
2025 / № 3 (31)

СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ISSN 2414-1186

Научно-методический журнал.

Основан в 2015 г.

Журнал «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование» включён в систему «Российского индекса научного цитирования» (РИНЦ) и публикует статьи, рецензии на научные и научно-методические исследования, аналитические обзоры конференций по следующим научным специальностям: 5.8.1. — Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2. — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7. — Методология и технология профессионального образования.

**The scientific and methodological journal
was founded in 2015**

The journal "Modern Supplementary Professional Pedagogical Education" is included into the database of the Russian Science Citation Index. It publishes articles, reviews of scientific and scientific-methodical research, analytical reviews of conferences on the following scientific specialties: 5.8.1. — General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 5.8.2. — Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 5.8.7. — Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

2025 / № 3 (31)

ISSN 2414-1186

MODERN SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Учредитель журнала «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование»

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Калина И. И. — д-р пед. наук, заслуженный учитель Российской Федерации, почётный член РАО, советник при ректорате, Государственный университет просвещения

Заместители главного редактора:

Халадов Х. -А. С. — канд. филос. наук, доцент, проректор, Государственный университет просвещения;

Брянцева М. В. — канд. ист. наук, доцент, Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Жильцов Н. Н. — начальник отдела, Государственный университет просвещения

Члены редакционной коллегии:

Бучек А. А. — д-р психол. наук, доцент, руководитель методического центра, Государственный университет просвещения;

Головина И. В. — канд. хим. наук, доцент, начальник управления, Государственный университет просвещения;

Казакова Е. И. — д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО, директор Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет;

Ковальчук О. В. — д-р пед. наук, проф., ректор, Ленинградский областной институт развития образования;

Коротков А. М. — д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО, ректор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет;

Крупченко А. К. — д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения;

Куликова С. В. — д-р пед. наук, почётный проф. РАО, ректор, Волгоградская государственная академия последиplomного образования;

Нугуманова Л. Н. — д-р пед. наук, доцент, ректор, Институт развития образования Республики Татарстан;

Палуткова Г. А. — д-р пед. наук, заместитель начальника управления взаимодействия с педагогическими вузами, Государственный университет просвещения;

Рыжова Н. И. — д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения;

Тараданова И. И. — канд. пед. наук, доцент, заместитель директора Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования, Государственный университет просвещения;

Тюников Ю. С. — д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник, Государственный университет просвещения;

Цыренов В. Ц. — д-р пед. наук, доцент, Бурятский республиканский институт образовательной политики;

Червова А. А. — д-р пед. наук, проф., советник директора Шуйского филиала, Ивановский государственный университет;

Шаталов М. А. — д-р пед. наук, доцент, проректор, Ленинградский областной институт развития образования.

ISSN 2414-1186

Сетевое издание «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование» публикует статьи, содержащие научно обоснованные подходы к решению актуальных проблем в области непрерывного профессионального образования педагогических работников и управленческих кадров, анализ педагогического наследия отечественных и зарубежных ученых в контексте его актуальности, рецензии на научные и научно-методические исследования, аналитические обзоры конференций.

Основные рубрики журнала: актуальные вопросы образовательной политики; философия, теория и методология образования; профессиональное развитие педагогических кадров; проблемы и перспективы развития системы общего образования; российский и международный опыт; наше педагогическое наследие.

Журнал «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ЭЛ № ФС 77-62085.

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), его текст доступен в научной электронной библиотеке "eLibrary" (<https://elibrary.ru>), а также на сайтах (<https://meppe.elpub.ru>, <https://guppros.ru>).

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. — 2025. — Т. 8 — № 3 (31). — 78 с.

© Государственный университет просвещения, 2025.

Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: sj@guppros.ru

сайт: <https://meppe.elpub.ru>

Founder of the journal
“Modern Supplementary Professional Pedagogical Education”:
Federal State University of Education

———— Issued 4 times a year ————

Editorial board

Editor-in-chief:

I. I. Kalina – Dr. Sci. (Education), Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Advisor to the Rector's Office, Federal State University of Education

Deputy Editors-in-Chief:

H. -A. S. Haladov – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Vice-Rector, Federal State University of Education

M. V. Bryantseva – Dr. Sci. (History), Assoc. Prof., Federal State University of Education

Executive secretary of the series:

N. N. Zhiltsov – Head of Department, Federal State University of Education

Editorial board:

A. A. Buchek – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Head of the Methodological Center, Federal State University of Education;

I. V. Golovina – Cand. Sci. (Chemistry), Assoc. Prof., Head of Department, Federal State University of Education;

E. I. Kazakova – Dr. Sci. (Education), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University;

O. V. Kovalchuk – Dr. Sci. (Education), Prof., Rector, Leningrad Regional Institute of Education Development;

A. M. Korotkov – Dr. Sci. (Education), Prof., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Rector, Volgograd State Social and Pedagogical University;

A. K. Krupchenko – Dr. Sci. (Education), Prof., Leading Researcher, Federal State University of Education;

S. V. Kulikova – Dr. Sci. (Education), Honorary Professor of the Russian Academy of Education, Rector, Volgograd State Academy of Postgraduate Education;

L. N. Nugumanova – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Rector, Institute for Education Development of the Republic of Tatarstan;

G. A. Paputkova – Dr. Sci. (Education), Deputy Head of Department of Interaction with Pedagogical Universities, Federal State University of Education;

N. I. Ryzhova – Dr. Sci. (Education), Prof., Leading Researcher, Federal State University of Education;

I. I. Taradanova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Director of the Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Workers, Federal State University of Education;

Yu. S. Tyunnikov – Dr. Sci. (Education), Prof., Leading Researcher, Federal State University of Education;

V. Ts. Tsyrenov – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Buryat Republican Institute of Educational Policy;

A. A. Chervova – Dr. Sci. (Education), Prof., Advisor to the Director of the Shuya Branch, Ivanovo State University;

M. A. Shatalov – Dr. Sci. (Education), Prof., Vice-Rector, Leningrad Regional Institute for Education Development.

ISSN 2414-1186

The journal publishes articles containing scientifically based approaches to solving current problems in the field of continuous professional education of teaching staff and management personnel, an analysis of the pedagogical heritage of domestic and foreign scientists in the context of its relevance, reviews of scientific and scientific-methodological research, and analytical reviews of conferences.

The main sections of the journal: current issues of educational policy; philosophy, theory and methodology of education; professional development of teaching staff; problems and prospects for the development of the general education system; Russian and international experience; our pedagogical heritage.

The journal “Modern Supplementary Professional Pedagogical Education” is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (mass media registration certificate EL No. FS 77-62085).

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, and its full texts are available through scientific electronic library “eLibrary” (<https://elibrary.ru>), as well as on the journal's site (<https://meppe.elpub.ru>, <https://guppros.ru>).

When citing, the reference to the journal is required. All publications are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY).

The authors bear all the responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the journal does not necessarily coincide with that of the authors. Manuscripts are not returned.

Modern Supplementary Professional Pedagogical Education. – 2025. – T. 8 – No. 3 (31). – 78 p.

© Federal State University of Education, 2025.

The Editorial Board address:

ul. Radio 10A, build 2, office 98, 105005 Moscow, Russian Federation

Phone: +7 (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: sj@guppros.ru

site: <https://meppe.elpub.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА

Наумова Н.А.

Государственный университет просвещения и его роль
в развитии системы дополнительного профессионального
педагогического образования в России 6

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Кушевская П. Ю., Лукьянова И. Е.

Модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся
с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного
образования 8

Кисленко К.С., Лазарева М.В.

Роль управленческой команды школы в построении локальной
экосистемы, обеспечивающей технологический суверенитет 22

Сафонова З. И., Лазарева М. В.

Потенциал междисциплинарной команды школьного коллектива
в формировании коммуникативных навыков подростков в условиях
инклюзивного образования 32

ФИЛОСОФИЯ, ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дворянов В. А., Брянцева М. В.

Роль сюжетно-ролевых игр при формировании основ экономических
знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста 44

Озолина М. Н.

Концепция педагогического взаимодействия Университет-Школа
по профилю «Начальное образование и иностранный (китайский) язык» 59

Прищепа С. С., Псылару Н. Ю.

Коллективно-творческое дело как технология социально-
нравственного воспитания детей младшего школьного возраста
в условиях инклюзивного класса 66

CONTENTS

FROM THE FIRST PERSON

N. Naumova

The State University of Education and its Role in the Development of the System
of Additional Professional Pedagogical Education in Russia 6

CURRENT ISSUES OF EDUCATIONAL POLICY

P. Kushevskaya, I. Lukyanova

Models of Psychological and Pedagogical Education of Students with Autism
Spectrum Disorders in Inclusive Education 8

K. Kislenko, M. Lazareva

The Role of School in Building a Local Ecosystem for Technological
Sovereignty 22

Z. Safonova, M. Lazareva

The Potential of an Interdisciplinary School Team in the Development
of Communicative Skills of Teenagers in Inclusive Education 32

PHILOSOPHY, THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

V. Dvoryanov, M. Bryantseva

The Role of Story-Based Role-Playing Games in the Formation of the Foundations
of Economic Knowledge and Ideas in Older Preschool Children 44

M. Ozolina

The Concept of Pedagogical University-School Interaction in the Field
of “Primary Education and Foreign (Chinese) Language” 59

S. Prishchepa, N. Psylaru

Collective Creative Work as a Technology of Social and Moral Education
of Primary School Children in an Inclusive Classroom 66

ОТ ПЕРВОГО ЛИЦА



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРОСВЕЩЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В настоящее время система дополнительного профессионального педагогического образования в России претерпевает значительные трансформации, обусловленные изменяющимися социально-экономическими условиями, технологическим прогрессом и цифровизацией всех сторон жизни общества. Современные вызовы быстро меняющегося мира диктуют потребность в новом содержании и качестве дополнительного образования педагогических кадров.

Одним из главных векторов развития системы дополнительного профессионального педагогического образования является необходимость интеграции современных образовательных технологий и цифровых компетенций в образовательный процесс. С одной стороны, это позволит педагогическим работникам эффективно адаптироваться к инновационным формам обучения, а с другой – внедрение дистанционных и смешанных форматов обучения делает про-

фессиональное развитие доступным каждому педагогу независимо от региона проживания и формы занятости.

Государственный университет просвещения как флагман педагогического образования в стране является ключевым центром подготовки и переподготовки кадров для российского образования. Обладая мощной ресурсной базой и огромным опытом в области педагогических исследований, университет занимает исключительное место в реализации программ, направленных на цифровую трансформацию профессионального образования.

Реформирование содержания программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов ориентировано на развитие компетенций, соответствующих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и национальных проектов в сфере образования. Здесь Государственный университет просвещения выступает не

только как реализатор образовательных программ, но и как разработчик инновационных методик и образовательных курсов, обеспечивающих системный подход к профессиональной подготовке и переподготовке педагогов. В рамках единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров при реализации национального проекта «Образование» на базе университета осуществляют работу научно-методические центры и центр военнопатриотического воспитания «Вершина». Научно-исследовательская база и потенциал Государственного университета просвещения обеспечивают все возможности для слияния традиционных подходов в образовании с инновационными технологиями, что позволяет создавать гибкие, персонализированные и практико-ориентированные программы обучения.

Важным направлением развития дополнительного профессионального образования является международное сотрудничество и обмен опытом с ведущими мировыми педагогическими центрами. Это позволяет интегрировать передовые педагогические практики и стандарты в современный образовательный процесс, тем самым стимулируя повышение качества дополнительного профессионального педагогического образования в России. Расширение Государственным университетом просвещения партнёрских связей с зарубежными вузами и международными образовательными организациями способствует развитию межкультурной коммуникации и подготовке педагогов к работе в современных условиях глобализованного образовательного пространства и мультикультурного общества.

Современное развитие системы дополнительного профессионального педагогического образования предполагает активное

взаимодействие с практикой образовательных организаций, стимулирующее непрерывное профессиональное развитие и инновационную активность преподавателей. Государственный университет просвещения, благодаря интеграции учебной, научной и практической деятельности, создаёт площадки для обмена опытом и повышения квалификации, что отражается на качестве подготовки педагогов и удовлетворении потребностей системы образования России в высококвалифицированных педагогических кадрах.

Результаты анализа развития современного дополнительного профессионального педагогического образования в России демонстрируют взаимосвязь стратегических инициатив с задачами укрепления кадрового потенциала системы образования Российской Федерации. Государственный университет просвещения выступает одним из ключевых субъектов трансформации в стране системы дополнительного профессионального педагогического образования и способствует формированию пула педагогических работников, способных эффективно реализовывать задачи модернизации и развития российского образования.

Развитие системы современного дополнительного профессионального педагогического образования в России – это динамичный, инновационный и ориентированный на будущие потребности общества процесс. Он формирует условия для качественного улучшения системы образования в целом, обеспечивает подготовку педагогических кадров, которые смогут противостоять всем вызовам времени, будут вдохновлять и вести за собой новые поколения.

Наумова Наталия Александровна,
кандидат исторических наук,
ректор ФГАОУ ВО «Государственный
университет просвещения»

Научная статья

УДК 371.12

DOI: 10.54884/2414-1186-2025-8-3-014

МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кушевская П. Ю.^{1*}, Лукьянова И. Е.²

¹ «Гимназия» г.о. Фрязино, Московская обл., г.о. Фрязино, Российская Федерация

² Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: polin.k2000@mail.ru

Поступила в редакцию 01.08.2025

После доработки 15.08.2025

Принята к публикации 18.08.2025

Аннотация

Цель статьи. Исследование проблематики процесса внедрения инклюзивного образования в школах г.о. Фрязино Московской области, состояние данного вида образования в образовательных организациях города в настоящий момент, а также разработка практических предложений по их развитию.

Методология и результаты исследования. В качестве методов исследования были выбраны: анализ, сравнение, изучение специализированной литературы, опрос, тестирование, метод группировки, составление статистики. Результатом работы стало выявление трёх наиболее распространённых моделей инклюзии и выявление причин недостаточно эффективного функционирования каждой из них, на основе чего были составлены соответствующие рекомендации по развитию инклюзивного образования в городском округе. Дальнейшие исследования и разработки в этой области могут вестись в направлении улучшения условий инклюзивного образования, в частности, усовершенствования интегративной, психологической, педагогической моделей инклюзивного образования.

Теоретическая и/или практическая значимость. В рамках психолого-педагогического сопровождения в дальнейшем могут стать полезными исследования о влиянии их компонентов на эмоциональное состояние, поведение, успеваемость и социализацию школьников с расстройствами аутистического спектра. Подобные исследования помогут получать обратную связь от учащихся, на которых ориентировано инклюзивное образование.

Ключевые слова: инклюзивное образование, школьники с расстройствами аутистического спектра, условия обучения, недостатки, рекомендации.

Для цитирования: Кушевская П. Ю., Лукьянова И. Е. Модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2025. Т. 8. № 3 (31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-014>.

Original research article

MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN INCLUSIVE EDUCATION

P. Kushevskaya^{1*}, I. Lukyanova²

¹ *Gymnasium of Fryazino, Moscow Region, Fryazino, Russian Federation*

² *Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation*

* *Corresponding author, e-mail: polin.k2000@mail.ru*

Received by the editorial office 01.08.2025

Revised by the author 15.08.2025

Accepted for publication 18.08.2025

Abstract

Aim. The study of the problems of the process of introducing inclusive education in schools in Fryazino, Moscow region, the current state of this type of education in educational institutions of the city, as well as the development of practical proposals for their development.

Methodology and results. The following research methods were chosen: analysis, comparison, study of specialized literature, survey, testing, grouping method, compilation of statistics. The result of the work was the identification of the three most common models of inclusion and the identification of the reasons for the insufficiently effective functioning of each of them, on the basis of which appropriate recommendations were made for the development of inclusive education in the urban district. Further research and development in this area can be carried out in the direction of improving the conditions of inclusive education, in particular, improving integrative, psychological, and pedagogical models of inclusive education.

Research implications. In the framework of psychological and pedagogical support, further research on the influence of their components on the emotional state, behavior, academic performance and socialization of schoolchildren with autism spectrum disorders may be useful. Such studies will help to receive feedback from students who are targeted by inclusive education.

Keywords: inclusive education, students with autism spectrum disorders, learning conditions, disadvantages, recommendations.

For citation: Kushevskaya P. Yu. & Lukyanova I. E. (2025). Models of psychological and pedagogical education of students with autism spectrum disorders in inclusive education. In: *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 8, 3 (31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-014>.

Введение

Ключевое отличие инклюзивной модели от сложившихся ранее сегрегационной и интеграционной моделей состоит в том, что впервые не только ребёнок должен отвечать требованиям системы образования, но и система образования должна быть адаптирована к потребностям и возможностям каждого ребёнка, в том числе ребёнка

с расстройствами аутистического спектра. Психолого-педагогическое сопровождение (ППС) является одной из составляющих инклюзивного образования при создании соответствующих условий для комфортного обучения школьников с РАС. Это делает процесс образования удобным не только для школьников, но и для их родителей и учителей.

В России разработкой инклюзивного образования и его психолого-педагогического сопровождения занимались: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, А.Д. Вильшанская, М.В. Сурнина; Э.Ф. Зеер; Н.В. Мжельская; Л.В. Байбородова; Л.В. Федина, А.В. Хаустов.

С. В. Алехина, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго разработали методологию моделирования инклюзивного образования и предложили выделять три ключевых параметра:

- 1) организационный,
- 2) содержательный,
- 3) ценностный.

А. Д. Вильшанская изучала модель работы психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), удовлетворяющую нужды и потребности всех без исключения детей, в сопровождении учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). М. В. Сурнина, Н. В. Мжельская разработали структурно-содержательную модель комплексного сопровождения детей с ОВЗ в образовательной среде, включающую четыре блока:

- 1) целевой,
- 2) теоретико-методологический,
- 3) организационно-содержательный,
- 4) оценочно-результативный.

Л. В. Байбородова определила такие принципы психолого-педагогического сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающегося, как опора на обученность и обучаемость ребёнка, учёт и соблюдение личных образовательных и профессиональных интересов и планов учащегося и другие. Э. Ф. Зеер определял психологическое сопровождение как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции становления личности. Л. В. Федина определяла задачи психолого-педагогического сопровождения, среди которых: предупреждение возникновения проблем развития ребёнка, помощь ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации и другие.

А. В. Хаустов выделил четыре группы особых образовательных потребностей учащихся с РАС:

1) образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса,

2) образовательные потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы,

3) образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала,

4) образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации.

Уровень развития методологии психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании недостаточен для обеспечения процесса включения таких детей в условия обычной школы и требует научной разработки. В технологическом аспекте основным противоречием является разрыв между направленностью инклюзивной практики на индивидуализацию образовательного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и создание стандартных условий обучения.

Таким образом, для детей с расстройствами аутистического спектра при зачислении в общеобразовательную неспециализированную школу, осуществляющую инклюзивное образование, должны быть созданы соответствующие условия для их комфортного обучения и пребывания в образовательной организации.

Целью исследования стало выявление и изучение наиболее распространённых моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в школах г.о. Фрязино Московской области и разработка практических предложений по их развитию. Для достижения этой цели были поставлены задачи по выявлению наиболее распространённых моделей инклюзивного обучения и психолого-педагогического сопровождения в г.о. Фрязино, формулирование и предложение рекомендаций по усовершенствованию существующих

щей модели ППС в рамках наиболее распространённой (ных) модели (ей) инклюзии в городе.

Исходя из целей и задач, были выбраны следующие методы исследования: изучение, анализ, сравнение специализированной литературы, опрос, тестирование, группировка, составление статистики.

На данный момент в г.о. Фрязино функционирует восемь общеобразовательных школ. В трёх из них обучаются дети с расстройствами аутистического спектра.

Средняя общеобразовательная школа № 2 имеет адаптированные образовательные программы для детей с интеллектуальными нарушениями, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра. В отношении последней категории учащихся реализуется адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра АООП ООО (вариант. 8.2). Реализуются полная и частичная модели инклюзивного образования. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по следующим направлениям: диагностическая деятельность, консультационно-просветительское направление, коррекционно-развивающее направление, организационно-методическая работа. [8; 9] Среди социальных партнёров образовательной организации – колледж г.о. Щёлково «Путёвка в жизнь». Педагогический коллектив включает двух учителей-логопедов, педагога-психолога, тьютора. Материально-техническое оснащение: схемы перемещения по школе, санитарно-гигиенические помещения, перила, специальные разметки, пандусы. Всего в образовательной организации обучается 850 человек.

Средняя общеобразовательная школа № 4 с углублённым изучением отдельных предметов г.о. Фрязино Московской области реализует обучение совместно с нормотипичными детьми школьников с тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями

опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра. Для последней категории учащихся реализуется программа АООП ООО (вариант. 8.2). Реализуются полная и частичная модели инклюзивного образования. [1; 2; 3; 4; 5; 10; 7]. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по следующим направлениям: консультирование, коррекционно-развивающая деятельность и компенсаторные занятия, реабилитация, помощь в профориентации и социальной адаптации [8; 9]. Педагогический коллектив образовательного учреждения включает двух педагогов-психологов, двух учителей-логопедов, социального педагога. Материально-техническое оснащение: пандусы, интерактивные доски.

«Гимназия» г.о. Фрязино реализует обучение совместно с нормотипичными детьми школьников с нарушениями зрения, интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра. В отношении последней категории учащихся реализуется программа АООП ООО (вариант. 8.2). Реализуются полная и частичная модели инклюзивного образования, ресурсный класс [1; 2; 3; 4; 5; 10; 7]. Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется по следующим направлениям: консультирование, коррекционно-развивающая деятельность, реабилитация, помощь в профориентации и социальной адаптации [8; 9]. Кадровый состав образовательного учреждения включает двух педагогов-психологов, двух учителей-логопедов, двух учителей-дефектологов, двух тьюторов, социального педагога. Материально-техническое оснащение: пандусы, специальные обозначения, разметки и таблички для учащихся с нарушениями зрения, перила, поэтажные планы, интерактивные доски, сенсорная комната.

Таким образом, меньше половины школ городского округа готовы обучать детей с расстройствами аутистического спектра, при этом указанным учебным заведениям требуется дополнительное внимание. Следовательно, инклюзия в городе находится на этапе становления и для развития

условий обучения школьников с РАС есть перспективы.

Если на первом этапе исследования проводился сбор информации о наличии в городе школ, обучающихся детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования, то на втором этапе был проведён структурный анализ образовательного процесса по полученным моделям.

Чтобы узнать мнение участников образовательного процесса об условиях инклюзивного образования, было проведено анкетирование некоторых родителей, учителей-предметников, педагогов-психологов, дефектологов и завучей образовательных организаций, в которых обучаются школьники с расстройствами аутистического спектра. Таким образом в анкетировании, выполненном авторами данной статьи, приняли участие 10 пар родителей школьников с расстройствами аутистического спектра (4 – из модели полной инклюзии, 4 – из модели частичной инклюзии, 2 – из модели ресурсного класса), 3 педагога-психолога, 3 завуча, 6 учителей-предметников, 1 дефектолог, 1 тьютор. Принимая во внимание то, что анкетирование проводилось с целью исследования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), которых по данным статистики примерно 1% от общего количества детей, данную выборку следует считать вполне репрезентативной.

После интерпретации результатов ответов анкетированных выяснилось, что среди родителей и законных представителей обучающихся с расстройствами аутистического спектра:

- Знаниями об особенностях детей с расстройствами аутистического спектра владеют 80% ответивших, 20% имеют частичные знания или не имеют вовсе.

- Среди законных представителей, подопечные которых обучаются по модели полной инклюзии, 25% респондентов не имеют знаний.

- По модели частичной инклюзии все 100% опрошенных владеют информацией.

- По модели ресурсного класса 50% знания имеют, 50% владеют ими частично.

- Информацией о моделях инклюзивного образования владеют 70% опрошенных, 10% не имеют знаний вовсе, а 20% владеют информацией частично.

- Среди законных представителей, подопечные которых обучаются по модели полной инклюзии, количество осведомлённых составляет 50%, не владеют информацией или владеют частично – 50%.

- О модели частичной инклюзии осведомлены 25% опрошенных, 25% имеют частичные знания; о модели ресурсного класса имеют знания все 100% респондентов.

На вопрос о том, чего недостаёт и что хотелось бы улучшить, 41% респондентов указали на то, что требуются консультации и семинары для родителей и законных представителей; 18% указали на нехватку в школах специалистов по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра; 18% отметили, что в школе детям с РАС уделяется меньше внимания, чем хотелось бы; ещё 18% указали на потребность в тьюторах; 5% отметили слабую материально-техническую базу школ и потребность в специальном оборудовании для комфортного обучения школьников.

Ниже приводятся результаты ответов анкетированных по каждой модели инклюзивного образования: дети респондентов, обучающиеся по модели полного включения, нуждаются в тьюторах в 33% случаев, так же 33% респондентов указывают на потребность в консультациях и семинарах для законных представителей; 17% опрошенных нуждаются в помощи специалистов из-за их недостаточного количества в образовательных организациях; 17% опрошенных указали на потребность в большем внимании к учащимся.

В отношении модели частичной инклюзии в образовательных организациях в 43% ответов указывается на потребность в консультациях и семинарах для родителей и законных представителей учеников; в 29% – на потребность в большем внимании к ребёнку, в 14% – на нехватку в школе специалистов, в 14% – на слабую материально-техническую базу; в отношении реализации модели ресурсного класса 50% ответов сви-

детельствуют о потребности в консультациях и семинарах, 25% указывают на нехватку в школе соответствующих специалистов; 25% – на потребность в тьюторах.

В отношении толерантности нормотипичных детей и их родителей к школьникам с расстройствами аутистического спектра выяснилось, что в 38% случаев иногда возникают конфликты; в 38% – окружающие ведут себя толерантно; в 12% – не все ведут себя лояльно; 12% ответов свидетельствуют об отсутствии толерантности.

При полной инклюзии соотношение ответов о толерантности по отношению к детям с расстройствами аутистического спектра и периодических конфликтах составило 50 / 50.

При частичной инклюзии в 25% случаев проявляется толерантность, в 25% – толерантность с редким возникновением конфликтов, в 25% – терпимое отношение лишь со стороны некоторых участников образовательного процесса, в 25% терпимого отношения и толерантности не наблюдается вовсе.

Встречи со школьным психологом проходят в рамках родительских собраний в 37% случаев; 37% законных представителей считают, что во встречах со школьным психологом нет необходимости; 26% респондентов отметили, что встречи и консультации не проводятся, вне зависимости от необходимости в них.

В рамках модели полного инклюзивного образования встречи с психологом проводятся в 50% случаев после или на родительских собраниях; 50% законных представителей считают, что во встречах с психологом нет необходимости.

В рамках модели частичного инклюзивного образования 25% респондентов сказали, что встречи с психологом проводятся на родительских собраниях; 25% законных представителей, ответили, что во встречах с психологом нет необходимости, а 50% ответили, что встречи и консультации не проводятся, вне зависимости от необходимости в них.

О наличии прогресса детей в обучении и социализации свидетельствуют 25% отве-

тов; 25% указывают на то, что прогресс появился благодаря организованным в школе мероприятиям; 37% анкетированных указывают, что прогресс наблюдается за счёт их стараний; 13% свидетельствуют об отсутствии развития детей в обучении и социализации.

В рамках полной инклюзии есть улучшения в 25% случаев; в 50% есть улучшения благодаря работе школьных специалистов; в 25% улучшению способствовали инициативные действия родителей и других законных представителей школьников.

В контексте частичной инклюзии в 25% случаев улучшения появились; в 25% – нет прогресса; 50% ответили, что улучшению способствовали инициативные действия родителей и других законных представителей школьников.

Результаты анкетирования педагогов-психологов, учителя-дефектолога, тьютора показали:

- Консультирование семей и учителей школьников с расстройствами аутистического спектра проводится, но по тем или иным причинам достаточно редко.

- Диагностика индивидуальных сфер школьников с расстройствами аутистического спектра проходит раз в год – 84% ответов, раз в полгода – 16% ответов.

- Междисциплинарные консилиумы по вопросам обучения школьников с расстройствами аутистического спектра проводятся раз в год – 68% ответов, 16% – не проводятся, 16% – в этом нет необходимости.

- Отвечая на вопрос о возникающих неудобствах и предпочтительных улучшениях в психолого-педагогическом сопровождении и инклюзивном образовании, 5% респондентов указывают на слабую материально-техническую базу; 17% – на нехватку специалистов; 17% – на неудобные образовательные программы; 22% – на потребность в тьюторах, 22% – на необходимость снижения образовательной нагрузки на учителей-предметников и школьных специалистов по работе с детьми.

Результаты анкетирования учителей позволили выявить следующее:

Информацией об особенностях детей с расстройствами аутистического спектра

владеют 17% респондентов, 17% – не владеют вовсе, 66% имеют частичные знания.

О моделях инклюзивного образования и их особенностях знают 17% респондентов, 50% – не знают, 33% – знают частично.

О возникающих неудобствах и предпочтительных улучшениях в психолого-педагогическом сопровождении и инклюзивном образовании в 17% ответов упоминаются недостатки материально-технической базы, в 25% – нехватка специалистов, в 8% – неудобства из-за образовательных программ школ, 25% – потребность в тьюторах, 25% – слишком большая нагрузка на учителей-предметников.

Междисциплинарные консилиумы по вопросам обучения школьников с расстройствами аутистического спектра не проводятся – 72% ответов; по 14% – проводятся раз в год, 14% – не проводятся, так как, по мнению анкетированных, в этом нет необходимости.

Консультирование по вопросам, касающимся детей с расстройствами аутистического спектра и их особенностей, проводится, но редко – 67% ответов, в 33% – не проводится совсем.

Анкетирование завучей школ позволило выявить следующее:

– Информацией об особенностях учеников с расстройствами аутистического спектра владеют 33% респондентов, 67% не владеют вопросом в полной мере.

– Информацией об инклюзивном образовании и сопутствующих деталях владеют 100% респондентов.

О возникающих неудобствах и предпочтительных улучшениях в психолого-педагогическом сопровождении и инклюзивном образовании 75% ответов указывают на нехватку специалистов по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра; 25% – на потребность в тьюторах.

Индивидуальные образовательные маршруты в идеальной модели составляются на всех обучающихся с ОВЗ. Существует четыре варианта таких маршрутных программ:

8.1. Рекомендуются обучающимся с формально сопоставимым с нормой уровнем

психоречевого развития, которые до поступления в школу имели опыт подготовки к ней в группе детей.

8.2. Предполагает менее высокие интеллектуальные способности обучающегося или отсутствие опыта подготовки к школьному обучению в группе сверстников.

8.3. Рекомендуются при сочетании РАС с лёгкой умственной отсталостью.

8.4. Подходит обучающимся с РАС, осложнёнными умственной отсталостью (умеренной, тяжёлой, глубокой, тяжёлыми и множественными нарушениями развития).

Однако следует отметить, что индивидуальные образовательные маршруты составляются и соблюдаются в основном для школьников, обучающихся по программе 8.2, реже для 8.1.

В школах не оказывается медикаментозная помощь школьникам с расстройствами аутистического спектра.

Во всех школах на родительских собраниях проводятся встречи с психологом.

60% родителей школьников ответили, что с ними взаимодействуют классные руководители; с 10% – социальный педагог; с 10% – дефектолог; с 20% – психолог.

Модели психолого-педагогического инклюзивного образования г.о. Фрязино Московской области нуждаются в доработке: добавлении недостающих компонентов и ресурсов. Существующие модели имеют множество направления для развития таких, как: взаимодействие участников образовательного процесса, подготовка сотрудников, просветительская работа, расширение материально-технической базы и др. Ключевую роль в дальнейшем развитии моделей сыграет расширение штата специалистов по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в образовательных организациях и взаимодействие школ с семьями учащихся.

При этом для каждой модели следует соблюдать определённые правила и принципы, необходимые для их нормального функционирования.

Важна реализация всех компонентов психолого-педагогического сопровождения инклюзии, так как от этого зависит удоб-

Таблица 1 / Table 1

Условия психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования и их предполагаемый результат для участников образовательного процесса / Conditions for psychological and pedagogical support of inclusive education and their expected results for participants in the educational process

Для кого выгодно	Условия	Содержание	Цель
Школьники и их родители	Кадровый состав	Тьюторы, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги, куратор	Комплексная работа с детьми, что даст прогресс в их обучении, социализации. Родителям не придётся искать специалистов для своих детей вне школы
Школьники, учителя, специалисты	Материально-техническая база	Таблички с подписями кабинетов, зонирование классов, сенсорные комнаты, карточки с подсказками для работы в классе, наборы для развития альтернативной коммуникации, визуальное расписание, интерактивные доски	Помощь в развитии, обучении, социализации детям с РАС
Дети, родители	Диагностическая деятельность	Наблюдение, мониторинг три раза в год	Возможность корректировать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) и отслеживать успехи и проблемы обучающихся в той или иной сфере
Родители, учителя	Консультативно-просветительская деятельность	Регулярные лекции, консультации, семинары для учителей и семей учащихся	Родители будут знать, как взаимодействовать с ребёнком, обучать и воспитывать его, смогут получить необходимые знания об особенностях и закономерностях его развития. Учителям будет проще проводить работу со школьниками с РАС
Школьники, их семьи, учителя	Коррекционно-развивающее направление	Занятия с дефектологом 1-2 раза в неделю (выработка социально приемлемого поведения, расширение стереотипов, социально-бытовые навыки, формирование представлений о себе и окружающем), при необходимости занятия с тьютором	Помощь в развитии учащихся, что поможет их родственникам в общении и взаимодействии с ними
Учителя, школьники	Организационно-методическая работа	Адаптация текущих заданий, контрольных и проверочных работ, составление особого расписания	Облегчение нагрузки для школьников, упрощение оценки успеваемости учащихся для учителей

Продолжение таблицы 1

Для кого выгодно	Условия	Содержание	Цель
Школьники, учителя, специалисты	Проведение междисциплинарных консилиумов	Комплексная оценка прогресса учащихся	Выявление проблем в той или иной сфере, на которую стоит обратить внимание учителям, чтобы помочь учащимся, корректировка ИОМ
Школьники, их семьи, учителя	Психокоррекционная работа со всеми участниками образовательного процесса	Работа психологов со всеми участниками	Предотвращение профессионального выгорания, нормализация эмоционального состояния, профилактика нервных срывов и депрессивных состояний
Специалисты, школьники	Оценка внутригрупповых взаимоотношений	Проведение специальных методик, показывающих, успешно ли адаптируются дети с РАС в коллективе сверстников	Определение направлений работы и помощи по адаптации школьников с РАС в коллективе
Учителя, школьники	Адаптация инклюзивной среды, консультация и помощь учителю	Консультирование учителей дефектологом, психологом по мере возникновения вопросов и проблем	Учителя будут владеть необходимыми знаниями по работе с учениками с РАС, что повысит качество обучения последних
Семьи, школьники, учителя, специалисты	Работа с семьями всех специалистов и учителей	Взаимодействие в целях решения проблем обучения, воспитания, поведения, текущих вопросов	С ребёнком будет проводиться работа и в школе, и дома в едином направлении, семьи школьников будут видеть прогресс детей и способствовать ему, учителя и специалисты будут доносить необходимую информацию до родителей учеников напрямую, что упростит их работу, ускорит достижение результатов
Школьники	Индивидуальные и групповые занятия с психологом, дефектологом	Развитие навыков общения и коммуникации, выработка социально приемлемого поведения, расширение стереотипов, социально-бытовые навыки, формирование представлений о себе и окружающем мире	Социализация школьников с расстройствами аутистического спектра
Школьники, учителя	Упрощение учебной программы	Сокращение и преобразование учебного материала в соответствии с возможностями детей с РАС, адаптация материалов контрольных, проверочных и самостоятельных работ	Упрощение получения школьниками образования, избегание перегрузок

Источник: [1; 3; 11; 14; 10; 8; 9].

ство образовательного процесса для всех его участников.

На третьем этапе по итогам исследования, а также с использованием трудов (и ссылок на них): С. В. Алехиной, Н. Я. Семаго и М. М. Семаго о методологии моделирования инклюзивного образования и трёх ключевых параметрах (организационном, содержательном, ценностном); М. В. Сурниной, Н. В. Мжельской о структурно-содержательной модели комплексного сопровождения детей с ОВЗ в образовательной среде из четырёх блоков (целевом, теоретико-методологическом, организационно-содержательном и оценочно-результативном); Э. Ф. Зеера о психологическом сопровождении как целостном процессе изучения, формирования, развития и коррекции становления личности; А. Д. Вильшанской о модели работы ПМПК по четырём направлениям (диагностическому, коррекционно-развивающему, консультативному, информационно-просветительскому); Л. В. Феединой о задачах психолого-педагогического сопровождения (среди которых: предупреждение проблем развития ребёнка, помощь ребёнку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации и другие) [1; 3]; А. В. Хаустова о четырёх группах особых образовательных потребностей учащихся с расстройствами аутистического спектра (связанных с особенностью организацией образовательного процесса, с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы, с адаптацией способов подачи учебного материала и с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации) [8; 9] и при использовании знаний о моделях инклюзивного образования и моделях их психолого-педагогического сопровождения [1; 2; 3; 4; 5; 10; 7] были составлены общие для вышеописанных моделей психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования рекомендации по их улучшению и развитию:

- дополнительная подготовка и переподготовка педагогических кадров;
- развитие коррекционно-развивающей и просветительской деятельности с семьями;

- расширение кадрового состава и материально-технической базы школ;
- совершенствование диагностической деятельности;
- индивидуальные и групповые занятия детей с РАС и их родителей с психологами и дефектологами;
- проведение междисциплинарных консилиумов, командная работа специалистов и коллегиальное решение возникающих проблем;
- совершенствование защиты прав и интересов учащихся с РАС и их семей.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в общеобразовательных школах должно создавать комфортные условия не только для школьников, но и для их родителей, учителей, специалистов – всех участников образовательного процесса. Потому что только тогда главная цель – социализация детей с расстройствами аутистического спектра может быть достигнута в период обучения в школе. [5; 6; 11; 12; 13]

Из этого следует, что созданные в образовательных организациях условия инклюзии важно расширять, развивать и дополнять. В таблице 1 приведены недостающие условия психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования и их предполагаемый результат для участников образовательного процесса.

Закключение

Таким образом, результаты анкетирования выявили, что далеко не все участники образовательного процесса владеют знаниями об особенностях школьников с расстройствами аутистического спектра и особенностях их психолого-педагогического сопровождения; такие участники образовательного процесса, как учителя и родители школьников с РАС нуждаются в консультациях и семинарах по вопросам обучения, воспитания и т.д.; школьники с расстройствами аутистического спектра нуждаются в тьюторах; материально-техническая база школ устраивает не всех участников образовательного процесса; в отношении детей с расстройствами аутистического спектра

наблюдаются случаи конфликтов и нетолерантного отношения; встречи и консультации со школьными психологами для родителей учащихся проводятся только в рамках родительских собраний, также редко проводятся междисциплинарные консилиумы; в большинстве случаев прогресс у обучающихся с РАС наблюдается благодаря стараниям их родителей, а, значит, мероприятий, организуемых образовательными организациями недостаточно, чтобы внимание уделялось всем детям; часто в образовательных организациях не хватает специалистов для оказания школьникам полноценной психолого-педагогической помощи, а на учителей-предметников и школьных специалистов по работе с детьми возложена большая нагрузка; с родителями школьников взаимодействуют, в основном, классные руководители, при необходимости – социальный педагог.

В процессе исследования были выявлены и изучены наиболее распространённые модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в школах г.о. Фрязино – интегративная, психологическая и педагогическая. Также были разработаны предложения по их развитию. Данное исследование содержит рекомендации по усовершенствованию психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования в г.о. Фрязино, улучшению школьных условий для учащихся с расстройствами аутистического спектра. Были выявлены наиболее распространённые факторы, мешающие функцио-

нированию инклюзивного образования как целостной системе.

Было выяснено, что в нескольких школах осуществляется психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования, работают учителя-логопеды, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, тьюторы. При этом дефектологи и тьюторы есть не в каждой из этих школ и часто детям с расстройствами аутистического спектра требуется больше их внимания. Самыми распространёнными моделями инклюзивного образования являются частичная и полная инклюзия. При частичной инклюзии применяются педагогическая и психологическая модели психолого-педагогического сопровождения, при полной – интегративная. При этом на текущем развитии систем инклюзии существует много недочётов и направлений, требующих тщательной доработки. Так, школьники имеют потребность в тьюторах, улучшении материально-технической базы, в просвещении и консультациях их родителей дефектологом и психологом, в защите собственных прав. Законные представители нуждаются в консультациях и семинарах по вопросам обучения, воспитания и т.д., а также в более частом взаимодействии по этим вопросам со специалистами. Многим учителям-предметникам трудно работать с детьми с РАС, так как они недостаточно осведомлены об их особенностях, не имеют специального образования или не прошли курсы переподготовки. Школы нуждаются в большем количестве специалистов по работе с учащимися с расстройствами аутистического спектра.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова А. А., Колосова Е. Б., Кричевцова Е. И. Включение семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в воспитательные практики современной школы // Наука и школа. 2023. № 1. С. 92–102. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-92-102.
2. Акимов О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Всероссийской виртуальной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы» (Мурманск, 01 февраля–31 марта 2011 года). Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2011. С. 75–79.
3. Организация инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации по разработке локальных актов образовательной организации, реализующей инклюзивное образование, и созданию модели ресурсного класса для детей с рас-

- стройствами аутистического спектра / Белова А. Р., Белоусова Е. В., Зобова Л. Г., Зотова И. Н., Морозов В. А., Окунь И. Н., Трушкова Л. Н., Гайдусhenко Н. Е., Еременко М. И., Карсакова Н. Д., Лопаткина Н. В. Ханты-Мансийск: Институт развития образования Ханты-Мансийского автономного округа–Югры, 2018. 70 с.
4. Сборник методических материалов «Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности: эффективные приёмы, инновационные технологии и практики» / под ред. Н. А. Склиановой. Новосибирск: МКУ ДПО «ГЦОиЗ «Магистр», 2020. 127 с.
 5. Лукьянова И. Е. Инвалид и общество: социокультурный аспект // Человек в российской повседневности. Сборник научных статей. М.: МГУС, 2001, С. 25–32.
 6. Лукьянова И. Е. Проблемы реабилитации инвалидов: социокультурный аспект // Проблемы реабилитации в социальной работе и сервисе: тематический сборник / отв. ред. Е. А. Сигида, М.: 2001. С. 18–24.
 7. Тихонова И. В., Иванова Е. А. О моделях психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования: теоретический анализ и практическое использование // Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 3. С. 221–226.
 8. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Хаустов А. В., Богорад П. Л., Загуменная О. В., Козорез А. И., Панцырь С. Н., Никитина Ю. В., Стальмахович О. В. М.: МГППУ, 2016. 125 с.
 9. Хаустов А. В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3–12. DOI: 10.17759/autdd.2016140201.
 10. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях: методический сборник / отв. ред. Алехина С. В., Семаго Н. Я., Семаго М. М.; научн. редактирование Самсоновой Е. В. М.: МГППУ, 2012. 56 с.
 11. О современных проблемах инвалидности и инвалидов в России / Денисенков А. И., Зубарева Е. И., Лукьянова И. Е., Орлова Г. Г., Отинова Л. В. [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Социальные аспекты здоровья населения», 2009. № 1(9) : [сайт]. URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/111/30/lang,ru/> (дата обращения: 25.08.2025).
 12. Содержание и методика социальной работы: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальности «Соц. Работа» / под ред. Е. А. Сигиды. М.: «Владос», 2005. 362 с.
 13. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71– 78.
 14. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений: сборник психолого-педагогических программ / под ред. Потаповой А. А., Ледковой О. Ю. Челябинск: Центр развития образования города Челябинска, 2024. 228 с.

REFERENCES

1. Almazova, A. A., Kolosova, E. B. & Krichevstsova, E. I. (2023). Inclusion of the family of a child with disabilities in the educational practices of a modern school. In: *Science and School*, 1, 92–102. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-1-92-102 (in Russ.).
2. Akimova, O. I. Inclusive education as a modern model of education (2011). In: *Inclusive Education: Methodology, Practice, and Technologies: Proceedings of the All-Russian Virtual Scientific and Practical Conference “Inclusive Education: Problems, Experience, and Prospects”* (Murmansk, February 1–March 31, 2011). Murmansk: Murmansk Arctic State University, 2011, pp. 75–79 (in Russ.).
3. Belova, A. R., Belousova, E. V., Zobova, L. G., Zotova, I. N., Morozov, V. A., Okun', I. N., Trushkova, L. N., Gaidushenko, N. E., Eremenko, M. I., Karsakova, N. D. & Lopatkina, N. V. (2018). *Organization of inclusive education for students with autism spectrum disorders: Methodological recommendations for the development of local acts of an educational organization implementing inclusive education and the creation of a resource class model for children with autism spectrum disorders*. Khanty-

- Mansiysk: Institute for educational development of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug–Yugra (in Russ.).
4. Sklyanova, N. A. (2020). *Collection of methodological materials “Psychological and pedagogical support of educational activities: effective techniques, innovative technologies and practices”*. Novosibirsk: MKU DPO “GTSOiz “Magistr” (in Russ.).
 5. Lukyanova, I. E. (2001). The disabled person and society: sociocultural aspect. In: *Man in Russian everyday life. Collection of scientific articles*. Moscow: MGUS, 25–32 (in Russ.).
 6. Lukyanova, I. E. (2001). Problems of rehabilitation of disabled people: sociocultural aspect. In: *Problems of rehabilitation in social work and service. thematic collection*, Moscow (in Russ.).
 7. Tikhonova, I. V. & Ivanova, E. A. (2017). On models of psychological and pedagogical support for inclusive education: theoretical analysis and practical use. In: *Vestnik of Kostromskoy State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 23(3), 221–226 (in Russ.).
 8. Khaustov, A. V., Bogorad, P. L., Zagumennaya, O. V., Kozorez, A. I., Pantsyr, S. N., Nikitina, Yu. V. & Stalmakhovich, O. V. (2016). *Psychological and pedagogical support for students with autism spectrum disorders: a methodological guide*. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education (in Russ.).
 9. Khaustov, A. V. (2016). Special educational needs of students with autism spectrum disorders. In: *Autism and Developmental Disorders*, 14(2), 3–12. DOI: 10.17759/autdd.2016140201 (in Russ.).
 10. Alyokhina, S. V., Semago, N. Ya. & Semago, M. M. (2012). *Creation of special conditions for children with autism spectrum disorders in educational institutions: methodical collection*. Moscow: MGPPU (in Russ.).
 11. Denisenkov, A. I., Zubareva, E. I., Lukyanova, I. E., Orlova, G. G. & Otinova, L. V. (2009). On the current problems of disability and disabled people in Russia. In: *Social aspects of public health*. 1(9). URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/111/30/lang,ru/> (accessed: 25.08.2025).
 12. Sigida, E. A. (2005). *Content and methods of social work: textbook. a manual for students studying in the field and specialty “Social sciences. Work”*. Moscow: Vlados (in Russ.).
 13. Malofeev, N. N. & Shmatko, N. D. (2008). Basic models of integrated education. In: *Defectology*, 1, 71–78 (in Russ.).
 14. Potapova, A. A. & Ledkova, O. Yu. (2024). *Psychological and pedagogical support for participants in educational relations: a collection of psychological and pedagogical programs*. Chelyabinsk: Chelyabinsk city center for education development (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кушевская Полина Юрьевна (г.о. Фрязино, Московская обл.) – «Гимназия» г.о. Фрязино, учитель-дефектолог;
e-mail: polin.k2000@mail.ru

Лукьянова Инна Евгеньевна (г. Москва) – доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и комплексной психолого-педагогической реабилитации, Государственный университет просвещения.
e-mail: mpr-mgus@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Polina Yu. Kushevskaya (Fryazino, Moscow Region) – Gymnasium, Fryazino, Moscow Region, special education teacher;
e-mail: polin.k2000@mail.ru

Inna E. Lukyanova (Moscow) – Dr. Sci. (Medical), Prof., Prof. of Department of Special Pedagogy and Comprehensive Psychological and Pedagogical Rehabilitation, Federal State University of Education;
e-mail: mpr-mgus@yandex.ru

ВКЛАД АВТОРОВ

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
The authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 371.12

DOI: 10.54884/2414-1186-2025-8-3-015

РОЛЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЫ ШКОЛЫ В ПОСТРОЕНИИ ЛОКАЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ СУВЕРЕНИТЕТ

Кисленко К.С.

МАОУ «Вольгинский лицей», п. Вольгинский, Российская Федерация

e-mail: kislenkoks@rambler.ru

Лазарева М.В.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: mlazareva1@mail.ru

Поступила в редакцию 01.09.2025

После доработки 10.09.2025

Принята к публикации 15.09.2025

АННОТАЦИЯ

Цель. Исследование роли образовательной организации, в частности управленческой команды школы, в формировании локальной экосистемы технологического суверенитета.

Процедура и методы. Исследование ключевых направлений трансформации школьного образования: внедрения инновационных методов преподавания математики, создания цифровой экосистемы дополнительного профессионального образования, развития естественно-научной грамотности и междисциплинарного подхода. Анализ механизмов интеграции образовательных учреждений в процесс формирования технологической независимости страны через развитие компетенций учащихся, необходимых для участия в научно-техническом прогрессе.

Теоретическая и практическая значимость. Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации конкретной модели школьно-индустриального партнерства, которая может быть тиражирована в других регионах и адаптирована для различных отраслей высокотехнологичной промышленности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке региональных и федеральных программ развития образования, ориентированных на обеспечение технологического суверенитета Российской Федерации.

Ключевые слова: технологический суверенитет, образовательная экосистема, управленческая команда, естественно-научная грамотность, междисциплинарный подход, инновационные методы обучения, цифровая образовательная среда.

Для цитирования: Кисленко К.С., Лазарева М.В. Роль управленческой команды школы в построении локальной экосистемы, обеспечивающей технологический суверенитет // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2025. Т. 8. № 3 (31). URL: www.merpe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-015>.

Благодарности и источники финансирования: Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта «Современная образовательная организация: от управленческой команды к

школьному коллективу» – победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Пр-1189 от 30.06.2025

Original research article

THE ROLE OF SCHOOL IN BUILDING A LOCAL ECOSYSTEM FOR TECHNOLOGICAL SOVEREIGNTY

K. Kislenko

Volginsky Lyceum, Volginsky, Russian Federation

e-mail: kislenkoks@rambler.ru

M. Lazareva

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

** Corresponding author, e-mail: mlazareva1@mail.ru*

Received by the editorial office 01.09.2025

Revised by the author 10.09.2025

Accepted for publication 15.09.2025

Abstract

Aim. The article examines the role of an educational institution, particularly the school's management team, in shaping a local ecosystem of technological sovereignty.

Procedure and methods. Research key directions for the transformation of school education: the introduction of innovative methods for teaching mathematics, the creation of a digital ecosystem for additional professional education, and the development of scientific literacy and an interdisciplinary approach. The analysis focuses on the mechanisms for integrating educational institutions into the process of building the country's technological independence by developing students' competencies required for participation in scientific and technological progress.

Research implications. The theoretical significance lies in the systematization of the directions of transformation of school education, the creation of a digital ecosystem of additional professional education, the development of scientific literacy and an interdisciplinary approach that can be used to improve work programs, training sessions and the education system as a whole.

Keywords: technological sovereignty, educational ecosystem, management team, scientific literacy, interdisciplinary approach, innovative teaching methods, digital learning environment.

For citation: Kislenko K. S. & Lazareva M. V. (2025). The Role of School in Building a Local Ecosystem for Technological Sovereignty. In: *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 8, 3 (31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-015>.

Acknowledgements and sources of funding: The article was prepared as part of the research project "Modern educational organization: from the management team to the school team", winner of the grant competition of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "State University of Education", Pr-1189 dated 30.06.2025

Введение

На фоне ускоряющегося технологического развития и сложной геополитической обстановки достижение технологического

суверенитета становится безусловным приоритетом национальной безопасности и развития. В этом процессе образовательные учреждения выполняют фундаментальную

роль, выступая в качестве основы для формирования кадрового резерва. Школа, являясь первым и самым массовым социальным институтом в жизни человека, закладывает не только базовые знания по естественно-научным и техническим дисциплинам, но и культуру мышления, инновационный подход и готовность к непрерывному обучению, без чего невозможно обеспечить долгосрочную технологическую независимость и конкурентоспособность страны.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления роли школы в контексте формирования локальной экосистемы, способствующей технологическому суверенитету. Калина И.И., Чернобай Е.В. и Коверова М.И. [2] отмечают, что российские школьники демонстрируют высокие результаты на международных олимпиадах, что указывает на потенциал отечественной системы образования в подготовке специалистов для технологического развития страны.

Цель исследования – анализ механизмов трансформации школы в драйвер локальной образовательной экосистемы, обеспечивающей формирование технологического суверенитета через развитие ключевых компетенций учащихся.

Настоящее исследование направлено на комплексное рассмотрение трансформационной роли школы как системообразующего элемента в построении образовательной экосистемы, способной внести вклад в формирование технологического суверенитета страны. В фокусе работы находится многоуровневый анализ ключевых компонентов этой трансформации: исследуются современные методики преподавания математики, направленные на преодоление когнитивных барьеров при освоении сложных разделов; определяются архитектурные принципы и организационные механизмы формирования гибкой цифровой экосистемы для непрерывного профессионального развития педагогов; а также проводится оценка дидактического потенциала естественно-научной грамотности и междисциплинарной интеграции как основы для формирования целостной картины мира

и критического мышления у учащихся. Синтез полученных результатов позволяет перейти от теоретического осмысления к практической реализации: конечной целью работы является разработка стратегической модели и конкретных механизмов ее внедрения, направленных на создание устойчивого образовательного контура, который системно готовит кадровый резерв, способный к обеспечению технологической независимости и укреплению конкурентных позиций государства в глобальном масштабе.

Современная школа трансформируется из института передачи знаний в центр формирования локальной образовательной экосистемы. Эта экосистема представляет собой интегрированную среду, объединяющую образовательные программы, инновационные технологии, междисциплинарные подходы и социальные институты для достижения цели технологического суверенитета.

Концептуальные основы образовательной экосистемы

Образовательная экосистема технологического суверенитета базируется на трех ключевых принципах:

1) **Интеграция современных технологий** в образовательный процесс создает условия для формирования практических навыков. Проектная деятельность, активно развивающаяся в российском образовании, позволяет учащимся не только получать теоретические знания, но и применять их для решения реальных задач [2].

2) **Междисциплинарность** обеспечивает целостное восприятие научно-технической картины мира. Акцент на математику, физику и информатику в сочетании с интеграцией различных областей знаний позволяет подготовить учащихся к комплексным вызовам будущего [3].

3) **Формирование профессионального сообщества**, включающего учащихся, педагогов, родителей, представителей науки и бизнеса, создает условия для устойчивого развития интереса к естественным и техническим наукам [3].

Механизмы интеграции в локальную экосистему

Школа выступает катализатором изменений через:

- Сотрудничество с научными центрами и высокотехнологичными компаниями.
- Развитие программ дополнительного образования в области STEM.
- Создание условий для экспериментирования и реализации проектных идей учащихся.
- Формирование технологической культуры на локальном уровне. [1]

Математическое образование является фундаментом формирования аналитического мышления и логики, необходимых для технологического развития. Трансформация методов преподавания математики направлена на повышение вовлеченности учащихся и развитие практических компетенций.

Цифровые образовательные платформы

Использование цифровых платформ позволяет создать интерактивную среду обучения с визуализацией сложных концепций. Исследования показывают, что интеграция цифровых инструментов способствует увеличению вовлеченности и позволяет учащимся осваивать материал в индивидуальном темпе [4].

Проектное обучение

Проектный метод акцентирует внимание на решении реальных задач, развивая критическое мышление и навыки сотрудничества. Работа над конкретными проектами позволяет применять теоретические знания на практике и развивать социальные компетенции [4]. Анализ успешных практик демонстрирует значительное повышение мотивации и улучшение усвоения материала.

Игровые методы

Дидактические игры, как настольные, так и компьютерные, создают увлекательную образовательную среду. Геймификация способствует развитию логического мышления и повышает уровень участия в учебном процессе [5].

Развитие критического мышления

Включение задач с открытым концом и ситуационных кейсов формирует навыки анализа и критической оценки информации. Коллаборативное обучение создает

возможность для обмена знаниями и углубленного понимания сложных тем [5].

Естественно-научная грамотность представляет собой способность использовать естественно-научные знания для выявления проблем, освоения новых знаний, объяснения естественно-научных явлений и формулирования выводов на основе научных данных.

Компоненты естественно-научной грамотности

Согласно Талышевой И.А., Асхадуллиной Н.Н. и Халиуллиной Л.Р. [6], естественно-научная грамотность включает:

- Понимание научных концепций и процессов
- Способность к научному исследованию
- Интерпретацию данных и использование научных доказательств
- Понимание взаимосвязи науки, технологии и общества

Учащиеся, обладающие естественно-научной грамотностью, более склонны участвовать в обсуждениях вопросов устойчивого развития, экологии и технологий. Это создает предпосылки для формирования общества, принимающего решения на основе научных данных [5].

Междисциплинарность в образовании представляет собой интеграцию различных предметных областей для формирования целостного понимания сложных явлений и развития системного мышления.

Междисциплинарный подход направлен на преодоление фрагментарности знаний и формирование способности применять знания из различных областей для решения комплексных задач [6].

STEM-образование как модель междисциплинарности

STEM-образование (наука, технологии, инженерия, математика) представляет собой эффективную модель междисциплинарного обучения. Учащиеся решают практические задачи, требующие применения знаний из различных областей, что создает условия для активного обучения и формирования навыков командной работы [4].

Дизайн экспериментального исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАОУ «Вольгинский лицей» Владимирской области в течение 2024–2025 учебного года (сентябрь 2024 – май 2025).

Характеристика выборки

Экспериментальная группа (ЭГ): учащиеся 7–9 классов, участвующие в программе STEM-образования с партнером АО «Генериум» ($n=67$, средний возраст $13,8 \pm 0,9$ лет).

Контрольная группа (КГ): учащиеся 7–9 классов, обучающиеся по стандартной программе ($n=60$, средний возраст $13,7 \pm 0,8$ лет).

Группы были сформированы методом случайной выборки и статистически не различались по исходным показателям успеваемости и мотивации ($p>0,05$).

Описание экспериментальной программы

Экспериментальная программа включала следующие компоненты:

1. STEM-лаборатория на базе лицея, оснащенная современным оборудованием для проведения биотехнологических экспериментов.

2. Совместные проекты с компанией АО «Генериум»:

- Разработка учебных биотехнологических проектов под руководством специалистов компании.

- Реализация междисциплинарных исследовательских работ, объединяющих биологию, химию, математику и информатику.

- Участие в конкурсах проектных идей в области биотехнологий.

3. Стажировки и профориентационные мероприятия:

- Ежеквартальные экскурсии на производственные площадки АО «Генериум».

- Мастер-классы от ведущих специалистов компании.

- Онлайн-консультации с наставниками из числа сотрудников компании.

Проектная деятельность:

- Обязательное выполнение двух проектов в течение учебного года (один индивидуальный, один групповой).

- Презентация проектов на школьной научно-практической конференции.

- Защита лучших проектов перед экспертной комиссией компании АО «Генериум»

Методы сбора данных

Для оценки эффективности экспериментальной программы использовались следующие методы:

1. Оценка мотивации учащихся:

- Анкета учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой (адаптированная для естественно-научных дисциплин).

- Измерение проводилось трижды: на начало эксперимента (сентябрь 2024), в середине учебного года (январь 2025) и в конце (май 2025).

2. Оценка качества проектных работ:

- Экспертная оценка проектов по критериям: научная новизна, практическая значимость, качество исполнения, глубина проработки, презентационные навыки.

- Каждый критерий оценивался по 10-балльной шкале тремя независимыми экспертами.

- Итоговая оценка проекта рассчитывалась как среднее арифметическое всех критериев.

3. Качественные методы:

- Глубинные интервью с учащимися экспериментальной группы ($n=15$).

- Фокус-группы с педагогами, участвующими в эксперименте ($n=8$).

- Рефлексивные эссе учащихся о приобретенном опыте.

Практические результаты экспериментального исследования

Анализ динамики учебной мотивации показал статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами.

В экспериментальной группе наблюдался статистически значимый прирост мотивации на 30,6% ($p<0,001$), в то время как в контрольной группе увеличение составило лишь 6,6% ($p>0,05$). Межгрупповые различия к концу эксперимента были статистически значимы ($p<0,001$).

Ключевые факторы повышения мотивации (по результатам качественного анализа):

- Возможность работы с реальным высокотехнологичным оборудованием (упоминалось в 89% интервью).

Таблица 1 / Table 1

Динамика показателей учебной мотивации (баллы) / Dynamics of educational motivation indicators (points)

Группа	Сентябрь 2024	Январь 2025	Май 2025	Δ (сентябрь-май)
ЭГ (n=67)	6,2±1,3	7,4±1,1*	8,1±1,0*	+1,9
КГ (n=60)	6,1±1,4	6,3±1,3	6,5±1,2	+0,4

Таблица 2 / Table 2

Средние оценки качества проектных работ (баллы по 10-балльной шкале) / Average ratings of the quality of project work (scores on a 10-point scale)

Критерий оценки	ЭГ (n=67)	КГ (n=60)	p-value
Научная новизна	7,8±1,2	6,1±1,4	<0,001
Практическая значимость	8,2±1,0	5,9±1,3	<0,001
Качество исполнения	8,0±1,1	6,4±1,2	<0,001
Глубина проработки	7,6±1,3	6,0±1,4	<0,001
Презентационные навыки	8,1±1,0	6,8±1,1	<0,001
Интегральная оценка	7,9±0,9	6,2±1,1	<0,001

• Взаимодействие с профессионалами индустрии (73%).

• Понимание практической применимости получаемых знаний (81%).

• Участие в значимых проектах с потенциальной практической реализацией (64%).

Сравнительный анализ качества проектных работ демонстрирует существенное превосходство экспериментальной группы.

По всем критериям оценки проектов экспериментальная группа статистически значимо превосходила контрольную ($p < 0,001$). Интегральная оценка качества проектов в ЭГ была выше на 27,4%.

Особенности проектов экспериментальной группы:

• 43% проектов были связаны с реальными задачами биотехнологической индустрии

• 23% проектов получили положительную экспертную оценку специалистов компании АО «Генериум» для потенциальной доработки

• 15 проектов (22%) были представлены на региональных и всероссийских конкурсах, из них 7 стали призерами

На основе результатов эксперимента управленческой командой школы была сформулирована модель эффективного школьно-индустриального партнерства для формирования

локальной экосистемы технологического суверенитета:

Компоненты модели:

1. Инфраструктурный блок:

• Создание специализированных лабораторий на базе школы

• Обеспечение доступа к современному оборудованию

• Цифровая образовательная среда для взаимодействия

2. Содержательный блок:

• Разработка совместных образовательных программ

• Интеграция реальных индустриальных задач в проектную деятельность

• Междисциплинарный подход к решению проблем

3. Кадровый блок:

• Система наставничества со стороны индустриального партнера

• Повышение квалификации педагогов на площадках компании

• Создание профессионального сообщества педагогов и специалистов

4. Организационный блок:

• Регулярные стажировки учащихся на производстве

• Ежеквартальные мастер-классы от специалистов компании

- Совместные научно-практические конференции
- Система оценки проектов с участием экспертов индустрии

Критические факторы успеха:

- Долгосрочность партнерства (минимум 3 года)
- Личная вовлеченность специалистов компании
- Реальная практическая направленность проектов
- Системная методическая поддержка педагогов
- Мотивирующая система признания достижений учащихся

Обсуждение результатов

Результаты проведенного экспериментального исследования подтверждают гипотезу о высокой эффективности модели интеграции школы с высокотехнологичной компанией для формирования компетенций, необходимых для обеспечения технологического суверенитета.

Статистически значимое повышение мотивации в экспериментальной группе (на 30,6% по сравнению с 6,6% в контрольной группе) согласуется с результатами исследований, показывающих, что связь обучения с реальной практикой и профессиональной средой является одним из ключевых факторов повышения учебной мотивации.

Существенное улучшение качества проектных работ (на 27,4%) в экспериментальной группе объясняется несколькими факторами:

- Доступ к экспертизе специалистов индустрии позволил учащимся глубже понимать контекст и требования к научно-техническим разработкам
- Работа с реальным оборудованием и актуальными задачами повысила стандарты качества выполнения работ
- Система наставничества обеспечила систематическую обратную связь и коррекцию исследовательских траекторий

Полученные результаты подтверждают концепцию школы как драйвера локальной экосистемы технологического суверенитета

[2]. Управленческая команда Вольгинского лицея в партнерстве с компанией АО «Генериум» создала функционирующую модель такой экосистемы, где:

- Школа обеспечивает базовую подготовку и мотивацию учащихся;
- Индустриальный партнер предоставляет доступ к передовым технологиям и экспертизе;
- Совместные проекты создают мост между теорией и практикой;
- Формируется устойчивый интерес к карьере в высокотехнологичных отраслях.

Качественный анализ показывает, что наиболее значимым для учащихся было ощущение причастности к реальной науке и производству. Это подтверждает важность не просто передачи знаний, но и формирования профессиональной идентичности будущих специалистов в области высоких технологий.

В целом исследования показывают, что междисциплинарное обучение развивает гибкость мышления и расширяет горизонты восприятия. Например, реализация эко-проектов, объединяющих экологию, физику и математику, демонстрирует значительное увеличение интереса студентов к предметам и улучшение понимания смежных дисциплин.

На уровне высшего образования междисциплинарный подход становится нормой для подготовки специалистов, способных к быстрой адаптации в меняющемся мире.

Системная трансформация образования

Согласно Ручкиной Г.Ф. [6], обеспечение технологического суверенитета требует системного улучшения образования. Образовательные учреждения должны стать активными участниками технологической экосистемы, разрабатывая программы, соответствующие вызовам современности.

Необходимы гибкие подходы к разработке учебных планов, учитывающие как локальные, так и глобальные тенденции. Стратегические сессии по интеграции вузов и научных программ формируют целостный подход к подготовке специалистов [6].

Участие образовательных учреждений в крупных проектах создает плотные связи между теорией и практикой. Взаимодействие между учебными заведениями и бизнесом необходимо для формирования образовательных стандартов, учитывающих реальные потребности рынка труда.

Образовательным учреждениям следует активно развивать компетенции в области современных технологий, включая программирование и инженеррию, для подготовки поколений, готовых к вызовам технологического суверенитета.

Заключение

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Во-первых, управленческая команда школы играет ключевую роль в формировании локальной экосистемы технологического суверенитета, выступая не только институтом передачи знаний, но и центром технологической культуры, катализатором инноваций на локальном уровне. Экспериментальная проверка на базе МАОУ «Вольгинский лицей» подтвердила жизнеспособность данной концепции.

Во-вторых, модель школьно-индустриального партнерства с высокотехнологичной компанией показала высокую эффективность в развитии ключевых компетенций учащихся. Статистически значимое повышение мотивации (на 30,6%, $p < 0,001$) и качества проектных работ (на 27,4%, $p < 0,001$) в экспериментальной группе свидетельствует о продуктивности интеграции реальных индустриальных задач в образовательный процесс.

В-третьих, успешная реализация образовательной стратегии технологического суверенитета требует: создания материально-технической базы для STEM-образования;

системного взаимодействия с высокотехнологичными компаниями через совместные проекты и стажировки; внедрения проектного обучения с ориентацией на реальные задачи индустрии; формирования системы наставничества со стороны специалистов-практиков; развития междисциплинарного подхода и естественно-научной грамотности.

В-четвертых, критическими факторами успеха школьно-индустриального партнерства являются: долгосрочность взаимодействия, личная вовлеченность специалистов компании, реальная практическая направленность проектов и систематическая методическая поддержка педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации конкретной модели школьно-индустриального партнерства, которая может быть тиражирована в других регионах и адаптирована для различных отраслей высокотехнологичной промышленности.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на: масштабирование модели на межрегиональном уровне с участием различных индустриальных партнеров; лонгитюдное отслеживание профессиональных траекторий участников эксперимента; разработку системы оценки вклада локальных образовательных экосистем в технологический суверенитет на макроуровне; создание методических рекомендаций для образовательных учреждений по организации эффективного партнерства с высокотехнологичными компаниями.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке региональных и федеральных программ развития образования, ориентированных на обеспечение технологического суверенитета Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сушков М.И., Копылова В.А., Логвинова О.Н., Махотин Д.А. Мультирегиональное пространство технологического образования школьников как основа для достижения технологического суверенитета страны // Интерактивное образование. 2023. №2., С. 11-14.
2. Калина И.И., Чернобай Е.В., Коверова М.И. Вклад российской школы в формирование технологического суверенитета страны // Образовательная политика. 2022. № 2 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-rossiyskoy-shkoly-v-formirovanie-tehnologicheskogo-suvereniteta-strany>

3. Попова О.В., Беликова Р.М., Новолодская Е.Г. Естественно-научный компонент функциональной грамотности обучающихся: теория и практика формирования и развития // Концепт. 2023. № 1.
4. Родионова М.С., Шахова Е.А. Инновационные методы преподавания высшей математики // Образование и право. 2024. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-prepodavaniya-vysshey-matematiki> (дата обращения: 11.08.2025).
5. Крепс Т.В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения // Научный вестник Южного института менеджмента. 2019. №1. С. 115-120. <https://doi.org/10.31775/2305-3100-2019-1-115-12> (дата обращения: 11.08.2025).
6. Ручкина Г.Ф. Подготовка квалифицированных кадров как важнейшее условие обеспечения технологического суверенитета в Российской Федерации: правовые механизмы и стратегия развития высшего образования // Актуальные проблемы российского права. 2025. № 6 (175). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-kvalifitsirovannyh-kadrov-kak-vazhneyshee-uslovie-obespecheniya-tehnologicheskogo-suvereniteta-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 11.08.2025).
7. Роль передовых инженерных школ в обеспечении технологического суверенитета [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/video-167915299_456240626 (дата обращения: 11.08.2025).
8. Талышева И.А., Асхадулина Н.Н., Халиуллина Л.Р. Сущностные характеристики понятия «естественно-научная грамотность обучающихся» // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 8 (134). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-ponyatiya-estestvennonauchnaya-gramotnost-obuchayuschih-sya>

REFERENCES

1. Sushkov M.I., Kopylova V.A., Logvinova O.N., Makhotin D.A. Multiregional space of technological education of schoolchildren as a basis for achieving technological sovereignty of the country. *Interactive Education*. 2023. No. 2, pp. 11-14. (In Russ.)
2. Kalina I.I., Chernobay E.V., Koverova M.I. Contribution of the Russian school to the formation of technological sovereignty of the country. *Educational Policy*. 2022. No. 2 (90). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-rossiyskoy-shkoly-v-formirovanie-tehnologicheskogo-suvereniteta-strany> (In Russ.)
3. Popova O.V., Belikova R.M., Novolodskaya E.G. Natural science component of functional literacy of students: theory and practice of formation and development. *Concept*. 2023. No. 1. (In Russ.)
4. Rodionova M.S., Shakhova E.A. Innovative methods of teaching higher mathematics. *Education and Law*. 2024. No. 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-prepodavaniya-vysshey-matematiki> (Accessed: 11.08.2025). (In Russ.)
5. Kreps T.V. Interdisciplinary approach in research and teaching: advantages and problems of application. *Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management*. 2019. No. 1, pp. 115-120. <https://doi.org/10.31775/2305-3100-2019-1-115-12> (Accessed: 11.08.2025). (In Russ.)
6. Ruchkina G.F. Training of qualified personnel as the most important condition for ensuring technological sovereignty in the Russian Federation: legal mechanisms and development strategy of higher education. *Actual Problems of Russian Law*. 2025. No. 6 (175). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-kvalifitsirovannyh-kadrov-kak-vazhneyshee-uslovie-obespecheniya-tehnologicheskogo-suvereniteta-v-rossiyskoy-federatsii> (Accessed: 11.08.2025). (In Russ.)
7. The role of advanced engineering schools in ensuring technological sovereignty [Online resource]. Available at: https://vk.com/video-167915299_456240626 (Accessed: 11.08.2025). (In Russ.)
8. Talysheva I.A., Askhadullina N.N., Khaliullina L.R. Essential characteristics of the concept of “natural science literacy of students.” *International Research Journal*. 2023. No. 8 (134). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-ponyatiya-estestvennonauchnaya-gramotnost-obuchayuschih-sya> (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кисленко Кирилл Сергеевич (п. Вольгинский) – директор МАОУ «Вольгинский лицей»;
e-mail: kislenkoks@rambler.ru

Лазарева Марина Владимировна (г. Москва) – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Государственного университета просвещения;

e-mail: mv.lazareva@eduprosvet.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kirill S. Kislenko (Volginskiy) – the principal of “Volginskiy lyceum”
e-mail: kislenkoks@rambler.ru

Marina V. Lazareva (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Head of the Regional Development Department of the Institute for the implementation of state policy and professional development of education workers, Federal State University of Education;

e-mail: mv.lazareva@eduprosvet.ru

ВКЛАД АВТОРОВ

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

The authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 371.12

DOI: 10.54884/2414-1186-2025-8-3-009

ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ КОМАНДЫ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сафонова З. И., Лазарева М. В.*

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: mv.lazareva@eduprosvet.ru

Поступила в редакцию 10.07.2025

После доработки 20.07.2025

Принята к публикации 25.07.2025

Аннотация

Актуальность. В контексте изменений в современной системе образования возрастает значимость выявления и использования потенциала междисциплинарных команд образовательных организаций, а также современные требования к инклюзивному образованию актуализируют поиск эффективных механизмов развития коммуникативных компетенций подростков через междисциплинарное взаимодействие специалистов. Формирование коммуникативных навыков подростков как ключевого компонента их социальной адаптации требует комплексного подхода, объединяющего усилия различных специалистов.

Цель исследования. Теоретически обосновать и практически раскрыть потенциал междисциплинарной команды школьного коллектива в формировании коммуникативных навыков подростков 13–16 лет в условиях инклюзивного образования.

Методы исследования. Применён комплекс методов: теоретический анализ научной литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, метод экспертных оценок, анкетирование педагогов и обучающихся, наблюдение, статистическая обработка данных. Эмпирическую базу составил опыт социально-психологической службы «Фарватер» ГБОУ г. Москвы «Школа № 2025».

Результаты. Определена сущность потенциала междисциплинарной команды как совокупности латентных возможностей профессиональной группы, способной генерировать синергетический эффект в образовательной деятельности. Выявлены структурные компоненты потенциала: человеческий, организационный, технологический, ресурсный. Обоснованы педагогические условия актуализации потенциала команды. На основе анализа деятельности службы «Фарватер» разработана модель реализации потенциала междисциплинарной команды.

Выводы. Потенциал междисциплинарной команды школьного коллектива представляет собой динамическую систему профессиональных, организационных и технологических ресурсов, эффективная актуализация которых обеспечивает качественное формирование коммуникативных навыков подростков в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: потенциал междисциплинарной команды, коммуникативные навыки подростков, инклюзивное образование, социально-психологическая служба, синергетический эффект.

Благодарности и источники финансирования. Работа выполнена в рамках научно-исследовательского проекта «Современная образовательная организация: от управленческой команды к

школьному коллективу» – победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», приказ № 1189 от 30.06.2025.

Для цитирования: Сафонова З. И., Лазарева М. В. Потенциал междисциплинарной команды школьного коллектива в формировании коммуникативных навыков подростков в условиях инклюзивного образования // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2025. Т. 8. № 3 (31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-009>

Original research article

THE POTENTIAL OF AN INTERDISCIPLINARY SCHOOL TEAM IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF TEENAGERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Z. Safonova, M. Lazareva*

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

* Corresponding author, e-mail: mv.lazareva@eduprosvet.ru

Received by the editorial office 10.07.2025

Revised by the author 20.07.2025

Accepted for publication 25.07.2025

Abstract

Relevance. In the context of changes in the modern education system, the importance of identifying and utilizing the potential of interdisciplinary teams in educational organizations is growing. Moreover, modern requirements for inclusive education actualize the search for effective mechanisms to develop the communicative competence of adolescents through interdisciplinary interaction among specialists. The development of communication skills in adolescents, as a key component of their social adaptation, requires a comprehensive approach uniting the efforts of various specialists.

Aim. The aim of the research is to theoretically substantiate and practically reveal the potential of an interdisciplinary team within a school community in developing the communication skills of adolescents aged 13–16 in inclusive educational settings.

Methods. A complex of methods was applied: theoretical analysis of scientific literature, study and generalization of pedagogical experience, expert assessment method, questionnaires for teachers and students, observation, and statistical data processing. The empirical base was formed by the experience of the socio-psychological service «Farvater» of the State Budgetary Educational Institution of Moscow «School No. 2025».

Results. The essence of the potential of an interdisciplinary team is defined as a set of latent capabilities of a professional group capable of generating a synergistic effect in educational activities. The structural components of the potential were identified: human, organizational, technological, and resource based. Pedagogical conditions for actualizing the potential of the team were substantiated. Based on the analysis of the activities of the «Farvater» service, a model for realizing the potential of an interdisciplinary team was developed.

Conclusions. The potential of an interdisciplinary team of a school community is a dynamic system of professional, organizational, and technological resources, the effective actualization of which ensures the qualitative formation of communication skills of adolescents in an inclusive educational environment.

Keywords: potential of an interdisciplinary team, communication skills of adolescents, inclusive education, socio-psychological service, synergistic effect.

Acknowledgements and sources of funding. The present article is part of the research project “Modern Educational Organization: from Management Team to School Community,” which was awarded a grant through a competitive selection process by the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “State University of Education” (order 1189 signed 30.06.2025)

For citation: Safonova Z. I. & Lazareva M. V. (2025). The potential of an interdisciplinary school team in the development of communicative skills of teenagers in inclusive education. In: *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 8, no. 3 (31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-009>.

Введение

Современные тенденции развития российского образования, зафиксированные в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» от 7 мая 2024 года № 309, актуализируют поиск новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса. Особое внимание уделяется созданию условий для полноценного развития всех категорий обучающихся, включая детей с особыми возможностями здоровья.

Инклюзивное образование как философия и практика совместного обучения детей с особыми возможностями здоровья и нормотипичных детей предъявляет новые требования к профессиональной деятельности педагогических коллективов. В этих условиях особую значимость приобретает проблема выявления и реализации потенциала междисциплинарных команд школьных коллективов.

Анализ современных исследований показывает недостаточную разработанность теоретических основ понятия «потенциал междисциплинарной команды» применительно к образовательной сфере (Алехина С. В., 2019; Гарашкина Н. В., 2023; Дружинина А. А., 2024). Вместе с тем практика работы образовательных организаций демонстрирует высокую эффективность командного подхода в решении сложных педагогических задач, включая формирование коммуникативных навыков подростков.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потреб-

ностью в научном обосновании и практической реализации потенциала междисциплинарных команд школьных коллективов и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ данного феномена в педагогической науке.

Теоретические основы исследования

Концептуализация потенциала междисциплинарной команды. В контексте настоящего исследования потенциал междисциплинарной команды школьного коллектива рассматривается как интегративная характеристика профессиональной группы, отражающая совокупность скрытых возможностей, ресурсов и способностей участников к достижению образовательных целей посредством координированного взаимодействия различных профессиональных компетенций.

Дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) – физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ФЗ № 273 «Об образовании в РФ»).

Методологической основой исследования потенциала команды выступают:

- системный подход (Блауберг И. В., Юдин Э. Г.), позволяющий рассматривать команду как целостную систему взаимосвязанных элементов;

- деятельностный подход (Леонтьев А. Н., Рубинштейн С. Л.), обеспечивающий понимание потенциала через

призму совместной профессиональной деятельности;

– ресурсный подход (Хуторской А.В.), фокусирующий внимание на возможностях и средствах достижения целей.

Структура потенциала междисциплинарной команды. На основе теоретического анализа выделены четыре ключевых компонента потенциала:

1. Кадровый компонент включает профессиональные компетенции, личностные качества, мотивацию и опыт участников команды. Данный компонент является базовым, поскольку определяет качественные характеристики человеческих ресурсов.

2. Организационный компонент охватывает структуру команды, распределение ролей и функций, систему управления и координации деятельности, механизмы принятия решений.

3. Технологический компонент представлен методами, приёмами и технологиями совместной работы, включая современные цифровые инструменты коммуникации и взаимодействия.

4. Ресурсный компонент объединяет материально-технические, информационные, временные и финансовые ресурсы, доступные команде для реализации профессиональных задач.

Коммуникативные навыки подростков как объект педагогического воздействия. Коммуникативные навыки подростков в данном исследовании определяются как совокупность способностей к эффективному межличностному взаимодействию, включающих:

– вербальные навыки: умение ясно выражать мысли, активно слушать, вести диалог;

– невербальные навыки: способность интерпретировать и использовать невербальные сигналы;

– социальные навыки: эмпатия, умение работать в группе, разрешать конфликты;

– цифровые коммуникативные навыки: этичное и эффективное общение в цифровой среде.

Подростковый возраст (13–16 лет) характеризуется интенсивным развитием ком-

муникативной сферы личности, что делает данный период сензитивным для целенаправленного формирования коммуникативных компетенций.

Специфика формирования коммуникативных навыков в инклюзивной образовательной среде

Особенности коммуникативного развития в условиях инклюзии. Инклюзивная образовательная среда создаёт уникальные условия для формирования коммуникативных навыков подростков, характеризующиеся взаимодействием обучающихся с различными особыми возможностями здоровья (ОВЗ) и нормотипичных детей.

Категории обучающихся с ОВЗ в исследуемой школе:

– Дети с нарушениями слуха (18 человек).

– Дети с нарушениями зрения (23 человека).

– Дети с задержкой психического развития (ЗПР) (31 человек).

– Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) (28 человек).

– Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (15 человек).

– Дети с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) (13 человек).

Взаимное влияние коммуникации в инклюзивной среде. Влияние на нормотипичных подростков.

Исследование показало, что взаимодействие с одноклассниками с ОВЗ способствует развитию у нормотипичных подростков:

1. Эмпатических способностей – повышение уровня эмпатии на 42% по методике А. Мехрабиана и Н. Эпштейна.

2. Толерантности – снижение уровня предрассудков на 38% по шкале социальной дистанции Э. Богардуса.

3. Адаптивных коммуникативных стратегий – освоение альтернативных способов общения (жестовая речь, азбука Брайля).

4. Социальной ответственности – развитие помогающего поведения и взаимоподдержки.

Таблица 1 / Table 1

Показатели социальной интеграции (2023-2025 гг.) (ед., %, балл) / Indicators of social integration (2023-2025) (qty, %, pnts)

Показатель	Начало 2023 г.	Конец 2025 г.	Прирост
Количество дружеских связей между нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ	23	156	+578%
Участие детей с ОВЗ в общешкольных мероприятиях	45%	89%	+98%
Уровень принятия детей с ОВЗ в классных коллективах (по социометрии)	3,2 балла	7,8 балла	+143%
Количество конфликтных ситуаций на почве особенностей развития	47 случаев	8 случаев	–83%

Источник: по данным автора.

Влияние на подростков с ОВЗ. Включение в общую образовательную среду обеспечило подросткам с ОВЗ:

1. Расширение коммуникативного репертуара – освоение социально принятых форм взаимодействия.

2. Повышение самооценки – средний показатель по методике Дембо-Рубинштейн вырос с 4,2 до 7,1 балла.

3. Развитие социальных навыков – улучшение способности к групповому взаимодействию на 45%.

4. Формирование инклюзивной идентичности – принятие себя как полноправного участника образовательного процесса.

Специфические направления работы службы «Фарватер» в инклюзивной среде.

1. Программа «Мост понимания» (для смешанных групп):

– Совместные тренинги коммуникативных навыков (72 занятия).

– Проекты межличностного взаимодействия (15 проектов).

– Инклюзивные творческие мастерские (48 мероприятий).

2. Адаптивные коммуникативные технологии:

– Использование ассистивных технологий для детей с нарушениями слуха и зрения.

– Визуальные расписания и социальные истории для детей с (РАС).

– Альтернативная и дополнительная коммуникация (ААС) для детей с ТНР.

3. Работа с педагогическим коллективом:

– Повышение инклюзивной компетентности педагогов (100% охват).

– Обучение методам универсального дизайна обучения.

– Формирование инклюзивной культуры школы.

Результаты работы в инклюзивной среде

Качественные изменения:

– Формирование инклюзивной культуры в школьных коллективах.

– Развитие взаимопомощи и поддержки между всеми участниками образовательного процесса.

– Повышение уровня психологического благополучия всех категорий обучающихся.

– Создание безбарьерной коммуникативной среды.

Методология и методы исследования

Исследование проводилось в 2023–2025 годах и включало теоретический и эмпирический этапы.

Теоретический этап предполагал анализ научной литературы по проблемам командной работы в образовании, инклюзивного образования, развития коммуникативных навыков подростков.

Эмпирический этап включал изучение опыта деятельности социально-психологи-

ческой службы «Фарватер» ГБОУ г. Москвы «Школа № 2025».

Методы исследования:

- теоретические: анализ, синтез, обобщение, систематизация;
- эмпирические: изучение педагогического опыта, анкетирование, интервьюирование, наблюдение, экспертная оценка;
- статистические: описательная статистика, корреляционный анализ.

Выборка исследования:

- 45 педагогов междисциплинарной команды школы № 2025;
- 284 обучающихся 7–10 классов (156 нормотипичных детей, 128 детей с ОВЗ);
- 12 экспертов в области инклюзивного образования.

Диагностический инструментарий исследования. Для оценки коммуникативных навыков подростков использовался комплекс валидированных методик:

1. Диагностика вербальных навыков:
 - Методика «Оценка коммуникативных умений» (Л. Д. Столяренко).
 - Тест «Коммуникативные способности» (В. В. Синявский, В. А. Федорошин).
 - Наблюдение за речевой активностью в групповых дискуссиях.
2. Диагностика невербальных навыков:
 - Методика «Понимание невербальных сигналов» (Г. Айзенк).
 - Тест на распознавание эмоций по мимике (П. Экман).
 - Экспертное наблюдение за невербальным поведением.
3. Диагностика социальных навыков:
 - Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд).
 - Опросник межличностных отношений (А. А. Рукавишников).
 - Социометрическое исследование.
4. Диагностика конфликтологической компетентности:
 - Тест К. Томаса «Стиль поведения в конфликте».
 - Методика «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Н. Томас).

Процедура диагностики. Входная диагностика (сентябрь 2023 года):

- Индивидуальное тестирование: 284 обучающихся 7–10 классов.
 - Экспертное наблюдение: 45 педагогов-экспертов.
 - Длительность обследования: 3 недели.
 - Итоговая диагностика* (май 2025 года):
 - Повторное применение тех же методик.
 - Дополнительная экспертная оценка динамики развития.
 - Статистическая обработка с использованием t-критерия Стьюдента.
- Характеристика выборки для эмпирических данных:*
- Общий объем выборки: 284 подростка (13–16 лет).
 - Из них: 156 подростков с нормотипичным развитием, 128 подростков с ОВЗ.
 - Гендерное распределение: 142 девочки, 142 мальчика.
 - Все участники прошли полный цикл диагностических процедур.

Статистическая значимость результатов:

- Для всех показателей $p < 0,01$ (высокий уровень значимости).
- Размер эффекта (d Коэна) варьируется от 0,8 до 1,2 (большой эффект).
- Коэффициент корреляции между входными и итоговыми измерениями $r = 0,73$.

Результаты исследования

Характеристика опыта социально-психологической службы «Фарватер». Социально-психологическая служба «Фарватер» была создана в 2023 году как структурное подразделение ГБОУ г. Москвы «Школа № 2025», объединяющее специалистов различного профиля для комплексного сопровождения образовательного процесса в условиях инклюзивного образования детей с особыми возможностями здоровья.

Состав междисциплинарной команды службы «Фарватер»:

- педагоги-психологи (4 специалиста);
- учителя-логопеды (2 специалиста);
- учителя-дефектологи (2 специалиста);
- социальные педагоги (3 специалиста);
- координатор службы (1 специалист);

– представители администрации школы (2 человека).

Анализ реализации потенциала междисциплинарной команды. Исследование деятельности службы «Фарватер» позволило выявить особенности актуализации потенциала междисциплинарной команды по каждому из выделенных компонентов.

Кадровый компонент. Анализ профессиональных характеристик участников команды показал:

- 100% специалистов имеют высшее профессиональное образование;
- средний стаж работы в образовании составляет 12,3 года;
- 67% участников прошли специальную подготовку по инклюзивному образованию;
- все участники демонстрируют высокую мотивацию к командной работе (средний балл по шкале мотивации 4,6 из 5).

Организационный компонент. Структура службы «Фарватер» характеризуется:

- чётким распределением функциональных обязанностей между участниками;
- еженедельными координационными совещаниями;
- системой планирования и мониторинга деятельности;
- механизмами обратной связи и корректировки планов.

Технологический компонент. В деятельности команды применяются:

- технологии проектной деятельности;
- методы групповой работы с подростками;
- цифровые платформы для координации деятельности;
- инновационные методы диагностики и коррекции.

Ресурсный компонент. Команда располагает:

- специально оборудованными помещениями для работы;
- современными диагностическими и коррекционными материалами;
- доступом к профессиональным базам данных;
- поддержкой администрации школы.

Результаты деятельности службы «Фарватер» в формировании коммуника-

тивных навыков подростков. За период 2023–2025 гг. службой «Фарватер» была проведена масштабная работа по формированию коммуникативных навыков подростков:

Количественные показатели деятельности:

- проведено 1564 индивидуальные консультации;
- организовано 604 групповых тренинга коммуникативных навыков;
- реализовано 120 дополнительных развивающих занятий;
- проведено 53 консультации с родителями;
- организовано 72 событийных мероприятия.

Программы развития коммуникативных навыков:

1. «Эмоциональный интеллект» для обучающихся 5–6 классов (охват 156 человек).
2. «Психея» для обучающихся 7–8 классов (охват 134 человека).
3. «Юный психолог» для обучающихся 8–9 классов (охват 98 человек).

Оценка эффективности реализации потенциала команды. Для оценки эффективности реализации потенциала междисциплинарной команды использовался комплекс показателей (табл. 2).

Экспертная оценка потенциала команды. Группа независимых экспертов оценила уровень реализации потенциала службы «Фарватер» по 10–балльной шкале:

- человеческий компонент: 8,7 балла;
- организационный компонент: 8,9 балла;
- технологический компонент: 8,3 балла;
- ресурсный компонент: 7,8 балла.

Интегральный показатель реализации потенциала составил 8,4 балла, что соответствует высокому уровню.

Факторы, обеспечивающие эффективную реализацию потенциала. На основе корреляционного анализа выявлены ключевые факторы эффективной реализации потенциала междисциплинарной команды:

1. Профессиональная компетентность участников.
2. Качество внутрикомандной коммуникации.

Таблица 2 / Table 2

Динамика развития коммуникативных навыков подростков (балл, %) / Dynamics of teenagers' communication skills development (pnts, %)

Показатель	2023 г. (начало)	2025 г. (окончание)	Прирост
Вербальные навыки (средний балл 1–10)	6,2	8,1	+30,6%
Невербальные навыки (средний балл 1–10)	5,8	7,9	+36,2%
Социальные навыки (средний балл 1–10)	5,9	8,3	+40,7%
Конфликтологическая компетентность (средний балл 1–10)	5,4	7,8	+44,4%

Источник: по данным автора.

3. Системность планирования деятельности.

4. Поддержка администрации школы.

5. Мотивация участников команды.

Модель реализации потенциала междисциплинарной команды. На основе анализа опыта службы «Фарватер» разработана модель реализации потенциала междисциплинарной команды в формировании коммуникативных навыков подростков.

Модель включает следующие этапы:

1. Этап формирования команды:

- отбор специалистов по критериям профессиональной компетентности;
- формирование мотивации к командной работе;
- определение целей и задач деятельности.

2. Этап организации взаимодействия:

- распределение ролей и функций;
- создание системы коммуникации;
- разработка регламентов совместной деятельности.

3. Этап планирования деятельности:

- диагностика потребностей целевой группы;
- разработка программ и мероприятий;
- планирование ресурсного обеспечения.

4. Этап реализации программ:

- проведение индивидуальной и групповой работы;
- координация деятельности участников;
- мониторинг промежуточных результатов.

5. Этап оценки и корректировки:

- анализ достигнутых результатов;
- выявление проблемных зон;
- корректировка стратегии деятельности.

Обсуждение результатов

Проведённое исследование подтверждает гипотезу о том, что потенциал междисциплинарной команды школьного коллектива представляет собой значимый ресурс повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, в частности формирования коммуникативных навыков подростков в условиях инклюзивного образования детей с особыми возможностями здоровья.

Опыт службы «Фарватер» демонстрирует, что эффективная реализация потенциала междисциплинарной команды возможна при соблюдении ряда условий:

Организационно-управленческие условия:

- чёткое определение целей и задач команды;
- адекватное распределение ролей и ответственности;
- обеспечение регулярного взаимодействия участников;
- создание системы мониторинга и оценки результатов.

Профессионально-педагогические условия:

- высокий уровень профессиональной компетентности участников;
- готовность к междисциплинарному сотрудничеству;

- владение современными технологиями работы с подростками;
- способность к рефлексии и самосовершенствованию.

Ресурсно-материальные условия:

- наличие необходимых помещений и оборудования;
- доступ к современным диагностическим и развивающим материалам;
- административная и финансовая поддержка;
- время для координации деятельности.

Особое значение имеет выявленная зависимость между уровнем реализации потенциала команды и результативностью формирования коммуникативных навыков подростков. Данная закономерность указывает на необходимость целенаправленной работы по развитию потенциала междисциплинарных команд в образовательных организациях.

Выводы и практические рекомендации

1. Потенциал междисциплинарной команды школьного коллектива представляет собой интегративную характеристику, включающую человеческий, организационный, технологический и ресурсный компоненты, эффективная актуализация которых обеспечивает синергетический эффект в образовательной деятельности.

2. Формирование коммуникативных навыков подростков в условиях инклюзивного образования детей с особыми возможностями здоровья требует систематической и целенаправленной работы междисциплинарной команды, объединяющей усилия специалистов различного профиля.

3. Опыт социально-психологической службы «Фарватер» демонстрирует высокую эффективность командного подхода: за период 2023–2025 гг. достигнут значительный прирост по всем показателям развития коммуникативных навыков подростков (от 30,6% до 44,4%).

4. Ключевые факторы эффективной реализации потенциала включают профессиональную компетентность участников, качество внутрикомандной ком-

муникации, системность планирования, поддержку администрации и мотивацию команды.

Практические рекомендации. Для администраций образовательных организаций:

- создать нормативно-правовую базу функционирования междисциплинарных команд;
- обеспечить материально-техническое и кадровое сопровождение команд;
- внедрить систему мониторинга эффективности командной работы;
- организовать повышение квалификации специалистов по вопросам командного взаимодействия.

Для педагогических коллективов:

- сформировать культуру междисциплинарного сотрудничества;
- освоить технологии командной работы и групповой динамики;
- развивать навыки профессиональной коммуникации и координации;
- участвовать в программах профессионального развития.

Для органов управления образованием:

- включить развитие потенциала междисциплинарных команд в стратегические документы;
- предусмотреть финансирование программ командного развития;
- создать сети обмена опытом между образовательными организациями;
- разработать критерии оценки эффективности командной работы.

Ограничения исследования и перспективы

Настоящее исследование имеет ряд ограничений:

- исследование проведено на базе одной образовательной организации;
- временные рамки исследования (2 года) не позволяют оценить долгосрочные эффекты;
- не проводилось сравнение с контрольными группами.

Перспективные направления исследований:

- лонгитюдное исследование динамики потенциала междисциплинарных команд;
- сравнительный анализ различных моделей командной организации;
- изучение влияния цифровых технологий на эффективность команд;
- разработка диагностического инструментария оценки потенциала команд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Сайт Президента России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 01.08.2025).
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 224 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2017. 654 с.
4. Инденбаум (Шепко) Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности в разных образовательных средах // Дефектология. 2011. № 2. С. 18–27.
5. Коноплева А. Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития. Минск: НИО, 2003. –231 с.
6. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Академия, 2001. 192 с.
7. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.
8. Малофеев Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. С. 1–16.
9. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребёнок. Пути помощи. Монография. М.: Теревинф, 2012. 288 с.
10. Старовойтова М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. М.: Владос, 2011. 167 с.
11. Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям «Психология». М.: УМК «Психология», 2006. 320 с.
12. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. № 5 (229). С. 100–107.
13. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
14. Гарашкина Н. В. Организация междисциплинарного взаимодействия специалистов в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 45–52.
15. Дружинина А. А. Потенциал команды специалистов сопровождения в развитии инклюзивного образования // Специальное образование. 2024. № 1. С. 78–89.
16. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения. М.: Дрофа, 2008. 286 с.
17. Шипицына Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 7–15.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Сайт Президента России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 25.08.2025).
19. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Издательство «Наука», 1973. 272 с.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
22. Хуторской А. В. Ресурсный подход к обучению // Эксперимент и инновации в школе. 2020. № 4. С. 2–9.

23. Мехрабиан А. Невербальная коммуникация. СПб.: Питер, 2019. 256 с.
24. Bogardus E. S. A Social Distance Scale // *Sociology and Social Research*. 1933. № 7. pp. 265–271.
25. Дембо Т., Рубинштейн С. Я. Методика исследования уровня притязаний. М.: Смысл, 2017. 128 с.
26. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум для студентов вузов // Ростов н/Д: Феникс, 1999. 576 с.
27. Сняевский В. В., Федорошин В. А. Психодиагностическое тестирование личности. М.: Академический Проект, 2019. 560 с.
28. Айзенк Г. Ю., Вильсон Г. Как измерить личность. М.: Когито-Центр, 2000. 284 с.
29. Экман П. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2019. 336 с.
30. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.
31. Рукавишников А. А. Опросник межличностных отношений. Ярославль: НПП «Психодиагностика», 1992. 47 с.
32. Томас К. Н. Тест описания поведения К. Томаса. СПб.: Речь, 2018. 64 с.

REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 309 dated May 7, 2024, "On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Prospect until 2036". In.: *Website of the President of Russia*. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (accessed: 01.08.2025) (in Russ.).
2. Bogdanova, T. G. (2002). *Deaf psychology: a textbook*. Moscow: Akademiya (in Russ.).
3. Vygotsky, L. S. (2017). *Fundamentals of defectology*. St. Petersburg: Lan' (in Russ.).
4. Indenbaum (Shepko), E. L. (2011). Psychosocial development of adolescents with mild intellectual disability in different educational environments. In: *Defectology*, 2, 18–27 (in Russ.).
5. Konopleva, A. N. (2003). *Integrated education of children with psychophysical development features*. Minsk: NIO (in Russ.).
6. Levchenko, I. Yu. & Prikhodko, O. G. (2001). *Technologies of education and upbringing of children with disorders of the musculoskeletal system*. Moscow: Akademiya (in Russ.).
7. Lubovsky, V. I., Rozanova, T. V., Solntseva, L. I., et al. (2005). *Special psychology: textbook: manual for students of higher pedagogical educational institutions*. Moscow: Akademiya (in Russ.).
8. Malofeev, N. N. (2019). The concept of development of education for children with special needs. In: *Almanac of the Institute of correctional pedagogy*, 36, 1–16 (in Russ.).
9. Nikolskaya, O. S., Baenskaya, E. R. & Libling, M. M. (2012). *Autistic child. Ways of assistance. Monograph*. Moscow: Terevinf (in Russ.).
10. Staroverova, M. S. (2011). *Inclusive education. A teacher's handbook for working with children with special needs*. Moscow: Vlasov (in Russ.).
11. Tkacheva, V. V. (2006). *Technologies of psychological study of families raising children with developmental disorders: textbook for university students studying in the field of psychology*. Moscow: Psychology educational and methodological center (in Russ.).
12. Yarskaya-Smirnova, E. R. & Loshakova, I. I. (2003). Inclusive education for disabled children. In: *Sociological research*, 5 (229), 100–107 (in Russ.).
13. Alekhina, S. V. Inclusive education: from policy to practice (2016). In: *Psychological science and education*, 21 (1), 136–145 (in Russ.).
14. Garashkina, N. V. (2023). Organization of interdisciplinary interaction of specialists in an inclusive educational space. In: *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 28 (2), 45–52 (in Russ.).
15. Druzhinina, A. A. (2024). The potential of a team of support specialists in the development of inclusive education. In: *Special education*, 1, 78–89 (in Russ.).
16. Ekzhanova, E. A. & Reznikova, E. V. (2008). *Fundamentals of integrated education*. Moscow: Drofa (in Russ.).
17. Shipitsyna, L. M. (2004). Integration of children with limited health opportunities. In: *Education and training of children with developmental disabilities*, 2, 7–15 (in Russ.).

18. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012, No. 273-FZ. In: *Website of the President of Russia*. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (accessed: 01.08.2025).
19. Blauberg, I. V. & Yudin, E. G. (1973). *The formation and essence of the system approach*. Moscow: Nauka Publishing House (in Russ.).
20. Leontiev, A. N. (2005). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Smysl (in Russ.).
21. Rubinstein, S. L. (2002). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter (in Russ.).
22. Khutorskoy, A. V. (2020). Resource approach to learning. In: *Experiment and innovation in school*, 4, 2–9 (in Russ.).
23. Mehrabian, A. (2019). *Nonverbal communication*. St. Petersburg: Peter (in Russ.).
24. Bogardus, E. S. (1933). A social distance scale. In: *Sociology and Social Research*, 7, 265–271.
25. Dembo, T. & Rubinstein, S. Ya. (2017). *Research methodology of the level of claims*. Moscow: Smysl (in Russ.).
26. Stolyarenko, L. D. (1999). *Fundamentals of psychology. Workshop for university students*. Rostov-na-Donu: Phoenix (in Russ.).
27. Sinyavsky, V. V. & Fedoroshin, V. A. (2019). *Psychodiagnostic testing of personality*. Moscow: Academic Project (in Russ.).
28. Eysenck, G. Yu. & Wilson G. (2000). *How to measure personality*. Moscow: Kogito-Center (in Russ.).
29. Ekman, P. (2019). *Psychology of emotions*. St. Petersburg: Peter (in Russ.).
30. Rogers, K. R. (1994). *A view of psychotherapy. The making of a person*. Moscow: Progress: Univers (in Russ.).
31. Rukavishnikov, A. A. (1992). *Interpersonal relations questionnaire*. Yaroslavl: NTC "Psychodiagnostics" (in Russ.).
32. Thomas, K. N. (2018). *K. Thomas behavior description test*. St. Petersburg: Rech (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сафонова Зоя Ивановна (г. Москва) – аспирант Государственного университета просвещения;
e-mail: zoya.safonova.44@mail.ru

Лазарева Марина Владимировна (г. Москва) – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Государственного университета просвещения;
e-mail: mv.lazareva@eduprosvet.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Zoya I. Safonova (Moscow) – Postgraduate Student, Federal State University of Education;
e-mail: zoya.safonova.44@mail.ru

Marina V. Lazareva (Moscow) – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Head of the Regional Development Department of the Institute for the implementation of state policy and professional development of education workers, Federal State University of Education;
e-mail: mv.lazareva@eduprosvet.ru

ВКЛАД АВТОРОВ

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
The authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 373.2

DOI: 10.54884/2414-1186-2025-8-3-016

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дворянов В. А., Брянцева М. В.*

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

* Корреспондирующий автор, e-mail: bryantsmar@mail.ru

Поступила в редакцию 10.09.2025

После доработки 15.09.2025

Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация

Цель. В современном мире важно как можно раньше начать формировать экономические знания у детей. В старшем дошкольном возрасте закладываются основы мышления, привычки и навыки, которые впоследствии станут базой для успешной экономической деятельности. Дети, которые с раннего возраста понимают основы экономики, имеют больше шансов стать успешными участниками экономических отношений в будущем. Они вырастают в осознанных потребителей, которые умеют управлять своими финансами, понимать ценность труда и осознавать последствия своих действий.

Процедура и методы. В современных условиях рыночной экономики и отношений, дети с самого раннего возраста сталкиваются с такими понятиями, как «деньги», «товары», «услуги», «реклама» и др. Следовательно, очень важно, чтобы дети понимали, как функционирует экономика и как их действия влияют на экономическую среду. Одним из наиболее эффективных методов в обучении является использование сюжетно-ролевых игр. Эти игры должны быть разработаны с учётом возрастных особенностей детей, их интересов и уровня развития. Они могут включать в себя ролевые игры, симуляции торговых процессов и другие интерактивные форматы, которые помогут детям не только усвоить теоретические знания, но и применить их на практике. Важно, чтобы игры были не только познавательными, но и увлекательными, что позволит детям с интересом погружаться в изучение экономических понятий.

Теоретическая и практическая значимость. Дополнительное включение сюжетно-ролевых игр в образовательный процесс в старшем дошкольном возрасте способствуют более быстрому и глубокому пониманию экономических терминов, умению работать в команде и принимать решения. Сюжетно-ролевые игры не только способствуют формированию экономических знаний, но и помогают детям развивать важные навыки, которые понадобятся им в будущем. Экономическое образование должно начинаться с раннего возраста, чтобы как можно раньше подготовить детей к активной и успешной жизни в обществе.

Ключевые слова: сюжетно-ролевые игры, экономические игры, экономическое воспитание, старший дошкольный возраст, дошкольное образование.

Для цитирования: Дворянов В. А., Брянцева М. В. Роль сюжетно-ролевых игр при формировании основ экономических знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2025. Т. 8. № 3(31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-016>.

Original research article

THE ROLE OF STORY-BASED ROLE-PLAYING GAMES IN THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF ECONOMIC KNOWLEDGE AND IDEAS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

V. Dvoryanov, M. Bryantseva*

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

** Corresponding author, e-mail: bryantsmar@mail.ru*

Received by the editorial office 10.09.2025

Revised by the author 15.09.2025

Accepted for publication 15.09.2025

Abstract

Aim. In the modern world it is important to form economic knowledge in older preschool children. At this age, foundations of thinking, habits, and skills are laid that later become the basis for successful economic activity. Children who understand the basics of economics from an early age have a greater chance of becoming successful participants in economic relations in the future. They grow up as conscious consumers who can manage their finances, understand the value of work, and recognize the consequences of their actions.

Methodology and results. In the current conditions of a market economy and relations, children from an early age encounter concepts such as money, goods, services, and advertising. Therefore, it is very important that children understand how the economy functions and how their actions affect the economic environment. One of the most effective teaching methods is the use of plot-based role-playing economic games. These games should be designed taking into account the age characteristics of children, their interests, and their level of development. They can include role-playing, simulations of trading processes, and other interactive formats that help children not only master theoretical knowledge but also apply it in practice. It is important that the games are not only informative but also engaging, which will allow children to immerse themselves in the study of economic concepts with interest.

Research implications. The additional inclusion of story-based role-playing games in the educational process in the older preschool age contributes to a faster and deeper understanding of economic terms, the ability to work in a team and make decisions. Story-based role-playing games not only contribute to the formation of economic knowledge, but also help children develop important skills that they will need in the future. Economic education should begin at an early age in order to prepare children for an active and successful life in society as early as possible.

Keywords: story-role-playing games, economic games, economic education, senior preschool age, preschool education

For citation: Dvoryanov V. A. & Bryantseva M. V. (2025). The role of story-based role-playing games in the formation of the foundations of economic knowledge and ideas in older preschool children. In: Modern Additional Professional Pedagogical Education, vol. 8, no. 3(31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-016>.

Введение

В последние годы тема экономического образования детей дошкольного возраста становится всё более актуальной. Родители и педагоги видят, что раннее знакомство с простыми экономическими понятиями закладывает прочную основу для будущих финансовых навыков. Популярность этой темы растёт благодаря появлению доступных материалов, интерактивных игр и программ, которые помогают детям понимать экономику через игру и повседневные примеры. Кроме того растёт количество образовательных программ, игр и методических материалов, адаптированных под ранний возраст: сказки, сюжетные ролевые игры, карточки с понятиями денег и обмена, интерактивные планшетные задания и семейные проекты.

Спрос на экономическое образование у дошкольников объясняется и тем, что родители и воспитатели стремятся дать детям базовые навыки ещё до школьной скамьи. Это помогает формировать *Prudence*, умение читать простые финансовые ситуации в повседневной жизни, учит бережному расходованию и различать потребности и желания. В условиях современного мира раннее экономическое воспитание становится неотъемлемой частью всестороннего развития ребёнка, поддерживая его готовность к финансово ответственной взрослой жизни.

Педагоги используют интеграцию экономического образования в развивающие занятия: счёт и сравнение, планирование небольших покупок в игрушечном магазине, создание семейного бюджета на неделю, обсуждение ценности времени и труда. Родители отмечают, что такие занятия помогают детям говорить о деньгах без тревоги, развивают критическое мышление и способность ставить цели.

Среда, в которой растут современные дети, пронизана экономическими процессами и понятиями. С самого раннего возраста

дети сталкиваются с элементами экономики, которые формируют их представления о мире. Это происходит через повседневные взаимодействия, такие как покупки в магазине, обсуждения семейного бюджета, походы в кино и на концерты. Дети наблюдают, как родители принимают решения о покупке товаров, как функционирует рынок и как осуществляется обмен. Эти наблюдения становятся основой для их первоначального понимания экономики. Например, когда ребёнок помогает родителям выбирать продукты в магазине, он начинает осознавать, что за каждым товаром стоит стоимость, что выбор товара зависит от бюджета семьи [1].

Кроме того, современные дети активно используют интернет, что открывает для них новые горизонты в понимании экономики. Онлайн-магазины, реклама, различные акции и скидки становятся частью их повседневной жизни. Это не только формирует их потребительские привычки, но и способствует развитию критического мышления, когда они учатся оценивать предложения и делать выбор.

Актуальность проблемы. Формирование основ экономической культуры у детей дошкольного возраста является важной задачей воспитательного процесса. Это отмечается в основополагающем государственном документе – Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹. В нём подчёркивается значимость экономического образования и необходимость его интеграции в образовательный процесс.

Развитие экономической грамотности у обучающихся старшего дошкольного образования – одна из ключевых задач Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155)². Стандарт направлен на формирование первичных представлений об эконо-

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL https://www.csu.ru/faculties/Documents/fzdo/docs/fz_15_10_2025_273.pdf

² Приказ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993&ysclid=mk8eexily3142005875>

мических категориях, интеллектуальных и нравственных качествах (бережливость, рачительность, трудолюбие и др.). Его цель – помочь детям постепенно включаться в экономическую жизнь общества, заложить основы таких качеств, как трудолюбие, бережливость, рациональное поведение в отношении простых обменных операций.

Среди задач развития экономической грамотности у старших дошкольников в рамках ФГОС можно выделить:

- формирование первоначальных представлений об основах финансовой грамотности. Объяснить доступные для этого возраста экономические взаимосвязи (труд, товар, деньги, цена, стоимость);
- расширение словарного запаса основными финансово-экономическими понятиями, соответствующими возрасту;
- способствование формированию разумных экономических потребностей, умению соизмерять потребности с реальными возможностями их удовлетворения;
- стимулирование мотивации к бережливости, накоплению, полезным тратам;
- способствование формированию финансово-экономического мышления.

Экономическая культура охватывает не только знание базовых понятий, таких как «деньги», «товар», «услуга», но и умение принимать обоснованные решения, понимать ценность ресурсов и осознавать последствия своих действий. Важно, чтобы дети не просто усваивали информацию, но и учились применять её на практике. Например, игры, связанные с торговлей или управлением ресурсами, могут быть эффективным инструментом для обучения [2].

Также среди прочих законов и нормативных документов, регулирующих дошкольное образование в России следует отметить Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 июля 2020 года №373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 года

№26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 “Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций”», письмо Министерства образования и науки РФ от 5 августа 2013 года №08-1049 «Об организации различных форм присмотра и ухода за детьми».

Современная жизнь характеризуется непредсказуемостью и изменчивостью, что делает навыки экономической грамотности особенно важными. Дети, обладающие базовыми знаниями в области экономики, будут лучше подготовлены к вызовам будущего. Они смогут осознанно подходить к вопросам финансов, принимать обоснованные решения и строить свою жизнь на основе знаний и понимания.

Таким образом, формирование экономической культуры у детей старшего дошкольного возраста является важной задачей, которая требует внимания со стороны родителей и педагогов. Воспитание экономической грамотности не только помогает детям лучше понять окружающий мир, но и готовит их к самостоятельной жизни в будущем. Важно, чтобы процесс обучения был интересным и увлекательным, что позволит детям не только усваивать знания, но и развивать критическое мышление и навыки принятия решений.

Роль семьи в экономическом воспитании. Семья – это первая социальная единица, в которой ребёнок начинает осознавать свои потребности и интересы. Именно в домашней обстановке дети впервые сталкиваются с понятием экономики, осваивая основные принципы, которые будут сопровождать их на протяжении всей жизни. В этом контексте важно рассмотреть, как семья может эффективно вводить ребёнка в экономическую жизнь, какие методы и подходы могут быть использованы для формирования у детей правильного понимания финансовых процессов [3].

Наблюдая за родителями, дети учатся сопоставлять понятия «работа» и «деньги». Они видят, как мама и папа трудятся, за что получают зарплату, и начинают понимать,

для чего нужны деньги. Это понимание формируется через повседневные ситуации: походы в магазин, обсуждение бюджета, планирование покупок.

Важным аспектом является вовлечение детей в процесс принятия финансовых решений. Например, поручая ребёнку купить что-то в магазине, родители не только учат его основам торговых отношений, но и развивают его уверенность в себе и способности к самостоятельным действиям. Покупка в ближайшем супермаркете молока, хлеба, мороженого – эти простые задания помогают ребёнку почувствовать себя участником семейной жизни и начинают формировать его финансовую грамотность.

Экономическое воспитание в семье – это не только важная задача, но и возможность для родителей и детей укрепить свои отношения. Вовлекая детей в финансовые процессы, родители помогают им развивать навыки, которые будут необходимы им в будущем. Важно помнить, что экономическое воспитание – это не только передача знаний, но и формирование у детей уверенности в своих силах, ответственности и осознанности в финансовых вопросах. С таким подходом дети вырастут финансово грамотными и готовыми к вызовам современного мира [4].

Практические шаги к экономическому воспитанию ребёнка. В результате радикального изменения всей социально-экономической жизни возникла острая потребность в современных экономических знаниях и соответствующей экономической культуре. С ранних лет дети начинают сталкиваться с такими важными экономическими понятиями, как «труд», «вещи», «стоимость» и «деньги». Эти категории играют ключевую роль в понимании основ экономической жизни [5].

При обучении ребёнка основам экономики, родителям стоит активно сотрудничать с педагогами, чтобы обеспечить комплексный подход к экономическому воспитанию. Начинать знакомить ребёнка с основами экономики нужно уже в дошкольном возрасте. Педагоги могут создавать развиваю-

щие ситуации, которые способствуют интересу детей к новым знаниям. Это могут быть тематические занятия, игры и проекты, направленные на изучение экономики в доступной и увлекательной форме.

Важно понимать, что экономическое воспитание не ограничивается лишь передачей знаний о деньгах и товарах. Оно включает в себя формирование у детей понимания ценности труда, осознания значимости материальных и нематериальных ресурсов, а также умения принимать обоснованные решения в различных ситуациях, связанных с экономикой. Это требует комплексного подхода, включающего как теоретические, так и практические аспекты.

Таким образом, для успешной социализации и адаптации в условиях современной экономики необходимо начинать экономическое воспитание с самого раннего возраста. Это позволит детям не только развить необходимые навыки и качества, но и подготовит их к вызовам, с которыми они столкнутся в будущем. Важно, чтобы родители и воспитатели осознавали значимость этой задачи и активно участвовали в процессе формирования экономической грамотности у подрастающего поколения.

Роль игр при обучении основам экономических знаний у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Сюжетно-ролевые игры играют важную роль в формировании базовых экономических знаний и представлений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В процессе игровых действий дети не просто разыгрывают бытовые ситуации, они осваивают смысл экономических понятий через наглядный опыт: встречаются с ситуацией ограниченности ресурсов, учатся планированию и принятию решений, развивают способность различать потребности и желания.

У старших дошкольников такие игры чаще ориентированы на простые концепции обмена и сотрудничества. Дети учатся делить роли, договариваться о правилах торговли игрушками, учитывать «цены» и «предложения», а иногда и откладывать часть ресурсов на потом. Это закладывает

основы счёта, сравнения и последовательности действий: сколько предметов нужно взять, чтобы удовлетворить потребности всех, как сохранить баланс между расходами, доходами и запасами.

В дальнейшем сюжеты становятся более сложными и ориентированными на практическое применение экономических навыков. Они начинают осознавать разницу между нуждами и желаниями, учатся планированию бюджета на период игры, учёту доходов и расходов, а также оценке результатов своих решений. Игры в магазин, банк, мастерскую и др. помогают формировать умение считать, сравнивать цены, работать с понятием «прибыли» и «убытка» в упрощённой форме, а также развивают навыки групповой работы, ответственности за общий результат и умение договариваться.

Методика исследования

Авторами статьи был поставлен эксперимент, целью которого было показать важ-

ную роль сюжетно-ролевых игр при обучении детей основам экономических знаний в старшем дошкольном возрасте.

Эксперимент проводился в центре развития ребёнка г. Можайска Московской области. Для эксперимента были отобраны две группы детей старшего дошкольного возраста. Первая группа играла роль контрольной, вторая группа – экспериментальной. В каждой группе воспитывалось по 20 детей. В контрольной группе было 12 девочек и 8 мальчиков. В экспериментальной группе воспитывалось 11 девочек и 9 мальчиков.

Эксперимент проводился в четыре этапа: первый – предварительное тестирование детей в контрольной и экспериментальной группе; второй этап экспериментальный, в ходе которого в экспериментальной группе дополнительно к базовой программе проводились сюжетно-ролевые игры. В ходе третьего этапа было проведено второе, контрольное, тестирование после эксперимента с сюжетно-ролевыми играми. На четвертом этапе, организаторами эксперимента были подведены

Таблица 1 / Table 1

Количество детей в контрольной и экспериментальной группах, знающих экономические термины до проведения экономических игр в экспериментальной группе / The number of children in the control and experimental groups who know economic terms before conducting economic games in the experimental group

№	Экономический термин	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	Банк	14	14
2	Банковская карта	6	6
3	Бюджет	3	2
4	Валюта	3	8
5	Деньги	17	17
6	Дешевый	4	5
7	Долг	3	2
8	Дорогой	4	4
9	Доход	2	3
10	Заработная плата	3	4
11	Налог	5	6
12	Товар	9	9
13	Труд	9	8
14	Услуга	2	3
15	Цена	16	18

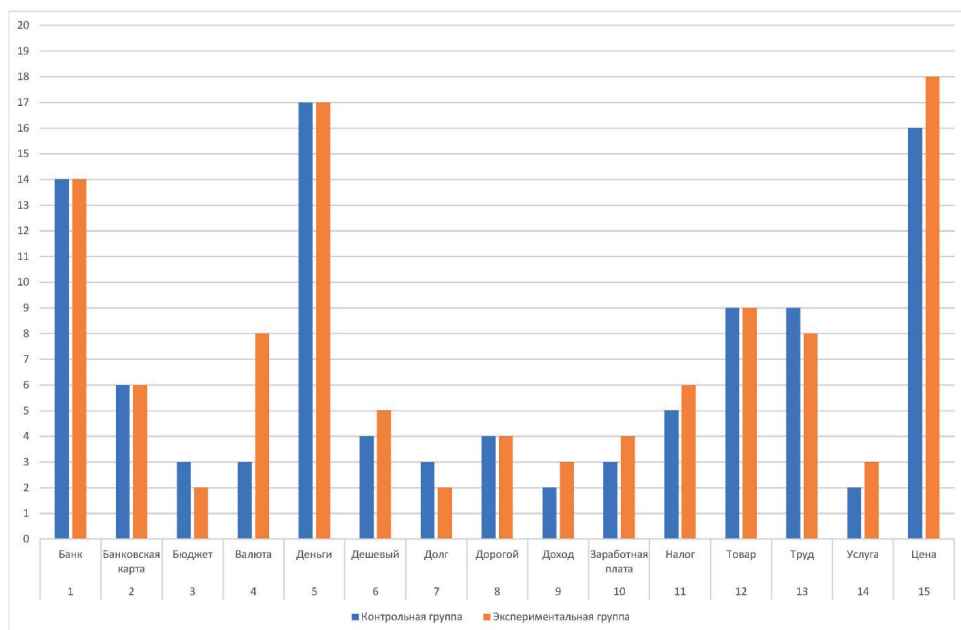


Рис. 1 / Fig. 1.

Количество детей в контрольной и экспериментальной группах, знающих экономические термины до проведения экономических игр в экспериментальной группе / The number of children in the control and experimental groups who know economic terms before conducting economic games in the experimental group

итоги эксперимента, проведён анализ результатов и сделаны итоговые выводы.

При тестировании детей оценка знаний проводилась следующим образом. Если в ходе тестирования выяснялось, что ребёнок знаком с экономическим термином или понятием, то группе начислялся 1 балл, в противном случае начислялось 0 баллов.

Занятия в экспериментальной группе проводились четыре месяца, с января по апрель 2025 года по два раза в неделю.

По окончании тестирования детей, полученные данные суммировались и обобщались. В результате получалась шкала уровня знания:

- Низкий уровень знания, – меньше 20%
- Уровень знания ниже среднего, – 21–40%
- Средний уровень знания, 41–60%
- Уровень знания выше среднего, 61–80%
- Высокий уровень знания, 81–100%

Экспериментальная часть

Первый этап. На первом этапе эксперимента были протестированы дети в кон-

трольной и экспериментальной группах на предмет владения экономическими терминами и понятиями. Для контроля знаний организаторами были выбраны 15 экономических терминов [6]. При контрольном тестировании до проведения эксперимента дети в обеих группах, и контрольной, и экспериментальной, показали примерно одинаковый уровень знания экономических терминов и понятий (Табл. 1, Рис. 1).

Так, из таблицы 1 и рисунка 1 видно, что количество детей, знающих экономические термины, в контрольной и экспериментальной группах примерно одинаковое.

Второй этап. Во время второго этапа занятия в контрольной и экспериментальной группах проводились следующим образом. В контрольной группе занятия с детьми проводились по базовой программе обучения в старшей дошкольной группе.

В экспериментальной группе в дополнение к базовой программе обучения проводились дополнительные занятия длительностью по 40 минут два раза в неделю.

Период проведения экспериментальных занятий длился четыре месяца.

Во время дополнительных занятий с экспериментальной группой были организованы четыре сюжетно-ролевые экономические игры.

Игра «Банк»

Игра «Банк» – сюжетно-ролевая игра. Игра знакомит детей с профессиями сотрудников банка: кассир-операционист, консультант, менеджер, инкассатор.

Цель игры – знакомство детей с экономическими понятиями, связанными с трудовой деятельностью работников банка.

Знакомство и использование экономических понятий: банк, деньги, акция, валюта, доход, расход, налог, банковская карта, долг.

Задачи игры:

- систематизировать знания детей о банке и банковских служащих;
- расширять словарный запас, совершенствовать навыки речевого общения;
- формировать умения развивать сюжет на основе полученных знаний;
- развивать умения старших дошкольников согласовывать тему игры, распределять роли, подготавливать необходимые условия, договариваться о последовательности совместных действий;
- развивать умения оценивать свои поступки и поступки сверстников, стремления выражать своё отношение к окружающему миру, самостоятельно находить для этого различные речевые средства.

Игровые действия и роли:

«Консультант» – встречает клиентов на входе, интересуется, какую операцию они хотят произвести, выдаёт талон, направляет в кассу или к менеджеру, помогает клиентам у банкомата, вызывает инкассатора.

«Кассир-операционист» – выслушивает клиента, общается, совершает необходимую клиенту операцию.

«Клиенты» – берут талоны, встают в очередь к терминалу, по очереди подходят к свободному кассиру-оператору, озвучивают необходимую операцию.

«Инкассатор» – забирает деньги из банка или привозит деньги в банкомат.

Оборудование для проведения игры: банкомат, терминал, столы для операторов, кассовый аппарат, стулья для консультанта, бейджи, таблички, паспорта.

Игровые сюжеты: «открытие банка», «обмен валюты», «приём платежей». «заблокирована карточка», «оплата коммунальных услуг», «получение денег через банкомат».

Игра «Супермаркет»

Игра «Супермаркет» – сюжетно-ролевая игра. Игра знакомит детей с трудовой деятельностью взрослых, даёт им представления о профессиях сотрудников предприятий торговли: кассир, продавец-консультант, товаровед, мерчендайзер.

Цель игры – помочь детям понять, как работает супермаркет, научить основам экономики и торговли. Игра развивает навыки счёта, а также умение взаимодействовать в команде.

Знакомство и использование экономических понятий: деньги, расход, банковская карта, покупка, скидка, зарплата, дорогой, дешёвый, монета.

Задачи игры:

- систематизировать знания детей о супермаркете;
- расширять словарный запас, совершенствовать навыки речевого общения;
- формировать умения развивать сюжет на основе полученных знаний;
- развивать умения дошкольников согласовывать тему игры, распределять роли, подготавливать необходимые условия, договариваться о последовательности совместных действий;
- развивать умения оценивать свои поступки и поступки сверстников, стремления выражать своё отношение к окружающему, самостоятельно находить для этого различные речевые средства.

Игровые действия и роли:

«Продавец-консультант» – встречает клиентов на входе, интересуется, что покупатель хочет приобрести.

«Покупатель» – ищет покупки в супермаркете, собирает их и расплачивается на кассе.

«**Кассир**» – проверяет покупки, пробивает их на кассе и принимает деньги.

«**Мерчендайзер**» – рекламирует и предлагает попробовать марку своего товара.

«**Товаровед**» – проверяет весь ли товар выставлен в торговом зале.

Оборудование для проведения игры: корзина для покупок, стеллажи и полки для товаров, кассовый аппарат, стулья, бейджи, таблички.

Игровые сюжеты: «открытие магазина», «у кассы», «выбор товара», «консультация по товару».

Игра «Семья»

Игра «Семья» – сюжетно-ролевая игра. Игра помогает детям лучше понять семейные отношения, роли и обязанности в семье. Игра развивает социальные навыки, учит сотрудничеству и ответственности, основам экономических взаимоотношений в семье.

Цель игры – познакомить детей с базовыми понятиями семейной жизни, научить работать в команде и принимать экономические решения.

Знакомство и использование экономических понятий: деньги, зарплата, пенсия, доход, расход, банковская карта, покупка, дорогой, дешёвый, экономия, сбережения, долг.

Задачи игры:

- систематизировать знания детей о семье, в том числе о семейной экономике;
- расширять словарный запас, совершенствовать навыки речевого общения;
- формировать умения развивать сюжет на основе полученных знаний;
- развивать умения старших дошкольников согласовывать тему игры, распределять роли, подготавливать необходимые условия, договариваться о последовательности совместных действий;
- развивать умения оценивать свои поступки и поступки сверстников, стремления выражать своё отношение к окружающему миру, самостоятельно находить для этого различные речевые средства.

Игровые действия и роли:

дети должны выбрать роли и обсудить, как они будут действовать в той или иной

ситуации, учитывая выбранные ими роли «мама», «папа», «бабушка», «дедушка», «ребёнок», «брат», «сестра».

Оборудование для проведения игры: бумага и карандаши для рисования «семейного дерева», элементы одежды для каждой роли, парики, усы, борода.

Игровые сюжеты: «семейный обед», «день рождения», «поход в магазин», «юбилей», «выбор покупки для члена семьи», «поездка в отпуск».

Игра «Труд»

Игра «Труд» – сюжетно-ролевая игра. Игра помогает детям дать представление о различных профессиях. Игра развивает социальные навыки, учит сотрудничеству и ответственности, основам экономических взаимоотношений.

Цель игры – формирование у детей представления о различных профессиях, развитие навыков сотрудничества, ответственности и понимания значимости труда в обществе.

Знакомство и использование экономических понятий: профессия, деньги, зарплата, пенсия, доход, расход, банковская карта, покупка, дорогой, дешёвый, экономия, сбережения, долг, налог, бюджет, цена, банковская карта.

Задачи игры:

- систематизировать знания детей о разных профессиях, труде, роли представителей разных профессий в экономике;
- расширять словарный запас, совершенствовать навыки речевого общения;
- формировать умения развивать сюжет на основе полученных знаний;
- развивать умения старших дошкольников согласовывать тему игры, распределять роли, подготавливать необходимые условия, договариваться о последовательности совместных действий;
- развивать умения оценивать свои поступки и поступки сверстников, стремления выражать своё отношение к окружающему миру, самостоятельно находить для этого различные речевые средства.

Игровые действия и роли:

Дети попадают в волшебный город, где все жители работают в разных профессиях.

Таблица 2 / Table 2

Количество детей в контрольной и экспериментальной группах, знающих экономические термины после проведения экономических игр в экспериментальной группе / The number of children in the control and experimental groups who know economic terms after conducting economic games in the experimental group

№	Экономический термин	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1	Банк	14	20
2	Банковская карта	6	17
3	Бюджет	3	13
4	Валюта	3	12
5	Деньги	17	20
6	Дешёвый	4	16
7	Долг	3	12
8	Дорогой	4	15
9	Доход	5	9
10	Заработная плата	3	13
11	Налог	5	6
12	Товар	9	20
13	Труд	9	16
14	Услуга	3	11
15	Цена	17	18

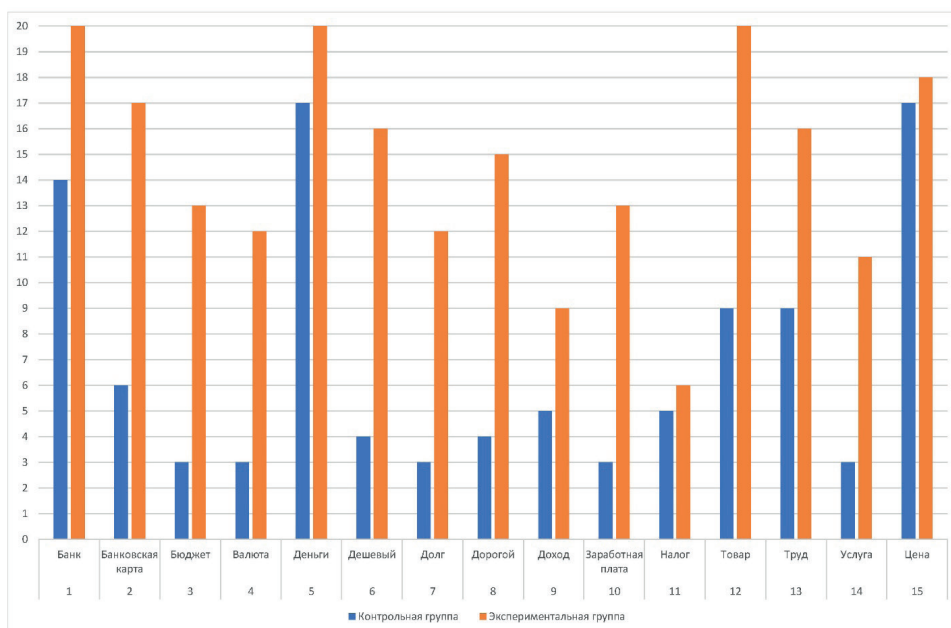


Рис. 2 / Fig. 2.

Количество детей в контрольной и экспериментальной группах, знающих экономические термины после проведения экономических игр в экспериментальной группе / The number of children in the control and experimental groups who know economic terms after conducting economic games in the experimental group

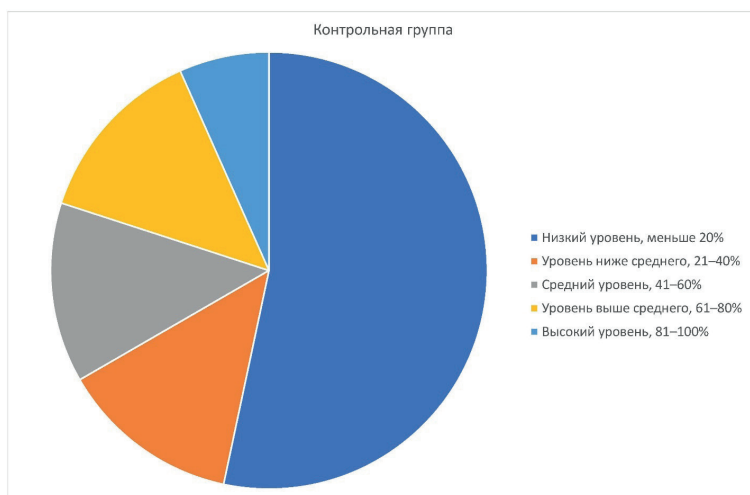


Рис. 3 / Fig. 3.

Результаты тестирования детей в контрольной группе на предмет знания экономических терминов и определений, до проведения эксперимента / The results of testing the children in the control group for knowledge of economic terms and definitions before the experiment

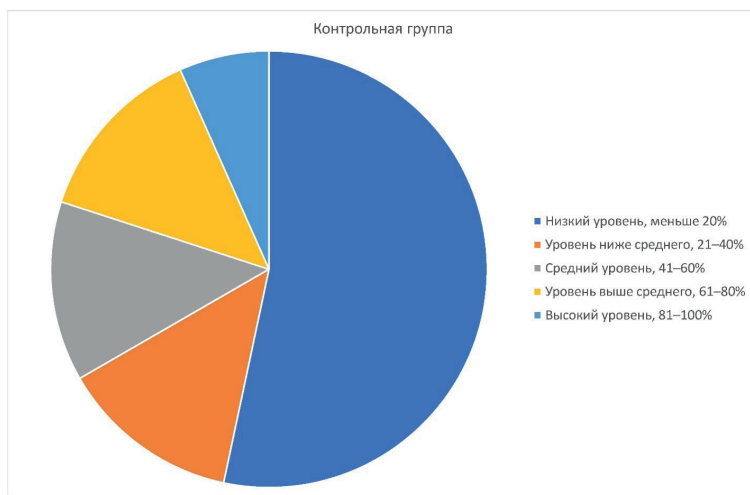


Рис. 4 / Fig. 4.

Результаты тестирования детей в контрольной группе на предмет знания экономических терминов и определений, после проведения эксперимента / The results of testing the children in the control group for knowledge of economic terms and definitions, after the experiment

ях. В этом городе есть школа, больница, магазин, стройка и другие важные места. Каждый ребёнок выбирает себе профессию, которой он хочет овладеть в ходе игры. Дети должны выбрать роли и обсудить, как они будут действовать в той или иной ситуации, учитывая выбранные ими роли. Примеры ролевых ситуаций:

- «школа» (учитель проводит уроки, дети учатся и задают вопросы);
- «больница» (врач лечит пациентов, дети-пациенты выздоравливают);
- «магазин» (продавец продаёт товары, покупатели делают покупки);
- «стройка» (строители строят дома и другие здания);

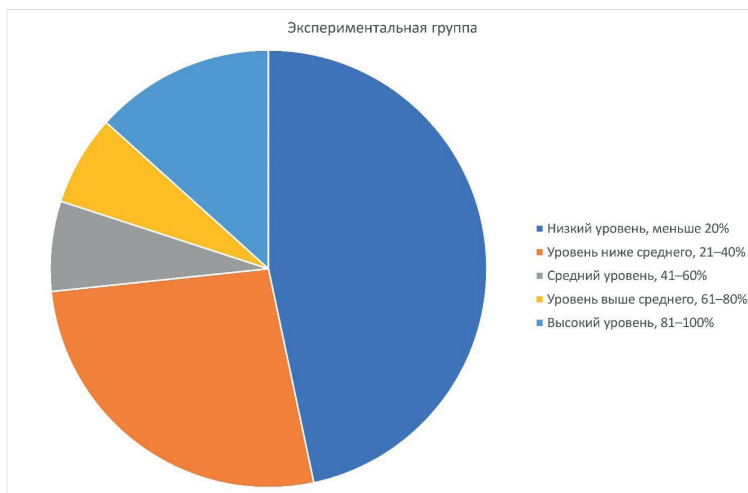


Рис. 5 / Fig. 5.

Результаты тестирования детей в экспериментальной группе на предмет знания экономических терминов и определений, до проведения эксперимента / The results of testing the children in the experimental group for knowledge of economic terms and definitions before the experiment

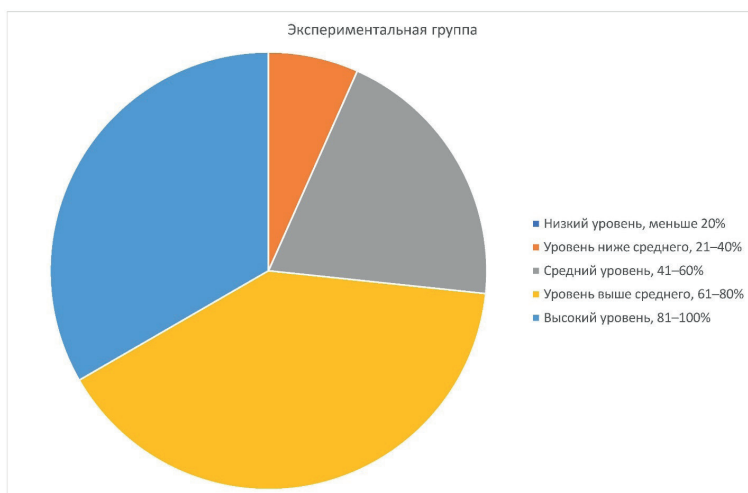


Рис. 6 / Fig. 6.

Результаты тестирования детей в экспериментальной группе на предмет знания экономических терминов и определений, после проведения эксперимента / The results of testing the children in the experimental group for knowledge of economic terms and definitions, after the experiment

- «ресторан» (повар готовит вкусные блюда, дети-посетители наслаждаются едой);
- «транспорт» (водитель перевозит пассажиров и грузы);
- «полиция» (полицейский следит за порядком в городе).

Оборудование для проведения игры: для «школы» – набор школьных принад-

лежностей; для «больницы» – набор медицинских инструментов; для «магазина» касса, товары, прилавков, и т. д.

Игровые сюжеты: «школа», «больница», «магазин», «стройка», «ресторан», «транспорт», «полиция».

Третий этап. На третьем этапе были повторно протестированы дети в контрольной

и экспериментальной группах на предмет владения экономическими терминами и понятиями после проведения в экспериментальной группе дополнительных занятий, включающих в себя сюжетно-ролевые экономические игры. Для контроля были выбраны те же 15 экономических терминов (Табл. 2, Рис. 2).

После проведения занятий с сюжетно-ролевыми играми в экспериментальной группе были получены следующие результаты.

В ходе проведённого тестирования в обеих группах старших дошкольников были получены результаты, свидетельствующие, что количество детей, знающих экономические термины после проведения экономических игр в экспериментальной группе, значительно увеличилось. В то время как в контрольной группе осталось практически без изменений. Тестирование однозначно показало положительную и значительную динамику роста экономических знаний у детей в экспериментальной группе. Большинство из них уверенно продемонстрировало высокий и средний уровень знаний по экономике.

Результаты эксперимента и выводы

Контрольный тест после эксперимента показал, что большинство детей экспериментальной группы смогли не только понять, но и объяснить элементарный смысл изучаемых экономических понятий. В ходе итоговой диагностики большинство заданий дошкольники выполнили самостоятельно, без помощи взрослых, что свидетельствует о высоком уровне усвоения материала.

Дети продемонстрировали способность отражать свои знания и представления в различных видах деятельности. Например, в процессе ролевых игр они активно использовали экономические термины, обсуждали ценность товаров и услуг, а также проводили простые сделки, что подтверждает их понимание основ экономической культуры.

Результаты сформированности основных экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах до и после

формирующего этапа эксперимента представлены на рисунках 3–6.

Таким образом, проведённый эксперимент по включению в образовательный процесс сюжетно-ролевых игр по экономике у детей старшего дошкольного возраста показал положительные результаты. Контрольный этап эксперимента подтвердил выдвинутые перед началом эксперимента предположения о том, что использование сюжетно-ролевых игр способствует более глубокому усвоению экономических понятий.

Эффективность реализованного комплекса игр при обучении основам экономических знаний подчёркивает важность игровой деятельности в обучении. Игры не только делают процесс обучения увлекательным, но и помогают детям развивать критическое мышление, умение работать в команде и принимать самостоятельные решения [7].

Заключение

Экономическое образование и воспитание – это важная часть общего развития детей, которая закладывает основы их будущей экономической грамотности. Педагоги и родители, вовлекая детей в мир экономики, помогают им не только понять, как функционирует общество, но и развить важные личностные качества, которые будут полезны на протяжении всей жизни. Таким образом, формирование экономических представлений и навыков в старшем дошкольном возрасте позволит детям стать успешными и ответственными гражданами.

Успех экономического воспитания во многом зависит от методов и форм, которые используют педагоги и воспитатели. Игровая деятельность занимает особое место в этом процессе, так как игра является ведущим видом деятельности для дошкольников. Игры с элементами экономики, такие как «Банк», «Супермаркет», «Семья», «Труд» позволяют детям на практике применять полученные знания, развивать навыки взаимодействия и сотрудничества [8].

Сюжетно-ролевые игры являются весьма эффективным средством для формирования у детей старшего дошкольного возраста

базовых экономических знаний и умений. Они помогают развивать у них экономическую грамотность, а также способствуют воспитанию личностных качеств и умений. Экономические концепции, которые дети усваивают через игры, помогают им не только понять технологические аспекты экономики, но и развивают системное мышление, формируя новую социокультурную позицию.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал, что использование предложенного комплекса экономических игр стало эффективным инструментом для формирования у детей основных экономических представлений. В ходе занятий с использованием этих игр дети из экспериментальной группы смогли значительно обогатить свои знания в области экономики. Они научились отражать свои знания и

представления в различных видах деятельности, а также раскрыли в себе нравственно-экономические качества, которые, безусловно, будут полезны им в будущем.

Таким образом, можно сделать вывод, что интеграция игровых методик в образовательный процесс способствует формированию у детей необходимых знаний и умений, которые станут основой их дальнейшего обучения и личностного роста. Сюжетно-ролевые игры как эффективная форма обучения позволяет детям не только усваивать информацию, но и применять её в практических ситуациях, что делает процесс обучения более увлекательным и интересным. Это открывает новые горизонты для педагогов и родителей в вопросах воспитания и образования детей, подчёркивая важность креативного подхода в методике обучения [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Галкина Л. Н. Экономическое образование детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Л. Н. Галкина. – Челябинск: Челяб. гос. пед. ун-т, 2015. – 89 с.
2. Карпова С. И. Теоретические вопросы экономического воспитания детей дошкольного возраста / С. И. Карпова, В. С. Иванова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2017. – Т. 16, № 2. – С. 24–30. EDN: YPZQUJ
3. Гнездилова В. Н. Роль семьи в формировании финансовой грамотности детей дошкольного возраста / В. Н. Гнездилова // Методика обучения и воспитания и практика 2017/2018 учебного года: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2018. – С. 108–115. EDN: YQXCTU
4. Тельнова Ж.Н., Солуня И.А. Педагогические аспекты работы с родителями по экономическому воспитанию старших дошкольников / Ж.Н. Тельнова, И.А. Солуня И.А. // Психолого-педагогическое сопровождение ребёнка в дошкольном образовании: союз теории и практики: сб. науч. статей. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. – Минск, 2021. С. 333–337.
5. Галкина Л. Н. Экономика для детей: методическое пособие. Челябинск: Цицеро, 2013. 112 с.
6. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Цымук М. И. Детский экономический словарь. М.: Росмен, 2011. 192 с.
7. Жуковская Р. И. Игра и её педагогическое значение. М.: Педагогика, 1975. 167 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2019. 320 с.
9. Брянцева М. В. Интегрированный курс формирования основ экономических знаний у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. М.: Изд-во ГУП, 2025. 156 с.

REFERENCES

1. Galkina, L. N. (2015). *Economic education of preschool children: A study-method manual*. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University. 89 p.
2. Karpova, S. I., & Ivanova, V. S. (2017). *The theoretical questions of economic education of preschool children*. Gaudeamus Psychological-Pedagogical Journal, 16(2), 24–30. EDN: YPZQUJ.

3. Gnedzidlova, V. N. (2018). *The role of the family in forming financial literacy of preschool children*. In: III International Scientific-Practical Conference "Methodology of Teaching and Education and Practice of the 2017/2018 Academic Year" Proceedings (Novosibirsk, 2018). EDN: YQXCTU
4. Tel'nova, Z. N., & Solunya, I. A. (2021). *Pedagogical aspects of working with parents on the economic education of older preschoolers*. In: Z. N. Tel'nova & I. A. Solunya (Eds.), *Psychological and pedagogical support of the child in preschool education: The union of theory and practice* (pp. 333–337). Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank.
5. Galkina, L. N. (2013). *Economics for children: methodological guide*. Chelyabinsk: Tsicero publ. (in Russ.).
6. Raizberg, B. A., Lozovsky, L. Sh. & Tsymuk, M. I. (2011). *Children's economic dictionary*. Moscow: Rosmen publ. (in Russ.).
7. Zhukovskaya, R. I. (1975). *Game and its pedagogical significance*. Moscow: Pedagogy publ. (in Russ.).
8. Sukhomlinsky, V. A. (2019). *I give my heart to children*. Moscow: Conceptual publ. (in Russ.).
9. Bryanceva M. V. (2025) *Integrated course for developing the basics of economic knowledge in children of preschool and primary school age: a teaching aid*. Moscow: State Unitary Enterprise Publishing House, 2025. 156 p. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Дворянов Владимир Анатольевич (г. Москва) – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, директор Издательского центра Государственного университета просвещения;
e-mail: va.dvorianov@guppros.ru

Брянцева Марина Витальевна (г. Москва) – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры начального образования Государственного университета просвещения, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования;
e-mail: bryantsmar@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Vladimir A. Dvorianov (Moscow) – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., Department of Russian History, Director of the Publishing Center, Federal State University of Education;
e-mail: va.dvorianov@guppros.ru

Marina V. Bryanceva (Moscow) – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., Department of Primary Education, Federal State University of Education, Corresponding Member, International Academy of Sciences of Pedagogical Education;
e-mail: bryantsmar@mail.ru

ВКЛАД АВТОРОВ

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
The authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 372.881.1=581

DOI: 10.54884/2414-1186-2025-8-3-018

КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УНИВЕРСИТЕТ-ШКОЛА ПО ПРОФИЛЮ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНОСТРАННЫЙ (КИТАЙСКИЙ) ЯЗЫК»

Озолина М. Н.

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

e-mail: mar.ozolina@yandex.ru

Поступила в редакцию 22.09.2025

После доработки 22.09.2025

Принята к публикации 24.09.2025

Аннотация

Цель. Целью данного исследования является разработка и обоснование концепции педагогического взаимодействия между университетом и школой в области начального образования, с акцентом на преподавание иностранного (китайского) языка. Исследование направлено на выявление эффективных методов и практик, которые могут быть использованы в процессе обучения, а также на интеграцию теоретических знаний студентов с практическим опытом в школьной системе.

Процедура и методы. С учетом растущей популярности китайского языка как школьного предмета, актуальность исследования методов его преподавания в начальной школе становится все более значимой. В условиях современного образования необходимо искать эффективные подходы к обучению, которые способствуют не только усвоению языка, но и развитию межкультурной коммуникации. Педагогическое взаимодействие между университетом и школой играет ключевую роль в подготовке квалифицированных специалистов, способных внедрять инновационные методики и адаптировать их к реальным условиям образовательного процесса.

Теоретическая и практическая значимость. Результаты исследования показывают, что синергия между университетом и школой способствует более глубокому усвоению китайского языка учащимися начальных классов. Внедрение проектной и экспериментальной деятельности на базе школ позволяет студентам применять полученные знания на практике, развивая при этом необходимые педагогические компетенции. Эффективность методов преподавания китайского языка подтверждается успешной апробацией технологий, разработанных студентами, что в свою очередь повышает их профессиональную уверенность и готовность к трудоустройству. Таким образом, концепция педагогического взаимодействия обеспечивает преемственность в обучении и способствует качественному развитию образовательного процесса.

Ключевые слова: методика обучения китайскому языку, педагогическая практика, выпускная квалификационная работа, синергия, начальная школа

Для цитирования: Озолина М.Н. Концепция педагогического взаимодействия Университет-Школа по профилю «Начальное образование и иностранный (китайский) язык» // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2025. Т. 8. № 3(31). URL: www.terre.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-018>.

Original research article

THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY-SCHOOL INTERACTION IN THE FIELD OF “PRIMARY EDUCATION AND FOREIGN (CHINESE) LANGUAGE”

M. Ozolina

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

e-mail: mar.ozolina@yandex.ru

Received by the editorial office 22.09.2025

Revised by the author 22.09.2025

Accepted for publication 24.09.2025

Annotation

Aim. The purpose of this study is to develop and substantiate the concept of pedagogical interaction between the university and the school in the field of primary education, with an emphasis on teaching a foreign (Chinese) language. The research aims to identify effective methods and practices that can be used in the learning process, as well as to integrate students' theoretical knowledge with practical experience in the school system.

Methodology and results. Given the growing popularity of the Chinese language as a school subject, the relevance of studying methods of teaching it in primary schools is becoming increasingly significant. In modern education, it is necessary to look for effective approaches to learning that contribute not only to language acquisition, but also to the development of intercultural communication. Pedagogical interaction between the university and the school plays a key role in the training of qualified specialists who are able to introduce innovative methods and adapt them to the real conditions of the educational process.

Research implications. The results of the study show that the synergy between the university and the school contributes to a deeper learning of the Chinese language by primary school students. The introduction of project and experimental activities on the basis of schools allows students to apply the acquired knowledge in practice, while developing the necessary pedagogical competencies. The effectiveness of Chinese language teaching methods is confirmed by the successful testing of technologies developed by students, which in turn increases their professional confidence and readiness for employment. Thus, the concept of pedagogical interaction ensures continuity in learning and contributes to the qualitative development of the educational process.

Keywords: Chinese language teaching methodology, pedagogical practice, final qualification work, synergy, elementary school

For citation: Ozolina M.N. The concept of pedagogical university-school interaction in the field of “Primary education and foreign (Chinese) language” // Modern additional professional pedagogical education. 2025. Vol. 8. No. 3(31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-018>.

Введение

В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к изучению китайского языка в российской школе, что актуализирует задачу подготовки педагогов, способных обучать ему с учетом возрастных

особенностей младших школьников, требований основной школы и современных методико-технологических подходов. В этих условиях особую ценность приобретает такая модель профессиональной подготовки, которая обеспечивает последовательный

переход от освоения теории к формированию практических умений и дальнейшей исследовательской проверке собственной методической разработки в реальной образовательной среде.

В данной статье автор дал краткое описание опыта реализации программы 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» на базе факультета начального, дошкольного и специального образования Государственного университета просвещения, обеспечивающей выпускникам двойную квалификацию: учитель начальных классов и учитель китайского языка. В центре внимания – логика выстраивания методической подготовки на старших курсах, роль дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» как связующего элемента между университетским обучением и школьной практикой, а также механизмы интеграции проектно-экспериментальной работы студентов в процесс подготовки и написания выпускной квалификационной работы.

Автор ставит целью статьи продемонстрировать сочетание лекционно-семинарской работы, анализ УМК, разработка и апробация заданий, использование цифровых инструментов и последующего педагогического эксперимента в школе способствуют формированию профессиональных компетенций будущего учителя китайского языка. Отдельно рассматривается технология многоуровневого наставничества и взаимодействие «вуз – школа» как условие педагогической преемственности и повышения эффективности методических решений, внедряемых студентами в образовательный процесс.

Концепции взаимодействия между университетом и школой

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) реализуется на базе факультета начального, дошкольного и специального образования Государственного университета просвещения. Программа бакалавриата рассчитана на 5 лет обучения. За период обучения студенты учатся по двум

профилям, чтобы в будущем стать учителем начального образования и дополнительно учителем китайского языка [1; 4]. На данный момент уже состоялись 2 выпуска студентов двойного профиля, в 2022 и 2023 гг.

На площадке факультета за 4 года студенты обучаются основам педагогики и китайоведения. К 5 курсу они приобретают знания и формируют навыки по предметам: методика обучения в начальной школе, психология младших школьников, основы педагогики, практический курс китайского языка, включая вводно-фонетический курс и курс грамматики китайского языка, китайский язык профессиональный, культура страны изучаемого языка.

На 5 курсе предусмотрена дисциплина Методика обучения иностранным языкам, которая направлена как на изучение основ предмета, так и на применение конкретных методических инструментов на практике. На следующем этапе студенты знакомятся со спецификой преподавания китайского языка, и уже непосредственно перед производственной практикой подробно изучают методы преподавания китайского языка в начальных классах школы. Содержание дисциплины включает детальный разбор компетенций владения китайским языком как иностранным, а также методов формирования межкультурной коммуникативной компетенции в китайском языке [6, с. 121, 240].

Курс состоит из лекционного и семинарского блоков. На семинарских занятиях проводится проектная работа – индивидуальная и групповая, студенты участвуют в командах, имитируя педагогическую деятельность в условиях школы, вовлекаются в экспериментальную работу. В данном блоке предусмотрена такая форма деятельности, как анализ школьных учебников отечественных и китайских авторов и издательств. Совместно с ведущим преподавателем студенты анализируют компоненты УМК: аспектный, тематический, дидактический, лингвострановедческий, коммуникативный, деятельностный и др. На семинарских занятиях индивидуально разрабатываются задания для школьников 1–4 классов с обя-

зательным условием – дать методическое обоснование разработки на основе теоретических положений лекционного блока. В ходе демонстрации результатов индивидуального задания проводится оценка участниками семинара и преподавателем, даются рекомендации. Здесь же студенты имеют возможность реализовать собственные разработки в своей учебной группе, убедиться в эффективности применяемых дидактических средств, получить рефлексию. Так, студентами 2023 года выпуска был создан пул игр по китайскому пособию «100 примеров игр в одном классе» [8]. Каждый участник проекта получил по 1–2 игре на апробацию по 4 аспектам. Студенты самостоятельно перевели и адаптировали инструкции по проведению игры, подготовили дидактические материалы, дали обоснование тому, в каком аспекте языка и при каких условиях урока игра может быть применима. В лекционном блоке обсуждается целесообразность использования цифровых технологий в решении общих учебных и методических задач [7: 15]; студенты-выпускники индивидуально исследуют инструменты ИКТ (платформы, программы, приложения) демонстрируют результаты в группе, выносят методические рекомендации. Создаются собственные задания с применением ЦТ для обучения детей китайскому языку (МЭШ, iSpring, Quizlet, Easygenerator, Learningapps, Stepik, ProgressMe, Miro, Jamboard, Wordwall и др.); апробация также проходит в группе студентов.

Такая проектно-экспериментальная деятельность на семинарах по Методике обучения иностранным языкам гармонично подводит студентов к написанию выпускной квалификационной работы. При этом мы придерживаемся принципа: провести «междисциплинарное исследование на стыке лингвистики, педагогики, психологии, методики преподавания ИЯ» **Теоретическая** глава ВКР представляет **синтез** знаний студентов в изученных областях, направлена на приобретение и аккумуляцию исследовательского опыта. **Эмпирическая** глава сориентирована на **реализацию цели** и задач в условиях педагогической прак-

тики. Студенты формируют гипотезу об эффективности применения индивидуальной технологии для обучения китайскому языку детей младшего школьного возраста. На предварительном этапе проводится диагностика знаний, умений и навыков школьников по исследуемому аспекту. Студент подтверждает гипотезу в ходе апробации разработанной технологии. Под технологией мы понимаем и методические инструменты, и комплексы заданий и упражнений, приемы и способы, т.е. всю разновидность и совокупность средств обучения иностранному языку. На практике фиксируются результаты эксперимента, анализируются условия, способствующие или препятствующие внедрению технологии, дорабатываются ее элементы с учетом конкретных педагогических условий. Фиксируя недостатки в разработанной технологии, студент, таким образом, рефлексировал собственный опыт с опорой на теоретические положения Главы 1. Содержание эмпирической главы пересматривается и исправляется.

В заключение проводится повторная диагностика, в ходе которой студент определяет, насколько он достиг поставленной цели и реализовал практические задачи. Итоговая рефлексия осуществляется в команде с научным руководителем, руководителем практики, школьным учителем. Таким образом, мы достигаем эффекта синергии, когда в становлении будущего педагога задействованы участники образовательного процесса – представители вуза и общеобразовательной школы.

Приведем для примера конкретный кейс такого взаимодействия: Студент применяет определенный метод для устранения у школьников грамматических ошибок в китайском языке. Предварительно он дает обоснование тому, что такое дидактическая игра и аргументирует игру как эффективный способ для формирования грамматической компетенции у детей. В ходе эксперимента студент снабжает детей материалом и проводит дидактическую игру. На практике студент наблюдает все моменты внедрения игры в учебный процесс: реакция детей, их способность поддержать игровой процесс,

вовлеченность, уровень знаний и навыков, которые они привносят в игру, и наконец, результат и удовлетворение от игры [3].

Спектр тем ВКР охватывают следующие аспекты:

лингвистические: иероглифика (каллиграфия), фонетика, лексика (скороговорки, чаньшуй и др.), грамматика;

методические: игровые технологии, формирование навыков и умений, лексический, аудитивный, грамматический, произносительный навыки, диалогическая речь, стратегии развития умений и навыков, аудирование, письмо, чтение, технологии преодоления трудностей, сюжетно-ролевая игра, подвижные игры, комиксы и др.;

психологические: ассоциативные методы, развитие / повышение мотивации, познавательная деятельность, когнитивный метод в обучении;

педагогический: проектная деятельность, творческая деятельность, культурные аспекты обучения;

цифровые и медиатехнологии: программы создания анимации, обучающие мультфильмы, медиаресурсы, цифровые платформы и др.

Апробация эмпирической части ВКР проходит на уроках китайского языка по основной или дополнительной программе в ходе преддипломной практики студентов. Таким образом, реализуются эффективные техники взаимодействия, результатом которых становится синергия, поскольку в процессе обучения и изучения задействованы сразу несколько субъектов образовательной среды: преподаватель вуза по дисциплине Методика обучения иностранным языкам, в качестве руководителя производственной практики и выпускной квалификационной работы, студенты профиля, учитель-предметник (учитель китайского языка), учащиеся начальной школы. В данном случае мы наблюдаем многоуровневое наставничество, т.к. студент является, с одной стороны, объектом научного наставничества, а с другой стороны, он сам выступает в роли наставника для учащегося школы. В свою очередь, учитель-предметник корректирует практическую деятельность студента, со-

вместно с ним составляет поурочный план, предоставляет автономность в принятии методических и педагогических решений. Апробация технологии, таким образом, осуществляется при наблюдении как руководителя практики, так и руководителя ВКР и учителя китайского языка. Они вправе давать предметные замечания, рекомендации и оценку непосредственной деятельности студента на уроке, а также эффективности его практических разработок в процессе обучения детей. При данных условиях у студента формируются компетенции, которые соответствуют *Содержанию образовательной программы по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование направленность (профиль) программы Теория и методика преподавания иностранных языков и культур*. Такая практика не менее важна и для профессиональной уверенности и дальнейшего успешного трудоустройства наших выпускников. Предпосылкой этому, безусловно, является знание возрастной психологии и многогранность обучения в начальной школе, практика проектной деятельности, изучение информационных технологий в образовании, формирование лингвострановедческой компетенции студентов, навыки исследования и командной деятельности.

Экспериментальная работа студентов выпускного курса проводится на базе школ Москвы и Московской области. Чаще всего в эксперименте принимают участие ученики средней школы. Автор настоящей статьи, будучи руководителем ВКР и педагогической практики, основателем и действующим педагогом лингвистической студии для детей, предоставляет площадку для педагогического эксперимента, обеспечивает взаимодействие на уровнях Университет-Школа. В данном случае обоснованным будет термин *педагогическая преемственность в обучении китайскому языку*.

Таким образом, наши студенты приобретают знания на лекционных и семинарских занятиях по методике, на следующем этапе они применяют знания и формируют навыки преподавания в ходе школьной педагогической практики, а на интегрирующем этапе

студенты внедряют методическую технологию в образовательный процесс, проверяя ее эффективность.

Заключение

В заключение отметим, что образовательная программа 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» на базе факультета начального, дошкольного и специального образования Государственного университета просвещения обеспечивает целостную и практико-ориентированную подготовку будущих учителей начальных классов и китайского языка. Логика построения обучения, – от освоения психолого-педагогических и лингвистических основ к методическому проектированию, последующей апробации решений в условиях школы и их исследовательской проверке в рамках ВКР, – позволяет сформировать у студентов устойчивые профессиональные компетенции и опыт реальной педагогической деятельности.

Ключевым связующим звеном выступает дисциплина «Методика обучения иностранным языкам», в рамках которой проектно-экспериментальная работа, анализ отечественных и китайских УМК, разработка и обоснование заданий, а также исполь-

зование цифровых инструментов создают условия для осмысленного перехода от теории к практике. Дальнейшая апробация разработанных технологий на преддипломной практике превращает ВКР в инструмент реального улучшения обучения китайскому языку школьников: студенты проводят диагностику, внедряют методические решения, фиксируют результаты и осуществляют рефлексию, корректируя разработку с учетом конкретных образовательных условий.

Особую значимость имеет выстроенное взаимодействие «вуз – школа», обеспечивающее многоуровневое наставничество и эффект синергии: студент одновременно получает поддержку научного руководителя, руководителя практики и учителя-предметника и в то же время выступает наставником для школьников. В результате формируется педагогическая преемственность и создаются предпосылки для профессиональной уверенности и успешного трудоустройства выпускников. Таким образом, представленный подход демонстрирует эффективность интеграции методической подготовки, исследовательской деятельности и школьной практики в подготовке педагогов по китайскому языку для начального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабалина О.И., Озолина М.Н. Двойная перспектива в общеобразовательном секторе (раздел в монографии). Методика обучения китайскому языку и переводу в полипарадигмальной интерпретации современных педагогических исследований // Коллективная монография. «Издательский дом ВКН» Москва, 2021. – С. 160–166.
2. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Азимов, Э.Г. Щукин, А.Н. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Озолина, М.Н., Прохоренко Н.О. Грамматические трудности в изучении китайского языка школьниками (статья) // Вопросы мультилингвального образования. сборник научных трудов. Изд-во МГОУ. Москва, 2023. – С. 178–181.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 // URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 07.11.2023)
5. Описание программ дисциплин (модулей) и практик // URL: https://yspu.org/images/1/1e/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC_%D0%9D%D0%90.pdf
6. Теория обучения китайскому языку и переводу в языковой паре китайский – русский: межкультур. лингводидактика: монография / Т. Л. Гурулева – Москва: ВКН, 2019. – 443 с.

7. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / Москва: Эдитус, 2017 – 247 с.
8. Victor Siye Bao, Sihuan Bao John Tia — 課堂游戏100例. Peking University Press, 2010.

REFERENCES

1. Kabalina O.I., Ozolina M.N. Double perspective in the general education sector. In: *Methods of teaching the Chinese language and translation in a poly-paradigmatic interpretation of modern pedagogical research*: collective monograph. Moscow: VKN Publishing House; 2021. P. 160–166.
2. Azimov E.G., Shchukin A.N. (comp.). *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)*. Moscow: IKAR; 2009. 448 p.
3. Ozolina M.N., Prokhorenko N.O. Grammar difficulties in learning Chinese by school students. In: *Issues of multilingual education*: collection of scientific papers. Moscow: MGOU Publishing; 2023. P. 178–181.
4. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Order of 22 February 2018 No. 125 “On approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education–Bachelor’s level for the field of study 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles)” (as amended; revision No. 1456 of 26.11.2020). Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (accessed: 07.11.2023).
5. Descriptions of discipline (module) and internship programs. Available at: https://yspu.org/images/1/1e/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC_%D0%9D%D0%90.pdf
6. Guruleva T.L. *Theory of teaching Chinese and translation in the Chinese–Russian language pair: intercultural linguodidactics*: monograph. Moscow: VKN; 2019. 443 p.
7. Titova S.V. *Digital technologies in language teaching: theory and practice*: monograph. Moscow: Editus; 2017. 247 p.
8. Bao Victor Siye, Bao Sihuan, Tia John. *100 classroom games*. Beijing: Peking University Press; 2010.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Озолина Мария Николаевна (г. Москва), кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного образования факультета дошкольного, начального и специального образования Государственного университета просвещения; SPIN-код: 4043-0469
e-mail: mar.ozolina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Maria N. Ozolina (Moscow), Candidate of Filological Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Faculty of Preschool, Primary and Special Education, Federal State University of Education; SPIN-code: 4043-0469
e-mail: s.s.prishepa@mail.ru

Научная статья

УДК 376.3

DOI: 10.54884/2414-1186-2025-8-3-017

КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА

Прищепа С. С., Псылару Н. Ю.*

Государственный университет просвещения, г. Москва, Российская Федерация

** Корреспондирующий автор, e-mail: natali.psyлару.27@mail.ru*

Поступила в редакцию 20.09.2025

После доработки 22.09.2025

Принята к публикации 23.09.2025

Аннотация

Цель статьи – обосновать воспитательный потенциал коллективно-творческого дела в условиях инклюзивного класса начальной школы и выделить педагогические условия его успешной реализации, а также раскрыть педагогическую сущность коллективно-творческого дела как технологии воспитания.

Процедура и методы. Коллективно-творческое дело рассматривается как педагогическая технология, формирующая условия для социально-нравственного развития детей младшего школьного возраста в инклюзивном образовательном пространстве. Процедура исследования носит преимущественно теоретико-аналитический характер. Авторы последовательно раскрывают педагогическую технологию коллективно-творческого дела через описание и исследование его этапов – планирования, подготовки, проведения, обсуждения результатов и рефлексии.

Теоретическая и практическая значимость. Теоретический анализ показывает, что коллективно-творческое дело создаёт среду, в которой совместная деятельность детей и взрослых приобретает ценностную направленность и способствует становлению коммуникативных и социальных компетенций ребёнка. Коллективно-творческое дело усиливает эмоциональную устойчивость ребёнка, развивает инициативу, укрепляет чувство принадлежности к коллективу и повышает его уверенность в собственных силах.

Ключевые слова: коллективно-творческое дело, социально-нравственное воспитание, коммуникативная компетентность, социальная компетентность, младший школьный возраст, инклюзивный класс, совместная деятельность, педагогическая среда

Для цитирования: Прищепа С. С., Псылару Н. Ю. Коллективно-творческое дело как технология социально-нравственного воспитания младших школьников в условиях инклюзивного класса // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2025. Т. 8. № 3(31). URL: www.merpe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-017>.

Original research article

COLLECTIVE CREATIVE WORK AS A TECHNOLOGY OF SOCIAL AND MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN AN INCLUSIVE CLASSROOM

S. Prishchepa, N. Psylaru*

Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

** Corresponding author, e-mail: natali.psylaru.27@mail.ru*

Received by the editorial office 20.09.2025

Revised by the author, 22.09.2025

Accepted for publication on 23.09.2025

Annotation

Aim. The purpose of the article is to substantiate the educational potential of collective creative work in an inclusive primary school classroom and to identify the pedagogical conditions for its successful implementation, as well as to reveal the pedagogical essence of collective creative work as a technology of education.

Methodology and results. Collective creative work is considered as a pedagogical technology that creates conditions for the social and moral development of primary school children in an inclusive educational space. The research procedure is mainly theoretical and analytical in nature. The authors consistently reveal the pedagogical technology of collective creative work through the description and study of its stages – planning, preparation, conduct, discussion of results and reflection.

Research implications. The theoretical analysis shows that collective creative work creates an environment in which the joint activities of children and adults acquire a value orientation and contribute to the development of the child's communicative and social competencies. Teamwork enhances a child's emotional stability, develops initiative, strengthens a sense of belonging to a team and increases his self-confidence.

Keywords: collective creative work, socio-moral education, communicative competence, social competence, primary school age, inclusive classroom, joint activities, pedagogical environment

For citation: Prishchepa S. S. & Psylaru N. Y. Collective Creative Work as a Technology of Social and Moral Education of Primary School Children in an Inclusive Classroom // Modern Additional Professional Pedagogical Education. 2025. Vol. 8. No. 3(31). URL: www.meppe.elpub.ru. <https://doi.org/10.54884/2414-1186-2025-8-3-017>.

Введение

Актуальность социально-нравственного воспитания детей в начальной школе обусловлена задачами формирования у ребёнка базовых норм поведения, сотрудничества и ответственности в условиях усложняющихся социальных взаимодействий. В инклюзивном классе эти задачи приобретают дополнительное измерение: требуется выстраивание образовательной среды, обеспечивающей принятие различий, ува-

жение достоинства каждого и реальную включённость всех обучающихся в общие дела. В этой связи повышается значимость педагогических технологий, которые одновременно:

- включают каждого ребёнка в совместную деятельность;
- организуют позитивный опыт взаимодействия и взаимопомощи;
- переводят моральные нормы из деклараций в повседневные действия;

– обеспечивают «видимые» результаты, значимые для детского коллектива и школьного сообщества.

Одной из таких технологий является коллективно-творческое дело, ориентированное на совместное планирование, подготовку, проведение и анализ социально значимого события. При грамотной организации коллективно-творческое дело становится инструментом не только воспитательной работы, но и формирования инклюзивной культуры класса.

Теоретические основы исследования

В модели выпускника начальной школы сформированность социальной компетентности проявляется в самостоятельности, готовности отвечать за свои действия перед семьёй и обществом, умении слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию и высказывать мнение. Эти качества непосредственно связаны как с социальной направленностью, так и с коммуникативной компетентностью детей, лежащей в основе их успешной социализации.

Понятие социальной компетентности рассматривается исследователями как интегративная характеристика личности, отражающая взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации и способствующая развитию и саморазвитию ребёнка в обществе. Н. В. Калинина отмечает, что основу социальной компетентности составляют знания об обществе и особенностях взаимодействия людей, знание традиций, норм и правил поведения [7]. Н. О. Попова понимает под социальной компетентностью способность выстраивать стратегии взаимодействия с другими людьми в изменяющейся социальной реальности [11].

В младшем школьном возрасте процесс становления социальной идентичности совпадает с началом активной социализации, поэтому социальная компетентность детей данного возраста включает базовые ценностно-нормативные ориентации.

Так, О. В. Галакова указывает, что социальная компетентность младшего школьника характеризуется признанием ценности

самого себя и других людей, пониманием значимости сотрудничества со сверстниками и взрослыми, знанием правил поведения и взаимодействия, умением разрешать конфликтные ситуации, а также ответственностью за свои поступки (на основе рефлексии) [3]. Анализ различных определений позволяет утверждать, что социальная компетентность – сложное личностное образование, включающее мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты, отражающее взаимодействие личности и социального окружения, умение соотносить собственные цели с целями группы и поддерживать позитивное эмоциональное состояние в общении.

В обобщённом виде под социальной компетентностью детей младшего школьного возраста понимается способность ребёнка выстраивать взаимодействия с другими людьми в окружающей социальной действительности, связывая воедино знания, ценности и поведение. Данная формулировка подчёркивает, что социальная компетентность несёт в себе и нравственный компонент – ориентацию на усвоение социальных ценностей и норм. Например, Н. В. Калинина связывает социальную компетентность с морально-правовой зрелостью личности и способностью соотносить собственное «Я» с обществом [7].

Таким образом, воспитание социально компетентной личности младшего школьника неразрывно связано с развитием у него нравственных качеств – ответственности, уважения к другим, умения сотрудничать и соблюдения норм поведения.

Объект и предмет исследования

Одним из эффективных инструментов формирования социальной и коммуникативной компетентности, а следовательно – и нравственного развития детей, выступает коллективно-творческое дело (КТД). Данная педагогическая технология была разработана ещё в советской педагогике И. П. Ивановым и его единомышленниками как часть коммунарской технологии и известна как «педагогика общей заботы».

Теоретико-методологические основания исследования современного коллективно-творческого дела (КТД) у детей младшего школьного возраста опираются на комплекс психолого-педагогических подходов, раскрывающих природу совместной деятельности, механизмы развития личности ребёнка и условия становления детского сообщества. Коллективно-творческое дело рассматривается как особая форма организации детского коллектива, в которой образовательные, воспитательные и развивающие эффекты достигаются через совместное целеполагание, планирование, распределение ролей, реализацию замысла и коллективную рефлексию.

Теоретическую основу исследования задаёт деятельностный подход, в соответствии с которым развитие ребёнка происходит в деятельности и через освоение способов действий. В логике культурно-исторической психологии совместная творческая деятельность выступает источником понимания ребёнком культурных норм и средств взаимодействия; ключевым становится анализ сотрудничества взрослого и детей, а также детского взаимодействия как пространства перехода от внешней организации к внутренней саморегуляции. При этом педагог выступает как организатор условий, в которых ребёнок может выполнять более сложные социальные и творческие действия при поддержке группы.

Коллективно-творческое дело как педагогическая технология

Под коллективно-творческим делом в статье понимается организованная совместная деятельность детей и взрослых, направленная на создание социально значимого продукта/события и включающая последовательность этапов: *инициирование, коллективное планирование, распределение ролей, подготовка, проведение, коллективный анализ и рефлексия*. Технологичность КТД проявляется в наличии структурных шагов, ясных функций участников, повторяемости алгоритма и ориентации на конкретные воспитательные эффекты.

Методологическую рамку составляют деятельностный подход (развитие через участие в деятельности), субъектно-личностный подход (признание ребёнка активным участником выбора и ответственности) и инклюзивный подход (устранение барьеров участия, ориентация на разнообразие). В качестве инструмента проектирования доступности коллективно-творческого дела применимы принципы универсального дизайна обучения (вариативность способов восприятия, выражения и вовлечения).

Воспитательный потенциал коллективно-творческого дела в инклюзивном классе

В сравнении с эпизодическими «мероприятиями», коллективно-творческое дело обладает рядом характеристик, значимых для социально-нравственного воспитания.

– *Смысловая социальная направленность*. Дело ориентировано на пользу для других (класса, школы, семьи, микрорайона), что переводит нравственные понятия в опыт «делания добра» и принятия ответственности.

– *Коллективность и кооперация*. Результат зависит от вклада каждого и от согласованности действий, что создаёт ситуацию практики взаимопомощи и уважения различий.

– *Ролевое разнообразие*. В коллективно-творческом деле возможны роли с различной степенью сложности, темпа и форм участия (организатор, художник-оформитель, рассказчик, фотограф, помощник по материалам и т. п.), что повышает доступность для детей с разными возможностями.

– *Опора на инициативу и выбор*. Участники совместно принимают решения, а значит осваивают нормы диалога, аргументации, учатся учитывать мнение других.

– *Рефлексивный контур*. Коллективный анализ позволяет обсуждать не только «что получилось», но и «как мы взаимодействовали», «кто нуждался в помощи», «что было справедливо/несправедливо», формируя моральную рефлексию.

Модель организации коллективно-творческого дела как технологии социально-нравственного воспитания

Целевой компонент в инклюзивном классе формулируется в двух плоскостях:

- продукт/событие (создать выставку, подготовить мини-праздник, организовать акцию взаимопомощи, подготовить классную книгу и т. п.);
- воспитательный эффект (развить эмпатию, ответственность, навыки сотрудничества, уважение к различиям, готовность помогать).

Содержательный компонент включает:

- ценностные темы, близкие младшим школьникам (дружба, забота, честность, уважение, справедливость, безопасность);
- социально значимые действия (поздравление, помощь, благоустройство, информационная поддержка, просвещение);
- коммуникативные практики (переговоры, совместное планирование, принятие правил, разрешение конфликтов).

В процессуальном компоненте (этапах коллективно-творческой деятельности) следует выделить и отметить:

- *Инициирование и выявление проблемы/идеи.* Класс обсуждает, что важно сделать для кого и почему. Педагог создаёт ситуацию выбора, но не подменяет детскую инициативу.

- *Коллективное планирование.* Определяются цели, шаги, сроки, ресурсы, критерии успеха. Для инклюзивного класса важно визуализировать план (карта дела, пиктограммы, чек-лист).

- *Распределение ролей и поручений.* Роли должны быть вариативными и равноценными по значимости. Допускаются парные роли («ответственный + помощник»), ротация и возможность смены роли.

- *Подготовка коллективно-творческой деятельности.* Выполнение микрозадач в группах; педагог и тьютор обеспечивают поддержку и снимают барьеры участия (материалы, инструкции, альтернативные способы выполнения).

- *Проведение (реализация) коллективно-творческой деятельности.* Событие/продукт представляется адресату; важно обе-

спечить безопасность, предсказуемость и доступность коммуникации.

- *Коллективный анализ и рефлексия результатов коллективно-творческой деятельности.* Обсуждаются результаты и взаимодействие: что получилось, кому помогли, как распределялась ответственность, где требовалась поддержка, какие правила помогали.

- *Закрепление результатов коллективно-творческой деятельности.* Фиксация достижений (дневник класса, «портфолио дел», стенд добрых дел), план следующего шага.

Результативный компонент коллективно-творческой деятельности. Ожидаемые результаты описываются как изменения в:

- ценностных установках (принятие нормы уважения и взаимопомощи);
- поведении (готовность сотрудничать, выполнение договорённостей, участие в общих делах);
- отношениях (рост принятия сверстников, снижение изоляции отдельных детей);
- рефлексии (умение оценивать поступки и ситуации с моральной точки зрения).

Педагогические условия эффективно-сти коллективно-творческого дела в инклюзивном классе

- *Доступность участия каждого ребёнка.* Реализуется через вариативность ролей, адаптацию материалов, использование визуальной поддержки, дробление задач, альтернативные форматы ответа (устно/письменно/через рисунок/с помощью карточек).

- *Единые правила уважительного взаимодействия.* Правила создаются и принимаются вместе с детьми, оформляются в наглядном виде, регулярно обсуждаются в рефлексии.

- *Педагогическое сопровождение сотрудничества.* Учитель выступает фасилитатором: помогает распределять роли справедливо, предотвращает доминирование отдельных участников, поддерживает «тихих» детей, учит конструктивному обсуждению.

- *Командная работа специалистов.* В инклюзивном классе значимы согласован-

ные действия учителя, тьютора, педагога-психолога, логопеда/дефектолога (при наличии): единые требования, согласование способов поддержки, наблюдение динамики участия.

– *Опора на сильные стороны ребёнка.* КТД должно давать возможность проявиться тому, что у ребёнка получается лучше (визуальные навыки, аккуратность, заботливость, способность объяснять, техническая помощь), формируя опыт успеха и признания.

– *Рефлексия как обязательный технологический шаг.* Без анализа отношений и поступков КТД рискует остаться «мероприятием», не превращаясь в технологию воспитания.

Адаптация коллективно-творческого дела под разнообразные образовательные потребности

– *Коммуникативные барьеры:* использование карточек выбора, жестовой/альтернативной коммуникации при необходимости, опора на короткие фразы, «говорящий предмет» для регуляции очерёдности.

– *Когнитивные трудности:* пошаговые инструкции, образцы, таймер, разделение задания на микрошаги, визуальная схема «что делаем → чем → когда готово».

– *Сенсорная чувствительность/утомляемость:* возможность «тихой роли» (оформление, сортировка, подготовка материалов), зона отдыха, гибкое время участия.

– *Трудности саморегуляции:* чёткие правила, предсказуемый распорядок, поручения с ясным началом и концом, подкрепление успехов, парное выполнение.

– *Социальная тревожность:* роли без публичного выступления на начальных этапах и постепенное расширение участия; поддержка в малых группах.

Диагностика и оценка воспитательных эффектов коллективно-творческого дела

Оценивание результатов социально-нравственного воспитания требует комбинации методов, фиксирующих поведение и отношения в динамике:

– *педагогическое наблюдение* (карта участия: инициатива, соблюдение правил, помощь другим, выполнение договорённостей);

– *анализ продуктов деятельности* (что сделал ребёнок, каков вклад, как представил результат);

– *рефлексивные листы/мини-анкеты в доступной форме* (с пиктограммами, шкалами, короткими вопросами: «Кому я помог?», «Что было трудным?», «Что я сделаю иначе?»);

– *социометрические элементы* (предпочтения в совместной работе, изменения статуса принятия);

– *экспертная оценка командой специалистов* (учитель, психолог, тьютор) по согласованным критериям.

Показателями эффективности могут выступать: рост частоты просоциальных действий, расширение круга взаимодействий, повышение устойчивости к фрустрации в совместной работе, снижение конфликтности, увеличение доли самостоятельного участия детей, ранее занимавших пассивную позицию.

Результаты и обсуждение

Коллективно-творческое дело как форма совместной социальной практики обладает выраженным воспитательным потенциалом и может рассматриваться как технология, обеспечивающая системность и воспроизводимость педагогических результатов при соблюдении определённых условий.

Авторы в данной статье ставят целью обосновать воспитательный потенциал коллективно-творческого дела в условиях инклюзивного класса начальной школы и выделить педагогические условия его реализации.

Для этого следует раскрыть педагогическую сущность коллективно-творческого дела как технологии воспитания; определить особенности применения КТД в инклюзивной практике; обозначить условия, обеспечивающие включённость и воспитательные эффекты; наметить перспективы дальнейших исследований и разработок.

1. Коллективно-творческое дело как технология воспитания: структурные элементы и воспитательные эффекты

Коллективно-творческое дело предполагает чёткую организацию процесса, в котором ребёнок не является пассивным исполнителем, а выступает соучастником проектирования и реализации общего дела. Структура КТД (*инициирование и выбор темы; коллективное планирование; подготовка и распределение поручений; проведение; итоговая рефлексия и оценка*) создаёт условия для усвоения социальных норм через действие и переживание результата.

Младший школьный возраст является идеальным для освоения ребёнком социальных норм, формирования базовых моральных установок (справедливость, ответственность, доброжелательность), становления учебного сотрудничества, а также развития произвольности поведения, то есть способности ребёнка сознательно управлять своими поступками, стремлениями, настроением. Социально-нравственное воспитание в этом возрасте целесообразно строить на деятельностных практиках: ребёнок усваивает социальные и нравственные нормы через участие, опыт принятия решений, переживание последствий и рефлексию.

Воспитательный эффект коллективно-творческого дела проявляется в формировании ответственности за поручение, готовность к сотрудничеству, навыки диалога, умение соотносить личные интересы с интересами группы. Также значимым компонентом выступает *рефлексия*, позволяющая осмыслить не только «что сделали», но и «как взаимодействовали» и «что почувствовали участники».

2. Специфика реализации коллективно-творческого дела в инклюзивном классе

Инклюзивный класс характеризуется разным темпом работы обучающихся, неоднородностью коммуникативных возможностей и потребностью части детей в специальных условиях (поддержка коммуникации, адаптированные инструкции, сенсорная регуляция, альтернативные способы

участия). В таких условиях коллективно-творческое дело требует вариативности заданий и ролей, чтобы «вклад каждого» был реальным и социально признанным.

Инклюзия предполагает обеспечение участия всех детей в жизни класса и школы независимо от особенностей развития и состояния здоровья. Воспитательная среда инклюзивного класса должна быть:

- доступной (физически, коммуникативно, когнитивно);
- поддерживающей (педагогическая и тьюторская помощь, безопасные правила общения);
- вариативной (разные способы участия, разные роли);
- ценностно насыщенной (культура уважения, принятия, сотрудничества).

Ключевым принципом становится не *формальное присутствие*, а *доступное участие*: ребёнок может быть автором идеи, исполнителем части работы, организатором отдельного этапа, помощником, иллюстратором, ответственным за материалы или взаимодействие с аудиторией – в зависимости от возможностей и актуальных задач развития.

3. Педагогические условия эффективности коллективно-творческого дела в инклюзии

Эффективность коллективно-творческого дела как технологии социально-нравственного воспитания ребёнка обеспечивается совокупностью условий.

Во-первых, необходима доступность участия, включающая адаптацию инструкций (краткость, пошаговость, визуальные подсказки), материалов (крупный шрифт, пиктограммы, тактильные элементы) и времени (разделение на короткие этапы, возможность пауз).

Во-вторых, важно вариативное распределение ролей, предполагающее выбор задач разного уровня сложности и формата (вербальные/невербальные, индивидуальные/парные, публичные/непубличные). Такой подход снижает риск исключения ребёнка из общего процесса и поддерживает ощущение компетентности.

В-третьих, требуется нормативная рамка общения: заранее оговорённые правила уважения, поддержки, запрета на высмеивание, способы разрешения конфликтов. В инклюзивной среде правила должны быть не декларативными, а постоянно подкрепляемыми педагогом.

В-четвёртых, значимым является командное сопровождение (учитель, педагог-психолог, дефектолог/логопед при наличии), позволяющее прогнозировать трудности, обеспечивать коммуникационные средства и поддерживать регуляцию поведения.

В-пятых, обязательна рефлексия, адаптированная для разных детей: обсуждение может дополняться карточками выбора, шкалами настроения, короткими «репликами-рамками», возможностью выразить мнение рисунком или символом.

4. Итоги и перспективы дальнейших исследований и разработок коллективно-творческого дела в инклюзивном классе

Коллективно-творческое дело обладает высоким потенциалом как технология социально-нравственного воспитания младших школьников в условиях инклюзивного класса. Его результативность связана с деятельностной природой, социально значимым продуктом, вариативностью ролей и организованной рефлексией. Дальнейшие направления разработки включают создание диагностических инструментов для оценки воспитательных результатов (уровень сотрудничества, принятия, эмпатии, ответственности), а также уточнение пакета адаптаций КТД для различных категорий образовательных потребностей и проверку эффективности на эмпирических выборках.

Таким образом коллективно-творческое дело в инклюзивном классе в начальной школе может выступать системообразующей формой воспитательной работы, формируя практический опыт сотрудничества и принятия. При соблюдении условий доступности участия, вариативности ролей, нормативной рамки взаимодействия, ко-

мандного сопровождения и рефлексии КТД способствует развитию социально-нравственных качеств и укреплению инклюзивной культуры класса. Перспективы связаны с разработкой валидных критериев оценивания воспитательных эффектов и методических рекомендаций по адаптации КТД для неоднородных групп обучающихся.

Выводы и практическая значимость

Коллективно-творческое дело в инклюзивном классе является не только формой совместной активности, но и «моделью общества в миниатюре», где нравственные нормы проверяются практикой. При технологическом подходе ключевым становится не масштаб события, а качество включения, справедливость распределения роли и регулярность рефлексии.

Риск формализации коллективно-творческого дела связан с подменой коллективного планирования готовыми решениями учителя, перегрузкой публичностью или стремлением к «идеальному продукту» в ущерб образовательной доступности. Следовательно, центральным критерием должен быть показатель участия: насколько каждый ребёнок смог быть субъектом общего дела и испытать опыт значимого вклада.

Коллективно-творческое дело обладает высоким потенциалом как технология социально-нравственного воспитания младших школьников в условиях инклюзивного класса. Его эффективность обеспечивается структурированностью этапов, ориентацией на социально значимый результат, вариативностью ролей и обязательной рефлексией, позволяющей осмысливать как действие, так и отношения. Педагогические условия (доступность участия, правила уважительного общения, командное сопровождение, опора на сильные стороны) переводят КТД в устойчивую практику инклюзивной культуры класса. Перспективы дальнейшей разработки связаны с эмпирической проверкой моделей оценивания воспитательных эффектов и уточнением адаптационных инструментов КТД для различных профилей образовательных потребностей.

Закключение

В заключение необходимо подчеркнуть, что коллективно-творческое дело представляют собой мощную и универсальную педагогическую технологию, идеально адаптированную для социально-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста, особенно в условиях инклюзивного образования. Теоретический анализ убедительно демонстрирует многогранный воспитательный потенциал коллективно-творческого дела: оно одновременно сплачивает детский коллектив, развивает коммуникативную и социальную компетентности, стимулирует творческую самореализацию каждого ребёнка и формирует ключевые нравственные ценности – взаимопомощь, уважение, ответственность и гражданскую активность.

В процессе совместного творчества дети, естественно, осваивают навыки общения, сотрудничества и эмоциональной регуляции, преодолевая барьеры индивидуальных различий и особенностей развития. В инклюзивных классах коллективно-твор-

ческое дело особенно эффективно, оно создаёт атмосферу принятия и поддержки, в которой каждый участник – от одарённых детей до детей с особыми потребностями – вносит посильный вклад, обретая чувство значимости и единства. Такой подход не только повышает мотивацию к обучению и внеурочной деятельности, но и закладывает основу для гармоничного личностного роста, успешной социализации и подготовки к жизни в поликультурном обществе.

Практическое внедрение коллективно-творческого дела как педагогической технологии в начальной школе, подкреплённое педагогическим мастерством учителя, способно радикально преобразить воспитательный процесс, сделав его живым, творческим и ориентированным на ребёнка. В конечном счёте, методика коллективных творческих дел утверждает педагогику социального творчества как путь к формированию зрелых, коммуникабельных и нравственно ориентированных личностей – активных граждан будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотова, А. К. Социальные коммуникации. Психология общения / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. – Москва : Юрайт, 2025. – 272 с.
2. Биленко, О. И. Влияние КТД на развитие коммуникативных качеств младших школьников / О. И. Биленко // Время Знаний. – 2022. – URL: <https://edu-time.ru/pub/139178> (дата обращения: 16.11.2025).
3. Галакова, О. В. Модель развития социальной компетентности младших школьников / О. В. Галакова // Молодой учёный. – 2020. – № 10. – С. 131–137. – URL: <https://moluch.ru/archive/599/130709> (дата обращения: 14.11.2025).
4. Жукова, П. А. Формирование коммуникативной компетенции младшего школьника при изучении лексики / П. А. Жукова // Современный урок. – 2023. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/60877> (дата обращения: 15.11.2025).
5. Иванникова, О. Т. Воспитание творческой личности младшего школьника через коллективно-творческую деятельность / О. Т. Иванникова, И. Н. Вострикова, Н. С. Клемешова // Образование и воспитание. – 2022. – № 3(39). – С. 6–10. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/225/7416> (дата обращения: 14.11.2025).
6. Ильин, С. С. Психолого-педагогические детерминанты и факторы формирования и развития студента как творческой личности / С. С. Ильин, С. В. Бобрышов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 172–175. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-determinanty-i-factory-formirovaniya-i-razvitiya-studenta-kak-tvorcheskoy-lichnosti> (дата обращения: 13.11.2025).
7. Калинина, Н. В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения / Н. В. Калинина. – Москва, 2021. – 132 с.
8. Коростелева, Н. А. Коллективное творческое дело как средство формирования социальной компетентности детей младшего школьного возраста / Н. А. Коростелева, Ю. С. Галынская //

- Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 6А. – Ч. I. – С. 118–133. – DOI: 10.34670/AR.2022.99.40.112
9. Мирзоян, М. А. Организация коллективной деятельности одарённых младших школьников в работе учителя начальных классов / М. А. Мирзоян // Молодой учёный. – 2025. – № 48(599). – URL: <https://moluch.ru/archive/599/130709> (дата обращения: 15.11.2025).
 10. Попавлова, Н. О. Коллективные творческие дела как эффективное средство развития коммуникативной компетенции учащихся младшего школьного возраста / Н. О. Попавлова, М. М. Керимов, Л. У. Курбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 153–156. – URL: <https://vss.nlr.ru> (дата обращения: 11.11.2025).
 11. Попавлова, Н. О. Развитие коммуникативно-когнитивной компетенции младших школьников / Н. О. Попавлова, М. М. Керимов, Л. У. Курбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 153–156. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativno-kognitivnoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 23.11.2025).
 12. Попова, М. В. Методика коллективной творческой деятельности как основа современных воспитательных технологий в ракурсе волонтерства / М. В. Попова // Педагогика и психология. – 2023. – URL: <https://nosilki.su> (дата обращения: 27.11.2025).
 13. Хуторской, А. В. Теория и технология креативного обучения: Дидактическая эвристика / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2023. – 416 с. – URL: <https://khutorskoj.ru> (дата обращения: 25.11.2025).

REFERENCES

1. Bolotova, A. K. Social Communications. Psychology of Communication / A. K. Bolotova, Yu. M. Zhukov, L. A. Petrovskaya. Moscow: Yurait, 2025. 272 pp.
2. Bilenko, O. I. Influence of Collective Creative Activity on the Development of Communicative Qualities in Younger Schoolchildren / O. I. Bilenko. Vremya Znaniy. 2022. URL: <https://edu-time.ru/pub/139178> (accessed: 16.11.2025).
3. Galakova, O. V. Model of the Development of Social Competence in Younger Schoolchildren / O. V. Galakova. Molodoy Ucheniy. 2020. No. 10. pp. 131–137. URL: <https://moluch.ru/archive/599/130709> (accessed: 14.11.2025).
4. Zhukova, P. A. Formation of the Communicative Competence of a Younger Schoolchild during Lexical Study / P. A. Zhukova. Sovremennyy Urok. 2023. URL: <https://www.1urok.ru/categories/10/articles/60877> (accessed: 15.11.2025).
5. Ivannikova, O. T. Fostering the Creative Personality of a Younger Schoolchild through Collective-Creative Activity / O. T. Ivannikova, I. N. Vostrikova, N. S. Klemeshova // Obrazovanie i Vospitanie. 2022. No. 3(39). pp. 6–10. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/225/7416> (accessed: 14.11.2025).
6. Ilyin, S. S. Psychological and Pedagogical Determinants and Factors of the Formation and Development of a Student as a Creative Personality / S. S. Ilyin, S. V. Bobryshov. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. No. 5(108). pp. 172–175. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-determinanty-i-factory-formirovaniya-i-razvitiya-studenta-kak-tvorcheskoy-lichnosti> (accessed: 13.11.2025).
7. Kalinina, N. V. Formation of Social Competence as a Mechanism for Strengthening the Mental Health of the Growing Generation / N. V. Kalinina. Moscow: 2021. 132 pp.
8. Korosteleva, N. A. Collective Creative Work as a Means of Forming the Social Competence of Early-Primary-Age Children / N. A. Korosteleva, Yu. S. Galynskaya // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. No. 6A. Part I. pp. 118–133. DOI: 10.34670/AR.2022.99.40.112
9. Mirzoyan, M. A. Organization of Collective Activities of Gifted Younger Schoolchildren in the Work of Primary School Teachers / M. A. Mirzoyan. Molodoy Ucheniy. 2025. No. 48(599). URL: <https://moluch.ru/archive/599/130709> (accessed: 15.11.2025).
10. Popavlova, N. O. Collective Creative Activities as an Effective Means of Developing Communicative Competence in Younger Schoolchildren / N. O. Popavlova, M. M. Kerimov, L. U. Kurdianova //

- Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. No. 2(105). pp. 153–156. URL: <https://vss.nlr.ru> (accessed: 11.11.2025).
11. Popavlova, N. O. Development of Communicative-Cognitive Competence of Younger Schoolchildren / N. O. Popavlova, M. M. Kerimov, L. U. Kurdianova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. No. 2(105). pp. 153–156. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativno-kognitivnoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov> (accessed: 23.11.2025).
12. Popova, M. V. Methodology of Collective Creative Activity as the Basis of Modern Educational Technologies in the Context of Volunteering / M. V. Popova // Pedagogika i psikhologia. 2023. URL: <https://nosilki.su> (accessed: 27.11.2025).
13. Khutorskoy, A. V. Theory and Technology of Creative Learning: Didactic Heuristics / A. V. Khutorsky. Moscow: Eidos, 2023. 416 pp. URL: <https://khutorskoy.ru> (accessed: 25.11.2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Прищепа Светлана Семёновна (г. Москва), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования факультета дошкольного, начального и специального образования Государственного университета просвещения
e-mail: s.s.prishepa@mail.ru

Псылару Наталья Юрьевна (г. Москва), учитель начальных классов МБОУ Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ШОВЗ) г. о. Мытищи Московской области; магистрант 2 курса факультета дошкольного, начального и специального образования Государственного университета просвещения
e-mail: natali.psyлару.27@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana S. Prishchepa (Moscow), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education, Faculty of Preschool, Primary and Special Education, Federal State University of Education
e-mail: s.s.prishepa@mail.ru

Natalia Y. Psylaru (Moscow), primary school teacher at the MBOU School for Students with Disabilities in Mytishchi, Moscow Region; 2nd year master's student at the Faculty of Preschool, Primary and Special Education at the Federal State University of Education
e-mail: natali.psyлару.27@mail.ru

ВКЛАД АВТОРОВ / CONTRIBUTION OF THE AUTHORS

Все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.
The authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



**Современное дополнительное профессиональное
педагогическое образование**

2025. № 3 (31)

Том 8

Над номером работали:

Ответственный редактор: М. В. Брянцева

Переводчик: В. А. Дворянов

Компьютерная вёрстка: Н. С. Скирда

Литературный редактор: Н. С. Харченко

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2, офис 98

Тел.: (495) 780-09-42 (доб. 6101)

Е-mail: sj@guppros.ru

Сайт: <https://meppe.elpub.ru>

Дата выхода в свет: 30.09.2025 г.