информации [4, p. 12]. Т. Токухама-Эспиноса относит к базовым принципам индивидуальную неповторимость мозга, зависимость обучения от внимания и значимость обратной связи [5, p. 204], а У. Госвами предостерегает от нейромифов [6, p. 410]. Для организации занятий продуктивна модель М. Хардиман, выделяющая эмоциональный климат, физическую среду, целостную картину темы, обучение до уровня мастерства, применение знаний и оценивание [7, p. 23].

Ключевым для нашей темы является принцип мультисенсорности. Л. Шамс и А. Зейтц на основе обзора экспериментальных данных показали, что мультисенсорная тренировка приводит к более быстрому и прочному научению, чем одноканальная [8, p. 411]. Исследования Ч. Спенса убедительно доказывают, что вкус блюда в широком смысле является мультисенсорным конструктом, в формировании которого участвуют обоняние, зрение, слух и осязание [9, p. 24]. Г. Шеперд в рамках нейрогастрономии указывает на ведущую роль ретроназального обоняния [10, p. 115]. Поэтому будущих поваров необходимо учить соотносить сигналы разных модальностей между собой и с профессиональными эталонами.

Под сенсорно-перцептивной компетенцией учащегося мы понимаем интегративное качество личности, включающее освоенные сенсорные эталоны профессии, способность точно различать, опознавать и оценивать свойства объектов труда, а также готовность использовать результаты восприятия для принятия обоснованных технологических решений. В её структуре выделены мотивационно-ценностный, когнитивный (система сенсорных эталонов и словарь их описания), операционально-перцептивный (действия различения и опознания) и рефлексивно-оценочный компоненты. Её проявления по модальностям представлены в таблице 1 (табл. 1).

Таблица 1

Проявления сенсорно-перцептивной компетенции повара по модальностям

Модальность	Профессиональные проявления	Нейропедагогические приёмы развития
Зрительная	Оценка цвета и степени обжаривания, свежести сырья, эстетики подачи	Эталонные цветовые шкалы, фотоколлажи «норма – брак», сравнение образцов
Обонятельная	Распознавание свежести продуктов, специй, стадий карамелизации	Ароматические наборы, «слепое» опознание, запоминание запаха в связке с названием
Вкусовая	Различение базовых вкусов, оценка баланса соли, кислоты и сладости	Растворы базовых вкусов разной концентрации, дегустационные листы
Тактильно-кинестетическая	Оценка консистенции теста, упругости мяса, готовности продукта	Упражнения с закрытыми глазами, сравнение с эталонной консистенцией
Слуховая	Контроль процессов жарки, кипения, взбивания по звуку	Аудиозаписи стадий процесса, соотнесение звука с визуальным состоянием

Развитие указанных компонентов обеспечивается комплексом нейропедагогических технологий, модель применения которых представлена на рисунке 1 (рис. 1). Первая технология, сенсорная калибровка, предполагает работу с эталонами (цветовые шкалы прожарки, ароматические наборы, растворы базовых вкусов). Вторая технология, органолептический практикум, строится на «слепой» оценке образцов и методах сенсорного анализа, в частности на треугольном тесте, при котором из трёх образцов необходимо выявить отличающийся [11]. Третья технология, двойное кодирование ощущений, требует сразу переводить воспринятое в слово с опорой на профессиональный словарь дескрипторов, что повышает прочность запоминания.

Четвёртая технология, кинестетический тренинг, направлена на развитие тактильного и проприоцептивного восприятия, значение которого для организации целенаправленного действия обосновано в теории сенсорной интеграции А.Дж. Айрес [12, p. 45]. Учащиеся определяют консистенцию теста и упругость мяса с закрытыми глазами, а затем проверяют суждение визуально и термометром. Пятая технология, рефлексия и сравнение с экспертом, замыкает цикл обучения. Оценка учащегося сопоставляется с оценкой мастера или представителя предприятия-партнёра, а расхождения обсуждаются и фиксируются в сенсорном дневнике. Этот этап формирует метакогнитивный контроль восприятия.

Рис. 1. Модель применения нейропедагогических технологий для развития сенсорно-перцептивных компетенций

Для диагностики сформированности сенсорно-перцептивной компетенции предложены четыре критерия, а именно точность различения, скорость опознания, полнота профессионального описания ощущений и согласованность собственной оценки с экспертной. На их основе выделены низкий, средний и высокий уровни сформированности компетенции.

Таким образом, сенсорно-перцептивная компетенция является существенной составляющей профессиональной готовности выпускника, а нейропедагогические технологии позволяют превратить стихийное накопление чувственного опыта в управляемый процесс. Дальнейшая работа связана с опытно-экспериментальной проверкой предложенной модели.

Список источников

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 486 с.

2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во Московского университета, 1973. — 374 с.

3. Jensen, E. Teaching with the Brain in Mind / E. Jensen. — 2nd ed. — Alexandria, VA : ASCD, 2005. — 187 p.

4. Tokuhama-Espinosa, T. Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching / T. Tokuhama-Espinosa. — New York : W. W. Norton & Company, 2010. — 438 p.

5. Goswami, U. Neuroscience and education: from research to practice? / U. Goswami // Nature Reviews Neuroscience. — 2006. — Vol. 7, No. 5. — P. 406–413. — DOI 10.1038/nrn1907.

6. Hardiman, M. M. The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools / M. M. Hardiman. — Thousand Oaks, CA : Corwin, 2012. — 223 p.

7. Shams, L. Benefits of multisensory learning / L. Shams, A. R. Seitz // Trends in Cognitive Sciences. — 2008. — Vol. 12, No. 11. — P. 411–417. — DOI 10.1016/j.tics.2008.07.006.

8. Spence, C. Multisensory flavor perception / C. Spence // Cell. — 2015. — Vol. 161, No. 1. — P. 24–35. — DOI 10.1016/j.cell.2015.03.007.

9. Shepherd, G. M. Neurogastronomy: How the Brain Creates Flavor and Why It Matters / G. M. Shepherd. — New York : Columbia University Press, 2012. — 288 p.

10. ISO 4120:2021. Sensory analysis — Methodology — Triangle test. — Geneva : International Organization for Standardization, 2021. — 17 p.

11. Ayres, A. J. Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges / A. J. Ayres. — 25th anniversary ed. — Los Angeles : Western Psychological Services, 2005. — 211 p.

© Т.Б. Юсупова, 2026

УДК 37.03

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

НОВИКОВА НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА
преподаватель
ГАОУ ВО МГПУ Институт СПО имени К.Д. Ушинского, г. Москва
КЛОЧКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА,
БАРНАКОВА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА,
РАЦИБОРСКАЯ ОЛЬГА ОЛЕГОВНА
воспитатели
МБОУ «Первомайская СОШ №2 им.М.Ф.Тихонова, г. Королев

Аннотация: В статье рассматривается проблема активизации мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста через целенаправленное использование упражнений, способствующих межполушарному взаимодействию, обосновывается эффективность применения кинезиологических упражнений как инструмента для синхронизации работы полушарий головного мозга, представлены теоретические основы, практические примеры внедрения нейропсихологической гимнастики в образовательный процесс дошкольной образовательной организации.
Ключевые слова: кинезиологический подход, межполушарное взаимодействие, мыслительная деятельность, нейропсихологическая гимнастика, дошкольный возраст

OPTIMIZATION OF THE INTERACTION OF THE CEREBRAL HEMISPHERES AS A FACTOR IN INCREASING MENTAL ACTIVITY IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL JRGANIZATION

Novikova Natalia Evgenievna,
Klochkova Elena Alexandrovna,
Barnakova Irina Valerievna,
Ratsiborskaya Olga Olegovna

Abstract: The article examines the problem of activating mental activity in preschool children through the targeted use of exercises that promote interhemispheric interaction, substantiates the effectiveness of using kinesiological exercises as a tool for synchronizing the work of the cerebral hemispheres, presents the theoretical foundations, practical examples of the introduction of neuropsychological gymnastics into the educational process of a preschool educational organization
Key words: kinesiological approach, interhemispheric interaction, mental activity, neuropsychological gymnastics, preschool age.

Стремительные трансформации, затрагивающие общество, науку, технологии, систему образования диктуют дошкольному работнику поиск более гибких подходов в работе с современными детьми: индивидуализацию образования, развитие гибких навыков, экологическое воспитание и т.д. Ребенок должен быть готов не только воспринимать, перерабатывать достаточные объемы информации, но и ориентироваться в них.

В связи с этим, востребованными становятся не сами знания, а целый комплекс умений, свойств личности, которые позволяют детям без значительных трудностей включаться в различные виды деятельности, организуемые воспитателем дошкольной образовательной организации.

При реализации образовательных программ педагогические работники обязаны обеспечивать учет индивидуальных психофизических особенностей детей, их состояния здоровья, что требует от специалистов профессиональных компетенций, позволяющих обновлять содержание работы. Однако практика показывает рост числа детей с признаками функциональной незрелости коры головного мозга, способствующие возникновению различных затруднений концентрации внимания на поставленной задаче, быстрой утомляемости в процессе достижения цели, импульсивности и пр.

Ключевым фактором, лежащим в основе многих трудностей, с которыми сталкиваются педагоги дошкольных образовательных организаций, родители, а в дальнейшем учителя школы является несформированность или дискоординация межполушарного взаимодействия [1, с.206].

Образовательная кинезиология через специфические двигательные упражнения помогает педагогам создавать условия для активизации нейронных связей в различных зонах коры больших полушарий, интегрировать сенсорную информацию, поддерживает процесс познания ребенка на высоком уровне активности, бережно корректирует трудности в освоении содержания образовательных программ, создает ситуации успеха и возможные пути интеграции ребенка в образовательный процесс образовательной организации.

Механизм воздействия кинезиологических упражнений на мыслительную деятельность включает:

1. Синхронизацию работы полушарий головного мозга. Так, например, перекрестные движения в упражнении «Ухо-нос» способствуют активизации обоих полушарий, их согласованной работе.
2. Стимуляцию проприоцептивной системы. Например, упражнения на баланс улучшают восприятие собственного тела, что формирует схему тела и пространственное мышление.
3. Снижение стресса. Дыхательные упражнения нормализуют тонус нервной системы, снимая излишнее напряжение, создают благоприятный фон для познавательной деятельности.

Работа воспитателя дошкольной образовательной организации по оптимизации межполушарного взаимодействия должна носить системный характер и быть органично вплетена в режим дня.

Для более эффективной реализации планируемой работы целесообразно, чтобы упражнения проводились ежедневно, в утренний отрезок времени, в качестве динамических пауз между образовательной деятельностью или перед выполнением заданий, требующих высокой концентрации внимания, активной мыслительной деятельности. Для максимального эффекта кинезиологические упражнения могут использоваться не изолированно, а как часть образовательной деятельности, организуемой воспитателем, либо самостоятельной деятельности детей. Например, при организации утреннего круга воспитатель может использовать лаконичные блоки из 2-3 упражнений для общего включения группы. Во время непосредственной образовательной деятельности упражнение «Кулак-ребро-ладонь» помогает детям снять статическое напряжение. При реализации индивидуального образовательного маршрута воспитатель может использовать более сложные варианты упражнений.

Для удобства специалистов, использующих кинезиологические упражнения в работе с детьми дошкольного возраста, целесообразно использовать весь спектр упражнений: дыхательные упражнения (например, упражнение «Свеча», предлагающее детям сделать глубокий вдох, затем медленно выдыхать, стараясь «задуть» свечу, дуть на пламя, как можно дольше); глазодвигательные упражнения (например, упражнение «Нос-окно-нос-дверь» предлагает детям вытянуть руку вперед, подняв указательный палец, сфокусировать взгляд на кончике пальца (нос), перевести взгляд на какой-либо объект вдали (окно, дверь), вернуть взгляд на кончик пальца); упражнения самомассажа пальчиков (например, упражнение «Терка», которое предлагает детям костяшками сжатых в кулак пальцев двигать вверх –

вниз, справа налево по ладони массируемой руки) и пр.

Важно учитывать, что перед использованием кинезиологических упражнений в образовательный процесс дошкольной образовательной организации необходимо провести подготовку воспитателей, обучив их теоретическим основам кинезиологии, технике выполнения упражнений и методике их использования в образовательном процессе. Не следует сразу внедрять большое количество упражнений, начинать нужно с простых и понятных упражнений, постепенно увеличивая их сложность и разнообразие. Кинезиологические упражнения должны выполняться регулярно и систематически, чтобы добиться устойчивых положительных результатов. При проведении упражнений необходимо создавать благоприятную атмосферу, способствующую расслаблению и снятию напряжения. Для облегчения понимания и выполнения упражнений рекомендуется использовать наглядные пособия (карточки с рисунками, схемы, видеоматериалы). Для повышения интереса и мотивации детей можно использовать игровые приемы, с использованием соревновательных моментов. Использование музыки может сделать выполнение упражнений более ритмичным и эмоциональным. Рекомендуется выбирать музыку с темпом, соответствующим темпу выполнения упражнений. Необходимо информировать родителей о пользе кинезиологических упражнений и обучать их простым упражнениям, которые они могут выполнять с детьми дома.

Подводя итог, отметим, что в процессе работы по использованию кинезиологических упражнений в образовательном процессе дошкольной образовательной организации дети стали активнее проявлять желание участвовать в познавательной деятельности, более уверенно чувствовать себя в формулировании вопросов друг другу, уточняют детали некоторых заданий, проявляют любознательность эмоционально, удивляются, больше стремятся к экспериментированию.

Список источников

1. Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального образования : Сборник тезисов материалов Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 05–06 октября 2023 года. – Санкт-Петербург: ООО "НИЦ АРТ", 2023. – 226 с. – ISBN 978-5-00231-031-9. – EDN HRUQLA.

© Н.Е. Новикова, Е.А. Клочкова, И.В. Барнакова, О.О. Раciборская, 2026

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИЗМЕНЕНИЙ, ВНЕСЕННЫХ В ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО, ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧЕРТОВСКАЯ ЛЮДМИЛА АЛЕКСЕЕВНА
заместитель директора, учитель русского языка и литературы
ЗАЙЦЕВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА
заместитель директора, учитель информатики
РЕШЕТНЯК ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА
заместитель директора, учитель истории
ЧЕРТОВСКОЙ ВИКТОР АЛЕКСАНДРОВИЧ
учитель физической культуры
МОУ «Северная СОШ № 3 «Большая Медведица»

Аннотация: информация об особенностях внедрения изменений, внесенных в федеральные основные образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования предназначена директорам и заместителям директоров общеобразовательных организаций, методистам, руководителям методических объединений учителей с целью оказания помощи в своевременном внесении изменений и дополнений в основные образовательные программы начального общего, основного общего, среднего общего образования.
Ключевые слова: образовательная программа, изменения, начальное общее образование, основное общее образование, среднее общее образование.

PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF CHANGES MADE TO FEDERAL BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS OF PRIMARY GENERAL, BASIC GENERAL AND SECONDARY GENERAL EDUCATION

Chertovskaya Lyudmila Alekseevna,
Zaitseva Anna Alexandrovna,
Reshetnyak Elena Mikhailovna,
Chertovskoy Victor Alexandrovich

Abstract: information on the specifics of introducing changes made to the federal basic educational programs of primary general, basic general and secondary general education is intended for directors and deputy directors of general education organizations, methodologists, heads of methodological associations of teachers in order to assist in the timely introduction of changes and additions to the basic educational programs of primary general, basic general, secondary general education.
Key words: educational program, changes, primary general education, basic general education, secondary

general education.

Анализ нормативных изменений в федеральных основных образовательных программах (ФОП), инициированных приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 08.10.2025 № 729 и от 10.11.2025 № 808, адресован руководящему составу и методическим службам общеобразовательных организаций (директорам, заместителям директоров, методистам, руководителям методических объединений). Целью данного документа является методическое сопровождение процесса актуализации основных образовательных программ начального общего образования (ООП НОО), основного общего образования (ООП ООО) и среднего общего образования (ООП СОО) к началу 2026/2027 учебного года.

Нормативно-правовая база представлена на официальном интернет-портале правовой информации (http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402220046). Приказ № 729 регламентирует внесение существенных корректировок в ФОП НОО, ФОП ООО и ФОП СОО, затрагивающих практически все их структурные компоненты.

Ключевые системные изменения:

– установлена единая нижняя граница завершения учебного года – «не ранее 26 мая»;

– веден дифференцированный режим вступления в силу отдельных положений. В частности, согласно п. 2 Приказа № 729, п. 123 ФОП СОО утрачивает силу с 01.09.2027, за исключением подпунктов 123.3, 123.5.4 и таблицы 19 подпункта 123.6 (срок – 01.09.2026). Пункт 3 Приказа № 729 вводит в действие подпункт 8 п. 2 изменений с 01.09.2026, применяя его к контингенту, поступающему на уровень среднего общего образования с 2026/2027 учебного года.

Трансформации на уровне начального общего образования (НОО): образовательным организациям надлежит синхронизировать все разделы ООП НОО (целевой, содержательный, организационный) с обновленной ФОП.

В подпункт 19.7 п. 19 (система оценки) введена дефиниция практической работы как формы учебной деятельности (не контроля), направленной на формирование практических навыков (включая лабораторные и интерактивные), длительностью не более одного урока (45 минут).

В содержательном разделе ФОП НОО легализовано сокращение объема часов в 1-м классе для реализации ступенчатого режима обучения в сентябре-октябре. Предельный объем сокращения варьируется от 3% до 12% в зависимости от учебного предмета.

Актуализировано поурочное планирование по предметам «Русский язык» и «Литературное чтение» для различных вариантов учебных планов. Скорректированы таблицы предметных результатов и проверяемых элементов содержания в программе по литературному чтению.

Из подпункта 171.27 исключено нормативное закрепление домашнего задания для обучающихся 1-х классов (исключена норма «1 час – для 1 класса»). Данная корректировка требует отражения в пояснительной записке к учебному плану ООП НОО.

Устранена техническая ошибка в п. 171: предмет корректно именуется «Труд (технология)».

Модифицированы формы организации внеурочной деятельности: из п. 173 «План внеурочной деятельности» элиминированы «учебные курсы и факультативы», что исключает формат учебных занятий из внеурочной деятельности на уровне НОО.

Модификации на уровне основного общего образования (ООО): принятые поправки влекут за собой необходимость корректировки ООП ООО.

Пункт 4 приведен в соответствие с федеральным законодательством: формулировка дополнена предметом «Труд (технология)» («Основы безопасности и защиты Родины» и «Труд (технология)»).

В Федеральной рабочей программе (ФРП) по предмету «Литература» (9 класс, урок 75) изменено наименование темы. Обновлены таблицы проверяемых элементов содержания (5, 9 классы) и теоретико-литературных понятий для 5–9 классов.

Исключены ФРП по учебным предметам «Родной (украинский) язык» и «Родная (украинская) литература» (п. 68 и п. 122).

В ФРП «История» (п. 150) скорректированы хронологические рамки периодов в 8 классе. Для обучающихся, начавших освоение ООП ООО с 01.09.2025, необходимо актуализировать поурочное планирование (п. 150.12, таблицы 17.1, 17.3, 17.4). Для 5-х классов в 2025/2026 учебном году изменений нет; внедрение обновленных наименований тем начинается с 01.09.2026.

Введена ФРП по предмету «Обществознание» (п. 22 п. 1 Изменений).

ФРП «Биология» (углубленный уровень, п. 158) дополнена подпунктом 158.5.5(1) «Иммунная система».

Корректировки на уровне среднего общего образования (СОО): Изменения затрагивают содержательный и организационный разделы ООП СОО.

В содержательном разделе требуют актуализации рабочие программы по «Литературе», «Математике» (углубленный уровень) и «Физической культуре».

ФРП «Обществознание» базового уровня сохраняет действие до 01.09.2027 (для 11-х классов 2026/2027 уч. года). Для обучающихся, зачисляемых в 10-е классы с 01.09.2026, вводится новая ФРП без дифференциации уровней: 2 часа в неделю в 10 классе и 1 час – в 11-м.

В поурочном планировании ФРП «Литература» для 11 класса в раздел поэзии второй половины XX – первой половины XXI вв. интегрированы произведения Р.И. Рождественского с акцентом на анализ стихотворения «Что же такое «мы»?..».

В ФРП «Вероятность и статистика» (п. 112.9.4) скорректированы предметные результаты, что требует обновления рабочих программ.

В ФРП «Физическая культура» (п. 127.7.1) из компонентов здорового образа жизни для 11 класса исключены «банные процедуры», оставлены личная гигиена и закаливание.

Нормативная нагрузка по предмету «Физическая культура» унифицирована с федеральными учебными планами и сокращена со 204 до 136 часов (по 68 часов в 10 и 11 классах при 2 часах в неделю). Объем вариативных модулей сохранен (68 часов).

В организационном разделе определена сфера агротехнологического профиля. Он соотнесен с технологическим (п. 131.20.1) и естественно-научным (п. 131.202.2) профилями, что допускает углубленное изучение математики и физики, либо химии и биологии, без выделения отдельного варианта учебного плана. Рекомендуется использовать модели технологического (инженерного) или естественно-научного профилей.

В сетках часов всех вариантов учебных планов СОО предусмотрено сокращение изучения «Обществознания» с 1,5 до 1 часа в неделю в 11 классе (норма применяется к обучающимся, начинающим освоение ООП СОО с 01.09.2026).

Изменения, регламентированные Приказом № 808: общей тенденцией является исключение наименований предметных областей из нормативных актов. Вступление в силу ряда положений (п. 2 Изменений) отложено до 01.09.2026 (касается учебных предметов «Иностранный язык» и «Духовно-нравственная культура России»).

На уровне НОО рекомендовано проектирование курса внеурочной деятельности для практической отработки речевых и социальных навыков обучающихся 1-х классов, формируемых на уроках родного языка, с учетом возрастной дифференциации.

На уровне ООО скорректирован объем изучения иностранного языка: до 2 часов в неделю в 5–7 классах (при этом для 6–7 классов в 2026/2027 учебном году временно сохраняется объем в 3 часа). Обновлена редакция подпунктов 150.3.4, 150.4.3 и 150.5.3 ФОП ООО, касающихся курса «История нашего края».

На уровне СОО уточнен порядок реализации предмета «Второй иностранный язык». Сохранена норма об изучении при наличии потребности и необходимой кадровой, технической и материальной базы. Упразднена формулировка о вхождении предмета «Иностранный язык» в предметную область «Иностранные языки» в связи с общей отменой наименований предметных областей в ФООП.

© 2026

УДК 370

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A CULTURE OF SAFE AND HEALTHY LIFESTYLE AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

AIZHAN NURGALIYEVA
2st year doctoral student
Department of Primary Education
Abai Kazakh National Pedagogical University

Abstract: The formation of a culture of safe and healthy lifestyle among primary school students is an important component of contemporary school education. At primary school age, children develop basic habits, behavioral patterns, attitudes toward health, and understanding of personal and social safety. This theoretical article identifies and substantiates the main pedagogical conditions for developing such a culture among younger students. The analysis is based on international approaches to health-promoting schools, educational policy documents of the Republic of Kazakhstan, and research on motivation and physical activity. The study demonstrates that effective formation of a safe and healthy lifestyle culture requires systematic educational work, age-appropriate content, practical orientation, active learning methods, positive motivation, interdisciplinary integration, and cooperation between school and family.
Keywords: primary school, healthy lifestyle, safe behaviour, pedagogical conditions, pedagogical technologies, active learning

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Айжан Нургалиева
докторантка 2 курса Кафедра начального образования
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

The formation of a culture of safe and healthy lifestyle should begin during the early years of schooling because this period is characterized by the development of stable behavioral habits and attitudes. Primary school students gradually learn to understand the relationship between their actions, health, safety, and well-being. Therefore, health and safety education should not be limited to separate lessons or individual preventive activities but should become an integral part of the educational process. The concept of the health-promoting school emphasizes that children's health depends not only on individual knowledge but also on the physical, social, emotional, and organizational environment of the school [1]. Consequently, the formation of a safe and healthy lifestyle culture requires coordinated pedagogical efforts involving teachers, school administration, families, and health professionals.

For Kazakhstan, this issue is particularly relevant because national educational policy emphasizes the development of students' competencies, personal responsibility, and conditions that support their physical and psychological well-being [2; 3]. The purpose of this article is to identify the principal pedagogical conditions that contribute to the formation of a culture of safe and healthy lifestyle among primary school students. The first pedagogical condition is the systematic organization of educational work. Knowledge about hygiene, nutrition, physical activity, emotional well-being, personal safety, and prevention of risky behavior should be pre-

sented consistently throughout primary education. Fragmentary activities may provide information, but they do not necessarily lead to stable behavioral changes.

A systematic approach means that health and safety issues are incorporated into regular lessons, extracurricular activities, classroom discussions, school projects, and everyday routines. The whole-school approach promoted by WHO and UNESCO considers health education as a shared responsibility of the entire school community.

The second important condition is age appropriateness. Educational content and teaching methods should correspond to children's cognitive, emotional, and physical characteristics. For younger students, abstract explanations should be combined with concrete examples, visual materials, games, demonstrations, and practical tasks. Children need opportunities not only to receive information but also to apply it in familiar situations. Thus, the teacher should gradually move from simple concepts, such as personal hygiene and safe behavior, toward more complex issues including responsible decision-making, emotional self-regulation, healthy daily routines, and prevention of unsafe behavior.

The formation of a healthy and safe lifestyle culture requires a practical orientation of educational activities. Students should be able to use acquired knowledge in real or simulated everyday situations. For example, they may analyze how to behave on the road, identify potentially dangerous situations, develop a healthy daily schedule, discuss appropriate food choices, or demonstrate correct hygiene practices. Active learning methods can significantly strengthen this process. Role-playing, case analysis, problem situations, project work, educational games, discussions, and practical demonstrations create opportunities for students to make decisions and experience the consequences of different behavioral choices.

Physical activity should also be integrated into school life. WHO recommendations emphasize the importance of regular physical activity and reducing sedentary behavior among children and adolescents [4]. School-based approaches can therefore combine physical education with active breaks, movement activities, and other forms of daily physical engagement [5]. The practical orientation of education transforms health and safety from a set of theoretical rules into personally meaningful behavioral experience. Another important pedagogical condition is the development of positive motivation. Children are more likely to adopt healthy behaviors when they understand their personal value rather than perceive them only as compulsory rules.

Research based on self-determination theory indicates that motivation for physical activity is associated with children's psychological needs for autonomy, competence, and social relatedness [6]. This suggests that teachers should create situations in which students can make age-appropriate choices, experience success, and participate in activities together with peers. Positive reinforcement is also important. Teachers should emphasize progress and effort rather than rely primarily on criticism or fear. For example, students may be encouraged to monitor their daily physical activity, reflect on their sleep and rest routines, or evaluate their own adherence to safety rules.

Reflection contributes to the development of self-regulation. Simple questions such as “What did I do correctly?”, “What could I do differently?”, and “How can I protect myself and others?” help children gradually develop responsibility for their behavior. The formation of a safe and healthy lifestyle culture is most effective when health and safety topics are integrated across different areas of the curriculum. Elements of healthy lifestyle education can be addressed in natural science, physical education, language and literacy activities, mathematics, arts, and social education.

Interdisciplinary integration allows students to view health not as an isolated topic but as a multidimensional aspect of everyday life. For example, students can analyze physical activity data in mathematics, discuss healthy food in language activities, study the human body in science, and develop posters promoting safe behavior in art classes. However, classroom instruction alone is insufficient. The school environment itself should support the behaviors that students are expected to develop. WHO and UNESCO define a health-promoting school as an institution that systematically integrates health promotion into policies, learning environments, school activities, and relationships within the school community.

Therefore, schools should provide conditions that encourage physical activity, hygiene, emotional well-being, safe behavior, and healthy daily routines. Teachers and school staff should demonstrate positive behavioral models because students learn not only through formal instruction but also through observation.

Family participation represents another essential pedagogical condition. Children's habits are influenced by both school and home environments. If messages concerning healthy behavior are inconsistent, students may find it difficult to transform school knowledge into stable everyday practices.

Cooperation between teachers and parents can include consultations, parent meetings, information materials, joint projects, health-related activities, and recommendations concerning children's daily routines. The purpose of such cooperation should not be to transfer responsibility to parents but to establish a consistent educational environment. School health services can also contribute to this process. The WHO assessment of school health services in Kazakhstan highlights the importance of coordination between education and health sectors in supporting children's well-being [7]. Such cooperation can strengthen preventive education and help schools address health-related issues in a coordinated manner.

Based on the reviewed approaches, the formation of a culture of safe and healthy lifestyle among primary school students can be represented through five interconnected pedagogical conditions:

1. Systematicity – continuous integration of health and safety education into the educational process.
2. Age appropriateness – adaptation of content and methods to children's developmental characteristics.
3. Practical orientation – transformation of knowledge into concrete behavioral skills.
4. Positive motivation and self-regulation – development of personal responsibility and conscious choice.
5. Supportive environment and cooperation – coordination of school, family, and health-related resources.

These conditions should operate as an integrated system rather than as separate interventions. Their effectiveness depends on consistency between educational content, teaching methods, school environment, and children's everyday experiences.

The formation of a culture of safe and healthy lifestyle among primary school students requires a systematic and integrated pedagogical approach. The key conditions include systematic organization of education, age-appropriate content, practical orientation, active learning, positive motivation, self-regulation, interdisciplinary integration, a supportive school environment, and cooperation with families and health services.

The main pedagogical objective is not simply to provide children with information about health and safety but to help them develop stable behavioral patterns and personal responsibility. When healthy and safe behavior is consistently supported by lessons, school routines, teachers, peers, and families, it can gradually become an integral part of the child's everyday culture.

References

1. World Health Organization, UNESCO. Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators [Электронный ресурс]. — Geneva : World Health Organization, 2021. — 50 p. — URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059 (дата обращения: 06.10.2026).
2. Об образовании : Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III [Электронный ресурс]. — URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_ (дата обращения: 06.10.2026).
3. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего образования : приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348 [Электронный ресурс]. — URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031 (дата обращения: 06.10.2026).
4. World Health Organization. WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour [Электронный ресурс]. — Geneva : World Health Organization, 2020. — URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128 (дата обращения: 06.10.2026).
5. World Health Organization. Promoting Physical Activity through Schools: A Toolkit [Электронный ресурс]. — Geneva : World Health Organization, 2021. — 58 p.
6. Owen, K. B. Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis / K. B. Owen, J. Smith, D. R. Lubans, J. Y. Y. Ng, C. Lonsdale // Preventive Medicine. — 2014. — Vol. 67. — P. 270–279. — DOI 10.1016/j.ypmed.2014.07.033..

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 339. 13

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

СПЕЦИАН ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА
канд.экон.наук, доцент
УО «Белорусская государственная академия связи»
ЛУКАШИК ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА
канд.техн.наук
УО «Белорусская государственная академия связи»

Аннотация: В статье показана ключевая роль виртуальных платформ в современном преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Совершенствуются возможности обучения, что позволяют процесс обучения сделать более интерактивным, доступным и персонализированным. Они охватывают различные аспекты: от отработки лексики и грамматики до развития коммуникативных навыков и контроля знаний. Виртуальные платформы отражают тенденции цифровой трансформации образования и позволяют повысить эффективность обучения за счёт доступа к разнообразным ресурсам. Использование виртуальных платформ и цифровых инструментов в преподавании русского языка как иностранного обусловлено необходимостью адаптации образовательного процесса к цифровой эпохе, запросам современного поколения обучаемых и потребностям преодоления языкового барьера в удаленном формате.
Ключевые слова: виртуальные платформы, русский язык как иностранный

THE USE OF VIRTUAL PLATFORMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Spetsian Lyudmila Mikhailovna,
Lukasik Tatyana Mikhailovna

Abstract: The article shows the key role of virtual platforms in modern teaching of Russian as a foreign language (RCT). Learning opportunities are being improved, which makes the learning process more interactive, accessible and personalized. They cover various aspects, from practicing vocabulary and grammar to developing communication skills and knowledge control. Virtual platforms reflect the trends of digital transformation of education and make it possible to increase the effectiveness of learning through access to a variety of resources. The use of virtual platforms and digital tools in teaching Russian as a foreign language is driven by the need to adapt the educational process to the digital age, to meet the demands of the modern generation of learners, and to address the challenges of overcoming the language barrier in a remote format.
Keywords: virtual platforms, Russian as a foreign language

Каковы преимущества применения виртуальных платформ?

Доступность и гибкость. Обучаемые могут изучать язык в удобное время и в комфортной обстановке, выбирать темп обучения.

Индивидуализация обучения—платформы позволяют адаптировать задания под уровень знаний и интересы учащегося, предлагают персонализированные упражнения.

Интерактивность — игровые форматы (квизы, квесты) помогают позволяют адаптировать задания под уровень знаний, удерживать внимание и делают занятия менее формальными [1, С.55]

Наглядность — виртуальные доски упрощают сложные концепции через визуальные образы, ускоряют коммуникацию и поддерживают разные стили восприятия информации.

Совместная работа — многие платформы поддерживают совместное редактирование, что развивает навыки командной работы и общения.

Автоматизация контроля знаний — некоторые сервисы на основе ИИ предоставляют возможность анализировать работы, дают мгновенную обратную связь, отслеживают прогресс и выявляют ошибки.

Погружение в языковую среду. Использование видео, подкастов, а также материалов, связанных с русской культурой, обогащает словарный запас и понимание языка.

Модели виртуальных платформ и инструментов

LearningApps — сервис для создания интерактивных упражнений (классификации, выбор заданных единиц, соединение изображения и языковой единицы и др.). Подходит для ознакомления с новой лексикой и грамматикой, закрепления материала.

Miro — онлайн-доска для совместной работы. На ней можно размещать теоретические материалы, практические задания, аудио- и видеофайлы, использовать инструменты для визуализации данных, создания ментальных карт, карточек, таблиц.

Duolingo — платформа с использованием ИИ для адаптации уроков к уровню знаний пользователя. Предлагает задания на грамматику и лексику, позволяет исправлять ошибки без помощи преподавателя.

Quizlet, Anki — платформы для работы с карточками, используют систему интервальных повторений для запоминания слов.

OnlineTestPad — конструктор тестов, кроссвордов, логических игр и диалоговых тренажёров.

Kahoot! — платформа для создания викторин с вопросами с несколькими вариантами ответов.

Nearpod — позволяет создавать и проводить презентации во время занятий.

Plickers — приложение для быстрой оценки знаний студентов прямо на уроке.

Forvo — платформа, ориентированная на отработку произношения, поддерживает сотни языков, включая русский. Предоставляет возможность услышать произношение реальных носителей языка.

LingQ — платформа для персонализированного обучения, помогает улучшить навык чтения. Пользователи могут вводить интересующий их контент (веб-страницы, блоги), а система автоматически генерирует учебные курсы, анализирует словарный запас и создаёт учебные карточки.

Что делают технологии виртуальной реальности (VR)

VR-технологии позволяют моделировать искусственные языковые среды, приближённые к реальным условиям коммуникации. Например, можно создать модули с ситуативными диалогами и культурными сценариями («Аэропорт», «Кафе», «Гостиница», «Метро» и др.). Это способствует развитию речевой активности, мотивации и эмоциональной вовлечённости обучающихся.

Определенные ограничения и трудности

- необходимость освоения новых цифровых навыков преподавателями, создание качественных онлайн-материалов и организация уроков требуют больше времени;
- возможные проблемы с безопасностью и качеством видеотрансляции;
- ограничения по времени на некоторых тарифах (например, в Zoom);
- отсутствие встроенных механизмов автоматизированного тестирования в некоторых платформах;
- высокая стоимость некоторых технологий (например, VR).
- ограниченная обратная связь, сложно в полной мере контролировать прогресс обучаемых и оценивать их реальное понимание материала.
- технические сложности, неуверенное владение технологиями может замедлить процесс обучения;
- необходимость освоения новых цифровых навыков преподавателями.

Из вышеизложенного следует, что виртуальные платформы — важный инструмент в преподавании РКИ, который позволяет сделать обучение более гибким, интерактивным и персонализированным. Однако их эффективность зависит от грамотного подхода к проектированию курсов, учёта уровня подготовки учащихся, а также от готовности преподавателей осваивать новые технологии. Дистанционные технологии наиболее результативны, когда они используются как дополнение к традиционному обучению, а не как его замена.

Список источников

1. Специан, Л. М. Использование цифровых технологий в обучении русскому языку как иностранному / Л. М. Специан // Наука и образование: создаём будущее, опираемся на ценности : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 января 2025 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 54-56. – EDN QZIXGA.

УДК 370

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

ЧЕРНИГОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
магистрант
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»,
г. Набережные Челны, Россия

Научный руководитель: Ахметов А.М.
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спорта,
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»,
г. Набережные Челны, Россия

Аннотация. В статье рассматривается процесс цифровой трансформации государственного управления в сфере образования как ключевого направления административной реформы в Российской Федерации. На основе анализа стратегических документов и научных публикаций авторами исследованы цели, задачи и современное состояние цифровизации образовательной отрасли.
Ключевые слова: цифровизация образования, государственное управление, цифровая зрелость, ФГИС «Моя школа», искусственный интеллект.

DIGITALIZATION OF PUBLIC ADMINISTRATION IN THE FIELD OF EDUCATION

Chernigova Svetlana Vladimirovna

Scientific supervisor: Akhmetov A.M.

Abstract. The article examines the digital transformation of public administration in education as a key area of administrative reform in the Russian Federation. Drawing on an analysis of strategic documents and scholarly publications, the authors explore the goals, objectives, and current state of digitalization in the education sector.
Keywords: digitalization of education, public administration, digital maturity, FSIS "My School", artificial intelligence.

Актуальность темы цифровой трансформации государственного управления в сфере образования обусловлена стратегическим курсом Российской Федерации на достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы к 2030 году. Как справедливо отмечают М.А. Ижунинов, Д.А. Струнин и А.В. Антипко, применение технологий цифровизации в системе государственного управления образованием требует не только технического переоснащения, но и пересмотра самих подходов к организации управленческих процессов [1]. Целью данной статьи является комплексный анализ процесса цифровизации государственного управления в сфере образования, выявление основных тенденций и проблемных зон на современном этапе.

Формирование нормативной базы цифровой трансформации образования в России прошло несколько этапов. Базовым документом, задающим вектор развития, является Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», который определил цифровую трансформацию как одну из национальных целей [2].

Ключевым отраслевым документом выступает Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р, утверждающее Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования. В паспорте этого документа зафиксирована главная цель: достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства, обеспечивающего равный доступ к верифицированному цифровому образовательному контенту на всей территории страны [3].

Важно отметить, что процесс носит институциональный характер. Приказом Министерства просвещения РФ от 9 июля 2025 г. № 524 был актуализирован состав Совета Министерства по вопросам цифровой трансформации, который является постоянно действующим совещательным органом, отвечающим за выработку предложений по развитию цифровой образовательной среды [4]. Это свидетельствует о стремлении государства к созданию гибкой системы управления процессом цифровизации.

Анализ научной литературы, в частности работы А.А. Дамбаа, посвященной цифровизации системы образования в Республике Тыва, позволяет выделить несколько ключевых целей трансформации государственного управления в этой сфере [5].

Во-первых, это повышение эффективности управления за счет создания единой информационной среды и перехода на электронный документооборот. Во-вторых, обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех категорий граждан, включая жителей регионов со сложной транспортной доступностью. В-третьих, снижение административной нагрузки на педагогов путем внедрения цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта.

Задачи, решаемые в рамках достижения этих целей, включают:

1. Формирование современной инфраструктуры образовательных организаций (обеспечение высокоскоростным интернетом, компьютерными классами).
2. Внедрение цифровых инструментов в учебный процесс (электронные учебные системы, онлайн-курсы).
3. Стандартизацию взаимодействия информационных систем и переход к единым классификаторам и форматам данных.
4. Реализацию государственных функций в электронной форме (ведение реестров кадров и контингента, электронный журнал и дневник).
5. Подготовку педагогических и управленческих кадров к работе в условиях цифровой трансформации.

Практическая реализация поставленных задач осуществляется в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (ЦОС) национального проекта «Образование» [6]. Основой цифровой экосистемы становится Федеральная государственная информационная система «Моя школа», которая с 1 января 2023 года начала подключаться во всех школах России.

Анализ региональной практики, представленный в отчетах (например, по Невскому району Санкт-Петербурга), показывает позитивную динамику: к 2024 году доля школ, подключенных к ФГИС «Моя школа», достигла 100%, однако доля активных пользователей среди педагогов и обучающихся пока остается невысокой (по отдельным данным, на уровне 37% и менее 5% соответственно). Это указывает на наличие проблемы адаптации участников образовательного процесса к новым цифровым инструментам.

Важным событием 2025 года стала интеграция Универсальной библиотеки цифрового образовательного контента (ЦОК) с порталом «Госуслуги» как подсистемы ФГИС «Моя школа». С 1 сентября 2025 года этот сервис открыл доступ к верифицированным учебным материалам, включенным в федеральный перечень электронных образовательных ресурсов [7]. Как отмечают участники образовательного процесса в Курской области, новая система позволяет учителям оперативно находить качественные материалы и выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Активно развиваются и вспомогательные сервисы. Среди новых разработок, представленных на форуме Digital Innopolis Days в 2025 году, особо выделяется продукт «ОКО ВПР», позволяющий выявлять дефициты знаний учащихся. В планах до мая 2026 года – запуск тренажера для подготовки к ЕГЭ в рамках ЦОК.

Несмотря на значительные успехи, процесс цифровизации сталкивается с рядом серьезных проблем. Во-первых, это «человеческий фактор»: как показывают исследования А.А. Дамбаа, необходима системная работа по повышению ИТ-компетенций участников образовательного процесса [8]. Опыт Омской и Тюменской областей подтверждает, что проведение мастер-классов и методических семинаров является критически важным условием эффективного использования цифровых платформ.

Во-вторых, это вопросы информационной безопасности и стандартизации. Введение ГОСТ Р 72474-2025 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Цифровой след. Общие положения» (утвержден в декабре 2025 года) призвано упорядочить работу с данными обучающихся и обеспечить их защиту.

В-третьих, важно сохранить баланс между цифровыми и традиционными формами обучения. Как отмечают Минпросвещения России в своих разъяснениях, использование электронных платформ относится к компетенции образовательной организации, но обязательным требованием является применение государственных информационных систем при обработке персональных данных [9].

Подводя итог, можно констатировать, что цифровизация государственного управления в сфере образования в России перешла от стадии пилотных проектов к стадии системного внедрения. Создана необходимая нормативная база, запущены ключевые информационные системы (ФГИС «Моя школа», ЦОК), ведется работа по подготовке кадров.

Как справедливо заключают в своем исследовании М.А. Ижунинов, Д.А. Струнин и А.В. Антипко, успех цифровой трансформации зависит не столько от технического оснащения, сколько от способности системы государственного управления гибко реагировать на возникающие вызовы, обеспечивая методическую поддержку педагогов и реальное снижение их бюрократической нагрузки [10].

Дальнейшее развитие процесса, по-видимому, будет связано с более активным внедрением систем искусственного интеллекта для анализа больших данных и принятия управленческих решений, что предусмотрено Стратегическим направлением до 2030 года.

Список источников

1. Использование ФГИС «Моя школа» для организации учебного занятия по различным предметам [Электронный ресурс] // Курский институт развития образования. – 17.02.2026. – URL: https://www.kiro46.ru/informatsiya/novosti/9502-ispolzovanie-fgis-moya-shkola-dlya-organizatsii-uchebnogo-zanyatiya-po-razlichnym-predmetam.html (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №4)

2. Проведение мероприятий для субъектов Единой федеральной системы научно-методического сопровождения [Электронный ресурс] // Омский государственный педагогический университет. – 28.03.2024. – URL: https://api.omgpu.ru/news/provedenie-meropriyatiy-dlya-subektov-edinoy-federalnoy-sistemy-nauchno-metodicheskogo-7 (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №7)

3. Минпросвещения даны разъяснения по вопросу использования цифровых платформ при реализации образовательных программ [Электронный ресурс] // Госуслуги. – 20.11.2025. – URL: https://sh-katynskaya-r66.gosweb.gosuslugi.ru/roditelyam-i-uchenikam/novosti/novosti_2938.html (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №5)

4. ГОСТ Р 72474-2025 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Цифровой след. Общие положения» [Электронный ресурс] // NormaCS. – URL: https://www.normacs.net/Doclist/doc/28CBT.html (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №1)

5. Ижунинов, М.А. Цифровизация государственного управления в сфере образования / М.А. Ижунинов, Д.А. Струнин, А.В. Антипко // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 321–325. (Исходный №3)

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 9 июля 2025 г. № 524 «О внесении изменений в приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 4 декабря 2020 г. № 699» (вместе с «Положением о Совете Министерства просвещения Российской Федерации по вопросам цифровой трансформации») [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. – URL: https://base.garant.ru/412322288/ (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №6)

7. Дамбаа, А.А. Цифровизация системы образования как инструмент повышения качества государственного управления (на примере Республики Тыва) / А.А. Дамбаа // Актуальные проблемы государственного управления. – 2026. – № 1. – С. 45–52. (Исходный №2)

8. Республика Марий Эл: «Специалисты знакомятся с новейшими IT-разработками» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки. – 01.10.2025. – URL: https://obrnadzor.gov.ru/novosti-regionov/respublika-marij-el-speczialisty-znakomyatsya-s-novejshimi-it-razrabotkami/ (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №9)

9. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. – URL: https://base.garant.ru/407890373/ (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №8)

10. Цифровая экосистема образования: итоги развития за 2024 год (Невский район) [Электронный ресурс] // ИМЦ Невского района. – URL: http://nevarono.imc-nev.ru/publ/2024/30/ (дата обращения: 19.03.2026). (Исходный №10)

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37

СЛОВО И ДЕЛО: ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ЧЕРЕЗ КУЛЬТУРУ РЕЧИ И ПРИКЛАДНУЮ ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ

БЛАГОДАРНЫЙ ОЛЕГ АНАТОЛЬЕВИЧ,
АРИФОВ ИЛИМДАР МУСТАФАЕВИЧ
учителя физической культуры
ОРОБЕЙ АНЖЕЛА СЕРГЕЕВНА
учитель начальных классов
ГОРБАТОВСКАЯ МАРГАРИТА АЛЕКСАНДРОВНА
учитель русского языка
МБОУ «Октябрьскоготнянская СОШ»

Аннотация: В статье анализируется проблема разобщенности дисциплин в патриотическом воспитании. Доказывается, что патриотизм проявляется в повседневной культуре речи и здоровом образе жизни. Рассмотрена связь отказа от сквернословия и физической подготовки. Предложены методы интеграции физкультуры и русского языка для начальной школы.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, культура речи, физическая культура, межпредметная интеграция, сквернословие, здоровый образ жизни, духовно-нравственное развитие.

WORD AND DEED: FOSTERING PATRIOTISM THROUGH SPEECH CULTURE AND APPLIED PHYSICAL TRAINING FOR STUDENTS

Blagodarny Oleg Anatolyevich,
Arifov Ilimdar Mustafaevich,
Orobey Angela Sergeyevna,
Gorbatovskaya Margarita Alexandrovna

Annotation: The article analyzes the issue of disciplinary fragmentation in patriotic education. It argues that patriotism manifests itself in everyday speech culture and a healthy lifestyle. The connection between abstaining from profanity and engaging in physical training is examined, and methods for integrating physical education and the Russian language in primary schools are proposed.
Keywords: patriotic education, speech culture, physical education, interdisciplinary integration, foul language, healthy lifestyle, spiritual and moral development.

Каждый педагог в своей практике сталкивается с вопросом обучающихся о практической значимости изучаемого материала. Сложность заключается в необходимости объяснить ребёнку младшего школьного возраста сущность любви к Родине и готовности к её защите, в то время как его жизненный опыт не включает понимания военных конфликтов или примеров героизма.

В современной педагогической практике патриотизм часто ассоциируется с масштабными мероприятиями, однако его истинная сущность проявляется в повседневных действиях: культуре речи, манере поведения, отношении к сверстникам и собственному здоровью.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта одной из приоритетных задач является воспитание гражданина, уважающего историю, культуру и язык своей страны, а также ведущего здоровый образ жизни. Однако на практике реализация этих задач часто носит изолированный характер. Учитель физической культуры сосредоточен на развитии физических качеств, учитель русского языка − на формировании грамотности, при этом межпредметная связь, демонстрирующая единство данных целей, зачастую не устанавливается.

Патриот − это личность, готовая к самопожертвованию ради Отечества. Однако наличие физической силы или формальных знаний не является достаточным условием. Пренебрежение нормами родного языка, использование сленга и ненормативной лексики свидетельствуют о неуважении к собственному культурному наследию. Русский язык является базовой ценностью, переданной предками, и его сохранение − фундаментальная задача. Включение в речь необоснованных заимствований и слов-паразитов демонстрирует равнодушие к историческому прошлому и будущему страны, что недопустимо для патриота.

С психологической точки зрения, сквернословие является не просто вредной привычкой, а индикатором внутренней нестабильности и агрессии. Использование нецензурной лексики позволяет временно снять напряжение, но наносит вред личности. Привычка выражать гнев через грубые слова препятствует освоению конструктивных стратегий разрешения конфликтов. Таким образом, защита чистоты языка − это не формальное требование, а патриотический долг, требующий разъяснения на конкретных примерах.

Примеры из исторических источников. Для преодоления абстрактности понятий эффективно использование фронтовых писем. Отсутствие грубых выражений в текстах людей, ежедневно сталкивавшихся со смертью, является убедительным доказательством того, что истинная сила заключается в достоинстве и сдержанности, а не в грубости. Анализ таких документов способствует формированию у обучающихся стремления к красивой, литературной речи через подражание героям.

Проблемно-ориентированные задания. Эффективным приёмом является организация сочинения-рассуждения на тему «Если бы я был главнокомандующим…». В процессе обсуждения обучающиеся самостоятельно приходят к выводу о необходимости искоренения сквернословия, осознавая, что нецензурная речь разрушает коллектив и подрывает авторитет военнослужащих. Самостоятельное открытие данной истины обеспечивает более прочное усвоение материала.

Воспитание здорового образа жизни не ограничивается отказом от вредных привычек. Оно включает в себя развитие эмоциональной регуляции и навыков управления своим поведением. Физически сильный, но эмоционально неуравновешенный подросток не может считаться патриотом. Уроки физической культуры должны быть направлены не только на сдачу нормативов, но и на воспитание таких качеств, как честь, достоинство и командный дух. Целесообразно использование командных игр, где результат зависит не от индивидуальной скорости, а от сплоченности и взаимоподдержки. Это моделирует принципы взаимодействия в обществе, где Родина представляет собой единую команду.

Эффективной формой работы являются межпредметные мероприятия, например, квест «Защитники земли Русской». Первый этап проходит в классе и включает работу с текстом, содержащим ошибки, требующим исправления. Второй этап предполагает преодоление полосы препятствий в спортивном зале с обязательным условием отсутствия грубых слов. Данный формат позволяет в игровой форме развивать как физические, так и речевые навыки, а также формирует понимание их взаимосвязи. Контроль за речью соперников (возможность начисления штрафных очков) повышает мотивацию к самоконтролю.

Формирование базовых ценностей целесообразно начинать в начальной школе, так как в этом возрасте преобладает образное восприятие. Личный пример учителя и эмоциональная подача материала имеют решающее значение. Расширение словарного запаса (через такие понятия, как «честь», «достоинство», «отвага») создает основу для правильной ценностной ориентации в будущем. В случае наличия у ребёнка устоявшейся привычки к сквернословию, коррекция потребует значительно больших усилий.

В начальной школе физкультминутки можно преобразовывать в мини-уроки патриотизма, например, произнося пословицы о Родине с выполнением наклонов на каждое слово. Данный метод обеспечивает одновременное физическое развитие и знакомство с фольклором, что способствует усвоению народной мудрости.

Поскольку нецензурная лексика широко распространена в интернет-пространстве и медиа, школа должна предоставлять альтернативу − демонстрировать образцы красивой, грамотной речи. Систематическая работа в этом направлении приведет к постепенному изменению речевых привычек обучающихся.

Патриотическое воспитание в современной школе должно выходить за рамки формальных мероприятий. Оно проявляется в ежедневных поступках: уважительном отношении к окружающим, соблюдении чистоты, культуре общения. Сквернословие при детях следует рассматривать как предательство, поскольку оно формирует негативные модели поведения у подрастающего поколения.

Для достижения эффективного результата необходимо объединение усилий педагогов различных специальностей. Создание совместных проектов и интегрированных мероприятий позволит показать обучающимся целостность мира, где физическое совершенство неразрывно связано с духовным развитием, а любовь к Родине − с любовью к родному слову. Реализация данного подхода будет способствовать формированию личности, способной и защитить себя, и выразить уважение через слово, что и является высшей целью образования.

Список источников

1. Теория и практика в сфере физической культуры и спорта : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 2 апреля 2024 года) / под общ. ред. канд. пед. наук, доц. В.В. Гайла ; М-во науки и высш. образования РФ, Урал. федер. ун-т им. первого Президента РФ Б.Н. Ельцина.− Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2024. − 150 с.

2. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. — Москва : Слово/Slovo, 2000. — 261, [1] с. — ISBN 5-85050-240-8.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/ (дата обращения: 30.09.2026).

УДК 373.3:37.035.6

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ: МОДЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

КРАВЧЕНКО ТАТЬЯНА ОЛЕГОВНА
студент
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: Чумак Лариса Владимировна
доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»

Аннотация: В работе поднимается вопрос о возможностях уроков литературного чтения в 4 классе для становления гражданских качеств обучающихся. Акцент сделан на интеграции воспитательных задач в ткань уроков через специально сконструированную модель. Раскрываются целевой, методический и оценочный блоки модели. Приводятся данные формирующего эксперимента, организованного на базе двух школ Херсонской области. Показано, что системная работа с произведениями патриотической направленности, подкреплённая активными методами и проектной деятельностью, даёт заметный прирост по критериям отношения к Родине, этнокультурной компетентности и патриотических чувств. Обосновывается необходимость отказа от формального анализа текстов в пользу эмоционально вовлечённого диалога.
Ключевые слова: гражданское воспитание, младший школьный возраст, уроки литературного чтения, модель воспитания, патриотические чувства, опытно-экспериментальная работа.

CIVIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS IN GRADE 4: MODEL AND RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK

Kravchenko Tatiana Olegovna

Scientific adviser: Chumak Larisa Vladimirovna

Abstract: The paper raises the question of the potential of literary reading lessons in grade 4 for the development of civic qualities of students. The emphasis is placed on integrating educational tasks into the fabric of lessons through a specially designed model. The target, methodological and evaluation blocks of the model are revealed. The data of the formative experiment organized on the basis of two schools of the Kherson region are presented. It is shown that systematic work with works of patriotic orientation, supported by active methods and project activities, gives a noticeable increase in the criteria of attitude to the Motherland, ethnocultural competence and patriotic feelings. The necessity of abandoning formal analysis of texts in favour of emotionally involved dialogue is substantiated.
Key words: civic education, primary school age, literary reading lessons, education model, patriotic feelings, experimental work.

Введение. Перемены, происходящие в российском социуме, закономерно отражаются на целевых установках школьного образования. Сегодня недостаточно просто передать ребёнку сумму знаний — востребован человек, способный осознанно включиться в жизнь страны, нести ответственность за её настоящее и будущее. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования прямо ориентирует педагога на становление основ гражданской идентичности младшего школьника, воспитание гордости за Отечество, уважения к его истории и культуре [1]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет воспитание как неотъемлемую составляющую образовательного процесса, направленную на формирование гражданина, ответственного за судьбу страны [2]. Среди учебных дисциплин начальной школы особое место принадлежит литературному чтению, на которое в 4 классе отводится 136 часов [3]. Однако воспитательный ресурс этого предмета раскрывается далеко не всегда: на практике преобладает репродуктивная работа с текстом, тогда как эмоционально-ценностная и деятельностная сферы личности остаются в тени.

Цель настоящей статьи — представить теоретически обоснованную модель гражданского воспитания младших школьников на уроках литературного чтения в 4 классе и познакомить с результатами её проверки в ходе опытно-экспериментальной работы. Для решения поставленных задач применялся комплекс методов: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, диагностические методики, анализ продуктов деятельности учащихся, методы математической обработки данных.

Теоретические основания исследования. В педагогической науке гражданское воспитание трактуется как целенаправленный процесс становления готовности личности выполнять функции гражданина — человека, который любит Родину, уважает законы, занимает активную жизненную позицию и отвечает за свои поступки. Гражданственность при этом рассматривается как интегративное качество личности, в структуре которого принято выделять когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Итогом гражданского воспитания становится гражданская позиция — устойчивая система отношений человека к обществу, государству, своим правам и обязанностям.

Младший школьный возраст обладает особой чувствительностью к формированию основ гражданственности. Л.С. Выготский обращал внимание на интенсивное развитие высших психических функций, произвольности и рефлексии в этот период [4, с. 235]. Л.И. Божович показала, что к 10–11 годам у ребёнка складывается внутренняя позиция, позволяющая принимать социальные нормы не под давлением извне, а как личностно значимые ориентиры [5, с. 112]. Д.Б. Эльконин подчёркивал развитие способности к соподчинению мотивов, что создаёт предпосылки для ответственного гражданского поведения [6, с. 78]. Идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания, В.А. Сухомлинского о рождении гражданина, А.С. Макаренко о воспитании в коллективе сохраняют свою эвристическую ценность и в современных условиях [7, с. 145; 8, с. 45; 9, с. 320].

Уроки литературного чтения в 4 классе располагают богатейшим материалом для гражданского воспитания: летописи, былины, жития, произведения о Родине и Великой Отечественной войне, стихи о родной природе, сказки народов России. Их использование открывает возможность формировать у школьников знания о стране, эмоционально-ценностное отношение к её истории и культуре, а также готовность к социально значимым поступкам. Особую роль играют активные методы: беседа, анализ поступков героев, выразительное чтение, проектная деятельность, викторины, конкурсы чтецов, социальные акции.

Модель гражданского воспитания младших школьников на уроках литературного чтения в 4 классе. На основе теоретического анализа была сконструирована педагогическая модель, объединяющая три взаимосвязанных блока: целевой, методический и диагностический (табл. 1).

Целевой блок задаёт цель - гражданское воспитание младших школьников на уроках литературного чтения в 4 классе. Задачи включают: формирование системы знаний о Родине, её истории, культуре, государственных символах; развитие эмоционально-ценностного отношения к стране; воспитание готовности к проявлению гражданской позиции в реальных поступках.

Методический блок охватывает организационно-педагогические условия: активизацию работы учителей, создание гражданско-воспитывающей образовательной среды, просветительскую работу с

родителями. Программа гражданского воспитания предусматривает методы (беседа, анализ поступков героев, выразительное чтение, работа с текстом), формы (уроки, проекты, викторины, конкурсы чтецов, акции), средства (художественные произведения патриотической направленности, репродукции картин, мультимедийные презентации, читательские дневники).

Таблица 1

Модель гражданского воспитания младших школьников на уроках литературного чтения в 4 классе

Блок	Содержание
Целевой	Цель, задачи, объект, предмет гражданского воспитания
Методический	Организационно-педагогические условия, программа, методы, формы, средства
Диагностический	Компоненты, критерии, уровни, результат — гражданская воспитанность

Диагностический блок включает мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, критерии «отношение», «знание», «действие», а также высокий, средний и низкий уровни гражданской воспитанности. Диагностический инструментарий составили адаптированная методика «Незаконченные предложения» [10, с. 87], модификация методики Н.Е. Щурковой «Что такое хорошо и что такое плохо?» [11, с. 12], методика «Моё отношение к Родине» [12, с. 56], анализ читательских дневников и творческих работ.

Организация и результаты опытно-экспериментальной работы. Исследование проводилось на базе двух образовательных учреждений Херсонской области: контрольная группа (КГ) - ГБОУ Херсонской области «Скадовская школа № 1» (20 учащихся 4 класса), экспериментальная группа (ЭГ) - ГБОУ Херсонской области «Скадовская школа № 3» (20 учащихся 4 класса). Возраст обучающихся - 10–11 лет. Работа включала констатирующий, формирующий и аналитический этапы.

На констатирующем этапе было установлено, что в обеих группах преобладает средний уровень сформированности гражданского интереса: в КГ - 65%, в ЭГ - 60%. Высокий уровень зафиксирован у 15% учащихся в каждой группе, низкий - у 20% в КГ и 25% в ЭГ. Исходные показатели оказались сопоставимыми, что позволило перейти к формирующему этапу.

В ЭГ была реализована программа гражданского воспитания на уроках литературного чтения. Она включала изучение произведений о Родине, анализ поступков героев, выразительное чтение, проект «Они защищали Родину», викторину «Что я узнал о Родине и её героях?», конкурс чтецов стихов о Родине, акции «Письмо солдату», «Бессмертный полк», «Окна Победы», тематические родительские собрания и совместные проекты семьи и школы. В КГ обучение осуществлялось по традиционной программе.

Таблица 2

Динамика уровней гражданской воспитанности в экспериментальной группе (n = 20), %

Критерий	Уровень	Констатирующий этап	Аналитический этап	Динамика
Отношение к Родине	Высокий	20	35	+15
	Средний	45	50	+5
	Низкий	35	15	-20
Этнокультурная компетентность	Высокий	20	35	+15
	Средний	50	50	0
	Низкий	30	15	-15
Патриотические чувства	Высокий	15	40	+25
	Средний	45	45	0
	Низкий	40	15	-25

На аналитическом этапе была проведена повторная диагностика. Наиболее выраженная положительная динамика в ЭГ зафиксирована по критерию «патриотические чувства»: высокий уровень вырос с 15% до 40% (+25%), низкий снизился с 40% до 15% (-25%). По критерию «отношение к Родине» высокий уровень увеличился с 20% до 35% (+15%), низкий снизился с 35% до 15% (-20%). По критерию «этнокультурная компетентность» высокий уровень вырос с 20% до 35% (+15%), низкий снизился с 30% до 15% (-15%). Динамика представлена в таблице 2.

В контрольной группе значимой динамики не наблюдалось: высокий уровень вырос лишь на 5–10%, низкий снизился на 5–15%, что объясняется естественным взрослением детей и традиционным обучением без специально разработанной программы. Полученные данные подтверждают, что целенаправленное гражданское воспитание на уроках литературного чтения обеспечивает более устойчивые положительные изменения по всем критериям.

Выводы. Проведённое исследование подтверждает гипотезу о том, что гражданское воспитание младших школьников на уроках литературного чтения в 4 классе будет результативным, если реализовать специально разработанную модель, целенаправленно отбирать произведения с гражданским потенциалом и применять активные методы обучения. Разработанная модель включает целевой, методический и диагностический блоки и обеспечивает единство планирования, реализации и оценки результатов. Программа гражданского воспитания способствует формированию у обучающихся системы знаний о Родине, эмоционально-ценностного отношения к её истории и культуре, уважения к людям разных национальностей, готовности к проявлению активной гражданской позиции. Результаты исследования могут быть использованы учителями начальных классов, методистами и в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. — Текст : электронный. — URL: https://base.garant.ru/400907193/ (дата обращения: 26.09.2026).

2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : ред. от 28 декабря 2024 г. — Текст : электронный. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.09.2026).

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение (для 1–4 классов образовательных организаций). — Москва, 2022. — 118 с. — Текст : электронный. — URL: https://edsoo.ru/ (дата обращения: 26.09.2026).

4. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Эксмо, 2005. — 507, [1] с.

5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург : Питер, 2022. — 400 с.

6. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — Москва : Академия, 2004. — 384 с.

7. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. — Москва : Педагогика, 1988. — Т. 1. — С. 194–256.

8. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. — Москва : Концептуал, 2024. — 346 с.

9. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. — Москва : Правда, 1988. — 624 с.

10. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 2011. — 223 с.

11. Вырщиков, А. Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе : монография / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев. — Волгоград : НП ИПД «Авторское перо», 2006. — 140 с.

12. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — Москва : Просвещение, 2009. — 23 с.

13. Лосский, Н. О. Условия абсолютного добра : Основы этики ; Характер русского народа / Н. О. Лосский. — Москва : Политиздат, 1991. — 368 с..

© Т.О. Кравченко, 2026

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

ЛУКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА
преподаватель
ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)

Аннотация: В статье прослеживается, как специфическая среда военного вуза влияет на формирования экономического сознания курсантов в современных условиях, показана зависимость эффективности формирования экономического сознания от применения определенных педагогических механизмов. В статье указывается на необходимость использования персонализированного обучения для курсантов, расширения интеграции цифровых технологий.
Ключевые слова: военный вуз, совершенствование экономического сознания, экономическая подготовка, интерактивные методы, эффективность среды военного вуза, экономические знания, военнослужащие

PEDAGOGICAL MECHANISMS FOR SHAPING THE ECONOMIC CONSCIOUSNESS OF MILITARY PERSONNEL IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

Lukina Svetlana Evgenievna

Annotation: The article examines how the specific environment of a military university influences the formation of cadets' economic consciousness in modern conditions and shows the dependence of the effectiveness of economic consciousness formation on the use of certain pedagogical mechanisms. The article highlights the need to use personalized learning for cadets and to expand the integration of digital technologies.
Keywords: military university, improving economic awareness, economic training, interactive methods, effectiveness of the military university environment, economic knowledge, military personnel

В настоящее время к уровню экономических знаний и навыков военных специалистов предъявляют повышенные требования [1]. Чтобы справиться с поставленной задачей, будущему офицеру необходимо обеспечить эффективную профессиональную экономическую подготовку, развивать у него экономическую направленность сознания. [2,3].

Экономическое сознание формируется не только на профильных кафедрах: ее основы закладываются при изучении самых разных дисциплин, в ходе практик, в воспитательной деятельности военного вуза. Экономическое сознание представляется сложным системным образованием, которое интегрирует совокупность знаний, представлений, оценок, ценностных ориентиров, мотивов и способов мышления. Структурные экономические знания помогут курсанту военного вуза собрать разрозненные наблюдения в единую картину, для принятия взвешенных экономических решений в будущей профес-

сиональной сфере. [4].

Следует отметить, что недостаточное методическое и психолого- педагогическое обеспечение создают препятствия продуктивной экономической подготовки. Связь между академическими знаниями и реальной военно-служебной практикой остается слабой [5].

Нередко экономику в военных вузах преподносят как сугубо общетеоретический курс, теоретическую модель, оторванную от реальных военно-служебных ситуаций.

В этой связи военный вуз призван стать катализатором формирования экономического сознания курсантов. Его цель – не ограничиться передачей знаний, а заложить основу для того, чтобы у будущих офицеров развилась не просто компетентность, а способность к творческому, осознанному самосовершенствованию в экономической сфере – как в служебной работе, так и в личной жизни [5]. Сама организация жизни в военном вузе – с ее регламентами, иерархией и акцентом на эффективность – задает среду, где экономические принципы усваиваются глубже. Дело в том, что здесь ценность имеет не процесс, а итог: сколько ресурсов (времени, сил, средств) потрачено, какой достигнут эффект. В такой среде курсанты на практике привыкают оценивать решения с точки зрения соотношения результата и затрат, что и углубляет понимание соответствующих теоретических положений. Курсантам предлагается развивать способность мыслить в условиях ограничений: ресурсы всегда находятся в дефиците. В военном вузе у курсантов целенаправленно воспитывают ответственность за вверенное государственное имущество. Эффективность формирования экономического сознания курсантов зависит от определенных педагогических механизмов, применения обоснованных подходов и образовательных технологий. Обозначить важные составляющие педагогических механизмов можно, подчеркнув, функциональную направленность экономических дисциплин, подготовку и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, побуждение к освоению экономических знаний, построение актуального информационного пространства вуза, систематический контроль и оценку результатов обучения с использованием компетентностно-ориентированных заданий, использование активных и интерактивных методов обучения, междисциплинарную интеграцию. Содержание подготовки должно гарантировать, что выпускники обладают необходимыми навыками для компетентного выполнения своих служебных обязанностей, которые связаны с экономическими взаимоотношениями.

Эффективная работа преподавателя экономики в военном вузе сопряжена с глубоким пониманием им контекста и специфики военной службы. Отсутствие у педагога профильного военного опыта или специализированной подготовки нередко становится барьером для адаптации учебного материала: его сложно оперативно и релевантно связать с реалиями военной практики [6]. Целесообразны участие педагогов в совместных научно-практических мероприятиях, а так же стажировки преподавателей, учитывающие специфику Вооруженных Сил.

В военном вузе для полноценного экономического понимания нужно менять подход к мотивации: вместо универсального формата стоит персонализировать обучение. Важно учитывать уровень подготовки курсантов и их профессиональные интересы – кто-то увлечется темой налогообложения, а кого-то заинтересуют экономические факторы, влияющие на оборонную промышленность. Решение этой задачи требует дифференцированного подхода: корректировки учебных материалов, организации дополнительных занятий, что не всегда удается в условиях жесткого учебного графика.

Участие в занятиях офицеров-практиков делает материал ближе к реальности. Чтобы обучение было современным, нужны подходы с учетом военной специфики, доступом к надежным данным и цифровым инструментам. А применение деловых игр, кейсов, моделирование профессиональных ситуаций должно помочь перевести теоретические знания курсантов в плоскость практических умений. Это дает возможность курсантам нарабатывать навыки выработки рациональных решений с учетом экономических критериев – например, при управлении ресурсами подразделения, организации тылового обеспечения или экономическом обосновании мероприятий. Теория усваивается эффективнее, когда ее применяют на практике: анализируют конкретные ситуации из жизни подразделения, оценивают результативность. Курсанты, непосредственно решая задачи войскового хозяйства, замечают взаимосвязь между экономическими решениями и состоянием боевой готовности (уровнем подготовки, оснащенности и способности войск выполнять задачи). Целесообразно включать в учебный процесс ситуа-

ционные задачи, моделирующие организацию снабжения и распределения ресурсов, оценку результативности экономических мероприятий, динамику затрат на их выполнение. Кейсы (анализ как реальных, так и искусственно созданных ситуаций) помогает курсантам не просто усвоить теорию, но и отработать навыки прикладного экономического анализа: выявлять причинно-следственные связи, оценивать альтернативные варианты действий и выбирать наиболее рациональные решения с последующим их обоснованием.

Проектное обучение, в рамках которого курсанты разрабатывают предложения по оптимизации, контролю экономически обоснованных мероприятий формирует чувство ответственности и командные умения. Подобная проектная деятельность, связанная с реальными экономическими вызовами (вуза, города, отрасли) направлена на планирование ресурсов и комплексную оценку достигнутых результатов.

Через моделирование игр для курсантов воссоздаются управленческие ситуации: борьба за ресурсы, необходимость расставлять приоритеты, финансовая ограниченность. Ключевая ценность данного механизма в том, что человек не просто анализирует чужой опыт в учебнике, а сам сталкивается с последствиями и учится на ошибках. Цифровые инструменты не просто дополняют традиционные методы – они трансформируют образовательный процесс, позволяя автоматизировать обработку информации, углубленно анализировать данные, проверять гипотезы и строить модели. В результате курсанты переходят от теоретического освоения материала к активному, технологичному и аналитическому решению сложных практических задач. Формирование экономического сознания курсантов эффективно реализуется через контекстное обучение. Такой подход позволяет уйти от заучивания «ради экзамена» к осмысленному применению знаний в профессиональных ситуациях. Цель обучения – создать условия, в которых курсант осваивает экономическую составляющую профессии не абстрактно, а через непосредственное «проживание» типичных рабочих задач [7].

Итак, повышение эффективности экономической подготовки курсантов требует развития образовательной среды военного вуза, способствующей творческому самосовершенствованию в экономическом контексте в профессиональной и повседневной деятельности: функциональной направленности экономических дисциплин, побуждения к освоению экономических знаний, построения актуального информационного пространства вуза, использования активных и интерактивных методов обучения [8].

Список источников

1. Юмашева Е.В., Ивановский О.Я., Задворная Е.В., Секретарев А.Е., Юмашев Д.В., Русов Г.Е. Экономическая грамотность курсантов военных вузов и ее значение в формировании и эффективном использовании семейного бюджета // Фундаментальные исследования. 2020. № 1. С. 51-57.

2. Казьмина, И. В. Формирование экономической готовности курсантов высших военных учебных заведений / И. В. Казьмина // Территория науки. – 2017. – № 4. – С. 27-32. – EDN ZXPNMV.

3. Казьмина, И. В. Механизм формирования экономического мышления анализ существующих экономических отношений, процессов развития экономического мышления у курсантов военных вузов ВКС России / И. В. Казьмина, Г. Н. Чернышева // Вестник военного образования. – 2019. – № 5(20). – С. 58-61. – EDN ZZPHAM.

4. Ермакова, Н. Г. Ценностное отношение обучающихся к выбору военной профессии: системный анализ // *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки*, 2013, (15), 27–32 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: cyberleninka.ru (дата обращения: 14.09.2026).

5. Кузнецова Е.А., Митяева А.М. Сущность и содержание формирования экономической культуры курсантов военного вуза//. Caucasian Science Bridge, 2021, (4), С. 109-118 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://doi.org/10.18522/2658-5820.2021.4.14 (Дата обращения: 14.09.2026).

6. Тимченко А.В. Проблемы специальной экономической подготовки курсантов, обучающихся по специальности 40.05.02 (деятельность сотрудников ЭБИПК) в сборнике: передовой опыт и проблемы профилизации учебной, учебно-методической и научно-исследовательской деятельности в образова-

тельных организациях системы МВД России. / Доклады Всероссийской научно-практической конференции. 2018. С. 225-228.

7. Поздняков А.А. Подготовка курсантов военно-экономического вуза к преодолению трудностей в профессиональной деятельности. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007. Т. 13. № 1. С. 46-49.

8. Григорьев О.В., Дюкина Т.О. Роль и место учебной дисциплины «Экономика» в системе профессиональной подготовки курсантов военных вузов Росгвардии // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 07 (120) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-i-mesto-uchebnoj-distsipliny-ekonomika-v-sisteme-professionalnoj-podgotovki-kursantov-voennykh-vuzov-rosgvardii.html (Дата обращения:03.10.2026).

© С.Е. Лукина, 2026

УДК 378.147:811.111

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОГРАММАХ: ПРОБЛЕМА «ДВОЙНОГО ПРОФИЛЯ» И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

КУЛЬГИЛЬДИНОВА ТУЛЕБИКЕ АЛИМЖАНОВНА
доктор педагогических наук, профессор
Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана
АМИРОВА ЛЯЗЗАТ ДАЛИХАНОВНА
докторант (PhD)
Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Аннотация: В статье фокус смещается с иноязычной дискурсивной компетенции студентов-экономистов на профессиональную ситуацию преподавателя, обучающего профессионально-ориентированному иностранному языку. На материале углублённых интервью с пятью опытными преподавателями и данных вспомогательного анкетирования 65 педагогов рассматривается проблема «двойного профиля» — разрыв между языковой и предметной (экономической) компетентностью преподавателя. Показано, что качество профессионально-ориентированного обучения нередко зависит от личной инициативы отдельных преподавателей, а не от системной институциональной поддержки, что усугубляется дефицитом аутентичных учебных материалов и ограниченностью аудиторного времени. Обоснован комплекс педагогических и организационных условий профессионального развития преподавателя: переориентация на роль фасилитатора, привлечение цифровых ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов для доступа к предметной экспертизе, междисциплинарное взаимодействие с профилирующими кафедрами и систематическое методическое сопровождение.
Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык; преподаватель ESP; проблема «двойного профиля»; дискурсивная компетенция; будущие экономисты; профессиональное развитие преподавателя; педагогические условия; междисциплинарное взаимодействие.

THE TEACHER OF LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN ECONOMICS PROGRAMS: THE “TWO-PROFILE” PROBLEM AND CONDITIONS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Kulgildinova Tulebike Alimzhanovna,
Amirova Lyazzat Dalikhanovna

Abstract: The article shifts the focus from the foreign-language discursive competence of economics students to the professional situation of the teacher of language for specific purposes (ESP). Drawing on in-depth inter-

views with five experienced instructors and supplementary survey data from 65 teachers, it examines the “two-profile” problem — the gap between the teacher’s linguistic and subject-matter (economic) expertise. It shows that the quality of professionally oriented instruction often depends on the personal initiative of individual teachers rather than on systemic institutional support, aggravated by a shortage of authentic materials and limited class time. A set of pedagogical and organizational conditions for the teacher’s professional development is substantiated: reorientation toward a facilitator role, the use of digital resources and massive open online courses to access subject expertise, interdisciplinary cooperation with major departments, and systematic methodological support.
Key words: language for specific purposes; ESP teacher; “two-profile” problem; discursive competence; future economists; teacher professional development; pedagogical conditions; interdisciplinary cooperation.

Интеграция Казахстана в мировую экономику предъявляет новые требования к иноязычной подготовке будущих экономистов. От выпускника ожидается не столько формальное знание грамматики и терминологии, сколько способность действовать профессионально средствами иностранного языка: интерпретировать экономические данные, аргументировать решения, вести переговоры и участвовать в международной профессиональной коммуникации. Между тем между грамматическими знаниями выпускников и их умением работать в реальной профессиональной среде сохраняется устойчивый разрыв. Исследования языкового образования в Казахстане связывают этот разрыв с необходимостью обновления учебных программ, ограниченным доступом к современным ресурсам и недостаточными возможностями профессионального развития педагогов [1, с. 65].

Причины этого разрыва принято искать на стороне студента — в дефиците словарного запаса или мотивации. Настоящая статья смещает акцент: ключевым, но недооценённым фактором формирования иноязычной дискурсивной компетенции выступает **профессиональная ситуация самого преподавателя**, обучающего профессионально-ориентированному иностранному языку. Цель работы — проанализировать проблему «двойного профиля» преподавателя и обосновать комплекс педагогических и организационных условий его профессионального развития. Такой ракурс отличает данное исследование от работ, описывающих структуру дискурсивной компетенции студентов, и относится к проблематике теории и методики профессионального образования.

Материалы и методы. Эмпирическую основу составили углублённые полуструктурированные интервью с пятью опытными преподавателями (далее — П1–П5), обучающими профессионально-ориентированному английскому языку студентов экономических специальностей, а также данные вспомогательного анкетирования 65 преподавателей, привлечённые в качестве контекста. Ведущим источником выступали интервью; они обработаны методом качественного контент-анализа с сочетанием дедуктивных и индуктивных категорий. Анкетные данные проанализированы описательно (частоты и проценты). Такое соотношение методов подчинено задаче — раскрыть профессиональную позицию преподавателя, а не измерить распределение мнений.

Разрыв между значимостью компетенции и достаточностью обучения. Преподаватели практически единодушно признают высокую значимость иноязычной дискурсивной компетенции, однако существенно меньше уверены в том, что действующие курсы формируют её в достаточной мере. По данным анкетирования, развитие компетенции считают приоритетом 70,8 % респондентов, тогда как согласны с тем, что существующие курсы формируют её достаточно, лишь 38,5 %. Показательно, что сами преподаватели объясняют этот разрыв не свойствами студентов, а условиями преподавания. Как отмечает П1, при том, что важность компетенции признаётся практически всеми, «существует разрыв между признанием её значимости и её эффективной реализацией в аудиторной практике». Таким образом, точкой приложения усилий становится не столько студент, сколько организационно-методические условия работы преподавателя.

Проблема «двойного профиля». Наиболее устойчивое структурное ограничение профессионально-ориентированного обучения — так называемая проблема «двойного профиля»: значительная часть преподавателей являются лингвистами, не имеющими системной подготовки в области экономи-

ки, вследствие чего обучение рискует остаться на уровне терминологии, не достигая профессионального содержания [2, с. 25]. Контекстный подход А.А. Вербицкого показывает, что профессиональная компетентность формируется лишь через «квазипрофессиональное» моделирование реальной деятельности, то есть требует погружения в контекст профессии [3, с. 54]. Э.А. Утеубаева развивает эту идею применительно к профессиональной лингводидактике, подчёркивая, что операциональный, деятельностный компонент компетенции не выводится из логики языка и требует организации обучения вокруг «логики предмета» [4]. С этим согласуется и понятие коммуникативно-отраслевой компетенции, для которой общей языковой подготовки заведомо недостаточно [5].

Интервью подтверждают эту проблему с двух противоположных сторон. С одной стороны, преподаватель-лингвист вынужден самостоятельно осваивать предметное содержание: по свидетельству П1, перед работой с незнакомыми дисциплинами ей приходилось «изучать профессиональные понятия, осваивать специализированную терминологию, понимать предметную область и предугадывать вопросы студентов». С другой стороны, П4, определяя себя как «не лингвиста», подходит к компетенции со стороны предметного знания и формулирует ключевой критерий функционально: важно, «способны ли студенты действительно использовать английский для будущей профессии, а не просто демонстрировать знание языка». Оба свидетельства очерчивают один и тот же дефицит — разрыв между языковой и предметной экспертизой, преодоление которого сегодня возлагается на самого преподавателя.

Зависимость качества обучения от личной инициативы. Второе ограничение — институциональное. Качественное профессионально-ориентированное обучение нередко держится на энтузиазме отдельных преподавателей, а не на системной поддержке. П1 рассказывает, что из-за нехватки специализированных ресурсов в библиотеке готовила «почти каждое занятие самостоятельно, используя аутентичные учебники по финансам, инженерии, праву, строительству и другим дисциплинам», и заключает, что «качественное ESP-обучение часто зависит от личной инициативы отдельных преподавателей, а не от институциональной поддержки». Подготовка таких занятий требует значительных дополнительных затрат; показательно, что сама преподавательница переосмысляет их как собственное профессиональное развитие, «обучаясь вместе со студентами». Однако устойчивость системы не может опираться на индивидуальный ресурс: подход, ставящий обучение в зависимость от инициативы конкретного педагога, воспроизводит ту же уязвимость, что и дефицит «двойного профиля».

Ограниченность аудиторного времени. Третье ограничение — временны́е рамки курса. По оценкам П2, П3 и П5, нехватка аудиторных часов вынуждает смещать внимание к грамматике и терминологии в ущерб продуктивным и интерактивным видам работы — дискуссиям, деловым кейсам, симуляциям и презентациям. В результате студенты «понимают терминологию, но испытывают неуверенность, когда нужно спонтанно общаться». Характерно, что менее наблюдаемые и труднее оцениваемые составляющие — прагматические, стратегические, межкультурные — получают меньше внимания именно потому, что их сложнее развивать и контролировать в условиях ограниченного времени, а не потому, что преподаватели считают их менее важными. Эта закономерность прямо связывает наблюдаемый дефицит компетенции с организацией труда преподавателя.

Педагогические условия профессионального развития преподавателя. Проведённый анализ позволяет обосновать комплекс взаимосвязанных условий, переносящих ответственность за качество с личной инициативы на системный уровень (табл. 1). Во-первых, необходима переориентация преподавателя с роли единственного источника знаний на роль фасилитатора: М.В. Гринёва показывает, что оптимальным является сокращение доли активного участия преподавателя до 20–30 % аудиторного времени, что высвобождает пространство для речевой практики студентов [11]. Такая переориентация особенно продуктивна в профессионально-ориентированном курсе, где предметное знание студентов становится ресурсом их же языкового развития.

Во-вторых, дефицит предметной экспертизы преподавателя целесообразно компенсировать за счёт цифрового «строительного леса» — массовых открытых онлайн-курсов (МООК). И.А. Ким обосновывает необходимость интеграции МООК для восполнения предметного пробела [9], а А.Д. Зубков демонстрирует, что вынесение доставки специализированного содержания на международных экспертов

при одновременном смещении аудиторной динамики к студенто-центрированному обучению освобождает преподавателя от неисполнимой роли предметного авторитета [10, с. 159]. Тем самым институциональный дефицит преобразуется в педагогический ресурс, формирующий автономию студента. Эффективность активных, проблемно-ориентированных форматов подтверждается и сопоставительными педагогическими исследованиями [12].

В-третьих, устойчивое преодоление «двойного профиля» требует междисциплинарного взаимодействия языковых и профилирующих кафедр, обеспечивающего актуальность «метаязыка» профессии и организацию обучения вокруг логики предмета [4]. Этот принцип согласуется с трактовкой ESP как обучения, отвечающего на реальные коммуникативные потребности профессионального сообщества [6, с. 495], и с ориентацией на предвосхищаемое участие студентов в мире труда [7]. В-четвёртых, необходимо систематическое методическое сопровождение — обеспечение аутентичными материалами, банками кейсов и повышением квалификации, — снимающее нагрузку с отдельного преподавателя. Специализированный регистр при этом трактуется не как изолированный словарь, а как ресурс дискурса, осваиваемый в целевых коммуникативных ситуациях [8, с. 57]. Наконец, все перечисленные условия объединяет контекстная, квазипрофессиональная направленность обучения, при которой иностранный язык выступает инструментом решения профессиональных задач, а не самостоятельным объектом изучения [3; 15].

Значимость этих условий подкрепляется тем, что глобальная коммуникативная компетентность предполагает соединение владения языком с профессиональным знанием и межкультурной компетентностью [13, с. 244], а выпускники нередко владеют языком, но не понимают риторический и межкультурный характер коммуникации в транснациональной профессиональной среде [14]. Следовательно, развитие преподавателя, способного моделировать эту среду в аудитории, оказывается условием формирования дискурсивной компетенции студентов.

Таблица 1

Педагогические условия профессионального развития преподавателя ESP

Условие	Устраняемое ограничение	Методическое решение
Роль фасилитатора	Доминирование преподавателя, нехватка речевой практики	Сокращение доли преподавателя до 20–30 %; опора на предметное знание студентов [11]
Цифровой «строительный лес» (МООК)	Дефицит предметной экспертизы («двойной профиль»)	Доставка специализированного содержания через экспертов и онлайн-курсы [9; 10]
Междисциплинарное взаимодействие	Отрыв языка от «логики предмета»	Сотрудничество с профилирующими кафедрами; актуализация «метаязыка» [4; 6]
Методическое сопровождение	Зависимость качества от личной инициативы	Банки аутентичных материалов и кейсов; повышение квалификации [8]
Контекстная направленность	«Искусственность» аудиторной коммуникации	Квазипрофессиональное моделирование; язык как инструмент задач [3; 15]

Заключение. Проведённый анализ показывает, что формирование иноязычной дискурсивной компетенции будущих экономистов ограничивается прежде всего не свойствами студентов, а профессиональной ситуацией преподавателя. Разрыв между высокой признаваемой значимостью компетенции и невысокой оценкой достаточности обучения сами преподаватели связывают с проблемой «двойного профиля», зависимостью качества от личной инициативы и ограниченностью аудиторного времени. Научная новизна работы состоит в смещении исследовательского фокуса с диагностики компетенции студентов на условия подготовки самого преподавателя и в систематизации соответствующих педагогических условий. Практическая значимость определяется тем, что предложенный комплекс — пе-

реориентация на фасилитацию, цифровое сопровождение и доступ к предметной экспертизе, междисциплинарное взаимодействие и системное методическое обеспечение — переносит ответственность за качество профессионально-ориентированного обучения с отдельного энтузиаста на институциональный уровень. Дальнейшие исследования целесообразно направить на эмпирическую проверку результативности этих условий в программах повышения квалификации преподавателей ESP.

Список источников

1. Yelubayeva P., Khamidova A., Berkinbayeva G., Avakova R. Addressing language education challenges in Kazakhstan for sustainable development // European Journal of Language Policy. – 2025. – Vol. 17, № 1. – P. 65–96.

2. Aliakbarova A., Baitleuova L. Teaching a Foreign Language for Professional Purposes: Overview of the Experience of Kazakhstani Teachers and Methodologists // Journal of Educational Sciences (Bulletin of KazNU). – 2023. – Vol. 74, № 1. – P. 22–31.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

5. Сержанова А.А., Кульгильдинова Т.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессионально-отраслевого общения у студентов специальности «Международные отношения» // Национальная ассоциация ученых (НАУ). – 2023. – № 87(3). – DOI: 10.31618/nas.2413-5291.2023.3.87.730.

6. Bolton K., Jenks C. World Englishes and English for specific purposes (ESP) // World Englishes. – 2022. – Vol. 41, № 4. – P. 495–511.

7. Belcher D.D. English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life // TESOL Quarterly. – 2006. – Vol. 40, № 1. – P. 133–156.

8. Basturkmen H. Learning a specialized register: An English for Specific Purposes research agenda // Language Teaching. – 2025. – Vol. 58, № 1. – P. 57–68.

9. Kim I.A. Project work in teaching “Professionally oriented foreign language” // World Science. – 2017. – Vol. 4, № 5(21). – P. 50–52.

10. Зубков А.Д. Формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов-экономистов с использованием онлайн-курсов: проектная деятельность // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4(41). – С. 158–161.

11. Гринёва М.В. Специфика объясняющей стратегии преподавателя языка профессии в вузе (на примере экономистов-международников): практико-ориентированный аспект // Человеческий капитал. – 2023. – № 10(177).

12. Mukasheva B.M., Irgatoglu A., Golovchun A.A., Karbozova G.K. Facilitating the Formation of Foreign Language Professionally-oriented Competence through Problem-based Learning Technology // Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language). – 2024. – Vol. 18, № 1. – P. 112–128.

13. Louhiala-Salminen L., Kankaanranta A. Professional communication in a global business context: The notion of global communicative competence // IEEE Transactions on Professional Communication. – 2011. – Vol. 54, № 3. – P. 244–262.

14. Hodges A., Seawright L. Transnational technical communication: English as a business lingua franca in engineering workplaces // Business and Professional Communication Quarterly. – 2023. – Vol. 86, № 4. – P. 498–513.

15. Фоминых Н., Барсова О., Зарудная М., Коломийцева Н. Approaches to prospective economists professional foreign language training in computer orientated language learning environment // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11, № 15. – P. 8925–8935.

© Т.А. Кульгильдинова, Л.Д. Амирова, 2026

УДК 377.44:331.105.44

ПОСТКУРСОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФСОЮЗНЫХ РАБОТНИКОВ ПОСЛЕ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

НОВИКОВА ТАТЬЯНА ВЯЧЕСЛАВОВНА
директор, аспирант
Сибирский институт профсоюзного движения,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Аннотация: Статья посвящена посткурсовому сопровождению профсоюзных работников после программ повышения квалификации. Актуальность темы связана с потребностью переноса учебных результатов в деятельность первичных профсоюзных организаций. Цель статьи – обосновать модель сопровождения, соединяющую индивидуальную посткурсовую задачу, экспертную обратную связь, цифровое портфолио и внедрение подготовленных материалов в профсоюзную практику. В работе рассмотрены организационные формы, средства и показатели результативности сопровождения. Использованы анализ научных публикаций, сравнительно-педагогический метод, обобщение и моделирование. Статья предназначена для организаторов профсоюзного образования, преподавателей ДПО и специалистов учебно-методических центров.
Ключевые слова: посткурсовое сопровождение, профсоюзные работники, повышение квалификации, дополнительное профессиональное образование, профсоюзное обучение, внутрикорпоративная подготовка.

POST-COURSE SUPPORT FOR TRADE UNION WORKERS AFTER ADVANCED TRAINING PROGRAMS

Novikova Tatyana Vyacheslavovna

Abstract: This article focuses on post-course support for trade union workers following advanced training programs. The relevance of this topic is linked to the need to transfer learning outcomes to the activities of primary trade union organizations. The purpose of this article is to substantiate a support model that combines individual post-course assignments, expert feedback, a digital portfolio, and the implementation of prepared materials in trade union practice. The paper examines the organizational forms, means, and performance indicators of support. It utilizes an analysis of scientific publications, a comparative pedagogical method, generalization, and modeling. This article is intended for organizers of trade union education, continuing education teachers, and specialists at educational and methodological centers.
Keywords: post-course support, trade union workers, advanced training, additional vocational education, trade union training, in-house training.

Посткурсовое сопровождение профсоюзных работников следует рассматривать как педагогически организованный период после завершения программы повышения квалификации, направленный на перенос освоенного материала в деятельность первичной или территориальной профсоюзной организации. В отличие от итогового контроля, который фиксирует завершение учебного модуля, сопровождение ориентировано на дальнейшее применение результата: подготовку документов, анализ обращений работников, участие в переговорах, организацию собраний, информационную работу, разра-

ботку предложений к коллективному договору и оформление позиции профсоюзной стороны. Подход соотносится с современными тенденциями ДПО, где основными глобальными трендами дополнительного образования являются рост интереса к смешанным форматам обучения, запрос на более тесную связь между обучением и трудоустройством, внедрение технологий искусственного интеллекта, мобильное микрообучение, запрос на обучение у профессионалов-практиков, увеличение интереса к коучингу и наставничеству [1].

Профсоюзный работник приходит на программу повышения квалификации с опытом собраний, консультирования работников, взаимодействия с работодателем, участия в комиссиях и ведения документации. Образовательный результат раскрывается в преобразовании прежних способов действия в процедурно точную, документально подтвержденную и аргументированную практику. Посткурсовое сопровождение закрепляет этот переход: проект обращения, план переговоров, шаблон информационного сообщения или алгоритм работы с обращениями уточняется после столкновения с реальными условиями организации, замечаниями коллег, реакцией работодателя и нормативными основаниями.

Содержательная основа сопровождения строится вокруг профессионального действия. Для профсоюзного работника значимы правовой анализ ситуации, сбор исходных сведений, выбор способа защиты интересов работника, подготовка документов, организация коллективного обсуждения, публичная аргументация позиции и оценка последствий принятого решения. В учебной аудитории кейс задает упрощенную модель ситуации; в профсоюзной организации сведения поступают фрагментарно, участники занимают разные позиции, сроки ограничивают глубину анализа. Поэтому сопровождение удерживает образовательный результат через консультацию, экспертную оценку и корректировку действий.

Понятие «внутрикорпоративного обучения», возникнув в сфере менеджмента предприятий, быстро вышло за рамки теории управления и сейчас широко используется в различных сферах, в последнее время, получив широкое распространение в сфере образования. В условиях, когда требования государства в части уровня профессионального развития учителя обновляются, то ориентированная на развитие образовательная организация сталкивается с необходимостью самостоятельного проектирования моделей обучения педагогов. Исследования внутрикорпоративного обучения показывают продуктивность форматов, основанных на командном взаимодействии, обмене знаниями и использовании опыта самой организации [2]. Еще один основной результат связывается с обоснованием организационно-педагогических условий развития системы внутрикорпоративного обучения: популяризация среди педагогов научных психолого-педагогических знаний, которые поддерживают направленность на решение конкретных педагогических задач; развитие готовности педагогов к продуктивному сотрудничеству в командном взаимодействии; использование в обучении педагогов собственного интегрированного опыта общеобразо-вательной организации [2]. Для профсоюзного образования данный подход имеет прямое значение, поскольку результат деятельности зависит от согласованности первичной организации, территориального объединения, отраслевого комитета, юриста, наставника и председателя. Посткурсовое сопровождение следует проектировать как систему профессионального взаимодействия, в которую входят куратор программы, эксперт по трудовому праву, наставник из профсоюзной практики, группа выпускников, учебный центр и руководящие профсоюзные структуры.

Внутрикорпоративное обучение в логике ДПО требует связи курса с рабочим местом слушателя, сетевыми ресурсами и поддержкой после завершения программы [3]. В профсоюзной подготовке рабочее место охватывает заседания комитетов, комиссии по охране труда, переговорные площадки, собрания работников и цифровые каналы связи с членами профсоюза. Поэтому сопровождение начинается еще на курсе через выбор индивидуальной задачи. На завершающем этапе слушатель формулирует практическую проблему своей организации и связывает ее с конкретным результатом выполнения задания: пакетом документов к переговорам, анализом обращений работников, планом информационной работы, картой рисков по охране труда, проектом локальной инициативы или мини-программой обучения актива.

Педагогическая логика сопровождения строится по циклу «задача – действие – экспертная оценка – корректировка – внедрение – рефлексия». На первом этапе уточняется практическая задача слушателя: подготовить алгоритм приема обращений работников, разработать план информационного

сопровождения коллективно-договорной кампании, составить проект повестки профсоюзного собрания по вопросу условий труда. Затем слушатель выполняет профессиональное действие и оформляет его результат в виде документа, алгоритма, плана, аналитической справки или комплекта материалов. Куратор или эксперт оценивает подготовленные материалы по критериям нормативной корректности, полноты исходных данных, логики аргументации, адресности коммуникации, соблюдения процедурных сроков и пригодности к применению. После оценки слушатель корректирует материалы, внедряет их в деятельность организации и фиксирует затруднения.

Цикл согласуется с пониманием посткурсовой поддержки как длительного взаимодействия, основанного на индивидуальных целях, регулярной обратной связи, цифровых каналах и оценке достижения поставленных задач [4]. Индивидуальная цель слушателя должна выводиться из его статуса. Председатель первичной организации нуждается в сопровождении по управлению повесткой, переговорам и документированию решений; член комиссии по охране труда – по анализу нарушений и оформлению предложений; профсоюзный организатор – по вовлечению работников и информационной работе; специалист территориальной структуры – по методическому сопровождению первичных организаций.

Посткурсовое сопровождение соединяет формальную, неформальную и информальную линии профессионального развития. Формальная линия связана с программой повышения квалификации, учебным планом, итоговой работой и критериальной оценкой. Неформальная раскрывается через семинары выпускников, консультации, разбор практики, профессиональные сообщества, наставнические встречи и методические часы. Информальная возникает при самостоятельном применении материалов курса, чтении разъяснений, анализе решений коллег, участии в профсоюзных обсуждениях и обмене документами. Такое соединение соответствует подходу к непрерывному развитию взрослых, при котором ресурсы ДПО выходят за пределы аудиторного курса [5].

Структура сопровождения содержит диагностическую, проектировочную, методическую, экспертную, коммуникативную, цифровую и оценочную линии. Диагностика фиксирует исходный дефицит и изменения после курса. Проектирование задает индивидуальную посткурсовую задачу и план ее решения. Методическая линия обеспечивает доступ к алгоритмам, памяткам, шаблонам, примерам документов и чек-листам. Экспертная линия связана с оценкой подготовленных слушателями документов, алгоритмов, планов, аналитических материалов и рефлексивных отчетов. Коммуникативная поддерживает профессиональное сообщество выпускников. Цифровая фиксирует задания, версии документов, комментарии экспертов, консультации, рефлексивные отчеты и перечень внедренных решений. Оценочная соединяет самооценку слушателя, экспертную оценку и отзыв профсоюзной организации.

Средством сопровождения выступает цифровое портфолио выпускника программы. Оно содержит индивидуальный план внедрения, проект документа, экспертный лист, исправленную версию подготовленного материала, описание проведенного действия, фиксацию затруднений, отзыв наставника и краткий аналитический отчет. Портфолио позволяет проследить движение от учебной версии решения к рабочему варианту, примененному в первичной организации. Оценка результата выходит за пределы теста и связывается с качеством документа, процедуры, коммуникации и самоанализа.

Посткурсовая консультация требует регламента. В нем фиксируются сроки первой консультации после завершения курса, формат представления посткурсовой задачи, предельный объем документа для экспертизы, критерии оценки, сроки обратной связи, форма повторной доработки и основания для группового разбора типовых затруднений. Для профсоюзных работников рационален период сопровождения от трех до шести месяцев после завершения программы. Этого срока достаточно для выбора практической задачи, подготовки документов или иных материалов, их обсуждения в организации и первичного внедрения.

Адресность сопровождения достигается через входную диагностику на курсе и уточняющую диагностику в начале посткурсового периода. Одним слушателям требуется юридическая экспертиза документов, другим – отработка переговорной аргументации, третьим – методика организации собрания, четвертым – цифровая коммуникация с членами профсоюза. Уточняющая диагностика показывает, какие дефициты сохраняются при попытке применения материала. Она позволяет отделить затруднение

в знании нормы от затруднения в действии: слушатель знает порядок коллективных переговоров, но испытывает трудности при подготовке доказательной базы; владеет структурой обращения, но затрудняется выбрать тон коммуникации; знает перечень документов, но нарушает связь между целью документа и его содержанием.

Групповое сопровождение дополняет индивидуальную консультацию. Профсоюзная практика строится на коллективном обсуждении, поэтому совместный разбор случаев позволяет увидеть разные решения одной проблемы, сопоставить отраслевые различия, обсудить типовые ошибки и выработать общий алгоритм. В посткурсовой группе слушатели представляют фрагменты подготовленных материалов: проект информационного сообщения, план переговоров, чек-лист подготовки собрания, карту вопросов к работодателю, структуру консультации для члена профсоюза. Эксперт направляет обсуждение через критерии качества, что развивает профессиональный язык профсоюзной деятельности.

Наставничество требует единых критериев и связи с программой ДПО. Опытный председатель первичной организации или специалист территориального объединения способен дать практические рекомендации, но наставническая поддержка должна соотноситься с логикой курса. Наставник работает с теми же критериями, которые применялись на занятиях: нормативная корректность, полнота процедуры, аргументированность позиции, этика коммуникации, документальная завершенность, соответствие интересам членов профсоюза. При таком условии наставничество продолжает образовательную программу.

Посткурсовое сопровождение требует банка типовых материалов для профсоюзной практики. Банк содержит шаблоны, образцы и разбор логики подготовки документа или алгоритма: цель, адресат, исходные данные, правовые основания, последовательность действий, критерии качества, типовые ошибки. Банк пополняется материалами выпускников после экспертной проверки и обезличивания. Постепенно он становится ресурсом горизонтального обучения: профсоюзный работник изучает решение коллеги, адаптирует его под свою организацию, фиксирует изменения и получает обратную связь. Такая организация согласуется с идеей использования собственного опыта организации как ресурса внутрикорпоративного обучения [2].

Критерии результативности сопровождения следует связывать с изменением профессионального действия и качеством подготовленных материалов. Первый критерий – процедурная корректность: соблюдение последовательности действий, сроков, распределения ответственности, порядка фиксации решений. Второй критерий – качество документа или иного материала: ясная цель, адресат, структура, аргументы, доказательная основа, пригодность к применению. Третий критерий – коммуникативная результативность: способность объяснить позицию, организовать обсуждение, удержать деловой тон и зафиксировать договоренности. Четвертый критерий – рефлексивность: анализ затруднений, причин ошибок и дальнейшей траектории развития. Пятый критерий – внедрение подготовленных материалов в деятельность первичной организации.

Посткурсовой этап выявляет дефициты, которые проявляются только в практике. Для профсоюзных работников характерны затруднения в переводе правовой нормы в алгоритм действия, аргументации позиции, подготовке доказательной базы, оформлении документов, публичном объяснении решения членам профсоюза, цифровой фиксации обращений. Данные сопровождения помогают корректировать программы ДПО: усиливать практические модули, обновлять кейсы, менять долю тренинга, вводить экспертные разборы документов, расширять цифровой блок, проектировать маршруты для разных категорий слушателей.

Педагогическая модель сопровождения встраивается в программу повышения квалификации на стадии проектирования. В учебном плане предусматривается завершающий модуль, где слушатель выбирает посткурсовую задачу, разрабатывает первичную версию документа, алгоритма или иного материала, получает критерии оценки и согласует формат дальнейшего взаимодействия. В рабочей программе фиксируются формы поддержки: индивидуальная консультация, групповая супервизия, экспертная оценка документа, вебинар по типовым ошибкам, цифровое портфолио, наставническая встреча, итоговый рефлексивный отчет. В методическом пакете размещаются шаблоны, чек-листы, рубрики оценивания и алгоритмы обратной связи.

При переносе модели в профсоюзную сферу учитывается неоднородность слушателей. В одной группе могут обучаться председатели первичных организаций, профсоюзный актив, штатные работники, молодые лидеры, представители разных отраслей, территорий и уровней опыта. Такая неоднородность требует модульной и вариативной организации сопровождения. Базовая часть охватывает алгоритм постановки посткурсовой задачи, правила оформления документа или иного материала, критерии экспертизы, цифровое портфолио. Вариативная часть соотносится с профилем деятельности: коллективно-договорная работа, охрана труда, информационная деятельность, молодежная политика, правозащитная работа, организационное укрепление первичной организации.

Цифровые средства сопровождения подбираются по педагогической задаче. Для фиксации индивидуального плана подходит электронная карта посткурсовой задачи. Для экспертизы документов – облачное пространство с версиями и комментариями. Для групповой работы – закрытое профессиональное сообщество выпускников. Для консультаций – видеовстречи и чат с регламентом. Для мониторинга – цифровое портфолио и краткая форма самоотчета. Для банка практик – структурированный каталог проверенных материалов. Цифровизация обслуживает непрерывность обратной связи и сохранение следов профессионального развития.

Научно-методическое обеспечение сопровождения требует подготовки преподавателей и кураторов. Специалист ДПО, работающий с профсоюзными кадрами, нуждается во владении предметным содержанием и методикой поддержки взрослых слушателей. Ему требуются умения переводить практическую проблему в образовательную задачу, давать критерийную обратную связь, различать ошибку знания и ошибку действия, организовывать групповую рефлексию, поддерживать профессиональную автономию слушателя. В результате посткурсовое сопровождение превращает программу повышения квалификации из разового образовательного события в механизм устойчивого развития профсоюзной практики.

Список источников

1. Волченкова К. Н. Тренды развития дополнительного профессионального образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2024. Т. 16, № 1. С. 5–15.

2. Ильясова, О. А. Организационно-педагогические условия развития системы внутрикорпоративного обучения педагогов в общеобразовательной организации / О. А. Ильясова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 4(61). – С. 37-49. – DOI 10.24412/2076-8907-2024-461-37-49. – EDN KBLORV.

3. Ковшова А. А. Особенности организации внутрикорпоративного обучения учителей как формы дополнительного профессионального образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 5.

4. Кушнир М. П., Токмянина С. В., Уколова О. С. Исследование учителем педагогической практики в процессе посткурсовой поддержки // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2024. Т. 29, № 3 (115). С. 178–191.

5. Молокова А. В., Лукашенко Н. С. Разработка научно-методического обеспечения непрерывного профессионального развития учителя как задача учреждения дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 2 (63). С. 5–13.

© Т. В. Новикова, 2026

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376

РЕАЛИЗАЦИЯ АДАПТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ

ЯШКИНА ОКСАНА ВАСИЛЬЕВНА
магистрант
Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева

Научный руководитель: Куркина Надиря Рафиковна
д.э.н., профессор
Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева

Аннотация: В статье рассматриваются адаптированные образовательные программы для инвалидов и лиц с ОВЗ, прослеживается эволюция инклюзивного образования и нормативно-правовые основы в России и мире. Подчёркивается роль дополнительного профессионального образования в конкурентоспособности на рынке труда и цифровых/дистанционных технологий для персонализированных траекторий; обосновывается необходимость комплексного развития через регулирование, кадровое обеспечение, универсальный дизайн и сетевое взаимодействие для продвижения социальной и профессиональной инклюзии.
Ключевые слова: адаптированная образовательная программа, дополнительное профессиональное образование (ДПО), инвалиды, лица с ОВЗ, инклюзивное образование, дистанционные образовательные технологии, образовательная инклюзия.

IMPLEMENTATION OF ADAPTED PROGRAMS AND ADDITIONAL EDUCATION FOR PERSONS WITH DISABILITIES

Yashkina Oksana Vasilevna

Scientific adviser: Kurkina Nadirya Rafikovna

Abstract: The article reviews adapted educational programs for people with disabilities and limited health capabilities, tracing inclusive education's evolution and legal frameworks in Russia and globally. It emphasizes additional professional education's role in labor market competitiveness and digital/distance technologies for personalized pathways, arguing for integrated development through regulation, staffing, universal design, and networking to advance social and professional inclusion.
Keywords: adapted educational program, additional professional education (APE), persons with disabilities, individuals with special educational needs, inclusive education, distance learning technologies, educational inclusion.

В современных социально-экономических условиях, характеризующихся динамичными изменениями и цифровой трансформацией рынков труда, получение дополнительного профессионального образования становится не просто желательным, а критически важным фактором устойчивой конкурентоспособности специалиста [1]. Однако для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здо-

ровья (ОВЗ) доступ к таким программам зачастую сопряжен со значительными барьерами — не только физическими, но и информационными, коммуникативными, а также связанными с дефицитом адаптированного контента. В ответ на этот системный вызов образовательные организации развивают практику создания и реализации адаптированных образовательных программ, в том числе в формате дополнительного профессионального образования (ДПО). Активное использование дистанционных технологий, специализированных онлайн-курсов и многофункциональных порталов открывает новые, ранее недостижимые возможности для профессионального роста, переквалификации и социально-трудовой адаптации этой категории обучающихся. В данной статье рассматриваются нормативные основы, существующие практики, ключевые проблемы и перспективные направления развития адаптированных программ ДПО в контексте инклюзивной парадигмы, которая становится стандартом современного социально ответственного общества.

Понятие «инклюзивное образование» прочно закрепилось в российской педагогической терминологии в 1990-е годы, ознаменовав концептуальный переход от узкой идеи физической интеграции к широкой философии полного и равноправного включения каждого человека в единый образовательный процесс независимо от его особенностей [2]. Это подразумевает не просто присутствие в аудитории, а активное участие, академические достижения и личностное развитие в общем потоке. Инклюзивное образование, таким образом, ориентировано на системное создание специальных условий (архитектурных, методических, психологических) для обучения в общих образовательных учреждениях лиц с различными физическими, сенсорными, интеллектуальными или социальными особенностями.

Исторически первые системные попытки включения людей с инвалидностью в общественную жизнь, в том числе через образование и профессиональную подготовку, были предприняты в странах Скандинавии, США и Японии. Принятый в 1970-х годах в Скандинавии принцип «нормализации» заложил этическую и практическую основу для создания условий жизни, максимально приближенных к обычным для всех граждан, без сегрегации и изоляции [3]. В России активное развитие инклюзивных практик началось заметно позднее, а долгое время доминировала и считалась основной модель *segregated* (раздельного) обучения в сети специализированных коррекционных учреждений, что, с одной стороны, обеспечивало необходимую специализированную помощь, а с другой — создавало предпосылки для социального отчуждения.

Переломным моментом стала ратификация Российской Федерацией в 2012 году Конвенции ООН о правах инвалидов, утвердившей недвусмысленное право на инклюзивное образование на всех уровнях, включая непрерывное профессиональное обучение. В том же году был принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который впервые на законодательном уровне закрепил определения как инклюзивного образования, так и адаптированной образовательной программы (ст. 2) [2]. Согласно закону, инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию с учетом разнообразия особых образовательных потребностей, а адаптированная программа разрабатывается с учетом индивидуальных возможностей и особенностей психофизического развития, обучающегося с ОВЗ. Это создало прочную правовую базу для массового внедрения инклюзивных принципов, в том числе в сфере дополнительного профессионального образования, где запрос на гибкость и индивидуализацию особенно высок.

Несмотря на очевидный прогресс в законодательстве и декларируемых принципах, инвалиды и лица с ОВЗ по-прежнему сталкиваются с ограниченным и зачастую несистемным выбором действительно адаптированных программ ДПО, что существенно сужает их возможности для профессиональной реализации, карьерного роста и конкуренции на открытом рынке труда. Развитие инклюзивного ДПО рассматривается исследователями и практиками как ключевой механизм преодоления этой ситуации, выполняющий не только сугубо утилитарную функцию приобретения актуальных компетенций, но и важную социально-психологическую роль. Он позволяет сохранять и укреплять связь с профессиональным сообществом и социумом в целом, усиливая чувство собственной значимости, востребованности и снижая риски социальной эксклюзии.

Анализ преимуществ и рисков инклюзивного образования позволяет выявить его комплексный и многогранный характер. К безусловным достоинствам относят: эффективную социализацию и развитие

коммуникативных навыков в естественной, смешанной среде; формирование толерантности, эмпатии и управленческих компетенций будущих коллег и руководителей; глубокую индивидуализацию обучения, ориентированную на личный потенциал каждого. Однако исследователи и практики единодушно указывают и на существующие системные вызовы: хронический дефицит подготовленных педагогических кадров, владеющих как предметными знаниями, так и специальными методиками, технологиями тьюторского сопровождения; недостаточную материально-техническую оснащенность учреждений (от доступности зданий до специального ПО и аппаратных комплексов); риск формального, «бумажного» включения без обеспечения реального качества образования и достижения планируемых образовательных результатов [4]. Кроме того, часто упускается из виду необходимость адаптации не только учебных материалов, но и систем оценки, процедур итоговой аттестации.

Цифровизация образования стала мощным катализатором повышения доступности ДПО для лиц с ОВЗ, совершив настоящий прорыв в преодолении пространственных и временных барьеров. Современные исследования подтверждают, что цифровые ресурсы, образовательные платформы и инструменты ассистивных технологий играют ключевую роль в создании гибкой, модульной и персонализированной образовательной среды [5]. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и гибридные форматы позволяют осваивать программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, минимизируя пространственные и физические ограничения. Ключевую роль в информационной, консультационной и организационной поддержке играют развивающиеся специализированные ресурсы, формирующие целую цифровую экосистему:

• Портал «Инклюзивноеобразование.рф», предлагающий онлайн-курсы и программы повышения квалификации, в том числе для самих педагогов [6].

• Движение «Абилимпикс», организующее конкурсы профессионального мастерства, которые не только мотивируют, но и объективно демонстрируют компетенции участников, способствуя их последующему трудоустройству.

• Портал «Работа России», предоставляющий комплексные услуги по подбору вакансий, в том числе с использованием расширенных фильтров для соискателей с инвалидностью.

• Федеральный методический центр по инклюзивному образованию, обеспечивающий научно-методическое сопровождение, разработку и диссеминацию лучших практик.

Эти инструменты, дополненные корпоративными программами обучения и сетевыми проектами вузов, формируют развивающуюся экосистему, поддерживающую непрерывную образовательно-профессиональную траекторию для инвалидов и лиц с ОВЗ.

Таким образом, можно констатировать, что развитие адаптированных программ дополнительного профессионального образования является стратегическим и социально значимым направлением реализации принципов инклюзии на практике. Несмотря на наличие устойчивой нормативной базы и активное развитие цифровых каналов доступа, система инклюзивного ДПО продолжает сталкиваться с проблемами методического, кадрового, инфраструктурного и, что не менее важно, отношенческого характера. Дальнейшая эффективность интеграции лиц с ОВЗ и инвалидностью в профессиональную сферу будет напрямую зависеть от комплексного и межведомственного подхода. Такой подход должен включать в себя: точечное совершенствование нормативного регулирования, стимулирующее создание адаптированных программ; активное внедрение принципов универсального дизайна в обучение (UDL) на этапе проектирования курсов; целевую системную подготовку и переподготовку преподавательского состава; развитие государственно-частного партнерства; расширение сетевого взаимодействия между образовательными организациями, центрами занятости, общественными организациями инвалидов и реальными работодателями, заинтересованными в квалифицированных кадрах. Только при условии синергии этих элементов адаптированные программы ДПО смогут в полной мере выполнить свою миссию — обеспечить равные возможности для профессионального роста, экономической независимости и полноценной социальной самореализации каждого человека, превратив инклюзию из концепции в ежедневную практику.

Список источников

1. Чепурных, Е. Е. Рейтинг заблуждения или заблуждения рейтинга / Е. Е. Чепурных, А. Н. Майоров // Вопросы образования. — 2007. — № 2. — С. 251–267.

2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.09.2026)

3. Кашапова, Л. М. Нормативно-правовое обеспечение и регулирование процесса внедрения инклюзивного образования / Л. М. Кашапова // Cyberleninka. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-obespechenie-i-regulirovanie-protsessa-vnedreniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения 04.10.2026)

4. Максимова, Н. А. Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски / Н. А. Максимова // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 9. — С. 113–120.

5. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Риски и перспективы цифровизации для инклюзивного образования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021 250–262 с.

6. Официальный сайт портала инклюзивного образования «Инклюзивноеобразование.рф» [Электронный ресурс]. – URL: https://инклюзивноеобразование.рф (дата обращения: 30.09.2026)

УДК 37

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЕ ОДАРЁННОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ДАНИЛЬЧЕНКО ЛЮДМИЛА НИКОЛАЕВНА
студент
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»

Научный руководитель: Сазонова Анастасия Олеговна
ассистент
ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет»

Аннотация: Статья посвящена изучению факторов, оказывающих влияние на развитие детской одаренности. Рассматриваются механизмы формирования одаренности, выделяются положительные и отрицательные факторы, способствующие либо препятствующие раскрытию детских талантов. Освещены современные подходы к диагностике и поддержке одаренных детей, приведены примеры успешных образовательных проектов, направленных на выявление и развитие детского потенциала.
Ключевые слова: Одарённость, выявление одарённых детей, признак одарённости ребёнка, вид одарённости, школа, факторы развития одарённости.

FACTORS, AFFECTING THE DEVELOPMENT OF TALENT IN ADDITIONAL EDUCATION

Danilchenko Lyudmila Nikolaevna

Scientific supervisor: Sazonov Anastasia Olegovna

Abstract: The article is devoted to the study of factors influencing the development of children's giftedness. The mechanisms of giftedness formation are considered, and positive and negative factors contributing to or hindering the development of children's talents are highlighted. Modern approaches to the diagnosis and support of gifted children are highlighted, and examples of successful educational projects aimed at identifying and developing children's potential are provided.
Keywords: Giftedness, identification of gifted children, signs of a child's giftedness, types of giftedness, school, and factors of giftedness development.

Сегодня проблема развития одаренных детей выходит на уровень приоритетных государственных задач. Дополнительное образование становится важной платформой для раскрытия уникальных способностей и потенциала каждого ребенка. Тем не менее, простого наличия кружков и секций недостаточно для полного проявления и развития талантов. Возникает важный вопрос: какие конкретные факторы запускают механизм развития одаренности и как создать оптимальные условия для их успешного раскрытия?

Согласно сведениям, достижения, которые были внесены в ГИР (государственный социальный ресурс о лицах, проявивших выдающиеся способности), на конец 2025 года, достигли более 1,5 миллиона достижений, которых добились 774,2 тысячи одарённых молодых людей- 1,41% от числа всех рос-

сиян в возрасте от 7 до 35 лет. Это больше в 3,5 раза достижений, которые были зарегистрированы в 2020 году. Чаще всего талантливые ребята достигают огромных результатов именно в научной сфере около 83%. Заслуги в искусстве занимают уже меньший процент, но также о них важно упомянуть- 10%. Достижения в спорте уже 6% [1].

Система дополнительного образования обладает уникальным набором преимуществ, превращающим её в идеальную площадку для развития детской одаренности. Дополнительное образование-лучшая площадка потому, что позволяет развивать в ребёнке несколько основополагающих факторов, а конкретно- биологические, индивидуальные и социальные. Это прежде всего **свободное развитие естественных задатков.** Успешное формирование и развитие талантов возможно лишь тогда, когда ребенок получает достаточно свободы для естественной реализации своего природного потенциала. Дополнительное образование представляет возможность развития в своем темпе, позволяя пробовать разные виды деятельности, постепенно определяя сильные стороны ученика. Отсутствие жестких учебных стандартов и оценочной нагрузки освобождает психоэмоциональный ресурс ребенка, направляя энергию на реализацию внутренних ресурсов организма. Также отметим и **возможность индивидуального развития.** Образование вне основной учебной программы предполагает выбор направления исходя из собственных желаний и интересов учащегося. Такая свобода действий помогает глубже погружаться в выбранную область, стимулирует самостоятельность, инициативность и творчество. Дети получают возможность экспериментировать, совершать открытия, ошибаться и учиться самостоятельно решать проблемы, развивая таким образом индивидуальные черты характера и способность реализовывать свой внутренний потенциал. **И, наконец, это формирование сообществ и социальных связей**. Кружки, студии и секции объединяют вокруг общих увлечений и целей детей разных возрастов и социальных групп. Общение со сверстниками и педагогами, обладающими высоким уровнем компетентности и профессиональными компетенциями, усиливает эффект социализации и повышает качество обучения.

В работах А.М. Матюшкина одарённость представляет собой уникальное сочетание индивидуальных способностей, обеспечивающих высокую эффективность в определённой сфере деятельности. Под общей одарённостью понимается потенциал успешности в широком спектре видов деятельности, обусловленный уровнем приобретённых знаний и навыков, природными предпосылками и степенью развития мозговых функций. А.М. Матюшкин давал определение не только общей одарённости, но и её конкретным проявлениям в разных сферах деятельности (творческое мышление, развитие творческих способностей, психология творчества). Он также выделял некоторые типы одарённости, такие как интеллектуальная, художественная, спортивная и социальная [2, с. 12].

Выделяются факторы, влияющие на развитие одарённости у детей, к ним относятся: биологические, индивидуальные и социальные. Далее рассмотрим каждый из них более подробно:

Под биологическим фактором понимается: врождённые и наследственные особенности человека (темперамент, задатки, физиология), которые влияют на его развитие и обучение. В педагогике дополнительное образование рассматривается как уникальная среда, где биологические факторы проявляются не абстрактно, а в прямой связи с индивидуальными особенностями развития ребёнка. Здесь учитываются не только задатки, связанные с будущей профориентацией, но и в целом природные предпосылки к обучению, творчеству, социализации и самореализации. Дополнительное образование становится *«лабораторией»*, где происходит соединение природных данных ребёнка и педагогических возможностей, что позволяет раскрыть потенциал каждого ученика.

Данный фактор раскрывается через следующие составляющие:

1. Сензитивные периоды. В определённые возрастные этапы дети особенно восприимчивы к развитию тех или иных способностей. Дополнительное образование позволяет вовремя предложить ребёнку подходящую деятельность, чтобы максимально использовать эти периоды. Например, в **6–7 лет** оптимально начинать музыкальные занятия, а в **11–12 лет** — техническое творчество. Если не использовать эти периоды, потенциал может остаться нереализованным.
2. Диагностика задатков. В отличие от школы, где обучение стандартизировано, дополнительное образование строится на пробах. Через занятия музыкой, спортом, наукой или техникой педагоги

определяют, к чему у ребёнка есть врождённая склонность: *кинестетические способности, слуховое восприятие, быстрая реакция или вдумчивость*.

3. Темперамент и вид деятельности. Биологические особенности нервной системы и темперамента напрямую влияют на выбор направления. **Активным и энергичным детям** *(например, холерикам)* подходят спорт или театр, где они могут реализовать свою энергию. **Спокойным и сосредоточенным** *(например, флегматикам)* — моделирование, исследовательская работа или искусство, требующие терпения и усидчивости.

Индивидуальные факторы объединяют личностные особенности ребенка, которые определяют его активность, настойчивость и субъектную позицию в процессе освоения дополнительного образования. Если биологические предпосылки задают природные возможности, то индивидуальные факторы отвечают за то, как эти возможности будут реализованы — будет ли ребенок проявлять инициативу, преодолевать трудности, ставить перед собой высокие цели и находить внутренние ресурсы для их достижения. В системе дополнительного образования, где ведущей является внутренняя мотивация, а не внешние требования, эти качества приобретают решающее значение. Именно они превращают природные задатки в развитые способности, а увлеченность — в устойчивый интерес к деятельности. К числу ключевых индивидуальных факторов относятся:

1. Высокая мотивация и сверхзадача. Основной особенностью дополнительного образования является внутренняя мотивация ребенка. Школьники посещают уроки, следуя внешним обязанностям, в то время как ученики кружков, секций и студий руководствуются собственными желаниями и интересом. Любимая музыка, танец, наука или рукоделие становятся теми областями, где ребенок реализует себя, испытывает радость и удовлетворение от результата. Если подросток любит рисовать, его высокая мотивация приведет к постоянному улучшению техники, поиску новых приемов и участию в выставках. Обретенная увлеченность создает мощную внутреннюю энергию, ведущую к самосовершенствованию и высокому уровню владения предметом.

2. Самостоятельность и инициативность. В отличие от традиционных уроков, дополнительное образование даёт ребенку большую свободу выбора. Решая, какое направление изучать, какой материал освоить первым, ребенок приобретает ценные навыки самостоятельного планирования и организации труда. Он учится ставить перед собой четкие цели, составлять планы и анализировать достигнутые результаты. Например, в творческой мастерской ребенок может сам выбирать сюжет картины, технику исполнения и сроки завершения. Эта свобода провоцирует на активные поиски, эксперименты и смелые шаги в освоении нового материала, вырабатывая волю и настойчивость.

3. Трудолюбие и сила воли. Проблема дополнительного образования связана с возможностью ухода в любое время. Свободный выход означает риск потери устойчивости и готовности бороться с трудностями. Именно поэтому развитая воля и целеустремленность играют центральную роль в сохранении стабильного продвижения вперёд. Представим, что занимаясь танцем, ученик регулярно повторяет одни и те же движения, пока не достигает совершенства. Без силы воли и внутренней дисциплины невозможно преодолеть утомляемость, разочарования и страх неудачи. Таким образом, дополнительная образовательная деятельность учит ребенка мобилизоваться и доводить начатое дело до конца.

Социальные факторы отражают влияние окружающей среды, значимых других и культурного контекста на развитие одаренности в дополнительном образовании. В отличие от биологических предпосылок, заданных наследственно, и индивидуально-личностных особенностей, эта группа факторов действует как внешняя по отношению к ребенку, но именно она во многом определяет, будет ли его потенциал раскрыт, получит ли он поддержку и признание на пути своего развития. Социальное пространство дополнительного образования складывается из нескольких ключевых составляющих, каждая из которых вносит вклад в создание благоприятной или, напротив, сдерживающей среды для проявления одаренности:

1. Благоприятная семейная среда**.** Семейная поддержка и заинтересованность родителей крайне важны для успешного освоения дополнительного образования. Часто посещение кружков, студий и секций сопровождается финансовыми вложениями: оплатой занятий, покупкой необходимого оборудования, участием в выставках и конкурсах. Таким образом, семья инвестирует не только деньги,

но и веру в будущее ребенка, демонстрируя глубокое уважение к его выбору и увлечениям. Это создает крепкую эмоциональную связь между семьей и ребенком, мотивируя его достигать высоких результатов и проявлять ответственность за собственное развитие.

2. Творческая среда и социальная динамика. Главное преимущество дополнительного образования состоит в особенной социальной среде. Участники здесь объединены общими интересами, а не возрастом, что порождает уникальную атмосферу единства и целеустремленности. Подобные условия ведут к возникновению здоровых конкурентных взаимоотношений, что подстегивает участников двигаться вперед и совершенствоваться. Особенно важна роль наставничества, возникающего естественно в разноуровневых группах. Старшие участники демонстрируют младшим свои умения, передавая накопленный опыт. Это воспитывает ответственность, зрелость и улучшает навыки коммуникации, став мощным фактором развития для обеих сторон.

3. Профессиональные педагоги как личный пример. В структуре дополнительного образования учителя нередко оказываются действующими профессионалами — художниками, инженерами, спортсменами. Такие специалисты работают не только как преподаватели, но и как мастера своего дела, искренне заинтересованные в передаче своего опыта и любви к профессии. Яркий живой пример взрослого профессионала вдохновляет и зажигает огонь в глазах детей, прививая стремление к совершенствованию и достижению успеха. Этот особый тип контакта резко отличается от традиционного школьного урока, где учитель часто передает абстрактные знания. Прямой контакт с живым профессионалом вызывает больший отклик и мотивирует на значительные свершения.

4. Информационная среда и культура потребления знаний. Информационная доступность и грамотное использование современных технологий становятся важными элементами современного дополнительного образования. Онлайн-ресурсы, цифровые библиотеки и мультимедийные курсы предлагают широкий спектр возможностей для обогащения знаний и расширения кругозора. При этом важным аспектом является необходимость обучения культуре пользования информацией. Правильно организованная информационная среда позволяет детям легко ориентироваться в потоках информации, выделяя главное и необходимое. Переизбыток необработанной информации может снизить концентрацию и затруднить получение полезных знаний, поэтому задачей педагогов становится формирование осознанного подхода к работе с цифровой информацией.

Каждый фактор, будь то природные задатки, социальная среда или внутренняя мотивация, действует не изолированно, а в тесной взаимосвязи с остальными. Например, высокий музыкальный слух, полученный от природы, усиливается вниманием родителей и профессиональной поддержкой педагогов, что подпитывает детскую уверенность и желание расти дальше. Или наоборот: природный талант утрачивает смысл, если его не поддержать теплым отношением семьи и пониманием окружения. Взаимодействие факторов напоминает пазл: каждая деталь важна, но полная картина возникает только при правильном сочетании всех частей.

Развитие одарённости зависит от сложного взаимодействия биологических, индивидуальных и социальных факторов. Каждый элемент может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние, формируя уникальную траекторию становления таланта ребёнка [3, с. 38]. Дополнительное образование выступает одним из важнейших факторов формирования компонентов интеллектуальной одаренности школьников [4, с. 96].

Таким образом, выявление и поддержка одарённых детей являются важными условиями для устойчивого развития общества. Современные исследования подтверждают, что одарённость формируется под влиянием комплекса факторов, включая биологические особенности, социальные условия и индивидуальные черты личности. Эффективное развитие талантов возможно лишь при условии комплексного подхода, объединяющего диагностику, индивидуализированное обучение, поддержку творческой активности и создание комфортной образовательной среды.

Список источников

1. Таланты России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:

https://талантыроссии.рф/pages/reports/ (4.09.2026).

2. Селезнева, И. Н. Психолого-педагогическое сопровождение и поддержка одаренных учащихся / И. Н. Селезнева // Вестник ВОИРО. – 2024. – Спецвыпуск. – С. 10–15.

3. Иваненко, А. В. Психолого-педагогические особенности развития одаренности обучающихся в современных социокультурных условиях / А. В. Иваненко, И. А. Мушкина, О. П. Садилова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2023. – № 4 (328). – С. 37–41.

4. Шипулина, М. Э. Развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников в процессе дополнительного образования / М. Э. Шипулина, С. С. Игнатович // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февр. 2025 г.) / редкол.: В. М. Гребенникова [и др.]. – Чебоксары : ИД «Среда», 2025. – С. 95–99.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 78

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ДЕРЕВЯННЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

КОСАРЕВА ЮЛИЯ ВАСИЛЬЕВНА
канд. искусствоведения, доцент
ЧЕРНОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
доцент
ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова»

Аннотация: статья посвящена вопросам развития техники при обучении игре на деревянных духовых инструментах. В ней освещаются вопросы: формирования техники и роли в этом процессе автоматизмов; работы над инструктивным материалом; особых методов преодоления технических сложностей; ритмичности исполнения.
Ключевые слова: деревянные духовые инструменты, техника, автоматизм, методы, инструктивный материал.

CERTAIN ASPECTS OF TECHNIQUE DEVELOPMENT IN LEARNING TO PLAY WOODWIND INSTRUMENTS

Kosareva Yuliya Vasilyevna,
Chernov Dmitry Alexandrovich

Abstract: The article is devoted to the issues of developing technique when learning to play woodwind instruments. It covers the following topics: the formation of technique and the role it plays in the process of developing automatisms; working on instructional material; special methods for overcoming technical difficulties; and the rhythmic aspect of performance.
Kye words: woodwind instruments, technique, automatism, methods, instructional material.

В музыкальном исполнительстве традиционно существуют два понятия – техника и музыкальная (художественная) выразительность. Данные феномены в исполнительском процессе принято считать неразрывно связанными друг с другом, так как раскрытие художественного содержания музыкального произведения возможно только при серьёзной технической оснащенности. Кроме того, «голая», виртуозная техника без выразительности не оказывает впечатления на слушателя.

Тем не менее, в процессе обучения игре на деревянных духовых инструментах, работа над техникой ведется отдельно, что позволяет более тщательно и детально работать над её аспектами, а в дальнейшем, значительно сокращает период овладения технической стороной художественного репертуара.

Для успешного развития техники существуют предпосылки, наибольшее значение из которых, по мнению В. Н. Апатского [1, 172], имеют следующие:

- природные «виртуозные» способности;
- осознанные регулярные занятия;
- своевременное начало занятий музыкой (детство, юность).

Для развития моторики важное значение приобретают автоматизмы (образование условных рефлексов, их цепочек, динамических стереотипов), которые лежат в основе пальцевой техники. Формирование автоматизмов позволяет укрупнять в сознании единицу внимания, контролируя сразу группу нот, а не каждый звук. То есть происходит замещение большого количества простых волевых актов, направленных на единичные действия, малым количеством, направленных на сложные действия. Сознание, таким образом, освобождается от решения элементарных задач.

Для развития техники используется специальный нотный материал, который в методике обучения игре не инструменте получил название «инструктивный». Существующие виды инструктивного материала (звуки продолжительной длительности, гаммы, упражнения, этюды) направлены на работу с различными видами техники при игре на духовых инструментах. Так, ещё А. А. Федотовым [2, 79] были выделены техника губ, дыхания, языка и пальцев.

Большие возможности для развития техники в процессе обучения создают гаммы, которые понимаются как комплекс из собственно гамм в прямом движении, интервалов, арпеджио трезвучий и септаккордов, секвенций. Во время занятий формируются и совершенствуются четкость и определенность атаки, штрихи и их комбинации, беглость пальцев, гибкость губ, навыки звуковедения и чистота интонации.

При работе над гаммами следует учитывать правила и принципы их исполнения. Так, важным является утверждение тонического начала (гаммы заканчиваются и начинаются тоникой, а септаккорды разрешаются в первую ступень лада), максимальное использование диапазона, определенное ритмическое оформление (в большинстве случаях квартольное или триольное для утверждения тоники на сильную долю такта). Также гаммы рекомендуется исполнять в различных штриховых и динамических вариантах.

В течение урока преподавателю необходимо контролировать следующие параметры при игре гамм: ритмичность исполнения, тембровую однородность звучания во всех регистрах, чистоту интонирования, правильность аппликатуры, выразительность звуковедения. Когда все это отработано в сдержанном темпе, можно переходить к подвижному исполнению.

Своего рода промежуточным звеном между инструктивным и художественным материалом выступают этюды. Они не только приближают к исполнению художественного репертуара, но и сами нередко являются концертными пьесами. К таким сочинениям, например, относятся «Каприсы» И. Ф. Оленчика для кларнета соло, «Танго-этюды» А. Пьяццоллы для саксофона соло, «Концертные этюды» В. Н. Цыбина для флейты и фортепиано. Как отмечал А. А. Федотов, этюды позволяют «проверить степень развития исполнительских навыков, приобретенных в результате работы над звуком, исполнительской техникой, динамикой, выразительностью исполнения» [2, 89].

Успешное преодоление технических трудностей, как в инструктивном, так и в художественном материале происходит определенным образом. В самом начале в сознании исполнителя формируется чёткая слуховая цель. То есть учащийся должен понимать к какому результату он стремится. Без этого дальнейшая работа не имеет смысла.

На следующем этапе должен быть выработан качественный автоматизм. Происходит это в медленном темпе, путем осознанных безошибочных повторений. Если задачу необходимо упростить, то темп еще более замедляют, а сложный фрагмент дробят на части. Степень замедления и количество повторений зависят от индивидуальных особенностей учащегося, текущих задач обучения и уровня сложности материала.

Переход к быстрому темпу и соединение фрагментов в целое осуществляется после стабильно налаженного в медленном темпе автоматизма. Если при игре в подвижном темпе появляются ошибки, рекомендуется выяснить их причину, а затем браться за её устранение.

В этюдах и пьесах часто встречаются сложные фрагменты, требующие большего времени на выучивание. В таких случаях можно применить особые вспомогательные методы работы, которые «освежают внимание упражняющегося, предохраняют от механичности в работе. Смещая фокус внимания, они освещают разные стороны технической задачи» [1, 180].

Динамические варианты предполагают два способа работы. В первом случае, пассаж предписывается исполнять медленно и нарочито громко, даже маркировано, во втором, динамика может меняться на противоположную указанной.

Так как исполнительский аппарат духовика близок вокалистам, целесообразно выучивать трудные пассажи пением. Это способствует большей пластичности, певучести, выразительности исполнения.

Достичь большей ритмической четкости и тембровой ровности пассажей помогает варьирование динамическими акцентами, когда при повторениях «ударными» последовательно становятся разные звуки мелодии. Такое акцентирование способствует выявлению опорных нот пассажа и проработке звуков, которые плохо артикулируются.

Большой популярностью у исполнителей на деревянных духовых инструментах пользуется метод повторения с использованием различных штрихов и штриховых комбинаций. Он помогает выровнять пассаж, избегая монотонности обычных повторений. Этой же цели достигает способ выучивания сложных мест с помощью применения в варьировании пунктирного ритма и его видов в двухдольном и трехдольном метре.

В работе с техничными фрагментами применяется также метод временного упрощения. Последнее происходит после анализа фактуры и определения основных структурных звуков мелодии. Эта основа выучивается, закрепляется в сознании, а затем в неё постепенно «возвращаются» временно удалённые звуки.

В произведениях вариационной формы и сочинениях с элементами полифонии хорошо себя зарекомендовал метод разделения фактуры. Сначала фрагмент разделяется на голоса, выявляются основная мелодия и аккомпанемент, или тема и подголосок. Затем они проучиваются отдельно, а в конце вновь соединяются.

В некоторых случаях может применяться цепной метод работы, при котором выучивают первые 3-4 ноты, а затем по одному звуку «достраивают» весь пассаж. Выучивать пассаж можно как от начала к концу, так и от конца к началу. Успех данному методу обеспечивает последовательная надстройка новых рефлексов на уже закреплённые.

В произведениях моторного характера или пьесах со сложным ритмом часто используется способ измельчения ритмической единицы. Метр временно дробиться. Например, в размере $^{4}/_{4}$, становится не четыре доли, а восемь. По мере выучивания, доли вновь укрупняются.

На деревянных духовых инструментах с большим количеством энгармонических аппликатур применяется метод рационализации аппликатуры, заключающийся в выборе наиболее удобной комбинации для данного пассажа.

Важнейшее значение при занятиях над технически сложным материалом имеет ритм. Рекомендуется намечать опорные ритмические точки, а при переходе к более быстрому темпу необходимо контролировать соблюдение точности ритмических рисунков.

Одна из проблем учащихся – ускорение или замедление темпа в моторных фрагментах. Для её решения следует использовать метроном.

В заключении необходимо отметить, что техническая оснащенность, наработанная в период обучения, даёт молодым исполнителям на деревянных духовых инструментах большое преимущество в современной конкурентной среде. Свобода во владении моторикой освобождает сознание музыканта для поисков в области выразительности исполнения, художественной достоверности и ярких интерпретационных решений.

Список источников

1. Апатский, В. Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства : учебное пособие / В. Н. Апатский. — Киев : НМАУ им. П. И. Чайковского, 2006. — 432 с.

2. Федотов, А. А. Методика обучения игре на духовых инструментах : учебное пособие для музыкальных вузов и музыкальных училищ / А. А. Федотов. — Москва : Музыка, 1975. — 159 с.

© Ю.В. Косарева, Д.А. Чернов, 2026

УДК 377.5

ДОМРА: ОБРАЗ, АРТИКУЛЯЦИЯ, ТЕХНИКА

ФЛАМЕНБАУМ О.А.
преподаватель цикловой комиссии «Инструменты народного оркестра»
филиала ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств» в г.Балашове

Аннотация: цель данной статьи — показать, как выстраивание педагогического процесса от образа к артикуляции и далее к технике снимает мышечный зажим и обеспечивает быстрое техническое развитие домриста без насилия над аппаратом.
Ключевые слова: музыкальный образ, артикуляция, штрихи, техника, мышечный зажим, домра

THE DOMRA: MUSICAL IMAGE, ARTICULATION AND TECHNIQUE

Flamenbaum O.A.

Abstract: This article aims to demonstrate how structuring the pedagogical process—moving from the musical image to articulation and subsequently to technique—eliminates muscle tension and ensures rapid technical development for the domra player without placing undue strain on the playing apparatus.
Keywords: musical image, articulation, bowing/articulation strokes, technique, muscle tension, domra

Введение

В практике обучения игре на домре техническое развитие часто рассматривается как самостоятельная задача: сначала «поставить аппарат», потом «научить штрихам», затем «развить беглость». Музыкальный образ приходит последним, как «художественная отделка» готового технического продукта. Такая последовательность кажется логичной, но на практике она приводит к парадоксу: ученик, освоивший все приёмы, не может сыграть выразительно; а тот, кто пытается играть выразительно, «спотыкается» о технику. Причина в том, что порядок нарушен. В живой музыкальной речи образ первичен. Из образа рождается артикуляция, а из артикуляции — движение. Движение, осмысленное образом, не зажимается, потому что оно не контролируется извне, а управляется изнутри — слышанием.

Музыкальный образ как источник артикуляции

Музыкальный образ — это не «настроение» и не «картинка», которую нужно проиллюстрировать. Это внутреннее слышание того, как музыка должна звучать: её характер, интонация, дыхание, направление движения. Образ первичен по отношению к любым техническим средствам, потому что он определяет, *что* и *как* должно быть произнесено.

Доктор искусствоведения, профессор, заслуженный деятель искусств Российской Федерации, Российская академия музыки имени Гнесиных (Россия, г. Москва) **Михаил Иосифович Имханицкий**, говоря об артикуляции, сформулировал важный вывод о том, что «не штрих — конечный результат артикуляции, а артикуляция является результатом взаимодействия различных штрихов». Им предлагается новое понимание артикуляции как искусства акцентности и мягкости произносимого в музыкальном исполнительстве. Проводится аналогия со словесной речью (произношение, «взрывные» согласные, «щелевые» согласные, округленное «взятие» звука, филирование).

Но, прежде чем произносить, нужно знать, *что* произносишь. Нельзя артикулировать то, чего нет в сознании. Поэтому работа над артикуляцией начинается не с пальцев и не с медиатора, а с формирования слухового образа. Итак, прежде чем учить ученика играть тремоло, удар или пиццикато, необходимо сформировать в его сознании звуковой образ того, что эти приёмы должны выразить. Тремоло — это может быть «дрожь», «трепет», «дыхание», «шум леса». Удар — «шаг», «акцент», «возглас». Пиццикато — «капля», «щелчок», «укол». Образ задаёт характер движения, а не наоборот.

Этот принцип — первичность слухового образа по отношению к движению — лежит в основе методики комплексного воспитания музыканта, разработанной **Галиной Моксановной Ом**, заслуженным работником культуры РФ, доцентом МГИМ им. А. Г. Шнитке. Суть подхода: прежде чем ребёнок возьмёт в руки инструмент, он должен накопить слуховой опыт. Ученики Галины Ом сначала много слушают музыку — в записи, в живом исполнении, в собственном исполнении педагога. Только после того, как в сознании сформирован звуковой образ, происходит погружение в игру на инструменте. Именно такая последовательность — слушание, накопление образа, затем игра — снимает проблему мышечного зажима на корню. Ученик, который знает, *что* он хочет сказать, не зажимается, потому что его внимание направлено на смысл, а не на контроль пальцев.

Иной, но не менее убедительный пример даёт педагогическая система **Вячеслава Павловича Круглова** — народного артиста России, профессора РАМ имени Гнесиных, создателя современной методики исполнительства на домре. Его фундаментальные труды — «Искусство игры на домре», «Школа игры на домре», «Современная школа игры на трёхструнной и четырёхструнной домре» — построены на принципе, который можно сформулировать так: технический приём не существует вне художественной задачи. В методике Вячеслава Круглова работа над артикуляцией тесно связана с освоением и исполнительских штрихов, поскольку, согласно его определению, штрих представляет собой художественный звуковой результат, полученный с помощью конкретного игрового приема и артикуляции. Работа над артикуляцией и техникой неотделима от работы над образом. Ученик, осваивающий, например, флажолеты, играет пьесу «Флажолеты в лесу» Е. Подгайца или «Музыкальную табакерку» А. Лядова — и приём рождается из образа: лес, табакерка, волшебство.

Особое место в ряду подтверждений принципа «от образа к артикуляции» занимает педагогическая и исполнительская практика **Кристины Бачукиевны Шарабидзе** — домристки, кандидата педагогических наук, доцента МГИМ им. А. Г. Шнитке, солистки Национального академического оркестра народных инструментов России имени Н. П. Осипова. Её работа над транскрипциями и педагогика построены на том же фундаментальном принципе: сначала формируется звуковой образец, на который можно ориентироваться, и только затем подбираются адекватные приёмы и штрихи.

Показательно её рассуждение о музыке клавесинистов, которую она рекомендует вводить в домровый репертуар. «Изложение материала, прозрачность фактуры требует от исполнителя особого внимания к каждому звуку. Иначе все дефекты звукоизвлечения нарушают звуковой образ музыкального произведения». Здесь отчётливо видна та же логика: образ первичен, а звукоизвлечение (артикуляция) подстраивается под него. Работа над звуком и техникой идёт рука об руку с работой над образом — иначе, как следует из её методики, дефекты звукоизвлечения «нарушают звуковой образ», то есть техника без образа бессмысленна.

Три рассмотренных педагогических подхода — школа Галины Ом, методика Вячеслава Круглова и практика Кристины Шарабидзе — принадлежат разным поколениям и разным ветвям домровой педагогики, но обнаруживают принципиальное единство в главном: **образ первичен, артикуляция вторична, техника третична**. У Галины Ом это выражено в последовательности «слушание → накопление слухового опыта → игра на инструменте». У Круглова — в освоении приёмов через художественные произведения, где колористика и мелизматика рождаются из образа, а не из упражнения. У Шарабидзе — в работе над транскрипцией, где звуковой образец определяет звукоизвлечение, а дефекты техники диагностируются как нарушения образа.

Общее для всех трёх подходов — отказ от «техники ради техники». Как показывает практика этих педагогов, это снимает проблему мышечного зажима на раннем этапе: ученик, который знает, *что* он хочет выразить, не контролирует пальцы — он выражает образ, а движение подстраивается под него естественно.

Артикуляция

Если образ — это *что*, то артикуляция — это *как*. В артикуляции на домре важнейшую роль играет многообразие использования приёма «удар». Он обеспечивает краткость и расчленённость, а при подвижном темпе — и связность исполнения. Здесь важны три момента: размах движения, глубина вхождения медиатора в струны и усилие его сжатия. Артикуляция не существует сама по себе: она все-

гда выражает определённый образ. Один и тот же штрих может быть произнесён по-разному в зависимости от того, какой образ за ним стоит. Сравним: удар вниз по струне может быть «твёрдым шагом» (марш), «лёгким подпрыгиванием» (танец), «тяжёлым вздохом» (драма). Технически это будет один и тот же приём, но артикуляция — разной: разная скорость атаки, разная глубина погружения медиатора, разное снятие. Образ диктует артикуляцию, а не наоборот. Именно поэтому работа «от образа» снимает мышечный зажим. Когда ученик думает: «Я должен сыграть удар ровно и чётко», — его рука напрягается, пытаясь соответствовать абстрактному требованию. Когда он думает: «Здесь шаг, потом лёгкий прыжок, потом вздох», — рука сама находит нужное движение, потому что оно осмысленно. Контроль заменяется слышанием, а слышание не зажимает. Внимание переключается с «как я делаю» на «что я говорю». Это классический психологический механизм: невозможно одновременно контролировать движение и выражать смысл. Когда внимание занято смыслом, движение освобождается.

Таким образом, артикуляция — это не только средство выразительности, но и психологический инструмент. Через артикуляцию мы обходим зажим, потому что зажим не может существовать там, где есть живая речь.

Домровая техника, рождающаяся из артикуляции

Когда артикуляция осмысленна, техника перестаёт быть самоцелью и становится средством. Это меняет сам подход к техническому развитию.

1.Формирование слухового образа. Прежде чем играть, ученик должен услышать внутренним слухом, что должно получиться. Это может быть словесная формулировка («здесь трепет», «здесь шаг», «здесь вздох») или звуковая ассоциация. Без образа работа над техникой бессмысленна. Преподаватель не должен торопить ученика с игрой: пусть образ «дозреет». Когда это происходит, техническая работа идёт быстрее и свободнее, потому что ученик играет не упражнение, а музыку.

2.Артикуляционное проговаривание. Образ переводится в артикуляцию. Ученик проговаривает вслух или внутренне: «та-та-та» (удары), «а-а-а» (тремоло), «т-п» (пиццикато). Это связывает образ с речью, а речь — с движением.

3.Игра от образа. Ученик играет, думая об образе, а не о пальцах. Преподаватель не делает замечаний о технике на этом этапе — только образные. Если звук не соответствует образу, ученик сам это слышит и корректирует.

4.Микро-дозы технической работы. Только после того, как образ и артикуляция сформированы, можно работать над техническими деталями — но короткими отрезками (2–4 такта), сохраняя образ. Техника закрепляется в контексте образа, а не в отрыве от него.

5.Рефлексия через образ. После игры — не «правильно/неправильно», а «получилось ли то, что ты слышал?». Это сохраняет связь между образом и движением и не возвращает зажим.

С психофизиологической точки зрения, внедрение принципа «предслышания» коренным образом меняет структуру исполнительского действия домриста. Таким образом, исполнительская техника (штрих, координация, беглость) перестает быть самоцелью и становится прямым следствием активной работы музыкального мышления.

Заключение

Образ первичен. Из образа рождается артикуляция, из артикуляции — движение. Движение, осмысленное образом, не зажимается. Техника развивается быстро, потому что она развивается естественно — как речь, а не как механический навык. Ученик, который сначала научился слышать, а потом — играть, не борется с зажимом, потому что зажим не успевает сформироваться. Если начинать не с «как играть», а с «что слышишь», тогда техника придёт сама — свободная и быстрая.

Список источников

1. Круглов В. П. Современная школа игры на трёхструнной и четырёхструнной домре : в 2 ч. Ч. 1. — Москва : Музыка, 2025. — 200 с.

2. Фоченко И. Об организации двигательного аппарата домриста // Вопросы музыкальной педагогики. — Вып. 6. — Ленинград : Музыка, 1985. — С. 52–58.

3. Чунин В. С. Школа игры на трёхструнной домре. — Москва : Советский композитор, 1986. — 151 с.

4. Шарабидзе К. Б. К проблеме обучения игре на домре на современном этапе // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. — 2011. — № 2 (18). — С. 81–83.

5. Имханицкий М. И. О сущности артикуляции в музыкально-исполнительском искусстве // Образование и культурное пространство. — 2023. — № 1. — С. 50–59.

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В ДЕТСКОМ САДУ: ОТ ФОРМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ К ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЕ

ФОМИНА ДИНАРА ЗАМИРОВНА
музыкальный руководитель,
МБДОУ «Высокогорский детский сад «Байгыш» комбинированного вида Высокогорского муниципального района Республики Татарстан

Аннотация: В статье рассматривается проблема эффективности музыкального воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. Автор акцентирует внимание на том, что успешность музыкального развития ребенка зависит не столько от наличия программы и материально-технической базы, сколько от комплекса педагогических условий, создаваемых воспитателем и музыкальным руководителем.
Ключевые слова: дошкольное образование, музыкальное занятие, педагогические условия, музыкальное развитие, творческая активность, предметно-развивающая среда, интеграция искусств.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING MUSIC CLASSES IN KINDERGARTEN: FROM FORMAL STRUCTURE TO CREATIVE ENVIRONMENT

Fomina Dinara Zamirovna

Abstract: The article addresses the problem of the effectiveness of music education in preschool educational institutions. The author emphasizes that the success of a child's musical development depends not so much on the availability of a curriculum and material-technical resources, but rather on the complex of pedagogical conditions created by the educator and the music director.
Keywords: preschool education, music class, pedagogical conditions, musical development, creative activity, subject-developing environment, integration of arts.

Современная система дошкольного образования претерпевает существенные изменения, связанные с пересмотром ценностных ориентиров и методологических подходов. В центре внимания оказывается личность ребенка, его право на уникальный путь развития. Музыкальное занятие в детском саду традиционно рассматривается как форма организованной образовательной деятельности, однако его потенциал далеко не исчерпывается обучением пению или движению под музыку [1].

Вопрос о том, какие именно условия необходимы для того, чтобы музыкальное занятие стало не просто «уроком», а пространством для самовыражения и радости, остается дискуссионным. Часто на практике мы сталкиваемся с ситуацией, когда занятие проводится по четкому алгоритму, но не вызывает у детей живого отклика. Это указывает на разрыв между формальными требованиями и реальными потребностями участников образовательного процесса. Цель данной статьи – выявить и охарактеризовать совокупность педагогических условий, обеспечивающих продуктивность и эмоциональную насыщенность музыкальных занятий в детском саду.

Прежде чем перейти к практическим аспектам, необходимо уточнить терминологию. В педагоги-

ческой науке под «условиями» обычно понимают совокупность факторов, обстоятельств и мер, которые обеспечивают достижение поставленной цели. Однако в контексте дошкольного музыкального образования это понятие приобретает специфические черты [3].

Педагогические условия организации музыкальных занятий – это не просто набор методических рекомендаций. Это динамическая система, включающая в себя:

Классическая дидактика часто рассматривает эти компоненты изолированно. Однако в дошкольном возрасте музыкальное воспитание носит синкретичный характер. Ребенок не разделяет пение, движение и игру. Следовательно, и условия должны создаваться комплексно. Если педагог требует от детей академического исполнения песни, но при этом не создает игровой ситуации, условия можно считать неполноценными. Если же занятие превращается в хаотичное развлечение без развивающей задачи, мы также говорим о недостаточности педагогических условий [2].

Первым и, пожалуй, самым важным условием является создание психологически безопасной среды. Музыка – это искусство, которое апеллирует к чувствам. Дошкольник, который боится ошибиться или быть осмеянным, не сможет раскрыться.

Традиционная система часто строится на оценке: «Ты спел неправильно», «Ты не попал в ритм». Педагогическое условие, необходимое для творчества, – это смещение акцента с результата на процесс. Важно не то, насколько чисто ребенок воспроизвел мелодию, а то, какие эмоции он испытал и как выразил себя. Педагог должен владеть техникой «безоценочного принятия», используя формулировки: «Давай попробуем вместе», «Как ты это чувствуешь?», «Твой ритм был особенным».

Музыкальное занятие не может быть статичным. Внимание дошкольника неустойчиво. Поэтому условием эффективности является частая смена видов деятельности и опора на ведущий вид деятельности – игру. Если занятие построено на монотонном повторении, оно не будет эффективным. Педагог должен обладать гибкостью, чтобы перестроить ход занятия в зависимости от настроения группы. Если дети возбуждены, логичнее начать с релаксации или слушания спокойной музыки, а не с марша [4].

Каждый ребенок имеет свой «музыкальный багаж» и свои предпочтения. Условие успеха – предоставление выбора. Это может быть выбор инструмента для оркестра, выбор движения в танце или выбор песни для разучивания. Когда ребенок чувствует, что его мнение учитывается, его мотивация к музыкальной деятельности возрастает в разы. Это не означает анархию; это означает партнерство.

Методическая составляющая – это «скелет» занятия. Однако, чтобы он не превратился в жесткую клетку, необходимо соблюдение ряда условий.

Музыкальное занятие не должно существовать в вакууме. Педагогическое условие высокой эффективности – это связь с рисованием, лепкой, конструированием, развитием речи и ознакомлением с окружающим миром. Например, слушая «Времена года» П.И. Чайковского, дети могут не просто описывать словами, что они слышат, но и попробовать передать это в цвете или в движении. Такая полимодальность восприятия значительно обогащает музыкальный опыт ребенка и делает занятие более осмысленным.

Часто педагоги используют один и тот же набор песен и танцев из года в год, потому что они удобны и знакомы. Однако условием развития является новизна и соответствие субкультуре детства. Репертуар должен включать не только классические произведения и фольклор, но и современные детские песни, качественную эстрадную музыку (в адаптированном виде). Важно, чтобы музыка вызывала у детей желание двигаться и петь.

Педагогическое условие, которое часто недооценивается, – это создание ситуаций для импровизации. Это может быть звукоподражание (гроза, ветер), ритмическая импровизация на детских шумовых инструментах или вокальная импровизация (пропевание имени, вопроса-ответа). Импровизация снимает страх ошибки и развивает креативность. Педагог должен сам уметь импровизировать, показывая пример спонтанного музыкального поведения [5].

Среда – это не просто «оформление». Это третий педагог (по Л.С. Выготскому). Музыкальный зал или уголок в группе должны быть организованы так, чтобы побуждать ребенка к самостоятельной музыкальной деятельности.

Условие: инструменты должны быть в свободном доступе, а не лежать за стеклом. Дети должны иметь возможность в любой момент подойти и поиграть на металлофоне, бубне или маракасе. При этом важно, чтобы инструменты были качественными и безопасными. Наличие самодельных шумовых инструментов (из коробок, круп, пуговиц) стимулирует исследовательский интерес.

Пространство музыкального зала должно быть многофункциональным. Условно можно выделить зону для слушания (с мягкими пуфами или ковром), зону для активного движения (свободное пространство) и зону для игры на инструментах (столы или полки). Такое зонирование помогает детям переключаться и понимать, чем они будут заниматься.

Цветовая гамма, освещение, отсутствие визуального шума – все это влияет на восприятие музыки. Если зал оформлен в кричащих тонах, дети будут перевозбуждены. Если слишком темно и мрачно – они будут подавлены. Педагогическое условие – создание гармоничной, спокойной, но в то же время яркой и привлекательной среды.

Все вышеперечисленные условия не работают автоматически. Ключевой фигурой остается педагог. Его готовность к созданию этих условий – отдельная проблема.

Педагог должен быть не просто транслятором методик, а живым участником музыкального процесса. Если воспитатель скучает на занятии, дети это почувствуют мгновенно. Условие успеха – искренняя увлеченность педагога музыкой. Он должен уметь петь, двигаться, пусть даже не профессионально, но эмоционально заразительно.

Часто возникает разрыв между музыкальным руководителем (специалистом) и воспитателем (который ведет группу). Педагогическое условие – их тесное сотрудничество. Воспитатель должен знать репертуар, понимать задачи занятия и продолжать работу в группе (в режимных моментах, в самостоятельной деятельности). Только в тандеме можно достичь целостности педагогического процесса.

Таким образом, организация музыкальных занятий в детском саду не сводится к заучиванию песен или отработке движений. Это сложный педагогический процесс, требующий создания целого комплекса условий.

Главный вывод, к которому мы приходим: приоритет должен отдаваться не внешней форме (структуре занятия), а внутреннему содержанию – эмоциональному комфорту, творческой свободе и диалогу. Педагогические условия – это не застывшие правила, а живая ткань взаимодействия. Если педагог создает атмосферу, в которой музыка становится языком общения, а не предметом муштры, цели дошкольного музыкального образования будут достигнуты.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в разработке диагностического инструментария для оценки эффективности создаваемых условий, а также в изучении влияния цифровых технологий на музыкальное развитие дошкольников в контексте смешанного обучения.

Список источников

1. Алексеева, Л.Н. Музыкально-образовательная деятельность в детском саду / Л.Н. Алексеева, Ю.А. Шопина, А.В. Скрипникова. // Молодой ученый. – 2019. – № 20 (258). – С. 456-458.

2. Гудим, В.Ю. Развитие музыкальных способностей дошкольников при реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ / В.Ю. Гудим. // Образовательная панорама. – 2023. – № 2(20). – С. 106-110.

3. Козловцева, Г.А. Развитие музыкальности дошкольников в различных видах деятельности / Г.А. Козловцева, О.А. Ковальчук // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 60-3. – С. 42-44.

4. Семенюк, Н.М. Современные подходы к развитию творческого восприятия музыки у детей дошкольного возраста / Н.М. Семенюк – М: ООО «Спутник», 2016. – С. 130 – 134.

5. Счетчикова, А.Д. Педагогические условия развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста: опыт практической реализации [Электронный ресурс]. / А.Д. Счетчикова, С.А. Останина. // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2026. – №03(116). – Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-muzykalnykh-sposobnostej-detej-doshkolnogo-vozrasta-opyt-prakticheskoj-realizatsii.html (Дата обращения: 08.09.2026).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 370

METHODOLOGY FOR USING A SYSTEMS ANALYSIS ALGORITHM IN STUDYING THE SECOND PAIR OF THE MAXWELL–LORENTZ EQUATIONS

BAKIROVA S.
doctoral student,
KURBANOV A.
associate Professor,
Andijan State University

Abstract: The article proposes a systems analysis algorithm and recommendations for its use in studying the second pair of the Maxwell–Lorentz equations. The electromagnetic field is considered as a unified system of interrelated physical and mathematical elements. The algorithm is based on the sequential establishment of connections between differential and integral laws and on the introduction of displacement current. This approach is recommended for developing a holistic understanding of the Maxwell–Lorentz equations and for helping students consistently analyze the cause-and-effect relationships of electromagnetic phenomena.
Keywords: Maxwell–Lorentz equations, second pair of equations, systems analysis, systems analysis algorithm, electromagnetic field, displacement current.

МЕТОДОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛГОРИТМА СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВТОРОЙ ПАРЫ УРАВНЕНИЙ МАКСВЕЛЛА–ЛОРЕНЦА

Бакирова С.
аспирант,
Курбанов А.
доцент,
Андижанский государственный университет

Аннотация: В статье предлагается алгоритм системного анализа и рекомендации по его применению при изучении второй пары уравнений Максвелла–Лоренца. Электромагнитное поле рассматривается как единая система взаимосвязанных физических и математических элементов. Алгоритм основан на последовательном установлении связей между дифференциальными и интегральными закономерностями и введении тока смещения. Подход рекомендуется для формирования целостного понимания уравнений Максвелла–Лоренца и последовательного анализа студентами причинно-следственных связей электромагнитных явлений.
Ключевые слова: уравнения Максвелла–Лоренца, вторая пара уравнений, системный анализ, алгоритм системного анализа, электромагнитное поле, ток смещения.

The Maxwell–Lorentz equations describe the fundamental laws of the electromagnetic field as a unified system [1, 2]. The second pair of these equations relates the electromagnetic field to its sources, the charge

and current densities. Understanding the physical and mathematical connections among these equations is more important than memorizing formulas, highlighting the need for a systems approach to their analysis. The aim of this work is to propose a systems analysis algorithm and recommendations for its use in studying the second pair of the Maxwell–Lorentz equations. The methodological novelty of the proposed approach lies in presenting the derivation of the second pair as a sequence of systems analysis steps in which the displacement current appears as the missing relation in the system. All formulas are given in the Gaussian system of units.

1. Identification of the initial elements of the electromagnetic system.

The charged particle, the electromagnetic field, and their mutual interaction are considered as a single system. The action integral for the system of charges, together with the action integral defining the field, is taken as the initial model of the system.

2. Separating the mathematical conditions that define the field.

In constructing the action integral for the electromagnetic field, the requirements are unique determination of the field, linearity of the equations, and invariance. Unique determination means that only the field strengths enter the action, since potentials defined in different gauges give different actions. Linearity ensures the principle of superposition for the electromagnetic field, while invariance ensures that the laws of electromagnetism are expressed identically in different inertial reference frames.

3. Determining the differential connection through the variational principle.

The field potentials are taken as the variational quantities, and the principle of least action is applied to the total action integral. Using integration by parts and boundary conditions, we derive the differential equations that determine the electromagnetic field [4]. $\frac{\partial F^{ik}}{\partial x^k} = -\frac{4\pi}{c} j^i$ where F^{ik} is the electromagnetic field tensor and j^i is the four-current density.

4. *The resulting variational equation is written in terms of its components.* First, the equation for the $i = 1$ case is derived, then it is combined with the remaining $i = 2, 3$ components and reduced to a three-dimensional vector form. In addition, a separate equation is derived for the $i = 0$ case. The resulting $rot\,\vec{H} = \frac{4\pi}{c}\vec{j} + \frac{1}{c}\frac{\partial \vec{E}}{\partial t}$ and $div\,\vec{E} = 4\pi\rho$ equations constitute the second pair of the Maxwell–Lorentz equations.

5. Transition from the local law to the integral law.

The differential form of the Maxwell–Lorentz equations is converted to their integral form. To this end, the $div\,\vec{E} = 4\pi\rho$ equation is integrated over an arbitrary volume, and the Ostrogradsky–Gauss theorem is applied to its left-hand side. As a result, a relationship is established between the flux of the electric field through a closed surface and the total charge enclosed by that surface.

When Maxwell arranged the experimental results in the form of mathematical equations, the last term was absent in the rot H equation. For this case, the equation is integrated over an arbitrary surface, and Stokes' formula is applied to its left-hand side. As a result, it is established that the circulation of the vortex magnetic field is related to the electric current flowing through the surface bounded by the contour (Ørsted's law).

$$\oint \vec{E} dS = 4\pi e,\ e = \int \rho dV, \quad \oint \vec{H} dl = \frac{4\pi}{c} I,\ I = \int \vec{j} dS$$

6. Identifying the missing relation in the system.

Analysis of the equations obtained by generalizing experimental results shows that they contain the time derivative of the magnetic field strength (Faraday's law of induction), whereas the time derivative of the electric field strength does not appear in them. On the basis of Maxwell's considerations of symmetry and the completeness of the equations, this missing relation is identified.

7. Introducing the displacement current into the system.

To fill the identified gap, a term associated with the time-varying electric field is introduced into the $rot\,H$ equation. As a result, the circulation of the magnetic field is related not only to the conduction current but also to the displacement current. This current is denoted by I_s, and its density is expressed separately:

$\oint \vec{H} dl = \frac{4\pi}{c} I + \frac{4\pi}{c} I_s,\ I_s = \frac{1}{4\pi}\int \frac{\partial \vec{E}}{\partial t} dS$. Its density: $j_s = \frac{1}{4\pi}\frac{\partial \vec{E}}{\partial t}$

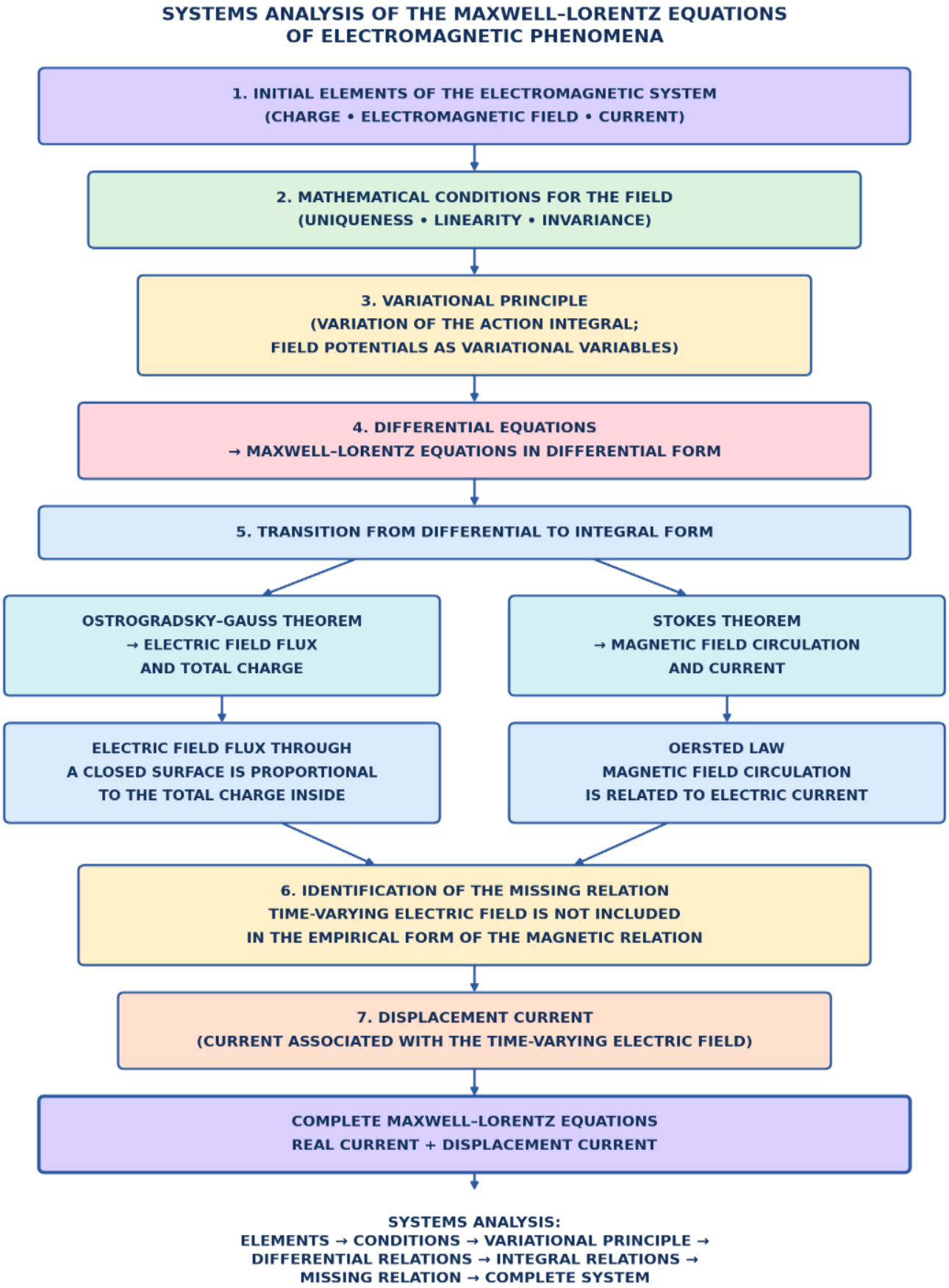

Figure 1. Algorithm for the systems analysis of the second pair of the Maxwell–Lorentz equations.

The displacement current is not directly associated with the motion of charges; rather, it is regarded as a physical quantity associated with the time-varying electric field. Thus, the circulation of the magnetic field along a closed contour is related to the sum of the conduction current and the displacement current. Note that in a theory based on the theory of relativity and general principles (see step 4), the displacement current appears in the equations by itself.

Based on the systems analysis carried out, the following step-by-step algorithm is recommended for studying the second pair of the Maxwell–Lorentz equations [3]:

Thus, the recommended systems analysis algorithm forms the following sequence of questions: "What is given?" (steps 1–2) → "How are the elements related?" (steps 3–4) → "What law arises?" (step 5) → "What is missing in the system?" (step 6) → "How is the missing element introduced?" (step 7).

Conclusion

The use of the systems analysis algorithm in studying the second pair of the Maxwell–Lorentz equations makes it possible to consider their physical content and mathematical formation in an interrelated way. The progression from the action integral to the differential equations via the variational principle, then to the integral laws, and finally to the complete system of equations that accounts for the displacement current, is expected to help students analyze the cause-and-effect relationships of electromagnetic phenomena consistently. An important feature of the proposed approach is that the displacement current is introduced into the system not as a ready-made additional term, but as a result of identifying the missing relation in the existing equation. In this way, the algorithm can help students develop an understanding of the internal logical integrity of the Maxwell–Lorentz equations and of the interdependence of electric and magnetic fields.

References

1. Abdumalikov A. A. Elektrodinamika. — Toshkent : Cho‘lpon nomidagi nashriyot-matbaa ijodiy uyi, 2011.

2. Landau L. D., Lifshitz E. M. The Classical Theory of Fields. — 4th rev. English ed. — Oxford : Pergamon Press, 1975.

УДК 376.37

НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ДИСФУНКЦИИ РЕГУЛЯТОРНЫХ, КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ И ОПТИКО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ КОМПОНЕНТОВ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

БАХШИЯН ИРИНА ЮРЬЕВНА
магистр специального образования
Независимый исследователь

Аннотация: В статье анализируется, как недостаточность регуляторного, кинестетического и оптико-пространственного компонентов высших психических функций может проявляться при чтении у детей. Основное внимание уделено ситуации, когда одинаковая внешне ошибка имеет разное функциональное происхождение. Сопоставлены положения отечественной нейропсихологии и данные зарубежных исследований исполнительных, артикуляторно-фонологических и зрительно-пространственных процессов. Показано, что пропуски, замены и перестановки букв сами по себе не позволяют определить нарушенное звено. Для обоснованной интерпретации необходимо учитывать условия появления ошибки, её устойчивость, возможность самостоятельной коррекции и результаты заданий, не связанных непосредственно с чтением. Регуляторный, кинестетический и оптико-пространственный компоненты рассматриваются как части индивидуального нейропсихологического профиля, а не как самостоятельные типы дислексии.
Ключевые слова: чтение, нарушения чтения, дислексия, нейропсихология, регуляторный компонент, кинестетический компонент, оптико-пространственный компонент, нейропсихологическая диагностика.

READING DISORDERS IN THE STRUCTURE OF DYSFUNCTION OF REGULATORY, KINESTHETIC AND VISUOSPATIAL COMPONENTS OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS

Bakhshiian Irina Yuryevna

Abstract: The article analyzes how dysfunction of regulatory, kinesthetic and visuospatial components of higher mental functions may be reflected in children's reading. Particular attention is paid to cases in which outwardly similar reading errors have different functional origins. Evidence from Russian neuropsychology is considered together with international research on executive, articulatory-phonological and visuospatial processes. Omissions, substitutions and transpositions of letters are shown to be insufficient for identifying a specific impaired mechanism. Interpretation requires analysis of the conditions in which an error occurs, its stability, the child's ability to detect and correct it, and performance on tasks outside reading itself. Regulatory, kinesthetic and visuospatial components are therefore treated as parts of an individual neuropsychological profile rather than as separate types of dyslexia.
Keywords: reading, reading disorders, dyslexia, neuropsychology, regulatory component, kinesthetic component, visuospatial component, neuropsychological assessment.

Введение

Ошибки чтения нередко описывают по их внешнему виду: ребёнок пропускает буквы, переставляет их, заменяет одну букву другой, повторяет уже прочитанное, теряет строку. Такое описание необходимо, но для нейропсихологического анализа его недостаточно. Один и тот же результат может возникать по разным причинам. Пропуск, например, возможен при слабости контроля, при трудностях обработки последовательности зрительных элементов или при неустойчивом воспроизведении звуковой структуры слова. Поэтому переход от названия ошибки к выводу о её механизме без дополнительной проверки создаёт риск диагностической ошибки.

Неоднородность дислексии согласуется с современными многофакторными представлениями о нарушениях развития. В работе B. F. Pennington модель множественного дефицита была предложена как альтернатива объяснению сложных нарушений через один ведущий когнитивный дефицит. В этой логике нарушение формируется не из-за единственной причины, а вследствие сочетания нескольких факторов риска и сохранных звеньев, причём их соотношение у разных детей может быть различным [1, с. 385–413]. Позднее L. M. McGrath, R. L. Peterson и B. F. Pennington специально обсуждали развитие этой модели применительно к чтению и подчёркивали, что её ценность состоит именно в объяснении индивидуальной вариативности нарушений [2, с. 7–13]. Для нейропсихологического анализа это принципиально: трудности чтения в таком случае рассматриваются не как проявление одного обязательного дефицита, а как результат разного соотношения слабых и сохранных звеньев функциональной системы.

В данной статье предмет анализа намеренно ограничен тремя компонентами: регуляторным, кинестетическим и оптико-пространственным. Они выбраны не как три варианта дислексии, а как функциональные звенья, недостаточность которых может влиять на точность и устойчивость чтения. За пределами подробного рассмотрения остаются фонологические, языковые, мнестические процессы и скорость называния, хотя их вклад в формирование навыка чтения также существенен.

Цель статьи состоит в том, чтобы сопоставить роль регуляторного, кинестетического и оптико-пространственного компонентов в чтении и показать, почему сходная читательская ошибка не должна автоматически связываться с одним функциональным механизмом.

Чтение как функциональная система

В нейропсихологической традиции высшая психическая функция понимается как система совместно работающих звеньев. Каждое из них вносит свой вклад в выполнение деятельности, поэтому локальная слабость отдельного механизма меняет не функцию целиком, а способ её осуществления [3, с. 25-46]. Для чтения это особенно заметно. Чтобы прочитать слово, ребёнку необходимо распознать графические элементы, сохранить их порядок, соотнести буквы со звуковой формой, организовать речевое произнесение, удержать программу действия и проверить полученный результат.

Данные нейровизуализации также показывают, что чтение не обеспечивается одной изолированной областью мозга. В обработке письменного слова участвуют затылочно-височные, височно-теменные и лобные системы, причём их вклад зависит от характера задачи и степени сформированности навыка [4, с. 479-492; 5, с. 466-476]. По мере обучения меняется сама организация чтения: обработка знакомых слов становится более автоматизированной, а участки, чувствительные к письменной форме слова, приобретают большую специализацию [6, с. 1359-1364; 7, с. 234-244]. Отсюда следует важное для диагностики ограничение: одна и та же ошибка у начинающего читателя и у ребёнка с уже сформированным навыком не обязательно имеет одинаковое значение.

Есть и терминологическая трудность. Регуляторный компонент в отечественной нейропсихологии нельзя полностью отождествить с отдельными исполнительными функциями, которые измеряются в зарубежных исследованиях. Кинестетическое обеспечение речи пересекается с артикуляторными и фонологическими процессами, но не сводится к ним. Оптико-пространственная переработка, в свою очередь, шире зрительного внимания. Поэтому зарубежные данные полезны для уточнения отдельных механизмов, однако их следует сопоставлять с нейропсихологическими понятиями осторожно.

Регуляторный компонент: организация и контроль чтения

Регуляторный компонент нужен для того, чтобы ребёнок удерживал задачу, следовал последовательности операций, контролировал результат и при необходимости исправлял ошибку. Его недоста-

точность может проявляться не в незнании букв или правил чтения, а в нестабильности самого действия. Ребёнок начинает правильно, затем сбивается, повторяет уже прочитанное, пропускает фрагмент, не замечает очевидного несоответствия или продолжает читать по ошибочно выбранной схеме.

Зарубежные исследования позволяют уточнить этот вопрос через понятие исполнительных функций, хотя оно не полностью совпадает с регуляторным компонентом в отечественной нейропсихологии. В метаанализе D. J. Follmer обобщались данные о связи исполнительных функций с пониманием прочитанного; эта связь была показана прежде всего для тех ситуаций, где ребёнку необходимо удерживать и перерабатывать информацию, контролировать смысл текста и соотносить его части между собой [8, с. 42–60]. В исследовании A. Reiter, O. Tucha и K. W. Lange у детей с дислексией рассматривались отдельные исполнительные функции, включая рабочую память, торможение и переключение; авторы показали, что трудности могут затрагивать не один изолированный процесс, а разные стороны контроля деятельности [9, с. 116–131]. Метаанализ J. N. Booth, J. M. E. Boyle и S. W. Kelly особенно важен для диагностики: его результаты показали, что вывод о состоянии исполнительных функций существенно зависит от того, какими именно заданиями они измеряются [10, с. 133–176]. Поэтому наличие пропусков, повторов или нестабильного темпа чтения ещё не позволяет автоматически говорить о регуляторной недостаточности. Такая гипотеза требует проверки в других заданиях на программирование, удержание последовательности и контроль.

На практике более информативна не отдельная ошибка, а поведение ребёнка в процессе её возникновения. Если после просьбы читать медленнее количество пропусков резко уменьшается, если внешнее проговаривание последовательности действий стабилизирует выполнение, а собственные ошибки ребёнок обнаруживает только после специального указания, гипотеза о регуляторном вкладе получает дополнительные основания. Но и в этом случае её необходимо проверять на другом материале: в заданиях на программирование, переключение, удержание последовательности и контроль.

Особенно осторожно следует трактовать низкий темп чтения. Медленное чтение встречается при неавтоматизированном декодировании, фонологических трудностях, слабой скорости распознавания слов и постоянных возвратах к уже прочитанному. Сам по себе темп ничего не говорит о состоянии регуляции. Значение имеет то, за счёт чего ребёнок теряет время и меняется ли результат при внешней организации деятельности.

Кинестетический компонент: речедвигательная сторона чтения

При чтении письменная последовательность должна быть преобразована в речевую. Для точного произнесения необходима информация о положении и движении органов артикуляционного аппарата, то есть кинестетическая основа речевого действия. Если она недостаточно дифференцирована, трудности могут затрагивать выбор и разграничение близких артикуляций. Однако по одной фонемной замене нельзя заключить, что причина именно в кинестетическом звене.

В литературе действительно предпринимались попытки связать дислексию с недостаточностью артикуляторной обратной связи. K. M. Heilman, K. Voeller и A. W. Alexander сформулировали моторно-артикуляторную гипотезу: по их предположению, ребёнку может быть трудно соотнести положение органов артикуляции со звуками речи, а это, в свою очередь, способно нарушать формирование фонологической осведомлённости и переход от графемы к фонеме [11, с. 407–412]. Позднее M. Lalain, B. Joly-Pottuz, N. Nguyen и M. Habib специально вернулись к этой гипотезе и показали, что артикуляторный механизм не может рассматриваться как универсальное объяснение дислексии [12, с. 253–256]. Более поздние данные R. Marchetti и соавторов также указывают не на единый обязательный признак, а на неоднородность речедвигательных и фонологических профилей у людей с дислексией [13]. Поэтому кинестетический компонент следует рассматривать как возможное, но не единственное звено нарушения чтения.

Для диагностики отсюда следует простой вывод: ошибку чтения нужно сопоставлять с речью вне чтения. Если ребёнок заменяет звуки только при работе с письменным словом, но уверенно различает и воспроизводит близкие артикуляции в других заданиях, кинестетическое объяснение становится менее убедительным. И наоборот, устойчивые трудности артикуляционной дифференциации на разном речевом материале дают больше оснований предполагать участие этого механизма.

Показательны и результаты коррекционных работ. B. Joly-Pottuz, M. Mercier, A. Leynaud и M. Habib изучали программу, в которой слуховая тренировка сочеталась с артикуляторной. После такого воздействия у детей с дислексией улучшались отдельные фонологические показатели [14, с. 402–429]. Для настоящей статьи этот результат важен не как прямое доказательство артикуляторной причины дислексии, а как указание на то, что речедвигательное звено может участвовать в перестройке чтения. Улучшение после тренировки показывает возможность коррекционного влияния на соответствующие процессы, но не доказывает, что именно артикуляторная недостаточность была исходным механизмом нарушения. Воздействие может опираться и на компенсаторные звенья.

Оптико-пространственный компонент: форма, положение и порядок

Письменное слово предъявляется зрительно, но выражение «зрительная ошибка» слишком общее. Ребёнку нужно различить форму буквы, её ориентацию, положение относительно других элементов и сохранить порядок букв при продвижении по строке. Сбой возможен на любом из этих этапов, и внешне он не всегда отличается от ошибки другого происхождения.

В исследованиях дислексии обсуждается, в частности, объём зрительного внимания - способность одновременно обрабатывать несколько зрительных элементов. Метаанализ J. Tang и соавторов был направлен именно на проверку того, насколько устойчиво у людей с дислексией обнаруживается дефицит зрительного объёма внимания; в него были включены данные большого числа исследований и разных выборок [15]. Близкий вопрос рассматривали J. Liu, X. Ren, Y. Wang и J. Zhao: авторы анализировали, действительно ли сниженная ёмкость зрительного внимания является характерной особенностью развития дислексии, и также подчёркивали неоднородность полученных ранее результатов [16]. Для нейропсихологической диагностики отсюда следует важное ограничение: даже если групповые различия выявляются, их нельзя автоматически переносить на каждого ребёнка с нарушением чтения.

Отдельное значение имеет обработка позиции элемента в последовательности. В исследовании N. L. Collis, S. Kohnen и S. Kinoshita зрительно-пространственное внимание анализировалось на материале взрослых с дислексией с использованием заданий на частичный отчёт при предъявлении буквенных, цифровых и символических последовательностей [17, с. 245–260]. Для настоящей статьи этот источник важен не как прямое описание детской дислексии, а как подтверждение самого механизма: трудности могут быть связаны не только с распознаванием отдельных элементов, но и с обработкой их положения в ряду. Для чтения это принципиально: буквы могут быть распознаны правильно по отдельности, но слово всё равно будет прочитано неверно, если нарушается сохранение их порядка.

Неоднозначны и зеркальные ошибки. T. Fernandes и I. Leite рассматривали зеркальную обработку не как простой «симптом дислексии», а как более общий механизм зрительного распознавания, который при обучении чтению должен перестраиваться под требования письменной системы [18, с. 66–82]. Поэтому единичная зеркальная замена, особенно на ранних этапах обучения, не является самостоятельным доказательством ни дислексии, ни оптико-пространственного дефицита. Диагностическое значение появляется тогда, когда такие ошибки устойчивы, повторяются на разном материале и сочетаются с трудностями в заданиях на ориентацию, пространственные отношения и сохранение порядка элементов.

Почему одинаковая ошибка не означает одинаковый механизм

Наиболее наглядно проблема видна при пропусках, перестановках и заменах. Пропуск буквы может появиться потому, что ребёнок потерял программу чтения, не удержал зрительную последовательность или неточно воспроизвёл звуковую структуру слова. Перестановка может быть связана с позиционной обработкой, с нарушением последовательной организации действия или с переходом от графической формы к фонологической. Замена графически сходной буквы внешне может напоминать ошибку выбора, которую ребёнок просто не проконтролировал.

Поэтому схема «тип ошибки = тип нарушения» методически слаба. Гораздо полезнее наблюдать, что происходит с ошибкой при изменении условий. Исчезает ли она после замедления? Помогает ли указка или поэтапное ведение по строке? Замечает ли ребёнок несоответствие самостоятельно? Повторяется ли тот же сбой в задании без чтения? Ответы на эти вопросы не дают готового диагноза, но позволяют проверять конкурирующие гипотезы.

Такой способ рассуждения согласуется с моделью множественного дефицита. В исследовании B. F. Pennington и соавторов сравнивались объяснительные возможности моделей, основанных на одном дефиците, и моделей, учитывающих несколько предикторов дислексии. Авторы показали, что многофакторный подход лучше отражает индивидуальную вариативность нарушений, чем попытка объяснить чтение через один ведущий фактор [19, с. 212–224]. В другой работе L. M. McGrath и соавторы рассматривали пересечение когнитивных дефицитов при нарушениях чтения и синдроме дефицита внимания с гиперактивностью; это важно, потому что часть трудностей может быть не строго специфичной для чтения, а общей для разных нарушений развития [20, с. 547–557]. Следовательно, у конкретного ребёнка слабость регуляции может сочетаться с оптико-пространственными трудностями, а кинестетическая недостаточность может сосуществовать с фонологической. Один компонент при этом бывает ведущим, другой усиливает проявления первого, а сохранные звенья частично компенсируют дефицит.

Практическое значение для диагностики и коррекции

Диагностический анализ целесообразно начинать с самого чтения, но не заканчивать им. Сначала фиксируются устойчивые особенности: какие ошибки повторяются, на каком материале они возникают, зависит ли их частота от длины слова, сложности текста, темпа или способа предъявления. Затем формулируются несколько возможных объяснений и подбираются задания, позволяющие проверить каждое из них вне ситуации чтения.

При подозрении на регуляторную недостаточность оценивают удержание программы, последовательность действий, контроль и способность использовать помощь. При предполагаемом кинестетическом механизме сопоставляют ошибки чтения с артикуляционной дифференциацией и устойчивостью речедвигательных схем. При оптико-пространственных трудностях проверяют различение формы и ориентации, пространственные отношения и сохранение позиции элементов. Существенна не одна «характерная» проба, а повторяемость закономерности в нескольких заданиях.

Та же логика нужна при выборе коррекционной работы. Если подтверждается регуляторный вклад, ребёнку требуется не механическое увеличение объёма чтения, а внешняя организация последовательности с постепенной передачей контроля самому ребёнку. При кинестетических трудностях акцент смещается на уточнение артикуляционных различий и устойчивость речедвигательных операций. При оптико-пространственной недостаточности работа включает различение графических признаков, ориентации и порядка элементов. В смешанном профиле эти направления приходится сочетать, а не выбирать одно по названию наиболее заметной ошибки.

Результат коррекции также важно оценивать по переносу. Улучшение в специально тренируемом упражнении ещё не означает изменения навыка чтения. Более убедительным признаком является снижение соответствующих ошибок в новых словах и текстах, повышение устойчивости чтения и уменьшение зависимости от внешней помощи.

Заключение

Регуляторный, кинестетический и оптико-пространственный компоненты участвуют в чтении поразному, но нарушения каждого из них могут приводить к сходной внешней картине. Именно поэтому пропуск, перестановка, замена или замедление темпа не должны сами по себе становиться основанием для вывода о механизме нарушения.

Нейропсихологическая интерпретация требует сопоставить ошибку с условиями её появления, устойчивостью, реакцией ребёнка на помощь и результатами других заданий. Такой анализ позволяет отделить описание читательской трудности от гипотезы о её функциональном происхождении.

Рассмотренные компоненты целесообразно включать в индивидуальный нейропсихологический профиль наряду с фонологическими, языковыми, мнестическими и другими процессами. Практическая ценность такого подхода состоит в том, что направление коррекции определяется не формальным названием ошибки, а сочетанием реально выявленных трудностей у конкретного ребёнка.

Список источников

1. Pennington B. F. From single to multiple deficit models of developmental disorders // Cognition. - 2006. - Т. 101, № 2. - С. 385–413. - DOI: 10.1016/j.cognition.2006.04.008.
2. McGrath L. M., Peterson R. L., Pennington B. F. The multiple deficit model: Progress, problems, and prospects // Scientific Studies of Reading. - 2020. - Т. 24, № 1. - С. 7–13. - DOI: 10.1080/10888438.2019.1706180.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. - М.: Издательство Московского университета, 1973. - 374 с.
4. Pugh K. R., Mencl W. E., Jenner A. R. et al. Neurobiological studies of reading and reading disability // Journal of Communication Disorders. - 2001. - Т. 34, № 6. - С. 479–492. - DOI: 10.1016/S0021-9924(01)00060-0.
5. Cohen L., Dehaene S. Specialization within the ventral stream: The case for the visual word form area // NeuroImage. - 2004. - Т. 22, № 1. - С. 466–476. - DOI: 10.1016/j.neuroimage.2003.12.049.
6. Dehaene S., Pegado F., Braga L. W. et al. How learning to read changes the cortical networks for vision and language // Science. - 2010. - Т. 330, № 6009. - С. 1359–1364. - DOI: 10.1126/science.1194140.
7. Dehaene S., Cohen L., Morais J., Kolinsky R. Illiterate to literate: Behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition // Nature Reviews Neuroscience. - 2015. - Т. 16, № 4. - С. 234–244. - DOI: 10.1038/nrn3924.
8. Follmer D. J. Executive function and reading comprehension: A meta-analytic review // Educational Psychologist. - 2018. - Т. 53, № 1. - С. 42–60. - DOI: 10.1080/00461520.2017.1309295.
9. Reiter A., Tucha O., Lange K. W. Executive functions in children with dyslexia // Dyslexia. - 2005. - Т. 11, № 2. - С. 116–131. - DOI: 10.1002/dys.289.
10. Booth J. N., Boyle J. M. E., Kelly S. W. Do tasks make a difference? Accounting for heterogeneity of performance of children with reading difficulties on tasks of executive function: Findings from a meta-analysis // British Journal of Developmental Psychology. - 2010. - Т. 28, № 1. - С. 133–176. - DOI: 10.1348/026151009X485432.
11. Heilman K. M., Voeller K., Alexander A. W. Developmental dyslexia: A motor-articulatory feedback hypothesis // Annals of Neurology. - 1996. - Т. 39, № 3. - С. 407–412. - DOI: 10.1002/ana.410390323.
12. Lalain M., Joly-Pottuz B., Nguyen N., Habib M. Dyslexia: The articulatory hypothesis revisited // Brain and Cognition. - 2003. - Т. 53, № 2. - С. 253–256. - DOI: 10.1016/S0278-2626(03)00121-0.
13. Marchetti R., Pinto S., Spieser L. et al. Phoneme representation and articulatory impairment: Insights from adults with comorbid motor coordination disorder and dyslexia // Brain Sciences. - 2023. - Т. 13, № 2. - Art. 210. - DOI: 10.3390/brainsci13020210.
14. Joly-Pottuz B., Mercier M., Leynaud A., Habib M. Combined auditory and articulatory training improves phonological deficit in children with dyslexia // Neuropsychological Rehabilitation. - 2008. - Т. 18, № 4. - С. 402–429. - DOI: 10.1080/09602010701529341.
15. Tang J., Ma X., Peng P. et al. Visual attention span deficit in developmental dyslexia: A meta-analysis // Research in Developmental Disabilities. - 2023. - Т. 141. - Art. 104590. - DOI: 10.1016/j.ridd.2023.104590.
16. Liu J., Ren X., Wang Y., Zhao J. Visual attention span capacity in developmental dyslexia: A meta-analysis // Research in Developmental Disabilities. - 2023. - Т. 135. - Art. 104465. - DOI: 10.1016/j.ridd.2023.104465.
17. Collis N. L., Kohnen S., Kinoshita S. The role of visual spatial attention in adult developmental dyslexia // Quarterly Journal of Experimental Psychology. - 2013. - Т. 66, № 2. - С. 245–260. - DOI: 10.1080/17470218.2012.705305.
18. Fernandes T., Leite I. Mirrors are hard to break: A critical review and behavioral evidence on mirror-image processing in developmental dyslexia // Journal of Experimental Child Psychology. - 2017. - Т. 159. - С. 66–82. - DOI: 10.1016/j.jecp.2017.02.003.

19. Pennington B. F., Santerre-Lemmon L., Rosenberg J. et al. Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models // Journal of Abnormal Psychology. - 2012. - Т. 121, № 1. - С. 212–224. - DOI: 10.1037/a0025823.

20. McGrath L. M., Pennington B. F., Shanahan M. A. et al. A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits // Journal of Child Psychology and Psychiatry. - 2011. - Т. 52, № 5. - С. 547–557. - DOI: 10.1111/j.1469-7616.2010.02346.x.

УДК 376.1

ТНР В МАССОВОЙ ШКОЛЕ: ПЯТИЛЕТНИЙ ОПЫТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОРРЕКЦИИ

КОПЫЛОВА ТАТЬЯНА ПАВЛОВНА
учитель-дефектолог
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 34»,
г. Старый Оскол, Белгородская область, Россия

Аннотация: Статья обобщает результаты пятилетней (2021–2026 гг.) практической работы учителя-дефектолога с обучающимися с ОВЗ, имеющими тяжёлые нарушения речи (ТНР, вариант 5.1), в условиях общеобразовательной школы. Представлены данные динамического наблюдения за группой обучающихся, описаны применяемые диагностические и коррекционно-развивающие методы, проанализирована динамика речевого и познавательного развития.
Ключевые слова: тяжёлые нарушения речи, учитель-дефектолог, коррекционно-развивающая работа, адаптированная основная общеобразовательная программа, вариант 5.1, динамика развития, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование.

SPEECH DISORDERS IN A MASS SCHOOL: A FIVE-YEAR EXPERIENCE OF INTERDISCIPLINARY INTERACTION AND CORRECTION

Kopylova Tatyana Pavlovna

Abstract: The article summarizes the results of five years (2021–2026) of practical work of a teacher-defectologist with students with disabilities who have severe speech disorders (SSD, option 5.1) in a secondary school. The data of dynamic observation of a group of students are presented, the applied diagnostic and correctional-developmental methods are described, the dynamics of speech and cognitive development are analyzed.
Key words: severe speech disorders, teacher-defectologist, correctional and developmental work, adapted basic general education program, option 5.1, dynamics of development, psychological and pedagogical support, inclusive education.

Введение

Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) представляют особую категорию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), у которых при сохранном слухе и первично не нарушенном интеллекте имеются значительные дефекты речевой системы, влияющие на становление всех психических процессов. К ТНР относятся алалия, тяжёлые степени дизартрии, ринолалии, заикания, детская афазия, а также общее недоразвитие речи (ОНР) III–IV уровней. У таких детей отмечаются ограничение активного словаря, стойкие аграмматизмы, несформированность связной речи, нарушения фонематического восприятия и звукопроизношения, что создаёт серьёзные препятствия для усвоения школьной программы [2, с. 45].

В условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и внедрения адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) варианта 5.1 учитель-дефектолог стал ключевым

специалистом, обеспечивающим коррекционно-педагогическое сопровождение обучающихся с ТНР в общеобразовательной школе [3, с. 88]. Его задача — комплексное развитие познавательной сферы, формирование высших психических функций (ВПФ), академических и жизненных компетенций, преодоление вторичных отклонений в психическом развитию и успешная социальная адаптация в коллективе сверстников.

Настоящая статья обобщает пятилетний опыт (2021–2026 гг.) работы учителя-дефектолога с обучающимися с ТНР в МБОУ «СОШ № 34» г. Старый Оскол Белгородской области. Цель исследования — представить систематизированные результаты практической деятельности, проанализировать динамика речевого и когнитивного развития обучающихся и оценить эффективность применяемых методов междисциплинарного взаимодействия.

Методологические основы и организация исследования

В основу многолетнего научно-практического исследования легли фундаментальные положения отечественной специальной педагогики и психологии: концепция Л.С. Выготского о сложной структуре аномального развития и системном характере нарушений, идеи Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина о развивающем обучении, а также современные подходы к инклюзивному образованию [1, с. 142].

Экспериментальную базу исследования составило МБОУ «СОШ № 34» г. Старый Оскол. В период с 2021 по 2026 год под динамическим наблюдением находилась группа из 14 обучающихся, зачисленных на обучение по АООП НОО для обучающихся с ТНР (вариант 5.1). На момент начала исследования (2021 г.) все дети были зачислены в первые классы. Структура речевого дефекта участников характеризовалась ОНР III уровня, обусловленным стертой формой дизартрии (9 человек) и моторной алалией в анамнезе (5 человек).

Диагностический комплекс включал в себя стандартизированные методики оценки уровня речевого развития (по Т.А. Фотековой) и экспресс-диагностику уровня развития ВПФ и познавательной деятельности [5, с. 115]. Мониторинг осуществлялся трижды в год: на констатирующем этапе (сентябрь), промежуточном (январь) и контрольном (май).

Содержание и методы коррекционно-педагогической работы

Коррекционно-развивающий процесс, реализуемый учителем-дефектологом, строился по блочно-модульному принципу. Были выделены четыре приоритетных направления работы, тесно переплетающихся между собой.

Когнитивный блок. Направлен на развитие и коррекцию зрительного и слухового восприятия, пространственно-временных представлений, мнемических процессов (зрительная, слухоречевая, смысловая память), наглядно-образного и словесно-логического мышления (приемы моделирования, схематизации, работы со смысловыми матрицами и интерактивные интеллектуальные тренажеры).

Регуляторный блок. Включал развитие мелкой и общеручной моторики, графомоторных навыков, а также формирование функций программирования, регуляции и контроля собственной деятельности (произвольного внимания, умения действовать по алгоритму). Внедрялись элементы нейропсихологической коррекции: кинезиологические упражнения, визуальные расписания, чек-листы самопроверки.

Речевой блок. Осуществлялся в синергии с учителем-логопедом. Учитель-дефектолог фокусировался на расширении понятийной базы, развитии лексико-семантической стороны речи, формировании связного высказывания как основы для усвоения текстового материала учебников [2, с. 110].

Коммуникативно-поведенческий блок. Был нацелен на преодоление речевого негативизма, развитие навыков учебного сотрудничества со сверстниками, формирование адекватной самооценки (игротерапия, групповые дефектологические квесты и социальные тренинги).

Междисциплинарное взаимодействие в условиях массовой школы

Эффективность работы МБОУ «СОШ № 34» на протяжении пяти лет обеспечивалась четко выстроенной моделью междисциплинарного взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках школьного психолого-педагогического консилиума (ППк). Каждый участник междисциплинарной команды выполнял строго определенные, но взаимодополняющие функции: учитель-дефектолог и учитель-логопед ежемесячно синхронизировали планы коррекционной работы. Если логопед отрабатывал звукопроизношение и фонематический анализ, то дефектолог параллельно насыщал лексический ап-

парат ребенка этими словами, перенося их в плоскость осмысленного чтения, письма и решения математических задач.

Учитель-дефектолог и учитель начальных классов: дефектолог выступал в роли методического консультанта. Совместно с учителями начальных классов адаптировался учебный материал (крупный шрифт, упрощение формулировок задач без потери математического смысла, визуальные опоры). Дефектолог посещал уроки для оценки переноса сформированных навыков в реальную учебную деятельность.

Взаимодействие с родителями: Семья рассматривалась как равноправный участник коррекционного процесса. На протяжении пяти лет 78% родителей демонстрировали высокий уровень готовности к сотрудничеству.

Анализ результатов и динамика развития (2021–2026 гг.)

Для оценки эффективности пятилетней работы дефектологической службы школы был проведен итоговый сравнительный анализ показателей речевого и познавательного развития экспериментальной группы (14 обучающихся) на входе (1 класс, 2021 г.) и на выходе (5 класс, 2026 г.). Основные результаты отражены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика показателей речевого и познавательного развития обучающихся с ТНР (в % от общего числа группы, n=14)

Критерии и уровни развития	Начальный этап (2021 г.)	Итоговый этап (2026 г.)	Абсолютный прирост (%)
Сформированность устной речи (по Т.А. Фотековой)			
— Высокий / Выше среднего уровень	0%	58,3%	+58,3%
— Средний уровень	29,2%	37,5%	+8,3%
— Низкий уровень	70,8%	4,2%	-66,6%
Развитие познавательных процессов			
— Достаточный (нормативный) уровень	4,2%	66,7%	+62,5%
— Уровень легкой дефицитарности	41,7%	29,1%	-12,6%
— Выраженная несформированность ВПФ	54,1%	4,2%	-49,9%
Сформированность регуляторных функций			
— Высокий уровень регуляции	0%	50,0%	+50,0%
— Удовлетворительный уровень	25,0%	45,8%	+20,8%
— Низкий (полевое поведение)	75,0%	4,2%	-70,8%

Анализ данных таблицы наглядно демонстрирует выраженную положительную динамику. Доля детей со стойким низким уровнем речевого развития сократилась с 70,8% до 4,2% (у одного обучающегося со сложным сочетанным диагнозом динамика носит волнообразный характер). Более половины учащихся (58,3%) к моменту перехода в основную школу полностью компенсировали речевой дефект до уровня возрастной нормы или легких остаточных явлений (ОНР IV уровня), что позволило ПМПК рекомендовать им прекращение обучения по АООП ТНР вариант 5.1 и переход на общую образовательную программу.

Показатели познавательных процессов также претерпели существенные качественные изменения. Если в 2021 году у 54,1% первоклассников наблюдалась выраженная несформированность ВПФ, то к 2026 году этот показатель снизился до 4,2%. У 66,7% учеников сформировалось устойчивое словесно-логическое мышление, достаточный объем кратковременной и долговременной памяти [4, с. 94]. Особый успех зафиксирован в сфере регуляции деятельности: 50% пятиклассников научились самостоятельно организовывать свое рабочее место, удерживать учебную инструкцию и проводить полноценный самоконтроль выполненной работы (спад низкого уровня регуляции составил 70,8%).

Заключение

Пятилетний опыт (2021–2026 гг.) коррекционно-педагогической работы с обучающимися с ТНР на базе МБОУ «СОШ № 34» г. Старый Оскол позволяет сделать следующие выводы:

1. Обучающиеся с ТНР (вариант 5.1) обладают значительным компенсаторным потенциалом. Их успешная интеграция в массовую школу напрямую зависит от своевременности, непрерывности и системности дефектологической помощи.

2. Использование блочно-модульного подхода в работе учителя-дефектолога позволяет эффективно корригировать не только речевые нарушения, но и вторично пострадавшую познавательную и эмоционально-волевую сферу ребенка.

3. Главным условием эффективности инклюзивного образования выступает междисциплинарное взаимодействие. Только при создании единого коррекционно-развивающего пространства «дефектолог — логопед — учитель — родитель» удается перевести сформированные на индивидуальных занятиях навыки в реальную академическую и жизненную практику ребенка.

Таким образом, представленный опыт работы подтверждает адекватность и высокую эффективность разработанной системы психолого-педагогического сопровождения, что позволяет рекомендовать ее элементы для внедрения в практику работы учителей-дефектологов.

Список источников

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань. – 2003. – 654 с.

2. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. – М.: Айрис-пресс. – 2008. – 224 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение. – 2017. – 415 с.

4. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: Союз. – 2002. – 224 с.

5. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка : дошкольный и младший школьный возраст. — СПб. : Речь, 2005. — 384 с. — ISBN 5-9268-0341-1.

© Т.П. Копылова, 2026

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 372.881.161.1:37.015.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМА «СИ-ФИНК-УАНДЭ. ПОСМОТРИ. ПОДУМАЙ. ЗАДАЙ ВОПРОС» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

МАНТРОВА СОФЬЯ КОНСТАНТИНОВНА
студентка
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Аннотация: В статье рассматривается использование приёма «СИ-ФИНК-УАНДЭ. Посмотри. Подумай. Задай вопрос» Сингапурской технологии обучения на уроках русского языка как средства активизации познавательной мотивации учащихся. Раскрываются психологические механизмы приёма: вовлечение через визуальный стимул, перевод ученика из пассивной позиции в субъектную, развитие рефлексии и внутреннего мотива учения. Приводятся примеры визуальных раздражителей – изображений и языковых фраз, – адаптированных к конкретным темам школьного курса русского языка.
Ключевые слова: познавательная мотивация, учебная мотивация, вовлечённость, рефлексия, визуальный стимул, русский язык, уроки русского языка, Сингапурская технология, приём СИ-ФИНК-УАНДЭ. Посмотри. Подумай. Задай вопрос, визуальный раздражитель.

USING THE SEE-THINK-WONDER TECHNIQUE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A MEANS OF ENHANCING STUDENTS' COGNITIVE MOTIVATION

Mantrova Sofya Konstantinovna

Abstract: The article examines the use of the SEE-THINK-WONDER technique of the Singapore teaching method in Russian language lessons as a means of activating students' cognitive motivation. The psychological mechanisms of the technique are revealed: engagement through a visual stimulus, the shift of the learner from a passive position to a subject position, and the development of reflection and the intrinsic motive for learning. Examples of visual stimuli – images and language phrases – adapted to specific topics of the school Russian language course are provided.
Key words: cognitive motivation, learning motivation, engagement, reflection, visual stimulus, Russian language, Russian language lessons, Singapore teaching method, SEE-THINK-WONDER technique, visual stimulus

Современное образование предъявляет высокие требования к развитию у учеников критического мышления, аналитических навыков и самостоятельности. Для этого педагогам предлагаются разнообразные методы активизации учебного процесса. Сегодня в образовательный процесс многими учителями активно внедряются приёмы Сингапурской технологии. Это методика обучения, основанная на командных формах работы, направленная на развитие коммуникативных, креативных и критических

навыков у учеников [1, с. 110–119].

Одним из приёмов Сингапурской технологии является «СИ-ФИНК-УАНДЭ», «Посмотри, Подумай, Задай вопрос». Его использование способствует развитию осознанного восприятия материала, стимулирует аналитическую деятельность и формирует умение задавать вопросы [1, с. 110–119; 2, с. 288].

Этапы реализации приёма «СИ-ФИНК-УАНДЭ. Посмотри. Подумай. Задай вопрос»: 1. Демонстрация визуального раздражителя; 2. Тщательное наблюдение и детальное описание увиденного; 3. Анализ и интерпретация наблюдаемого, обмен идеями; 4. Размышления о сделанных наблюдениях и постановка вопросов для дальнейшего изучения темы.

Пояснение: после просмотра визуального раздражителя ученикам предлагается ответить на три ключевых вопроса: 1. Что я вижу? 2. Что я об этом думаю? 3. Что мне интересно узнать дополнительно?

На каждом этапе ученики делятся своими ответами перед переходом к следующему. Данный приём подталкивает учащихся перейти от пассивного восприятия к активной обработке информации [1, с. 110–119].

Психологический аспект применения приёма: опираясь на положение о том, что познавательная мотивация складывается из внутренних мотивов — интереса к содержанию, новизны, возможности самостоятельного открытия, отметим, что приём «СИ-ФИНК-УАНДЭ» задействует именно эти механизмы. Неожиданный визуальный стимул (изображение, языковой парадокс) создаёт эмоциональный отклик и ориентировочную реакцию, что запускает ситуативный интерес; последовательный переход от наблюдения («Что я вижу?») к интерпретации («Что я об этом думаю?») и самостоятельному вопрошанию («Что мне интересно узнать?») постепенно переводит ситуативный интерес в устойчивый познавательный мотив [2, с. 288].

Важным психологическим эффектом является перевод ученика из позиции пассивного получателя информации в субъектную позицию: школьник сам формулирует гипотезы и вопросы, что усиливает внутреннюю мотивацию и ответственность за результат обучения. Наконец, этап «Wonder» («Задай вопрос») стимулирует рефлексию – осознание границ своего знания и зоны ближайшего развития, что является условием осмысленного, а не формального усвоения учебного материала [3, с. 96; 4, с. 512; 5, с. 504].

Практическое применение приёма «СИ-ФИНК-УАНДЭ. Посмотри. Подумай. Задай вопрос» на уроках русского языка:

- В качестве визуального раздражителя выбрано следующее изображение (рис. 1).

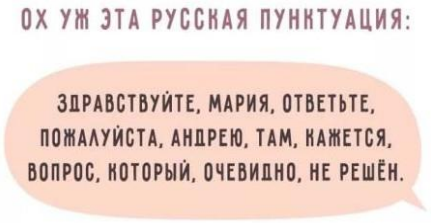

Рис. 1. Предложение

Данный визуальный раздражитель можно использовать в начале урока в 9 классе по теме «Сложное предложение». Это позволит подвести детей к формулировке темы урока, при этом повторить весь необходимый материал: вспомнить, что такое обращение, правила его обособления; что такое вводные слова, правила обособления вводных слов; повторить, что обращение и вводные слова – это осложнение предложения, а также вспомнить, чем еще может быть осложнено предложение; найти грамматические основы, определить, что предложение сложное, вспомнить подчинительные и сочинительные союзы и их роль [1, с. 110–119].

Этот визуальный раздражитель можно использовать также на уроках в 8 классе при изучении темы «Вводные слова».

- В качестве визуального раздражителя выбрано следующее изображение (рис. 2).

Рис. 2. Мелочь, а приятно

Данный визуальный раздражитель можно использовать на уроках русского языка при изучении правил постановки запятых, или на уроках закрепления пройденного материала, или на уроках повторения в 5-11 классах. Это изображение может натолкнуть учеников на мысль о том, а зачем вообще нужно расставлять знаки препинания и к чему приведет их отсутствие, что станет темой для учебной дискуссии.

- В качестве визуального раздражителя выбрано следующее изображение (рис. 3).

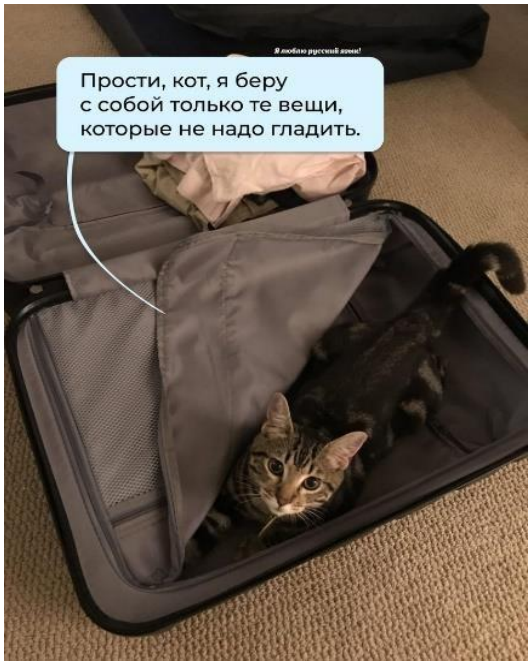

Рис. 3. «Гладить»

Данный визуальный раздражитель можно использовать на уроках русского языка при изучении темы «Многозначные слова» в 5 классе. После использования приёма «СИ-ФИНК-УАНДЭ», «Посмотри, Подумай, Задай вопрос» привести значения многозначного слова.

Помимо этого, с помощью визуального раздражителя (рис. 3) ученики узнают, что такое каламбур как литературный приём и что значит выражение «игра слов». В качестве домашнего задания им можно предложить самостоятельно придумать предложения, в которых будет использован данный литературный приём.

- В качестве визуального раздражителя выбрано следующее изображение (рис. 4).

Рис. 4. Покрывало

Данный визуальный раздражитель можно использовать на уроках русского языка при изучении темы «Омонимы» в 5 классе. Покрывало (сущ.) и покрывала (гл.) – это яркий пример слов-омонимов, которые пишутся и произносятся одинаково, но имеют разные значения, в данном случае являются еще и разными частями речи.

- В качестве визуального раздражителя выбрано следующее изображение (рис. 5).

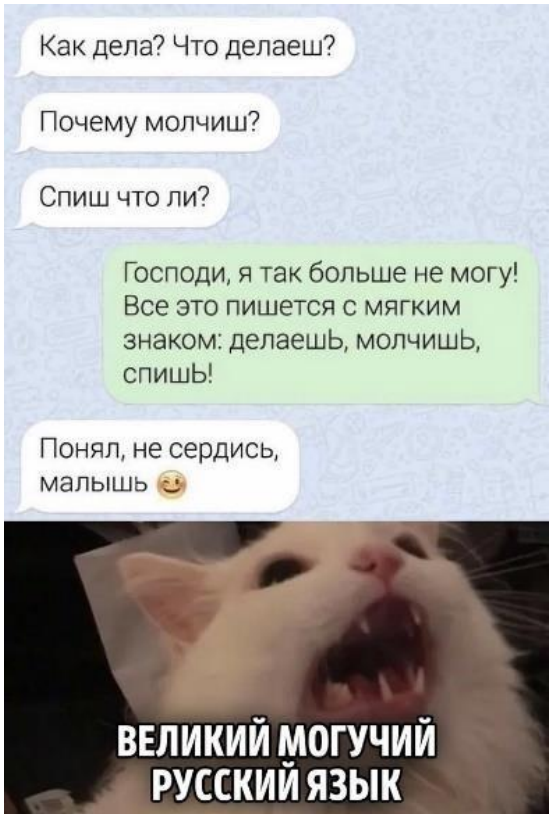

Рис. 5. Ь после шипящих

Данный визуальный раздражитель можно использовать на уроках русского языка при изучении тем «Ь после шипящих на конце существительных» и «Ь

После шипящих на конце глаголов» 5 классе, а также на уроках повторения ранее изученного материала в старших классах.

В качестве визуального раздражителя на уроках русского языка ученикам также могут быть предложены следующие фразы. Выбор темы урока осуществляется в соответствии с поставленными задачами:

1. Но есть одно но (в этой фразе использовано сразу три «но»).
2. Э, а я? (предложение составлено всего из трёх гласных букв).
3. Какой антоним к слову «антоним»? (ответ: синоним).
4. Чайник долго остывает. Чайник долго не остывает. (это одно и то же, если вдуматься в смысл).
5. Где ёж? (из его пяти подряд идущих букв русского алфавита можно составить целое предложение со смыслом).

Применение приёма «СИ-ФИНК-УАНДЭ. Посмотри. Подумай. Задай вопрос» на уроках русского языка делает учебный процесс более динамичным, увлекательным и продуктивным. Он помогает ученикам развить навыки самостоятельного поиска и анализа информации, а также формирует умение выражать свои мысли. Внедрение этого приёма позволяет воспитывать активных, думающих и любознательных школьников, готовых к дальнейшему обучению и исследованию мира языка. В результате у учеников повышается интерес к предмету и укрепляется мотивация к учёбе. Повышение учебной мотивации и познавательного интереса достигается здесь не внешним стимулированием, а включением внутренних механизмов: эмоционального отклика на визуальный стимул, субъектной позиции ученика и рефлексии собственного понимания [2, с. 288; 3, с. 96; 4, с. 512; 5, с. 504].

Список источников

1. Галиахметова, А. Т. Интеграция Сингапурских обучающих структур и современных педагогических технологий в образовательной организации / А. Т. Галиахметова // Вестник КГЭУ. – 2017. – № 3 (35). – С. 110–119.
2. Ritchhart, R. Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners / R. Ritchhart, M. Church, K. Morrison. – San Francisco : Jossey-Bass, 2011. – 288 p.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
4. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с.

© С.К. Мантрова, 2026

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

КОПАНЕВА НАТАЛЬЯ ДМИТРИЕВНА
магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: Чуешева Наталья Алексеевна
кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

Аннотация: Статья посвящена проблеме диагностики развития глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. В ней представлена методика оценки предикативного словаря у детей старшей дошкольной группы, на основании изученных методик, разработанных специалистами.
Ключевые слова: глагольный словарь, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, глагольный словарь, диагностика, констатирующее исследование.

FEATURES OF THE VERB VOCABULARY OF OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Kopaneva Natalia Dmitrievna

Supervisor: Chuesheva Natalia Alekseevna

Abstract: This article examines the development of verbal vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment (L3). It presents a methodology for assessing predicative vocabulary in older preschoolers, based on methods developed by specialists.
Keywords: verb vocabulary, senior preschool age, general speech underdevelopment, predictive vocabulary, diagnostics, ascertainment study.

Затруднения в овладении глагольным словарем у старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, серьезно ухудшают их коммуникативные способности. Это также отрицательно влияет на развитие когнитивных функций и в будущем может стать препятствием для успешного освоения школьной программы. Важнейшим фактором для правильной организации процесса обогащения глагольного словаря у данной категории детей, в рамках психолого-педагогического сопровождения, является всестороннее исследование уровня развития предикативной лексики ребенка.

Для проведения диагностики уровня развития глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в первую очередь необходимо подобрать комплекс методик, которые будут направлены на изучение состояния глагольного словаря дошкольников с ОНР.

Оценка словарного запаса ребенка, относящегося к глаголам, включает три основных шага. Первый шаг – это всестороннее изучение условий, в которых находится ребенок, а также скорости его язы-

кового и общего психического созревания. Для этого проводятся беседы с родителями и изучаются официальные документы, такие как медицинские заключения, прочие материалы, касающиеся ребенка. Второй шаг – это проведение психолого-педагогического тестирования, позволяющего подробно зафиксировать результат всех ключевых направлений, по которым анализировался уровень сформированности глагольного словаря ребенка. Третий шаг заключается в комплексном рассмотрении и педагогической трактовке всей полученной информации.

Наше эмпирическое изыскание было осуществлено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 210» города Барнаула Алтайского края. Испытуемая группа состояла из воспитанников старшего дошкольного возраста с третьим уровнем общего недоразвития речи.

В рамках данного исследования была определена цель - изучить уровень сформированности глагольного словаря у детей данной категории. Для того были определены следующие задачи:

- подобрать диагностический материал для обследования;
- разработать критерии и уровневые показатели для данной диагностики;
- выявить, в каких направлениях обследования глагольного словаря у данной категории детей, имеются трудности, при выполнении заданий, чтобы в дальнейшем правильно построить работу по развитию предикативного словаря в процессе психолого-педагогического сопровождения.

В исследовании приняли участие 12 воспитанников старшей группы детского сада, возраст которых составлял от пяти до шести лет. Группа состояла из двух подгрупп: шесть детей с типичным речевым развитием и шесть детей, у которых, согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии, было диагностировано общее недоразвитие речи III уровня.

В рамках подготовительного этапа исследования было проведено изучение методик, разработанных такими специалистами, как Г.А. Волковой [2], Т.Б. Филичевой [8], Г.В. Чиркиной [8], Р. И. Лалаевой [5], Н.С. Жуковой [4], Е.Ф. Архиповой [1]. Результаты анализа позволили сформировать систему диагностики, направленную на выявление формирования глагольного словаря детьми старшей дошкольной группы. Данная система включает в себя четырнадцать дифференцированных направлений, призванных комплексно оценить развитие предикативного словаря у обследуемых детей.

Материал для диагностики уровня глагольного словаря отобран на основе лексических тем: профессиональные действия; бытовые действия, т.д.. Кроме этого, основой для проведения обследования использовался наглядный материал: игрушки, книги, карандаши, фломастеры и т.д.

Процесс проведения диагностики базировался по следующему принципу. При определении уровня владения глагольным словарем принимались во внимание не только итоговые показатели и время, затраченное на выполнение задачи, но и детальный анализ самого хода деятельности.

Диагностика глагольного словаря проводилась с каждым ребенком индивидуально в располагающей атмосфере, ответы фиксировались в «Протоколе исследования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (третий уровень)" Этот документ содержал следующую информацию:

- ключевые направления, по которым анализировался глагольный словарь:
- цель каждого направления: четко определялась задача, которую преследовало исследование по каждому из выделенных направлений;
- инструкции для ребенка: формулировались понятные и доступные для детей указания по выполнению предлагаемых заданий;
- используемый стимульный материал: перечислялись конкретные материалы (карточки, наглядный материал), которые применялись для обследования;
- характеристика сложностей: описывались трудности, с которыми столкнулся ребенок при выполнении заданий, если таковые возникали;
- оценка результатов: выполненные задания оценивались по балльной системе.

После того как диагностическая работа завершена, мы осуществили суммарный анализ всех данных, полученных от участников исследования. На основании этого анализа проведено разделение детей, входящих в экспериментальную группу, на три категории по степени сформированности гла-

гольного словаря: высокий, средний, низкий. Для каждой из этих категорий предусмотрена следующая система оценки в баллах: Высокий уровень: 31-42 балла, средний уровень: 15-30 балла, низкий уровень: 1-14 балла.

Количественный анализ материалов констатирующего исследования, направленного на изучение степени сформированности глагольного словаря детей с речевыми нарушениями, позволил выявить, что большую часть экспериментальной группы составили дети со средним уровнем речевого развития 66%, остальные 34% дошкольников имеют очень низкий уровень сформированности глагольного словаря. Детей с высоким уровнем развития речи не обнаружено.

Результаты диагностики уровня развития исследуемых всех направлений глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, представлены в графическом материале, рисунок 1.

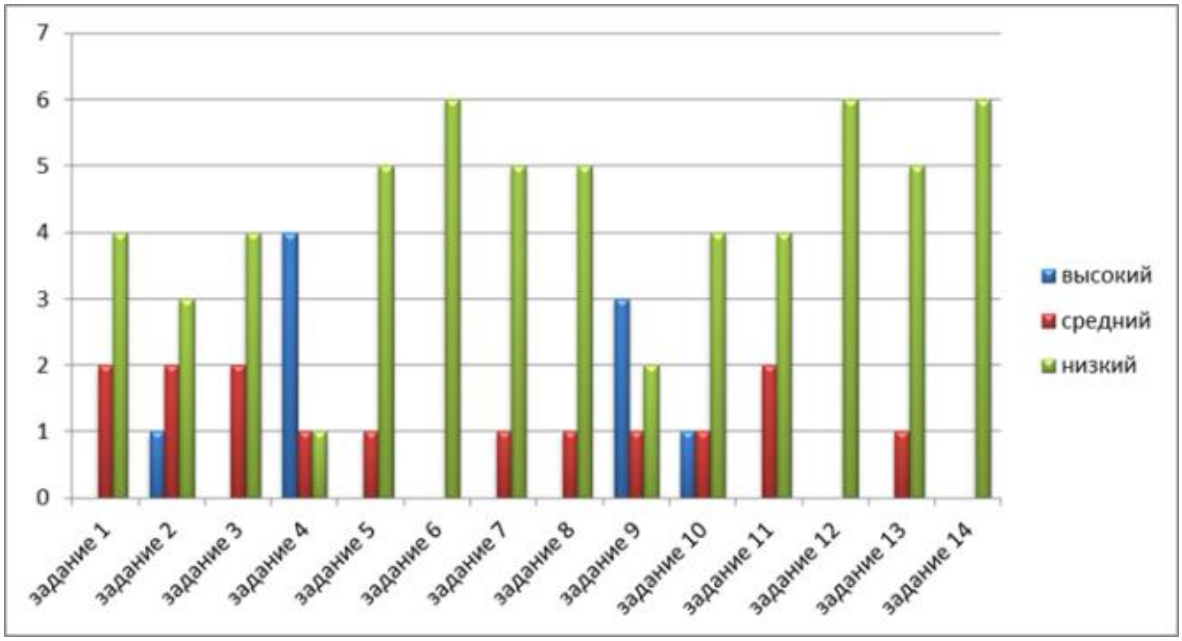

Рис. 1. Результаты диагностики уровня развития исследуемых направлений глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

На диаграмме представлено, какое количество детей и с какой степенью сформированности глагольного словаря выполняли задания по всем направлениям диагностики:

1. Исследование пассивного глагольного словаря. Дети испытывали трудности с узнаванием изображений на картинках.
2. Исследование активного глагольного словаря. В своей речи они преимущественно используют глаголы, обозначающие действия, с которыми сталкиваются ежедневно.
3. Называние близких по значению слов-действий. У значительной части детей наблюдается низкий уровень выполнения задания при подборе точного глагола.
4. Дополнение к глаголу. У половины детей возникают сложности с пониманием и использованием глаголов в переносном смысле.
5. Исследование преобразования грамматических форм глаголов изъявительного наклонения 3-го лица ед. числа настоящего времени в форму повелительного наклонения 2-го лица единственного числа. В целом, способность детей переводить глаголы в повелительное наклонение оценивается как низкая.
6. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени Статистически наиболее распространенные неточности наблюдаются при согласовании глаголов с местоимениями второго и третьего лица единственного и множественного числа, такими как "ты", "мы", "они".

7. Изменение глаголов прошедшего времени по родам. Дети испытывают трудности с трансформацией глагольных форм мужского и женского рода прошедшего времени друг в друга.

8. Изменение глаголов по временам. В этом направлении дети не ответили правильно ни на один вопрос: «мальчик кормит птиц» или «мальчик не кормит птиц» вместо - мальчик покормил птиц.

9. Образование возвратных глаголов. Анализ понимания залоговых форм продемонстрировал следующие результаты: только три ребенка продемонстрировали высокий уровень владения данной грамматической категорией.

10. Образование глаголов единственного и множественного числа. Наиболее частыми ошибками являются трудности с подбором соответствующего глагола к существительным.

11. Дифференциация и образование глаголов совершенного и несовершенного вида. Типичные ошибки проявлялись в неспособности подобрать единственный правильный глагол для обозначения действия.

12. Дифференциация и образование приставочных глаголов. Дети с трудом осуществляли выбор требуемого глагола из нескольких предложенных вариантов.

13. Образование глаголов с противоположным значением. Полностью справиться с заданием не удалось ни одному участнику.

14. Образование глаголов от других частей речи. Для облегчения понимания процесса выполнения, был предоставлен наглядный пример. Все участники данного уровня испытывали значительные трудности при создании глаголов от других частей речи, зачастую заменяя требуемую глагольную форму иными словами.

На диаграмме (рисунок 3) представлены результаты диагностики уровня развития исследуемых направлений глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с типичным речевым развитием. Можно заметить, что все дети данной категории задания выполнили на высоком уровне, однако большинство детей при выполнении задания - образование глаголов с противоположным значением, применили глагол ситуативно-сходный (машина стоит, вместо подъехала).

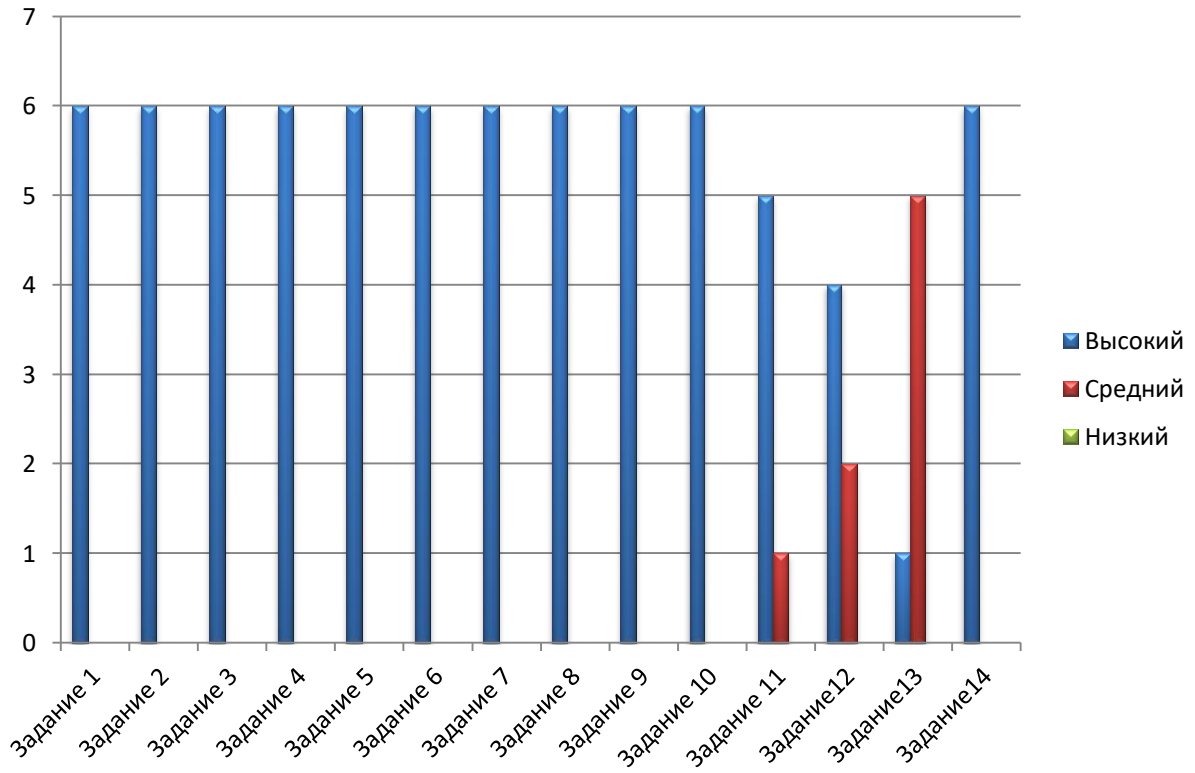

Рис. 3. Результаты диагностики уровня развития исследуемых направлений глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с типичным речевым развитием.

Анализ результатов исследования показал количественные и качественные различия в состоянии глагольного словаря у дошкольников с ОНР III уровня по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием. Полученные данные позволили нам отметить следующие особенности глагольного словаря у дошкольников с ОНР III уровня:

- дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи сталкиваются с рядом характерных трудностей при формировании глагольного словаря;
- ограниченный словарный запас становится барьером, мешающим быстро находить и использовать нужные глаголы;
- дети часто используют глагольный словарь понятный и часто используемый в повседневной жизни. Это ведет к обедненности и недостатку разнообразия глаголов в их речи;
- дети испытывают трудности в различении ключевых смысловых характеристик, которые позволяют противопоставлять значения глаголов;
- недостаточно развиты мыслительные процессы, отвечающие за сравнение и обобщение, что затрудняет понимание нюансов;
- активность в подборе необходимых слов также снижена. Наблюдается несформированность смысловых связей между словами в рамках лексической системы языка, а также их неустойчивость.

Список источников

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие. — М. : АСТ : Астрель, 2007. — 224 с.
2. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. — СПб. : Детство-Пресс, 2004. — 144 с.
3. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. — М. : АРКТИ, 2005. — 80 с.
4. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда. — Екатеринбург : ЛИТУР, 2000. — 320 с.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб. : Союз, 2001. — 224 с.
6. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие. — М. : Айрис-пресс, 2008. — 224 с.
7. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста. — М. : Дрофа, 2009. — 96 с.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

МАКРУШИНА АННА АНАТОЛЬЕВНА
магистрант
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: Сурнина Марина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

Аннотация: в статье рассматриваются особенности сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта. Раскрывается соотношение понятий коммуникативные навыки и особенностей общения детей с нарушением интеллекта, а также содержание комплекса мероприятий в условиях психолого-педагогического сопровождения с использованием социально-психологического тренинга. Описан диагностический комплекс, включающий стандартизированные методики и метод структурированного наблюдения. Раскрыта поэтапная реализация комплекса мероприятий и содержание социально-психологического тренинга. Приведены данные сравнительного анализа, подтверждающие положительную динамику сформированности коммуникативных навыков в экспериментальной группе.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младшие школьники с нарушением интеллекта, психолого-педагогическое сопровождение, социально-психологический тренинг, коррекционно-развивающее обучение, умственная отсталость, общение социализация.

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL IMPAIRMENT DISABILITIES UNDER PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT USING SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING

Makrushina Anna Anatolyevna

Scientific supervisor: Surnina Marina Vladimirovna

Abstract: The article examines the specific features of the formation of communication skills in primary schoolchildren with intellectual disabilities. It reveals the relationship between the concepts of communication skills and the characteristics of communication in children with intellectual disabilities, as well as the content of

a set of measures under psychological and pedagogical support using socio-psychological training. A diagnostic complex is described, including standardized methods and structured observation. The stage-by-stage implementation of the set of measures and the content of the socio-psychological training are disclosed. Comparative analysis data are presented confirming positive dynamics in the formation of communication skills in the experimental group.
Keywords: communication skills, primary schoolchildren with intellectual disabilities, psychological and pedagogical support, socio-psychological training, correctional and developmental education, mental retardation, communication, socialization.

В психологической литературе понятие коммуникативные навыки рассматривается, как совокупность осознанных действий, обеспечивающих эффективное общение: умение вступать в контакт, слушать и понимать собеседника, выражать свои мысли и чувства, соблюдать социальные нормы, сотрудничать, разрешать конфликты. В их выделяют четыре взаимосвязанных компонента – мотивационно-ценностный, операционально-технический, эмоционально-волевой и ситуативно функциональный. [5]

Особенности формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением интеллекта описаны в трудах Л.В. Выготского, С.Я. Рубинштейн, В.Г. Петровой, И.В. Беляевой, Л.М. Шипицыной и др. Авторы отмечают, что у данной категории детей наблюдается отставание в развитии всех форм общения: ситуативно-личностного, ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного. Характерными являются: сниженная потребность в общении, преобладание ситуативно-деловых мотивов, недостаточная речевая активность, стереотипность высказываний, трудности понимания вербальной и невербальной информации, слабость самоконтроля в конфликтных ситуациях. [2;8]

Под психолого-педагогическим сопровождением понимается профессиональная деятельность специалистов сопровождения - педагога-психолога, учителя-дефектолога, логопеда, социального педагога, классного руководителя и воспитателя. Она направленна на создание оптимальных условий для обучения, воспитания и социализации ребенка с нарушением интеллекта. [4] Сопровождение – это пролонгированный процесс, а не разовые мероприятия; оно строится на принципах непрерывности, комплектности, индивидуализации подход и командного взаимодействия.

Коррекционно-развивающая работа по формирования коммуникативных навыков в системе сопровождения – это не набор разрозненных мер, а целостная система из нескольких взаимосвязанных направлений. Диагностическое направление выполняет роль «навигатора» изучения уровня сформированности коммуникативных навыков, выявление сохранных функций, определение социальной ситуации развития. Консультативное направление связано с работой с родителями и педагогами: им разъясняются особенности общения детей с нарушением интеллекта, а также предлагаются приемы поддержки детей. Коррекционно-развивающее направление реализуется через групповые и индивидуальные занятия. Профилактическое направление предполагает предупреждение коммуникативных трудностей в классе [3].

Целью исследования являлась разработка комплекса мероприятий в условиях психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта с использованием социально-психологический тренинга.

Исследование проводилось на базе КГБОУ «Заринская общеобразовательная школа-интернат» в течение 2025-2026 учебного года. В нем приняли участие 12 учащихся третьего класса с легкой умственной отсталостью. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Экспериментальная группа участвовала в социально-психологическом тренинге в течение учебного года, контрольная группа занималась по адаптированной коррекционно-развивающей программе.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с легкой умственной отсталостью был разработан диагностический комплекс, включающий три методики: две стандартизированные («Рукавички» Г.А. Цукерман, «Ковер» Р.В. Овчарова) и метод структурированного наблюдения по коммуникативным маркерам.

Критериями оценки выступали: инициативность в общении, понимание эмоций собеседника, владение вербальными и невербальными средствами, умение слушать, умение договариваться, способность к конструктивному разрешению конфликтов, соблюдение правил общения. По каждому критерию выставлялся балл, на основе которого определялся интегративный уровень: низкий, средний, высокий.

На основании диагностических данных был составлен комплекс мероприятий формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях психолого-педагогического сопровождения через социально-психологический тренинг.

Цель комплекса мероприятий – формирование коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях психолого-педагогического сопровождения на основе социально-психологического тренинга, который заключается в формировании у младших школьников с нарушением интеллекта базовых коммуникативных навыков, обеспечивающих их успешное включение в группу сверстников и взаимодействие с взрослыми.

Комплекс мероприятий в условиях психолого-педагогического сопровождения включал четыре взаимосвязанных блока:

1. Диагностический блок - включающий три методики: две стандартизированные («Рукавички» Г.А. Цукерман, «Ковер» Р.В. Овчарова) и метод структурированного наблюдения по коммуникативным маркерам.
2. Коррекционно-развивающий блок – социально-психологический тренинг.
3. Консультативный блок – индивидуальные и групповые консультации для родителей, обучающие практикумы для специалистов сопровождения, памятки по поддержке коммуникативных навыков ребенка.
4. Оценочно-рефлексивный блок – промежуточная и итоговая диагностика, сравнительный анализ экспериментальной и контрольной группы, рефлексия специалистов, обратная связь от родителей.

Ключевым компонентом комплекса стал социально-психологический тренинг, направленный на поэтапное формирование коммуникативных навыков с опорой на сохранённые звенья и постепенным усложнением задач от диады к малой группе.

Социально-психологический тренинг выступает центральным звеном коррекционно-развивающего направления сопровождения. Он представляет собой групповую форму психолого-педагогической работы, направленную на формирование коммуникативных навыков через игровое моделирование, ролевые пробы, групповое обсуждение и рефлексию. Его преимущество состоит в том, что учащийся получает опыт общения в безопасной, специально организованной среде, может многократно повторять и закреплять новые способы поведения и получать обратную связь от взрослого и сверстников [6]. Для младших школьников с нарушением интеллекта тренинговая форма особенно эффективна, так как опирается на наглядно-действенное мышление, игру и практическую деятельность.

Социально-психологический тренинг проводился 2 раза в неделю по 30 минут. Занятия проводилось в групповой и индивидуальной формах. Общая продолжительность – 34 часа. Структура каждого занятия включала ритуал приветствия, разминку, основную часть (игры, упражнения, ролевые ситуации), обсуждение, рефлексию с использованием пиктограмм и ритуал прощания [5;6].

Содержание тренинга построено по пяти блокам:

1. Эмоционально-контактный блок – установление доверительных отношений, снижение тревожности, формирование положительного настроя. Использовались игры «Клубок знакомства», «Ласковое имя», «Передай улыбку».
2. Коммуникативно-речевой блок – развитие умений обращаться с просьбой, задать вопросы, благодарить, извиняться, отказывать. Применялись ролевые ситуации «В магазине», «В столовой», «На перемене», упражнения «Вежливая просьба», «Скажи по-другому».
3. Социально-перцептивный блок – обучение распознаванию эмоций, пониманию невербальных сигналов, развитие эмпатии. Использовались карточки с изображением эмоций, игры «Угадай настроение», «Зеркало», «Покажи без слов».

4. Кооперативный блок – формирование умений договариваться, распределять роли, действовать совместно. Детям предлагались парные и групповые задания: «Собери картинку вместе», «Построй башню», «Нарисуй общий рисунок».

5. Регулятивный блок – обучение самоконтролю, способам выражения несогласия, приемам примирения. Использовались упражнения «Стоп-сигнал», «Посчитай до пяти», «Мирилка», моделирование конфликтных ситуаций с поиском конструктивного выхода.

Важным условие эффективности тренинга являлась адаптация материалов к особенностям детей: наглядность (карточки-пиктограммы, алгоритмы действий), дробление инструкций, многократное повторение, позитивное подкрепление, опора на реальные жизненные ситуации, включение педагога и воспитателя в процессе переноса навыков [1;7].

Сравнительный анализ исходных и итоговых данных показал положительную динамику в экспериментальной группе.

Таблица 1

Динамика сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта (в %)

Критерии коммуникативных навыков	Констатирующий этап, (%)	Контрольный этап, (%)	Динамика
Инициативность в общении	41,7% детей инициировали контакт	64,2% детей инициировали контакт	+22,5%
Понимание эмоций	58,3% выражали эмоции, распознавание преимущественно по мимике	66,7% выражали эмоции, распознавание преимущественно по мимике	+8,4%
Невербальные средства	66,7% преобладали просты жесты, речь бедная	75,0% преобладали просты жесты, речь бедная	+8,3%
Умение слушать, очередность	33,3% соблюдали очередность	45,8% соблюдали очередность	+12,5%
Умение договариваться	«Рукавички»: 58,3 % низкий уровень; «Ковер» - низкая кооперация	«Рукавички»: 41,7% низкий уровень; «Ковер» - 50% средняя кооперация	Низкий уровень снизился на 16,6%; кооперация выросла до средней
Конструктивное разрешение конфликтов	8,3% разрешали конфликт без агрессии	20,3% разрешали конфликт без агрессии	+12,0%
Соблюдение правил общения	16,7% участвовали в совместной игре с правилами	33,3% участвовали в совместной игре с правилами	+16,6%

Количественный анализ показал, что после реализации комплекса мероприятий с использованием социально-психологического тренинга дети экспериментальной группы стали чаще проявлять инициативу в общении (+22,5%), соблюдать правила общения (+16,6%), улучшилось умение договариваться (снижение низкого уровня на 16,6%) и умение конструктивно разрешать конфликты (+12,0%). Наименьшая динамика характерна для понимания эмоций (+8,4%) и вербальных средств (+8,3%), что объясняется сложностью данных навыков для детей с интеллектуальными нарушениями и требует продолжения целенаправленной работы. В целом качественный анализ подтверждает количественные данные: дети стали более активные, эмоционально отзывчивыми, способными к сотрудничеству и конструктивному взаимодействию.

Вместе с тем сохранялись определенные трудности: детям по-прежнему было сложно поддерживать развернутый диалог, понимать скрытый подтекст высказываний, переносить сформированные навыки в новые, незнакомые ситуации. Это свидетельствует о необходимости дальнейшей систематической работы и участия педагогов и родителей в закреплении полученных навыков.

Проведенное исследование подтвердило, что реализация комплекса мероприятий с включение в психолого-педагогическое сопровождение социально-психологического тренинга является эффективным средством формирования коммуникативных навыков у младших школьников с нарушением интеллекта. Комплексная форма позволяет компенсировать дефициты общения, характерные для данной категории детей, и создавать условия для практического освоения коммуникативных навыков.

Результативность комплекса мероприятий обеспечивается соблюдением ряда условий: учет возрастных и типологических особенностей детей; опора на сохранные функции; высокая наглядность и практическая направленность; поэтапность и повторяемость; эмоциональная безопасность; включенность комплекса в общую систему психолого-педагогического сопровождения; активное взаимодействие с родителями и педагогами [4].

Список источников

1. Омарова Патимат Омаровна Общение и поведение умственно отсталых младших школьников // Сибирский педагогический журнал. 2009. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschenie-i-povedenie-umstvenno-otstalyh-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 06.09.2026).

2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии : сборник / сост. Т. М. Лифанова ; коммент. М. А. Степановой. — М. : Просвещение, 1995. — 524, [3] с.

3. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. — М. : Творческий Центр «Сфера», 1996. — 240 с.

4. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие. — М. : Академия, 2002. — 160 с.

5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учебное пособие. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 192 с.

6. Специальная психология : учебник для вузов / под ред. Л. М. Шипицыной. — М. : Юрайт, 2025. — 287 с..

7. Шипицына Л.М. и др. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 527 с.

8. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. — Томск: Пеленг, 1993. — 268 с.

9. Помогаева А.Н. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью средствами социально-психологического тренинга / А.Н. Помогаева // СМАЛЬТА. – 2021 - №4. – с. 107-116.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ И ИННОВАЦИИ

Сборник статей
Международной научно-практической конференции
г. Пенза, 5 октября 2026 г.
Под общей редакцией
кандидата экономических наук Г.Ю. Гуляева

Подписано в печать 6.10.2026.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 8,7

МЦНС «Наука и Просвещение»
440062, г. Пенза, Проспект Строителей д. 88, оф. 10
www.naukaip.ru

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях!

Дата	Название конференции	Услуга	Шифр
5 ноября	XXV Международная научно-практическая конференция **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2812
5 ноября	XVIII Международная научно-практическая конференция **БОЛЬШАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2813
5 ноября	III Международная научно-практическая конференция **НАУКА И СОВРЕМЕННОСТЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2814
5 ноября	XII Международная научно-практическая конференция **ЭКОНОМИКА, БИЗНЕС, ИННОВАЦИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2815
5 ноября	XII Международная научно-практическая конференция **ПЕДАГОГИКА, ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2816
5 ноября	XII Международная научно-практическая конференция **ЮРИСПРУДЕНЦИЯ, ПРАВОСУДИЕ И ГОСУДАРСТВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2817
10 ноября	VI Международная научно-практическая конференция **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА, НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2818
10 ноября	XXIV Международная научно-практическая конференция **НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ 2026**	150 руб. за 1 стр.	МК-2819
10 ноября	VI Международная научно-практическая конференция **НАУКА И МОЛОДЫЕ УЧЁНЫЕ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2820
15 ноября	XXXVI Международная научно-практическая конференция **АКТУАЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2821
15 ноября	IV Международная научно-практическая конференция **ВОПРОСЫ НАУКИ 2026**	150 руб. за 1 стр.	МК-2822
15 ноября	II Международная научно-практическая конференция **МОЛОДЁЖНЫЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2026**	150 руб. за 1 стр.	МК-2823
15 ноября	XXI Международная научно-практическая конференция **ЭКОНОМИКА ПРЕДПРИЯТИЙ, РЕГИОНОВ, СТРАН: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2824
15 ноября	XIV Международная научно-практическая конференция **ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И ПЕДАГОГИКА: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ, ИННОВАЦИИ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2825
15 ноября	XXIV Международная научно-практическая конференция **ЮРИСПРУДЕНЦИЯ, ГОСУДАРСТВО И ПРАВО: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2826
20 ноября	XV Международная научно-практическая конференция **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ НАУКИ 2026**	150 руб. за 1 стр.	МК-2827
20 ноября	XVII Международная научно-практическая конференция **РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2828
20 ноября	XXV Международная научно-практическая конференция **НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И УЧАЩИХСЯ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2829
25 ноября	XXIX Международная научно-практическая конференция **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕСТВА, НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**	150 руб. за 1 стр.	МК-2830

www.naukaip.ru