



ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

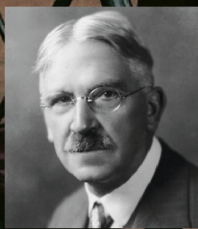
№ 2(75). ИЮНЬ 2026 ГОДА

ISSN 2410-2881
СООТВЕТСТВУЕТ
ГОСТ 7.56-2002

 РОСКОНАДЗОР

РЕЕСТРОВАЯ ЗАПИСЬ ПИ № ФС 77-60219

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 2(75) 2026



ISSN 2410-2881 (печатная версия)
ISSN 2413-8525 (электронная версия)

Проблемы
педагогики
№ 2 (75), 2026

Москва
2026



Проблемы педагогики

№ 2 (75), 2026

Российский импакт-фактор: 1,95

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ, ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ВАЛЬЦЕВ С.В.

Зам. главного редактора: Кончакова И.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), *Баулина М.В.* (канд. Пед. Наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Линькова-Даниельс Н. А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Клинов Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *Матвеева М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Селитреникова Т.А.* (д-р пед. наук, Россия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия).

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), *Алиева В.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Абдуллаев Н.Н.* (д-р экон. наук, Азербайджанская Республика), *Аликулов С.Р.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Ананьева Е.П.* (д-р филос. наук, Украина), *Астурова А.В.* (канд. мед. наук, Россия), *Аскарходжаев Н.А.* (канд. биол. наук, Узбекистан), *Байтасов Р.Р.* (канд. с.-х. наук, Белоруссия), *Бакико И.В.* (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), *Бахор Т.А.* (канд. филол. наук, Россия), *Баулина М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Боброва Н.А.* (д-р юрид. наук, Россия), *Богомолов А.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Бородай В.А.* (д-р социол. наук, Россия), *Волков А.Ю.* (д-р экон. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Гарагонич В.В.* (д-р ист. наук, Украина), *Глуценко А.Г.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Гриченко В.А.* (канд. техн. наук, Россия), *Губарева Т.И.* (канд. юрид. наук, Россия), *Гутникова А.В.* (канд. филол. наук, Украина), *Датий А.В.* (д-р мед. наук, Россия), *Демчук Н.И.* (канд. экон. наук, Украина), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дмитриева О.А.* (д-р филол. наук, Россия), *Доленко Г.Н.* (д-р хим. наук, Россия), *Есенова К.У.* (д-р филол. наук, Казахстан), *Жамулдинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Казахстан), *Жолдошев С.Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Зеленков М.Ю.* (д-р.полит.наук, канд. воен. наук, Россия), *Ибадов Р.М.* (д-р физ.-мат. наук, Узбекистан), *Ильинских Н.Н.* (д-р биол. наук, Россия), *Кайракбаев А.К.* (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), *Кафтаева М.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Киквидзе И.Д.* (д-р филол. наук, Грузия), *Клинов Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалёв М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кравцова Т.М.* (канд. психол. наук, Казахстан), *Кузьмин С.Б.* (д-р геогр. наук, Россия), *Куликова Э.Г.* (д-р филол. наук, Россия), *Курманбаева М.С.* (д-р биол. наук, Казахстан), *Курпаяиди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Линькова-Даниельс Н.А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Лукиченко Л.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Макаров А. Н.* (д-р филол. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Мейманов Б.К.* (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), *Мурадов Ш.О.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Мусаев Ф.А.* (д-р филос. наук, Узбекистан), *Набиев А.А.* (д-р наук по геонформ., Азербайджанская Республика), *Назаров Р.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Наумов В. А.* (д-р техн. наук, Россия), *Овчинников Ю.Д.* (канд. техн. наук, Россия), *Петров В.О.* (д-р искусствоведения, Россия), *Раджевич М.В.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Рахимбеков С.М.* (д-р техн. наук, Казахстан), *Розьходжаева Г.А.* (д-р мед. наук, Узбекистан), *Романенкова Ю.В.* (д-р искусствоведения, Украина), *Рубцова М.В.* (д-р социол. наук, Россия), *Румянцев Д.Е.* (д-р биол. наук, Россия), *Самков А. В.* (д-р техн. наук, Россия), *Саньков П.Н.* (канд. техн. наук, Украина), *Селитреникова Т.А.* (д-р пед. наук, Россия), *Сибирцев В.А.* (д-р экон. наук, Россия), *Скрипко Т.А.* (д-р экон. наук, Украина), *Сопов А.В.* (д-р ист. наук, Россия), *Стрекалов В.Н.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Стукаленко Н.М.* (д-р пед. наук, Казахстан), *Субачев Ю.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Сулэйманов С.Ф.* (канд. мед. наук, Узбекистан), *Тресуб И.В.* (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федоськина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Хилтухина Е.Г.* (д-р филос. наук, Россия), *Цуцупян С.В.* (канд. экон. наук, Республика Армения), *Чиладзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шарипов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

Подписано в печать:
09.06.2026

Дата выхода в свет:
17.06.2026

Формат 70x100/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».
Печать офсетная.
Усл. печ. л. 4,875
Тираж 100 экз.
Заказ № 00216

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«Проблемы науки»

**Территория
распространения:
зарубежные страны,
Российская Федерация**

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по
надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
(Роскомнадзор)
Реестровая запись
ПИ № ФС77 - 60219
Издается с 2014 года

Свободная цена

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	5
<i>Саидмирова С.М., Аминов А.И.</i> КОНФОРМИЗМ КАК СОЦИАЛЬНОЕ, КОГНИТИВНОЕ И НРАВСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ	5
<i>Саидмирова С.М., Абдурахмонов Ш.Н.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	13
<i>Рахмонова Г.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН.....	17
<i>Атоева Л.С.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	20
<i>Рустамова З.Т.</i> ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЯ ЧУВСТВА ПРИВЯЗАННОСТИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ НА РАЗВИТИЕ ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	24
<i>Пархоменко С.Н.</i> КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ: ДОШКОЛЬНИК И КОМПЬЮТЕР.....	28
<i>Миненко Т.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ.....	30
<i>Миненко Т.А.</i> СПОРТИВНОЕ РАЗВЛЕЧЕНИЕ «В ГОСТИ К ЗАЙЧИКУ» ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ.....	32
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)	35
<i>Айдарбекова А.С., Абубакирова А.А., Алимкулова Г.Б.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСТЕРОВ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	35
<i>Исмагилова А.Р.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИИ-ИНСТРУМЕНТОВ В РАЗРЕЗЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	38
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)	45
<i>Синько Е.В.</i> ГОТОВИМ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ. УДИВИТЕЛЬНЫЙ МИР ЗВУКОВ	45
<i>Швыдкая Т.И.</i> РЕКОМЕНДАЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ «ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 4-5 ЛЕТ В ГРУППАХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ».....	47

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	50
<i>Герасимов А.С.</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗНОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ В ШКОЛЬНОМ И СТУДЕНЧЕСКОМ СПОРТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПУТИ РЕШЕНИЯ.....	50
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	53
<i>Онгарбаева У.Б., Бурибаева М.А., Бейсембаева С.Б.</i> РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ ВУЗА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ.....	53
<i>Ханахмедова Е.Н.</i> ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	55

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

КОНФОРМИЗМ КАК СОЦИАЛЬНОЕ, КОГНИТИВНОЕ И НРАВСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ

Саидмирова С.М.¹, Аминов А.И.²

¹Саидмирова Савриниссо Мирзоевна - кандидат педагогических наук, доцент;

²Аминов Абдулмаджид Исокович – преподаватель,
кафедра общей и педагогической психологии

Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни.
г. Душанбе, Республика Таджикистан

Аннотация: в статье анализируется конформизм как многомерное психологическое явление, которое не сводится к простому подчинению групповому давлению. На основе классических и современных теоретических подходов предлагается интегративная трёхфакторная модель, различающая внешний (вынужденный), когнитивный (осмысленный) и нравственный (внутренне принятый) уровни конформного поведения. Эмпирическая часть исследования проведена на выборке из 200 старшеклассников (15–17 лет) трёх городов Таджикистана — Душанбе, Гиссар и Пенджикент. С использованием авторского опросника «Андешаи худ ва гурӯҳ» («Собственное мнение и мнение группы») показано, что у большинства учащихся преобладает сбалансированный (когнитивный) тип конформизма (56%), тогда как вынужденный тип встречается реже (21%). Выявлены значимые корреляционные связи конформизма с чувством психологической безопасности (положительная), самооценкой (положительная) и тревожностью (отрицательная). Обнаружены также возрастные различия между учащимися 10-х и 11-х классов. Делается вывод, что конформизм в школьной среде является не столько признаком слабости личности, сколько индикатором качества образовательной среды и уровня нравственного развития.

Ключевые слова: конформизм, групповая норма, когнитивный диссонанс, психологическая безопасность, нравственное развитие, трёхфакторная модель, старшеклассники, школьная среда.

УДК 316.6:159.9:17

Отношения между личностью и группой в образовательной среде приобретают не абстрактно-теоретическое, а вполне конкретное, повседневное звучание. Ведь школа не только место передачи знаний, но и пространство постоянного социального взаимодействия, где ученик сталкивается с оценками, ожиданиями, негласными правилами и неизбежным давлением сверстников и учителей. Именно здесь, в стенах школы, формируется умение или неумение сохранять собственную позицию, когда вокруг царит иное мнение.

В психологии это явление называют конформизмом. Под конформизмом понимают склонность человека изменять свои суждения или поведение под реальным или воображаемым влиянием группы. Однако, как показывает повседневная школьная практика, конформное поведение почти никогда не бывает однозначным. Одни ученики соглашаются с большинством из страха быть отвергнутыми, другие потому что действительно пересматривают свою точку зрения под влиянием убедительных аргументов, в третьих потому что внутренне принимают групповые нормы как свои собственные.

Особенно остро эта проблема стоит в подростковом и раннем юношеском возрасте. С одной стороны, в этом возрасте резко усиливается потребность в

принадлежности к группе сверстников. С другой стороны активно формируются самосознание, нравственная автономия, способность к самостоятельному и ответственному выбору. Это противоречие между «быть как все» и «оставаться собой» составляет главное психологическое содержание данного возрастного этапа.

«Для подростков возможность видеть в кругу друзей общие интересы и занятия имеет большое значение; также важны верность, честность и доброта. Поздно развивающиеся подростки склонны искать такие связи, которые понимали бы их чувства, поддерживали их мысли и идеи, а также обеспечивали бы эмоциональную поддержку со стороны сверстников для решения различных проблем, связанных с возрастным развитием» [8; с. 156].

Начало систематическому изучению конформизма положили работы американских социальных психологов середины XX века. В этих исследованиях было убедительно показано, насколько сильным может быть влияние группы на индивидуальные суждения.

Одним из первых стал эксперимент Музафера Шерифа [6], который использовал так называемый автокинетический эффект — оптическую иллюзию, при которой неподвижная точка света в тёмной комнате кажется движущейся. В ситуации полной неопределённости (объективного критерия для оценки просто не существовало) испытуемые начинали ориентироваться на мнение других участников. Постепенно в группе вырабатывалась общая норма, которую каждый воспринимал как объективную реальность. Шериф показал, что даже при отсутствии прямого принуждения человек склонен доверять групповому мнению, особенно когда ситуация ему не ясна. В таких условиях конформизм выступает не как вынужденная реакция, а как способ снизить неопределённость и обрести психологическую устойчивость.

Эксперименты Шерифа подверг критике Соломон Аш [1]. Он справедливо заметил: в исследованиях Шерифа испытуемые были искренне не уверены в правильности своих суждений, поэтому ориентация на группу была вполне разумной стратегией. Аш создал иную экспериментальную ситуацию, в которой правильный ответ был очевидным. Испытуемым показывали линию-образец и три линии для сравнения им нужно было указать, какая из трёх линий равна по длине образцу. В обычных условиях ошибались менее одного процента участников.

Но когда в группе появлялось несколько подставных участников, которые намеренно давали заведомо неправильный ответ, картина менялась. Около трети испытуемых хотя бы один раз соглашались с ошибочным мнением большинства, а 5% подчинялись почти во всех критических опытах. При этом после эксперимента многие из них говорили, что знали правильный ответ, но не хотели идти против группы, не хотели показаться странными или разрушать гармонию.

Аш выделил два механизма. Первый, нормативное давление: человек соглашается с группой, поскольку боится отвержения, хочет сохранить хорошие отношения. Второй, информационное влияние: человек искренне начинает верить, что группа, возможно, знает лучше, даже если его собственные глаза говорят об ином. Эти два механизма до сих пор лежат в основе большинства современных исследований конформизма.

Не менее важный вклад в понимание конформизма внесла теория когнитивного диссонанса Леона Фестингера [2]. Основная идея Фестингера проста и элегантна: человек стремится к внутренней согласованности между тем, что он знает, во что верит и как поступает. Когда между этими элементами возникает противоречие, например, я знаю, что группа ошибается, но следую за ней, я испытываю неприятное состояние напряжения. Это напряжение (диссонанс) требует разрешения.

Как можно снизить это напряжение, то есть диссонанс? Можно изменить поведение, то есть перестать соглашаться с группой. Можно изменить убеждение, действительно поверить в правоту группы. А можно изменить оценку ситуации, то есть решить, что в данном случае правда не так уж важна. Чаще всего человек

выбирает самый лёгкий путь. И если группа обладает высоким авторитетом или если отказ от согласия грозит социальной изоляцией, самым лёгким путём оказывается изменение собственного мнения. Так внешнее согласие постепенно превращается во внутреннюю убежденность.

Для подростков и старшекласников эти механизмы работают с особой силой. Их система ценностей и представлений о себе ещё не до конца сформирована, когнитивные структуры более гибки, чем у взрослых. Поэтому они особенно чувствительны к сигналам социальной среды. Если групповая позиция воспринимается как безопасная и одобряемая, её принятие позволяет снизить тревогу и восстановить внутреннее равновесие. При этом сам процесс изменения взглядов может вовсе не осознаваться, подростку кажется, что он сам пришёл к этому выводу, хотя на самом деле его мнение сформировалось под скрытым влиянием группы.

Иной угол зрения на конформизм предлагает гуманистическая психология, прежде всего работы Абрахама Маслоу и Карла Роджерса. Их подход интересен тем, что они не сводят социальное поведение к действию внешних стимулов, а рассматривают его через призму внутреннего мира личности, её потребностей и переживаний.

Маслоу в своей известной иерархии потребностей переместил потребность в безопасности на второе место после физиологических нужд. Это означает, что пока человек не чувствует себя в безопасности, все его высшие потребности (в любви, уважении, самоактуализации) отходят на второй план. Поведение становится защитным, ориентированным на избегание угрозы. В такой ситуации конформизм, по нашему мнению это не осознанный выбор, а психологическое укрытие [4]. Человек соглашается с группой, потому что боится, а не потому что хочет или считает правильным.

Роджерс, со своей стороны, подчёркивал решающую роль безусловного принятия. Когда ребёнок или подросток чувствует, что его принимают таким, какой он есть, без условий и оценок, у него не возникает потребности защищаться, скрывать свои истинные чувства или притворяться. В такой атмосфере согласие с нормами не переживается как отказ от себя, а это скорее добровольное сотрудничество. Но если принятие отсутствует, внешне человек может выглядеть образцовым учеником и другом, а внутри оставаться глубоко отчуждённым.

С точки зрения гуманистической психологии, конформизм в школе это не просто личностная черта или реакция на групповое давление. Это ещё и показатель качества образовательной среды. Там, где высок уровень психологической безопасности, конформизм с большей вероятностью будет осознанным и конструктивным. Там, где безопасность низка, он превращается в вынужденную, фрустрированную стратегию выживания.

В 1970–80-е годы Генри Таджфел и Джон Тёрнер предложили теорию социальной идентичности, которая изменила привычный взгляд на многие групповые феномены, включая конформизм. Согласно этой теории, самосознание человека имеет не один, а два компонента: личную идентичность («кто я как уникальная личность») и социальную идентичность («кто я как член определённых групп»). И оба компонента одинаково важны [7].

Формирование социальной идентичности проходит через три этапа. Сначала человек категоризирует себя и других: «я — школьник», «этот — одноклассник», «тот — из параллельного класса». Затем он сравнивает свою группу с другими группами, причём почти всегда в пользу своей. И наконец, он стремится подчеркнуть отличие и превосходство своей группы. В этом процессе принадлежность к «своим» становится источником самоуважения и гордости.

По этой логике конформизм перестаёт быть только результатом давления или страха, так он становится выражением идентичности. Подросток следует нормам группы не потому, что боится наказания, а потому что эти нормы стали частью его самосознания. Он поступает «как все», потому что он — «свой». Для подростка,

который ищет своё место в мире, принадлежность к референтной группе сверстников удовлетворяет глубинную потребность в принятии, уважении и смысле. Поэтому подростковый конформизм — это не обязательно слабость. Это ещё и нормальный процесс социализации, способ обретения устойчивости в быстро меняющемся мире.

Важнейший вклад в понимание нравственной стороны конформизма внёс Лоуренс Колберг, который развил идеи Пиаже и создал теорию стадий морального развития. Колберг выделил три основных уровня, каждый из которых делится на две стадии.

Доконвенциональный уровень характерен для детей до 10–11 лет. На первой стадии ребёнок оценивает поступок с точки зрения наказания: правильно то, за что не наказывают. На второй, с точки зрения выгоды: правильно то, что даёт мне что-то хорошее.

Конвенциональный уровень — это уровень большинства подростков и взрослых. На третьей стадии человек ориентируется на ожидания значимых других: он хочет быть «хорошим мальчиком» или «хорошей девочкой», оправдать ожидания семьи и друзей. На четвёртой стадии акцент смещается на поддержание социального порядка: важно соблюдать законы, правила, уважать авторитет. На этом уровне конформизм является нормой и воспринимается как нечто само собой разумеющееся.

Наконец, постконвенциональный уровень достигается не всеми. На пятой стадии человек осознаёт, что законы относительны и могут меняться, если они противоречат правам личности. На шестой стадии он руководствуется универсальными этическими принципами — справедливостью, достоинством, совестью. На этом уровне конформизм не исчезает, но меняет своё качество. Человек может соглашаться с группой, но это будет осознанный, ответственный выбор, а не слепое подчинение.

Колберг показал, что в подростковом и раннем юношеском возрасте большинство людей находятся на конвенциональном уровне. Это значит, что ориентация на группу, на ожидания сверстников и учителей — не отклонение, а возрастная норма. Проблема не в самом конформизме, а в том, насколько он сочетается с развитием внутренней нравственной позиции.

Интегративная трёхфакторная модель

Из всего сказанного становится ясно, что конформизм — явление слишком сложное, чтобы уместить его в рамки одной теории. Социально-психологический подход акцентирует давление группы и страх отвержения. Когнитивный подход — перестройку убеждений и снижение диссонанса. Гуманистический — роль безопасности и принятия. Теория социальной идентичности — принадлежность к «своим». Теория нравственного развития — уровень моральной автономии.

Каждый из этих подходов фиксирует какую-то важную сторону, но ни один не охватывает целого. Нам нужна модель, которая соединяет эти разные уровни анализа и позволяет различать качественно разные формы конформного поведения.

В настоящем исследовании мы предлагаем такую модель — трёхфакторную. Она различает три компонента конформизма.

Первый компонент — внешний (вынужденный) конформизм. Человек соглашается с группой внешне, при этом внутренне оставаясь при своём мнении. Это поведенческая уступка, инструмент избегания санкций, сохранения одобрения или формальной включённости. Такой конформизм чаще встречается в условиях дефицита психологической безопасности, когда любое отклонение от групповой линии чревато отвержением или наказанием. В школе это выглядит как публичное согласие с большинством при внутреннем несогласии, демонстрация лояльности из страха.

Второй компонент — когнитивный конформизм. Здесь изменения касаются не только поведения, но и убеждений. Человек под влиянием группы действительно пересматривает свою точку зрения, причём этот процесс может протекать как осознанно, так и автоматически, без отрефлексированного решения. Когнитивный конформизм выполняет функцию снижения неопределённости и ослабления

внутреннего напряжения. Школьник, который после обсуждения в классе меняет своё мнение об учебной задаче или о каком-то событии — не обязательно из страха, а потому что аргументы большинства оказались ему убедительными, — это пример когнитивного конформизма.

Третий компонент — нравственный конформизм. На этом уровне согласие с группой не противоречит личной автономии. Напротив, оно становится результатом осознанного выбора, согласования собственных убеждений с коллективными принципами. Человек следует нормам не потому, что боится, и не потому, что под влиянием момента изменил своё мнение, а потому что эти нормы стали его собственными, потому что он внутренне принял их как справедливые и разумные. В школе это проявляется как участие в коллективных делах из чувства солидарности, как способность отстаивать справедливость, даже если это расходится с мнением большинства, но без агрессии и разрушения отношений.

Эти три компонента не существуют изолированно. В реальном поведении они переплетаются, и их соотношение меняется в зависимости от ситуации, возраста, личностных особенностей и психологического климата. В одном классе и в одном ученике сегодня может доминировать внешний конформизм (страх отвержения), завтра — когнитивный (искреннее изменение взглядов), послезавтра — нравственный (осознанное, ответственное согласие).

Именно эта трёхфакторная модель легла в основу нашего эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование

Исследование проводилось в трёх городах Таджикистана — Душанбе, Гиссаре и Пенджикенте — в 2023–2024 учебном году. В нём приняли участие 200 учащихся 10–11 классов в возрасте 15–17 лет. Гендерный состав был равномерным: 100 юношей и 100 девушек. Из них 80 человек обучались в школах Душанбе, по 60 в Гиссаре и в Пенджикенте.

Основным инструментом исследования стал авторский опросник «Андешаи худ ва гурӯҳ» («Собственное мнение и мнение группы»). Опросник включает 30 ситуационных утверждений, каждое из которых описывает типичную школьную ситуацию — учебную, межличностную или связанную с моральным выбором. Например, ситуация, когда ученик знает правильный ответ, но весь класс поддерживает ошибочное мнение; или когда группа друзей предлагает поступить несправедливо; или когда учитель ожидает одного ответа, а ученик думает иначе.

На каждую ситуацию предлагалось три варианта ответа. Вариант «а» (0 баллов) отражал внешнее, вынужденное согласие — подчинение группе из страха или для избегания неприятностей. Вариант «б» (1 балл) отражал когнитивный, сбалансированный тип — попытку удержать баланс между собственной позицией и групповой нормой. Вариант «в» (2 балла) отражал нравственную автономию — опору на внутренне принятую точку зрения. Максимальная сумма баллов — 60, минимальная — 0.

Помимо авторского опросника, использовались три дополнительные методики: опросник школьной тревожности Филлипса, методика диагностики самооценки Дембо — Рубинштейн и опросник «Психологическая безопасность в классе» (адаптация методики Эдмондсон). Эти методики позволили проверить валидность опросника и проследить связи между конформизмом и другими психологическими характеристиками.

Все опросы проводились анонимно и добровольно, в обычной классной обстановке, в первой половине дня. Участникам заранее объяснили цели исследования, подчеркнули, что правильных или неправильных ответов нет. Гарантировалась полная конфиденциальность. Среднее время заполнения составляло 10–15 минут. Каждый участник заполнял бланк индивидуально. Обработка данных проводилась с использованием статистических методов: расчёт средних значений,

стандартных отклонений, корреляционный анализ по Спирмену, t-критерий Стьюдента для сравнения групп, факторный анализ для проверки структуры опросника.

Общая картина. Средний суммарный балл по опроснику в общей выборке составил 34,6 балла из 60 возможных, при стандартном отклонении 8,7. Это попадает в диапазон, который мы определили как «сбалансированный (когнитивный) конформизм». Иными словами, большинство опрошенных старшеклассников не находятся под полным давлением группы, но и не занимают абсолютно независимую позицию. Они пытаются удерживать баланс между личным мнением и тем, что ожидают от них одноклассники или учителя.

Если посмотреть на распределение ответов по трём типам, картина складывается следующая. Около 56% ответов относятся к когнитивному типу (вариант «б»). Это значит, что большинство старшеклассников в большинстве ситуаций стараются осмыслить групповую позицию, взвесить аргументы и найти какой-то компромисс между своим мнением и мнением других. Около 23% ответов относятся к типу нравственной автономии (вариант «в») — это те случаи, когда ученик выбирает не соглашаться с группой, если это противоречит его внутренним убеждениям. И около 21% ответов — это вынужденный, внешний конформизм (вариант «а»), когда ученик уступает группе просто потому, что боится выделиться или быть отвергнутым.

Это распределение очень напоминает то, что описывал Колберг: большинство подростков находятся на конвенциональном уровне, ориентируются на группу, но делают это не механически, а с элементами осмысления. Около четверти уже поднимаются до уровня, где возможна внутренняя автономия. И примерно пятая часть остаётся в плену страха и внешнего давления.

Связь конформизма с другими характеристиками. Корреляционный анализ по Спирмену дал несколько важных результатов.

Между общим показателем конформизма и чувством психологической безопасности обнаружена положительная связь средней силы ($\rho = +0,49$). Это означает, что чем безопаснее чувствует себя ученик в классе, тем больше его конформизм приобретает конструктивные формы — когнитивную или нравственную. То есть в спокойной, принимающей атмосфере учащиеся соглашаются с группой осознанно, а не из страха. Это важный вывод, который противоречит расхожему мнению, будто безопасность делает людей мягкими и бесхребетными.

Связь конформизма с самооценкой тоже оказалась положительной, хотя и чуть слабее ($\rho = +0,38$). Ученики с более высокой и адекватной самооценкой чаще демонстрируют конструктивные формы конформизма. Они могут себе позволить согласиться с группой, не чувствуя, что это унижает их достоинство, потому что их самооценка не зависит от каждого конкретного случая согласия или несогласия.

Связь конформизма с тревожностью, напротив, отрицательная ($\rho = -0,34$). Чем выше тревожность, тем ниже уровень конструктивного конформизма. Тревожные ученики чаще выбирают вынужденную форму согласия, потому что их согласие продиктовано не осмыслением, а страхом. Это вполне согласуется с клиническими и экспериментальными данными: тревога сужает спектр поведенческих стратегий и заставляет человека выбирать самые безопасные с точки зрения риска отвержения варианты.

Кроме того, была обнаружена положительная связь между внутренним напряжением и тревожностью ($\rho = +0,44$). Это подтверждает идею Фестингера: когда внутренние убеждения и внешние требования расходятся, возникает напряжение, которое переживается как тревога. Чем сильнее это противоречие, тем выше тревожность.

И наконец, связь независимости мышления с психологической безопасностью ($\rho = +0,45$) показывает, что безопасная среда не только не подавляет самостоятельность, но и является её необходимым условием. Ученик, который не боится насмешек или

наказания, может позволить себе думать иначе, чем группа. Страх же, напротив, загоняет мышление в рамки.

Возрастные и гендерные различия. При сравнении учащихся 10-х и 11-х классов обнаружили статистически значимые различия. Средний балл у десятиклассников составил 32,4, у одиннадцатиклассников — 36,0. Различие значимо на уровне $p < 0,05$. Это означает, что за год обучения в старшей школе уровень нравственной автономии и когнитивного конформизма заметно растёт. Возможно, сказывается и накопление социального опыта, и развитие рефлексии, и приближение окончания школы, когда приходится всё чаще принимать самостоятельные решения.

Гендерных различий по общему баллу не обнаружено. Однако качественные тенденции всё же просматриваются: девушки чаще выбирали варианты, связанные с нравственным конформизмом (ответственная солидарность), юноши — варианты, связанные с независимостью мышления. Но эти различия не достигли статистической значимости на данной выборке.

Региональные тенденции. Хотя специального сравнительного анализа по городам не проводилось, можно отметить тенденцию: ученики из Душанбе в среднем несколько чаще выбирали варианты ответа, отражающие независимость мышления, а ученики из Гиссара и Пенджикента — варианты сбалансированного конформизма. Это можно объяснить различиями в социокультурной среде: в крупном столичном городе индивидуализация выше, в городах с более традиционным укладом выше ценность коллективной гармонии.

Факторный анализ. Чтобы проверить, насколько эмпирические данные соответствуют нашей трёхфакторной модели, был проведён факторный анализ методом главных компонент с вращением Varimax. Результаты показали, что выделяются три фактора, которые в сумме объясняют 68,4% всей дисперсии ответов. Первый фактор (24% дисперсии) объединил пункты, относящиеся к внешнему, вынужденному конформизму. Второй фактор (21,9%) — пункты когнитивного конформизма. Третий фактор (22,5%) — пункты нравственного конформизма, связанные с автономией и осознанным выбором. Ни один из пунктов не попал «не в свой» фактор. Это хорошее подтверждение конструктивной валидности опросника и обоснованности модели.

Полученные данные подтвердили основные предположения нашего исследования. Во-первых, конформизм у старшеклассников действительно не является однородным явлением. Большинство из них демонстрируют не слепое, а осмысленное согласие с группой. Они стараются понять, почему группа думает так, а не иначе, и принимают решение, балансируя между своим мнением и мнением других.

Во-вторых, ключевую роль в том, какую форму принимает конформизм, играет психологическая безопасность. Там, где ученик чувствует себя в классе защищённо и принято, его конформизм становится более зрелым — когнитивным или нравственным. Там, где безопасность низка, конформизм приобретает характер вынужденной уступки, которая не меняет внутренних убеждений, но зато позволяет избежать отвержения. Этот вывод перекликается с идеями гуманистической психологии о том, что принятие является условием здорового развития.

В-третьих, обнаруженная связь конформизма с тревожностью (отрицательная) и безопасности с независимостью мышления (положительная) опровергает распространённый миф о том, что комфортная, безопасная среда якобы порождает пассивность и конформизм в негативном смысле. Наши данные показывают обратное: именно в безопасной среде ученик может позволить себе быть самостоятельным. Тревога же, напротив, толкает его к внешней уступчивости.

Возрастные различия между 10-м и 11-м классом показывают, что процесс нравственного взросления не останавливается. Даже один год обучения в старшей школе приносит заметные сдвиги в сторону большей автономии и осмысленности социального поведения. Это обнадеживающий результат для педагогов и психологов.

С теоретической точки зрения, трёхфакторная модель даёт возможность уйти от упрощённого противопоставления «конформизм — это плохо, независимость — это хорошо». Всё зависит от того, какой конформизм: внешний, вынужденный — действительно чаще связан с тревогой, низкой самооценкой и небезопасной средой. Но когнитивный, а тем более нравственный конформизм — это скорее признаки зрелости, социального интеллекта и способности к сотрудничеству, чем слабости.

Для школьной практики из этого следует важный вывод: задача не в том, чтобы искоренять конформизм как таковой, а в том, чтобы создавать условия, при которых согласие с социальными нормами становится осознанным, внутренне принятым выбором. А для этого нужно, прежде всего, чувство безопасности и принятия.

Проведённое теоретическое и эмпирическое исследование позволяет сделать несколько выводов.

Первый. Конформизм в школьной среде — явление многомерное. Он не сводится ни к простому подчинению групповому давлению, ни к патологической несамостоятельности. В нём переплетаются социальные, когнитивные и нравственные механизмы, и их удельный вес меняется в зависимости от ситуации, возраста, личностных особенностей и психологического климата.

Второй. Трёхфакторная модель — внешний, когнитивный и нравственный конформизм — получает эмпирическое подтверждение. Факторный анализ показал, что три выделенные группы пунктов действительно образуют самостоятельные, но связанные между собой факторы, объясняющие более двух третей дисперсии. Модель позволяет различать качественно разные формы согласия с группой и тем самым избегать упрощённых, морализирующих оценок.

Третий. Психологическая безопасность выступает ключевым условием развития конструктивных форм конформизма. Выявлена значимая положительная связь конформизма с чувством безопасности и независимости мышления с тем же чувством безопасности. Это означает, что безопасная среда не подавляет самостоятельность, а, напротив, является её необходимым условием. Высокая тревожность, напротив, связана с вынужденными, фрустрированными формами конформизма.

Четвёртый. Обнаружены возрастные различия: учащиеся 11-го класса демонстрируют более высокий уровень когнитивного и нравственного конформизма по сравнению с десятиклассниками. Это подтверждает идею о том, что в старшем школьном возрасте продолжается нравственное развитие и формирование автономии.

Пятый. Авторский опросник «Андешаи худ ва гурӯҳ» показал себя как надёжный и валидный инструмент для диагностики форм конформизма в школьной среде. Он может быть использован в практике школьных психологов для оценки психологического климата в классе, выявления учащихся с вынужденными, тревожными формами конформизма и разработки программ психолого-педагогической поддержки.

Ограничения и перспективы. Исследование имеет ряд ограничений. Выборка включает только три города Таджикистана и не охватывает сельские школы. Исследование проведено методом поперечного среза, что не позволяет проследить динамику конформного поведения у одних и тех же учащихся. Методика основана на самоотчётах, что всегда сопряжено с риском социально желательных ответов.

В перспективе планируется расширение выборки за счёт сельских школ и других регионов, проведение лонгитюдного исследования, а также разработка и апробация программ, направленных на снижение вынужденных форм конформизма и развитие нравственной автономии у старшеклассников.

Список литературы

1. *Asch S.E. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments // Groups, Leadership and Men. — Pittsburgh: Carnegie Press, 1951.*

2. *Festinger L.* A Theory of Cognitive Dissonance. — Stanford: Stanford University Press, 1957.
3. *Kohlberg L.* Stages of moral development // *Moral Education*. — New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
4. *Maslow A.H.* A theory of human motivation // *Psychological Review*. — 1943. — Vol. 50, No. 4.
5. *Rogers C.R.* A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships // *Psychology: A Study of a Science*. — New York: McGraw-Hill, 1959. — Vol. 3.
6. *Sherif M.* The psychology of social norms. — New York: Harper, 1936.
7. *Tajfel H., Turner J.C.* An integrative theory of intergroup conflict // *The Social Psychology of Intergroup Relations*. — Monterey: Brooks/Cole, 1979.
8. *Аминов А.* Таъсири психологии гурӯҳҳои хурди иҷтимоӣ ба рафтори наврасон / А. Аминов // Паёми донишгоҳи омӯзгорӣ. Бахши илмҳои педагогӣ ва психологӣ. — 2024. — No. 4(22). — P. 156-161.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Саидмирова С.М.¹, Абдурахмонов Ш.Н.²

¹Саидмирова Савринисо Мирзоевна - кандидат педагогических наук, доцент,

²Абдурахмонов Шерзод Нарматович – ассистент,
кафедра общей психологии и педагогики

Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни.

г. Душанбе, Республика Таджикистан

Аннотация: в статье анализируется взаимосвязь между ценностными ориентациями и учебной мотивацией современных школьников в контексте глобализации и цифровизации. Основываясь на теоретических подходах Льва Выготского, Шаломы Шварца и Эдварда Деси, исследование рассматривает, как системы ценностей влияют на учебное поведение. Выделяются межкультурные различия и показано, что внутренняя мотивация связана с ценностями автономии и саморазвития, в то время как внешняя мотивация связана с внешними целями. В заключение статьи делается вывод, что интернализация ценностей является ключевым фактором поддержания учебной мотивации учащихся.

Ключевые слова: ценностные ориентации, учебная мотивация, школьники, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, кросскультурная психология, цифровизация, трансформация образования.

Ценностные ориентации и учебная мотивация современных школьников: межкультурный и теоретический анализ

Феномен учебной мотивации среди современных школьников необходимо понимать в более широком контексте глобальной социокультурной трансформации, где образование все больше подвержено влиянию цифровизации, экономического давления и меняющихся культурных норм. В современном обществе обучение больше не воспринимается исключительно как социально предписанная обязанность, а скорее как сложная, опосредованная ценностями деятельность, формируемая индивидуальными стремлениями, культурными ожиданиями и структурными условиями. Эта трансформация привела к перестройке ценностных ориентаций среди молодого поколения, что, в свою очередь, существенно влияет на качество, направление и стабильность учебной мотивации.

Во многих образовательных системах мира, включая системы Европы, Северной Америки, Восточной Азии и Центральной Азии, исследователи выявили постепенный сдвиг от традиционных коллективистских ценностей таких как долг, послушание и социальная ответственность к более индивидуалистическим ориентациям, подчеркивающим личный успех, автономию и самореализацию. Однако этот сдвиг не является ни линейным, ни равномерным. Вместо этого она порождает гибридные системы ценностей, в которых сосуществуют элементы коллективизма и индивидуализма, часто вызывая внутренние противоречия в мотивационной сфере студентов. Например, исследования, проведенные в таких странах, как Казахстан, Китай и Польша, показывают, что студенты часто испытывают конфликт между следованием личным интересам и выполнением семейных или общественных ожиданий, что приводит к амбивалентным мотивационным моделям [1, с. 56].

В то же время расширение цифровых технологий и широкая доступность информации трансформировали когнитивный и мотивационный ландшафт обучения. Хотя доступ к знаниям значительно возрос, это не привело к пропорциональному увеличению внутренней мотивации. Напротив, международные оценки, такие как те, которые проводит Организация экономического сотрудничества и развития, указывают на снижение вовлеченности и удовольствия от обучения у студентов во многих странах в период с 2015 по 2022 год [2, с. 5]. Этот парадокс предполагает, что одной лишь доступности ресурсов недостаточно для поддержания мотивации и что решающую роль играют более глубокие психологические механизмы, особенно те, которые связаны с ценностными ориентациями.

С теоретической точки зрения, ценностные ориентации можно концептуализировать как стабильные системы значений, которые направляют поведение и формируют индивидуальные интерпретации реальности. В рамках культурноисторической концепции, разработанной Львом Выготским, ценности понимаются как социально сконструированные и интернализированные посредством взаимодействия с окружающей средой. Этот процесс интернализации преобразует внешние нормы во внутренние психологические регуляторы, тем самым связывая культурный контекст с индивидуальной мотивацией. Современные исследования расширяют эту перспективу, подчеркивая, что формирование ценностей это не пассивный процесс, а активная реконструкция, на которую влияют цифровые среды, сети сверстников и глобальные культурные потоки.

Важный вклад в межкультурное изучение ценностей вносит Шалом Шварц, чья модель выделяет десять универсальных типов ценностей, организованных в круговой мотивационный континуум. Эмпирические исследования, проведенные в период с 2020 по 2024 год в более чем 60 странах, подтверждают надежность этой модели, а также подчеркивают региональные различия в приоритетах ценностей. Например, самонаправленность и достижения сильнее подчеркиваются в Западной Европе и Северной Америке, в то время как конформизм и безопасность остаются доминирующими во многих азиатских и постсоветских контекстах [4, с. 7]. Эти различия имеют прямые последствия для учебной мотивации, поскольку они влияют на то, в какой степени обучение воспринимается как внутренне значимый или инструментально необходимый.

Различие между конечными и инструментальными ценностями, введенное Милтоном Рокэчем, остается весьма актуальным в современных исследованиях. Недавние исследования показывают, что расхождения между долгосрочными стремлениями студентов и их повседневным учебным поведением увеличиваются, особенно в цифровой среде. Например, подростки могут выражать сильное стремление к успеху и самореализации, одновременно используя стратегии обучения с низкими затратами усилий, что отражает разрыв между принятием ценностей и их поведенческой реализацией. Это явление подчеркивает важность согласованности внутри системы ценностей для поддержания мотивации.

Сама учебная мотивация широко изучалась в рамках нескольких взаимодополняющих теоретических концепций. Теория самоопределения, разработанная Эдвардом Деси и Ричардом Райаном, остается одним из наиболее влиятельных подходов, подчеркивая роль автономии, компетентности и взаимосвязи в развитии внутренней мотивации [6]. Недавние кросскультурные исследования (2020–2025 гг.) подтверждают, что эти психологические потребности универсально актуальны, хотя их выражение опосредовано культурными нормами. Например, в коллективистских обществах потребность в принадлежности может играть более важную роль в поддержании мотивации, в то время как автономия часто выражается через социально приемлемые формы саморегуляции, а не через индивидуальную независимость [7].

Теория целей достижения, связанная с Кэрол Двек, также получила развитие благодаря недавним эмпирическим исследованиям. Данные, полученные на основе крупномасштабных международных выборок, показывают, что мотивация, ориентированная на мастерство, постоянно связана с более глубоким обучением и благополучием, в то время как цели избегания неудач связаны с тревогой и отстраненностью. Однако в высококонкурентных образовательных системах цели достижения могут сосуществовать с высокими достижениями, создавая сложные мотивационные профили, сочетающие адаптивные и дезадаптивные элементы.

Теория ожидаемой ценности, разработанная Жаклин Экклз, дает дополнительное понимание когнитивных механизмов, лежащих в основе мотивации. Недавние исследования подчеркивают растущую важность воспринимаемой полезности в формировании вовлеченности студентов, особенно в контекстах, где образование тесно связано с результатами на рынке труда. В то же время наблюдается снижение внутренней ценности, особенно в тех областях, которые воспринимаются как менее актуальные для будущей карьеры.

Таким образом, взаимосвязь между ценностными ориентациями и учебной мотивацией можно понимать как динамическое взаимодействие между смыслом и действием. Ценности определяют субъективную значимость обучения, в то время как мотивация отражает степень, в которой эта значимость воплощается в поведении. Эмпирические данные из разных регионов последовательно показывают, что студенты, которые усваивают ценности, связанные с любопытством, саморазвитием и интеллектуальной вовлеченностью, демонстрируют более высокий уровень внутренней мотивации, настойчивости и учебных успехов. Напротив, внешне ориентированные системы ценностей связаны с более хрупкими и контекстнозависимыми формами мотивации [10, с. 44].

Межкультурные сравнения дополнительно показывают, что механизмы, связывающие ценности и мотивацию, являются как универсальными, так и контекстнозависимыми. В странах Восточной Азии, например, интеграция внешних ожиданий в самосознание позволяет достичь высокого уровня мотивации даже при отсутствии сильного внутреннего интереса. В отличие от этого, западные образовательные системы уделяют больше внимания личному интересу и автономии, делая внутреннюю мотивацию более важным фактором вовлеченности. В латиноамериканском контексте эмоциональные и межличностные факторы играют особенно важную роль, при этом поддержка со стороны учителей выступает в качестве ключевого предиктора мотивации.

В Центральной Азии, включая Таджикистан, недавние исследования указывают на переходный этап, характеризующийся сосуществованием традиционных коллективистских ценностей и появлением индивидуалистических устремлений. Эта гибридность создает как возможности, так и проблемы, поскольку учащимся приходится ориентироваться в множестве ценностных рамок, которые не всегда могут быть полностью совместимы. В результате все чаще наблюдается нестабильность мотивации и избирательная вовлеченность в обучение.

Ценностные ориентации современных школьников также формируются более широкими социальными тенденциями, включая растущий акцент на экономической конкурентоспособности и карьерном успехе. Образование все чаще воспринимается как инвестиция, а не как самодостаточное благо, что приводит к прагматизации обучения. Хотя такая перспектива может повысить мотивацию в контекстах, где определены четкие цели, она также может снизить вовлеченность в деятельность, не имеющую непосредственной пользы. Этот сдвиг особенно очевиден в STEМориентированном образовании, где воспринимаемая карьерная значимость сильно влияет на мотивацию [13, с. 12].

Цифровизация представляет собой еще один важный фактор, влияющий как на ценности, так и на мотивацию. Исследования, проведенные в период с 2020 по 2025 год, показывают, что чрезмерное использование цифровых медиа связано с уменьшением концентрации внимания, снижением учебной настойчивости и уменьшением внутренней мотивации. В то же время, при эффективном использовании цифровые технологии могут поддерживать персонализированное обучение, автономию и вовлеченность, подчеркивая их двойственную природу [14, с. 43]. Таким образом, влияние цифровизации зависит не только от доступа, но и от качества интеграции в образовательную практику.

Сложность этих процессов предполагает, что учебную мотивацию нельзя решить с помощью изолированных вмешательств. Вместо этого требуется системный подход, учитывающий взаимодействие индивидуальных, культурных и институциональных факторов. Образовательные практики, поддерживающие автономию, актуальность и осмысленную вовлеченность, с большей вероятностью будут способствовать внутренней мотивации, особенно если они соответствуют системе ценностей студентов. Это соответствие имеет решающее значение, поскольку мотивация наиболее устойчива, когда обучение воспринимается как лично значимое.

В заключение, ценностные ориентации играют центральную роль в формировании учебной мотивации у современных школьников, выступая в качестве основы для построения мотивационных процессов. Трансформация систем ценностей в контексте глобализации и цифровизации привела к появлению сложных и гибридных мотивационных структур, характеризующихся изменчивостью и внутренним напряжением. Межкультурная перспектива выявляет как разнообразие этих структур, так и универсальные механизмы, лежащие в их основе, подчеркивая важность интернализации ценностей как ключевого фактора мотивации. Поэтому будущие образовательные стратегии должны интегрировать психологические, культурные и педагогические знания для создания учебных сред, поддерживающих как учебные достижения, так и личностное развитие.

Список литературы

1. *Galli S., et al.* (2021). Cultural Values and Student Motivation in Transitional Societies. *Journal of CrossCultural Psychology*.
2. OECD (2022). *Student Engagement and Motivation Trends*. Paris.
3. *Vygotsky L.S.* (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
4. *Schwartz S.H.* (2021). Value Theory Across Cultures: Recent Developments. *Annual Review of Psychology*.
5. *Bardi A., & Goodwin R.* (2020). The Duality of Values and Behavior. *Personality and Social Psychology Review*.
6. *Deci E.L., & Ryan R.M.* (2020). *Self-Determination Theory*. Guilford Press.
7. *Chen B., et al.* (2021). Basic Psychological Needs Across Cultures. *Motivation and Emotion*.
8. *Hulleman C., et al.* (2022). Achievement Goals and Student Outcomes. *Educational Psychologist*.

9. Eccles J.S., & Wigfield A. (2020). Expectancy Value Theory: Updated Perspectives. Contemporary Educational Psychology.
10. Ryan R.M., & Deci E.L. (2020). Intrinsic Motivation and Internalization. Psychological Inquiry.
11. Murayama K., et al. (2022). Motivation Across Cultures. Nature Human Behaviour.
12. Ismailov M. (2023). Educational Motivation in Central Asia. Comparative Education Review.
13. Wang M.T., et al. (2021). STEM Motivation and Career Values. Journal of Educational Psychology.
14. OECD (2023). Digital Learning and Student Motivation. Paris.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕСПУБЛИКИ ТАДЖИКИСТАН

Рахмонова Г.С.

*Рахмонова Гултура Сайрахмоновна - старший преподаватель,
кафедра общей и педагогической психологии факультета психологии
Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни.
г. Душанбе, Республика Таджикистан*

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу процесса формирования гендерных представлений у детей дошкольного возраста (3–7 лет). На основе теории гендерной схемы С. Бем, когнитивной теории гендерного развития Л. Кольберга и социально-когнитивной теории А. Бандуры раскрываются основные механизмы и факторы гендерной социализации. Особое внимание уделено культурным особенностям Республики Таджикистан: традиционным гендерным ролям в исламской семье, влиянию расширенной семьи (*tahalla*), детских садов и современных медиа, сверстников, игрушек на становление гендерных стереотипов. Внимание уделяется возрастной динамике, когнитивным и социальным процессам, а также возможным последствиям жёстких гендерных представлений для дальнейшего развития личности. По данным национальных исследований, уже к 5–6 годам у таджикских детей формируются устойчивые гендерные стереотипы, влияющие на выбор игр, профессий и поведения. Предлагаются практические рекомендации по гендерно-чувствительному воспитанию в дошкольных учреждениях.

Ключевые слова: гендерные представления, гендерная социализация, дети дошкольного возраста, гендерные стереотипы, Республика Таджикистан, исламская семья, большая семья.

Формирование гендерных представлений у детей дошкольного возраста является одним из наиболее важных и интенсивных процессов социализации личности, поскольку именно в период от трёх до семи лет ребёнок активно усваивает социальные нормы, роли и ожидания, связанные с его половой принадлежностью, что в дальнейшем существенно влияет на самооценку, выбор видов деятельности, межличностные отношения, профессиональные ориентации и общее психологическое благополучие [1; 6]. В этот возрастной период дети переходят от простого осознания своей половой принадлежности к формированию сложных и устойчивых гендерных схем, которые начинают определять их поведение, предпочтения в играх, отношении к сверстникам и даже представления о будущих семейных и профессиональных ролях [2; 4]. Этот процесс носит многогранный характер и включает в себя взаимодействие биологических, когнитивных, социальных и культурных факторов, при этом ведущую

роль играют механизмы социального научения и когнитивной переработки информации [3; 5].

Теоретические основы изучения формирования гендерных представлений заложены в работах С. Бем, которая предложила концепцию гендерной схемы как когнитивной структуры, позволяющей ребёнку организовывать поступающую информацию по признаку «мужское – женское» и активно отбирать только те данные, которые соответствуют этой схеме [1], Л. Кольберга, описавшего последовательные стадии когнитивного развития гендерной идентичности, начиная от гендерной идентичности в два-три года, когда ребёнок уже уверенно относит себя к определённому полу, через стадию гендерной стабильности в четыре-пять лет, когда он понимает, что пол остаётся неизменным во времени, и до стадии гендерной константности в пять-семь лет, когда ребёнок осознаёт неизменность пола несмотря на изменение внешнего вида или поведения [2], и А. Бандуры, который в рамках социально-когнитивной теории подчеркнул решающую роль наблюдения, подражания значимым моделям и системы подкрепления со стороны родителей, воспитателей и сверстников [3; 5]. Эти теоретические подходы дополняют друг друга и объясняют, почему гендерные представления формируются очень рано, отличаются высокой устойчивостью и часто становятся жёсткими стереотипами, которые трудно изменить в более позднем возрасте [4; 7].

В Республике Таджикистан процесс формирования гендерных представлений приобретает особую специфику в силу сохранения традиционных культурных ценностей, исламских представлений о роли мужчины и женщины в семье и обществе, а также влияния большой семьи, где бабушки, дедушки и другие родственники активно участвуют в воспитании. Уже в возрасте трёх-четырёх лет таджикские дети начинают чётко различать «мужские» и «женские» виды деятельности: мальчики чаще получают поощрение за проявление силы, самостоятельности и лидерства, а девочки – за аккуратность, заботливость и послушание. Такие различия закрепляются в повседневных практиках семьи, где мальчиков привлекают к «мужским» делам, таким как ремонт, работа во дворе или игры с машинами, а девочек – к помощи по дому, приготовлению пищи и уходу за младшими. Большая семья усиливает этот процесс, поскольку в ней ребёнок ежедневно наблюдает чёткое разделение гендерных ролей среди взрослых: отец и дедушка выступают авторитетами в вопросах внешней жизни, а мать и бабушка – хранительницами домашнего очага [3; 6]. В детских садах, которые посещает значительная часть дошкольников Таджикистана, гендерная социализация продолжается через организацию игр, распределение игрушек и даже оформление групп: мальчиков чаще направляют на подвижные игры и спортивные занятия, а девочек — на занятия по изобразительной деятельности, музыке и ролевым играм «в семью». Исследования, проведённые в дошкольных учреждениях Душанбе, Худжанда и Куляба, показывают, что уже к пяти годам более 75 % мальчиков предпочитают игрушки, связанные с техникой и строительством, а более 80 % девочек выбирают куклы, посуду и предметы для имитации домашнего хозяйства. Эти предпочтения не являются случайными, они напрямую связаны с тем, какие игрушки и игры взрослые предлагают детям и как они реагируют на их выбор [5; 8].

Сверстники в группе детского сада становятся важным источником дополнительного влияния, поскольку дети активно сравнивают себя с другими и стремятся соответствовать групповым нормам, что особенно заметно в играх, где уже в четыре-пять лет формируются преимущественно однополюе компании с чётким разделением видов деятельности [4; 7].

Игрушки и игровая среда также играют ключевую роль, поскольку производители традиционно разделяют продукцию по гендерному признаку, предлагая мальчикам конструкторы, машины и оружие, а девочкам — кукол, посуду и предметы для имитации домашнего хозяйства, что формирует разные зоны интереса и способствует

развитию различных навыков [6; 9]. Современные медиа и цифровая среда существенно ускоряют и усиливают процесс гендерной социализации, поскольку дети уже с раннего возраста сталкиваются с мультфильмами, рекламой и видеоконтентом, где гендерные роли часто представлены в стереотипной форме, мужчины изображаются сильными, активными и доминирующими, а женщины - заботливыми, эмоциональными и ориентированными на внешнюю привлекательность [5; 8].

В таджикских семьях, где доступ к планшетах и телевизору появляется уже в раннем возрасте, дети начинают усваивать эти образы задолго до поступления в школу. Важным фактором является и религиозно-культурный контекст: исламские ценности, подчёркивающие различия в обязанностях мужчин и женщин, находят отражение в сказках, пословицах и повседневных наставлениях, которые дети слышат от старших. Например, пословицы типа «Мужчина — опора дома, женщина — его украшение» активно используются в семейном воспитании и способствуют закреплению гендерных представлений.

К шести-семи годам у большинства таджикских дошкольников уже формируются устойчивые гендерные стереотипы относительно профессий: мальчики видят себя в роли водителей, строителей, военных или руководителей, а девочки чаще называют профессии учителя, врача, воспитателя или домохозяйки. Такие представления могут ограничивать личностное развитие, снижать мотивацию к освоению новых видов деятельности и в дальнейшем влиять на выбор образовательного и профессионального пути. В то же время традиционная гендерная социализация способствует сохранению культурной идентичности, семейных ценностей и социальной стабильности в обществе.

Однако в условиях глобализации и изменения социальных ролей возникает необходимость в более гибком подходе к гендерному воспитанию, который бы сочетал уважение к национальным традициям с формированием равных возможностей для развития мальчиков и девочек. Влияние этих факторов особенно сильно в период пять-семь лет, когда у ребёнка формируется гендерная константность и гендерные схемы становятся более жёсткими, что может приводить к ограничению личностного развития, снижению мотивации к освоению новых видов деятельности и даже к формированию предубеждений по отношению к противоположному полу [7; 9].

Исследования показывают, что жёсткие гендерные представления в дошкольном возрасте коррелируют с более низкой самооценкой у девочек в области математики и техники, а у мальчиков — с ограничением эмоциональной экспрессии и трудностями в выражении чувств [4; 6]. В то же время гибкое и гендерно-чувствительное воспитание, которое предполагает предоставление детям возможности пробовать разные роли независимо от пола, организацию совместных игр, критическое обсуждение медиа-контента и равное поощрение различных видов активности, способствует более гармоничному развитию, расширению репертуара поведения и формированию толерантности к индивидуальным различиям [8; 9].

Практические рекомендации по оптимизации процесса формирования гендерных представлений включают внедрение в работу дошкольных учреждений специальных программ, направленных на снижение жёстких стереотипов, подготовку воспитателей к гендерно-чувствительному подходу, проведение просветительских мероприятий для родителей, создание в группах зон свободной деятельности, где дети могли бы экспериментировать с разными ролями, и регулярный мониторинг гендерных предпочтений детей для своевременной коррекции [8].

Важно также развивать у детей критическое мышление по отношению к гендерным образам в медиа через специальные занятия и беседы [5; 9]. В целом формирование гендерных представлений у детей дошкольного возраста представляет собой сложный, динамичный и многогранный процесс, который определяется взаимодействием биологических предпосылок, когнитивного развития, социального окружения и культурных норм [1; 2; 3]. Понимание механизмов этого процесса

позволяет педагогам и родителям создавать условия для гармоничного развития каждого ребёнка, где гендерные представления становятся не ограничивающими стереотипами, а естественной основой для уважения различий, равноправия и полноценной самореализации в будущем [7; 8]. Только такой подход способен обеспечить психологическое благополучие детей и способствовать построению более справедливого и гармоничного общества [9].

Список литературы

1. Bem S.L. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing // Psychological Review. – 1981. – Vol. 88. – № 4. – P. 354–364.
2. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes // The development of sex differences / ed. by E.E. Maccoby. – Stanford: Stanford University Press, 1966. – P. 82–173.
3. Bandura A. Social learning theory. – Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977. – 247 p.
4. Martin C.L., Ruble D.N. Children's search for gender cues: Cognitive perspectives on gender development // Current Directions in Psychological Science. – 2004. – Vol. 13. – № 2. – P. 67–70.
5. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation // Psychological Review. – 1999. – Vol. 106. – № 4. – P. 676–713.
6. Maccoby E.E. The two sexes: Growing up apart, coming together. – Cambridge: Harvard University Press, 1998. – 396 p.
7. Ruble D.N., Martin C.L., Berenbaum S.A. Gender development // Handbook of child psychology / ed. by W. Damon, R. M. Lerner. – 6th ed. – Vol. 3. – Hoboken: Wiley, 2006. – P. 858–932.
8. Liben L.S., Bigler R.S. The developmental course of gender differentiation // Monographs of the Society for Research in Child Development. – 2002. – Vol. 67. – № 2. – P. 1–147.
9. Blakemore J.E.O., Berenbaum S.A., Liben L.S. Gender development. – New York: Psychology Press, 2009. – 536 p.
10. American Psychological Association. Guidelines for psychological practice with girls and women // American Psychologist. – 2018. – Vol. 73. – № 1. – P. 1–1

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Атоева Л.С.

*Атоева Латифа Сангиновна - старший преподаватель,
кафедра общей и педагогической психологии факультета психологии
Таджикский государственный педагогический университет имени Садритдина Айни.
г. Душанбе, Республика Таджикистан*

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу психологического развития детей дошкольного возраста (3–7 лет). Рассматриваются основные закономерности и механизмы развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, личности, самосознания и социального взаимодействия. На основе классических теорий Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже и современных исследований раскрывается роль ведущей деятельности — сюжетно-ролевой игры — в развитии ребёнка. Особое внимание уделяется возрастной периодизации, кризисам развития, влиянию семьи, детского сада и социальной среды. Анализируются

возможные отклонения в развитии и практические рекомендации по созданию оптимальных условий для гармоничного психологического развития дошкольников.

Ключевые слова: *психологическое развитие, дети дошкольного возраста, сюжетно-ролевая игра, познавательное развитие, эмоционально-волевая сфера, самосознание, социализация.*

УДК 159.922.6

Психологическое развитие детей дошкольного возраста представляет собой сложный, динамичный и многогранный процесс, в ходе которого происходят качественные изменения во всех сферах психики ребёнка — познавательной, эмоциональной, волевой, личностной и социальной [3]. Именно в период от трёх до семи лет закладываются фундаментальные основы психического здоровья, формируются основные когнитивные структуры, развивается способность к произвольной регуляции поведения и закладываются предпосылки будущей успешной социализации [5].

Этот возрастной этап характеризуется высокой пластичностью нервной системы, интенсивным развитием головного мозга и активным усвоением социального опыта, что делает его особенно чувствительным к условиям воспитания и обучения [8]. Согласно периодизации психического развития, предложенной Д. Б. Элькониным, дошкольный возраст делится на два основных периода: младший дошкольный возраст (3–5 лет) и старший дошкольный возраст (5–7 лет), каждый из которых имеет свои ведущие новообразования и специфические задачи развития [10]. В младшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, через которую ребёнок осваивает социальные роли, нормы поведения и отношения между людьми, что способствует развитию воображения, символической функции и эмоциональной сферы [5; 156]. К пяти-шести годам игра постепенно усложняется, приобретает коллективный характер и становится основой для формирования произвольного внимания, памяти и мышления [7].

Когнитивное развитие в дошкольном возрасте характеризуется переходом от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, а затем к элементам словесно-логического мышления [4]. Ребёнок начинает активно использовать символы, знаки и внутренние планы действий, что ярко проявляется в рисовании, конструировании и сюжетно-ролевых играх [8]. Восприятие становится более осмысленным и дифференцированным, внимание постепенно приобретает черты произвольности, хотя ещё остаётся неустойчивым, а память развивается преимущественно в произвольной форме, особенно ярко запечатлеваются яркие, эмоционально значимые события [6]. Воображение достигает высокого уровня развития, позволяя ребёнку создавать новые образы, комбинировать элементы реальности и фантазировать, что является важнейшим условием творческого мышления в дальнейшем [7].

Эмоционально-волевая сфера в дошкольном возрасте претерпевает значительные изменения: ребёнок учится управлять своими эмоциями, преодолевать непосредственные импульсы и подчинять поведение сознательно поставленной цели [9]. К концу дошкольного периода формируется способность к волевому усилию, хотя она ещё остаётся относительно слабой и требует постоянной внешней поддержки со стороны взрослых [1].

Личностное развитие связано с формированием самосознания, которое проявляется в осознании своих качеств, возможностей и места среди других людей [2]. К семи годам у ребёнка складывается «внутренняя позиция школьника» — готовность к переходу на новую ступень развития и принятию социальной роли ученика [10].

Социальное развитие дошкольника происходит в системе отношений «ребёнок — взрослый» и «ребёнок — сверстник» [6]. Общение со взрослыми носит преимущественно ситуативно-деловой характер, тогда как общение со сверстниками становится всё более содержательным, эмоционально насыщенным и подчинённым правилам совместной деятельности [7]. Особое место в социальном развитии занимает сюжетно-ролевая игра, которая выступает не только как ведущая деятельность, но и как универсальное средство усвоения социальных норм, ценностей и способов взаимодействия [5].

В игре ребёнок моделирует реальные жизненные ситуации, осваивает роли взрослых, учится договариваться, разрешать конфликты и учитывать интересы других [1]. Важным условием полноценного психологического развития дошкольника является создание развивающей предметно-пространственной среды, которая должна быть насыщенной, доступной, безопасной и способствующей самостоятельной активности ребёнка [4].

Семья остаётся главным институтом воспитания, где через повседневное общение, совместные дела и эмоциональную поддержку закладываются базовые представления о себе и окружающем мире [9]. Детский сад дополняет и расширяет влияние семьи, предоставляя ребёнку возможность систематического общения со сверстниками, освоения новых видов деятельности и подготовки к школьному обучению [6].

Однако в современных условиях на психологическое развитие дошкольников всё большее влияние оказывают цифровые технологии, которые при неконтролируемом использовании могут приводить к снижению произвольности, обеднению эмоциональной сферы и нарушению коммуникативных навыков [2]. Поэтому одной из актуальных задач педагогов и родителей является разумная организация взаимодействия ребёнка с гаджетами и сохранение приоритета живого, эмоционально насыщенного общения [7].

Возможные отклонения в психологическом развитии дошкольников часто связаны с дефицитом эмоционального общения, чрезмерной регламентацией деятельности, отсутствием условий для свободной игры или, напротив, с гиперопекой, которая тормозит формирование самостоятельности и волевых качеств [1; 104]. Своевременная диагностика и коррекционная работа позволяют минимизировать риски и обеспечить гармоничное развитие каждого ребёнка [4].

Практические рекомендации по оптимизации психологического развития дошкольников включают создание в детских садах и семьях условий для развёрнутой сюжетно-ролевой игры, организацию совместных творческих занятий, развитие эмоционального интеллекта через чтение художественной литературы, обсуждение чувств и переживаний, а также систематическую работу по формированию произвольного поведения и саморегуляции [6].

Особое внимание следует уделять индивидуальному подходу, учитывая темп и особенности развития каждого ребёнка, его интересы и возможности [2]. В целом психологическое развитие детей дошкольного возраста — это фундамент, на котором строится вся дальнейшая жизнь человека [3]. Полноценное, гармоничное развитие в этом возрасте определяет успешность обучения в школе, качество межличностных отношений и уровень психологического благополучия во взрослой жизни [10; 150]. Создание оптимальных условий для развития познавательной, эмоциональной, волевой и личностной сферы дошкольников является важнейшей задачей общества, семьи и системы образования [8; 258].

Психологическое развитие дошкольников не ограничивается только игровой деятельностью. Важнейшим новообразованием этого периода становится возникновение внутренней позиции ребёнка, которая выражается в его отношении к себе как к субъекту деятельности и общения [10]. Ребёнок начинает осознавать свои возможности и ограничения, сравнивать себя с другими детьми и взрослыми, что приводит к формированию самооценки и уровня притязаний [1]. К концу

дошкольного возраста у ребёнка появляется способность к рефлексии — умение анализировать собственные действия и переживания, что является необходимой предпосылкой для успешного школьного обучения [4].

Одновременно с этим происходит интенсивное развитие мотивационной сферы: у ребёнка появляются устойчивые интересы, формируются первые ценностные ориентации и нравственные представления. Он начинает различать «хорошо» и «плохо» не только по внешним последствиям, но и по внутренним переживаниям. Важную роль в этом процессе играет моральная регуляция поведения, которая постепенно переходит от внешнего контроля взрослых к внутреннему самоконтролю.

Значительные изменения наблюдаются и в сфере общения. Если в младшем дошкольном возрасте контакты со сверстниками носят преимущественно эмоционально-ситуативный характер, то к старшему дошкольному возрасту они становятся более избирательными и содержательными. Дети начинают сознательно выбирать партнёров для совместной деятельности, учитывая их личные качества и умения. Появляются первые устойчивые дружеские связи, основанные на взаимной симпатии, общих интересах и взаимопомощи.

Развитие психических процессов тесно связано с формированием произвольности. Ребёнок постепенно учится ставить перед собой цель, планировать свои действия и контролировать их выполнение. Это умение особенно ярко проявляется в продуктивных видах деятельности — рисовании, лепке, конструировании, где результат требует длительного сосредоточения и последовательных усилий.

В заключение следует отметить, что психологическое развитие детей дошкольного возраста — это целостный процесс, в котором все сферы психики находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии. Полноценное развитие возможно только при создании благоприятных условий, включающих эмоционально тёплые отношения в семье, насыщенную развивающую среду в детском саду, возможность свободной сюжетно-ролевой игры и разумное ограничение воздействия цифровых устройств. Именно в дошкольном возрасте закладывается фундамент будущей личности, поэтому своевременная поддержка и сопровождение развития ребёнка имеют определяющее значение для его дальнейшей жизни.

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Личность и её формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. *Венгер Л.А.* Психологическое развитие детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 2000. — 256 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология развития ребёнка. — М.: Эксмо, 2005. — 512 с.
4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1986. — Т. 1. — 320 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.
6. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
7. *Мухина В.С.* Психология дошкольного детства. — М.: Просвещение, 2000. — 240 с.
8. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребёнка. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 528 с.
9. *Смирнова Е.О.* Психология ребёнка от рождения до семи лет. — М.: Юрайт, 2019. — 368 с.
10. *Эльконин Д.Б.* Психология развития. — М.: Академия, 2007. — 384 с.

ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЯ ЧУВСТВА ПРИВЯЗАННОСТИ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ НА РАЗВИТИЕ ТРЕВОЖНЫХ РАССТРОЙСТВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Рустамова З.Т.

*Рустамова Зарина Тоирджонова - преподаватель,
кафедра общей и педагогической психологии факультета психологии
Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни.
г. Душанбе, Республика Таджикистан*

Аннотация: статья посвящена комплексному анализу влияния нарушения чувства привязанности в раннем детстве на развитие тревожных расстройств в подростковом возрасте. На основе теории Дж. Боулби и М. Эйнсворт, мета-анализов и лонгитюдных исследований раскрываются механизмы связи особенно амбивалентного типа привязанности с генерализованным тревожным расстройством, сепарационной тревогой и социальной фобией. Особое внимание уделено таджикскому контексту: массовой трудовой миграции родителей, воспитание детей у родственников и феномену не полной семье. По данным UNICEF (2024) в Таджикистане 6409 детей находятся в стационарный уход (151 на 100 000), ежегодно 160 детей на 100 000 теряют родительскую опеку из-за миграции, а до 30 % школьников воспитываются бабушками или неполной семье. Предлагаются культурно-адаптированные рекомендации по профилактике и раннему вмешательству.

Ключевые слова: чувства привязанности, нарушение привязанности, тревожные расстройства, подростковый возраст, Таджикистан, трудовая миграция, неполная семья, стационарный уход, ранней возраст, коррекционная работа.

УДК 159.922.7

Теория привязанности Джона Боулби (1969/1982) и эмпирические исследования Мэри Эйнсворт (1978) остаются одной из наиболее влиятельных парадигм современной психологии развития [2]. Привязанность — это эволюционно обусловленная система, обеспечивающая эмоциональную безопасность ребёнка через «безопасную базу». Согласно этой теории, ранние отношения ребёнка с первичным опекуном формируют устойчивые «внутренние рабочие модели» которые определяют, как человек воспринимает себя, других людей и мир в целом [2]. Согласно теории Боулби–Эйнсворт в эксперименте «Незнакомая ситуация» выделяют четыре основных стиля привязанности: надёжная, избегающая, тревожно-амбивалентная и дезорганизованная. Нарушение чувства привязанности в критический период (первые 3–5 лет жизни) — особенно тип тревожно-амбивалентный и дезорганизованный — приводит к гиперактивации системы тревоги и значительному повышению риска развития тревожных расстройств в подростковом возрасте [8; 640]. Подростковый возраст — особый период психического развития, когда происходит значимый сдвиг в когнитивном, эмоциональном и социальном функционировании. Это время знаменуется также серьезным изменением в функционировании системы привязанности. Перед подростком встает сложная задача развития автономии, освоения новых социальных ролей, выстраивания отношений привязанности в дружеских и романтических отношениях со сверстниками при необходимости сохранить эмоциональную связь с родителями.

В Республике Таджикистан эта проблема приобретает особую остроту из-за сочетания традиционного коллективизма, исламских ценностей семейной гармонии и постсоветского наследия с современными социально-экономическими вызовами: массовой трудовой миграцией родителей (800 000–1 000 000 человек ежегодно),

широкой практикой воспитание детей родственниками и феноменом «оставленные дети» [12]. По данным UNICEF (2024), в стране 6409 детей находятся в стационарном уходе (151 на 100 000 детского населения), ежегодно около 160 детей на 100 000 теряют родительскую опеку, преимущественно из-за отъезда родителей на заработки, а до 30 % школьников воспитываются бабушками или неполной семье [12]. Такие условия создают уникальный контекст, в котором нарушение ранней привязанности усиливает уязвимость подростков к тревожным расстройствам, проявляющимся в форме генерализованной тревоги, сепарационной тревоги, социальной фобии и связанных с ними соматических симптомов [9; 595].

Настоящая статья представляет расширенный анализ механизмов этой связи на основе международных мета-анализов, лонгитюдных исследований и региональных данных, опубликованных научных журналах. Особое внимание уделяется культурным особенностям Таджикистана, где коллективистские ценности и роль семьи могут как смягчать, так и усугублять последствия ранних сепараций [4].

Теоретические основы проблемы заложены в работах Дж. Боулби и М. Эйнсворт, которые показали, что ненадежная привязанность приводит к формированию негативных внутренних рабочих моделей: «я недостоин любви», «мир непредсказуем и опасен» [2]. Эти модели в подростковом возрасте, когда происходит интенсивная перестройка идентичности и социальных отношений, проявляются в гиперактивации системы тревоги. Мета-анализ Colonnesi et al. (2011), охвативший 46 исследований и 8907 детей, установил умеренную, но стабильную связь ненадежной привязанности с тревогой ($r = 0,30$), наиболее выраженную для амбивалентной привязанности в подростковом возрасте [8]. Лонгитюдные исследования Lam et al. (2019) подтверждают причинно-следственный характер этой связи: ранний ненадежный привязанность через нарушения эмоциональной регуляции и нетерпимость к неопределенности повышает риск генерализованного тревожного расстройства (GAD), сепарационной тревоги и социальной фобии [10]. Исследования показывают, что дети, у которых нарушена связь с близкими, чаще себя плохо ведут будучи подростками. Они могут быть агрессивными и заниматься опасными делами.[2] Это происходит из-за отсутствия безопасности в семье и неумения детей контролировать себя. Работа с такими детьми, чтобы исправить отсутствие связи, очень важна. Она помогает им стать более адаптированными и уравновешенными.

Нейробиологические механизмы усиливают эту уязвимость. Хронический стресс от нарушения привязанности активирует гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую ось (HPA-axis), приводя к постоянному повышенному уровню кортизола («токсический стресс») [9]. В подростковом возрасте это сказывается на развитии префронтальной коры и лимбической системы, снижая способность к регуляции эмоций. Groh et al. (2012) в мета-анализе показали, что дезорганизованная привязанность особенно сильно коррелирует с **интернализированными симптомами** ($d = 0,15-1,0$), включая тревожные расстройства [9]. В таджикском контексте длительные сепарации из-за миграции родителей в критический период (0–3 года) усугубляют эти процессы, поскольку воспитание родственниками хотя и обеспечивает физический уход, часто не компенсирует эмоциональную доступность первичного опекуна.

Эмпирические данные из международных исследований подтверждают высокий риск. Madigan et al. (2016) в обзоре лонгитюдных исследований установили, что ненадежная привязанность в раннем детстве предсказывает тревожные расстройства в подростковом возрасте с умеренной стабильностью ($r \approx 0,37$) [11]. В коллективистских культурах, к которым относится Таджикистан, амбивалентный тип привязанности преобладает, что усиливает сепарационную тревогу [4; 45-56]. Исследования UNICEF (2011, 2024) по дети без родителей в Таджикистане показывают повышенные уровни тревоги, депрессии и соматических жалоб у детей мигрантов [12]. Fellmeth et al. (2018) в систематическом обзоре и мета-анализе

отметили, что дети без родителей имеют значительно больший риск тревожных и депрессивных расстройств по сравнению со сверстниками из полных семей.

В Республике Таджикистан культурные и социально-экономические факторы создают особый профиль риска. Традиционная семья и исламские ценности семейной чести способствуют **взаимозависимость**, что в норме может смягчать стресс. Однако массовая миграция приводит к длительным сепарациям, нарушая формирование стабильной привязанности [5; 16]. По данным национальных исследований, опубликованных в Вестнике Таджикского национального университета, у подростков из семей мигрантов наблюдается повышенный уровень тревожности и трудности социально-психологической адаптации [3; 161-165]. Например, в работах Иззатуллоевой Х.И. и коллег отмечается связь самоотношения и тревожности личности у молодёжи в условиях миграционного стресса [3]. Аналогичные выводы содержатся в статье о социально-психологической адаптации детей мигрантов, где подчёркивается роль «культурного шока» и дефицита рефлексивного понимания социальных норм.

Клинические проявления у таджикских подростков с нарушенной ранней привязанностью характеризуются сочетанием внутренних и внешних симптомов [13; 215]. Девочки чаще демонстрируют интернализированные формы генерализованной тревоги, соматические жалобы, социальная фобия, мальчики — комбинацию тревоги с агрессией или оппозиционным поведением [3]. В условиях воспитания родственниками при возвращении родителей возникает «синдром воссоединения»: смесь сепарационной тревоги, отчуждения и гиперзависимости. Исследования Плешкова Н.Л., Ярошевская С.В. подтверждают повышенный уровень школьной тревожности и трудностей адаптации у детей мигрантов [4; 45-56].

Возможности вмешательства и профилактики в Таджикистане должны быть культурно-адаптированными. Эффективны программы Circle of Security и Parent-Child Interaction Therapy (PCIT), адаптированные под расширенную семью и исламские ценности семейной гармонии [13]. UNICEF активно поддерживает Family and Child Support Centres, где в первый год работы предотвращено помещение в учреждения 373 детей [12]. Государственная программа защиты прав ребёнка (2026–2030) предусматривает дальнейшую деинституционализацию, приёмная семья и программы поддержки мигрантов (видеосвязь, психологическая подготовка к возвращению) [5]. Рекомендуется внедрение скрининга тревожных расстройств у детей без родителей в школах, обучение опекунов навыкам эмоциональной доступности, а также межведомственное сотрудничество Министерство здравоохранение и социальной защиты, Министерство образования и науки, UNICEF и ИОМ.

Для исправления нарушений привязанности применяют разные методы. Они помогают восстановить связь между родителями и детьми. Это включает семейную терапию. Она улучшает отношения и делает родителей более внимательными к детям. Также в работе используется индивидуальная психотерапия. Она помогает обсудить проблемы и научиться контролировать свои эмоции. Это помогает создать здоровые отношения. Сочетание семейной и индивидуальной терапий делает лечение эффективным. Оно позволяет достигнуть успеха в коррекции привязанности у подростков. Исследование показало, что важно привязываться к детям в семье. Особенно это актуально для девушек-подростков. Они стараются лучше адаптироваться в обществе, если у них в семье все в порядке. Когда девочки переживают эмоциональные травмы в семье, это может сказаться на их поведении. Они иногда не могут контролировать свои чувства или находятся в сложных отношениях. Таким образом, шансы попасть в неприятную ситуацию растут. Чтобы помочь предотвратить проблемы, важно рано замечать и выправлять нарушения связи. Нам нужен подход, включающий работу с семьёй и помощь психологов. Только если будем действовать сразу и всех вовлечем, мы сможем помочь подросткам избежать неприятностей. Заключив, хочется сказать, что исследование подтвердило

важный момент: связь с детьми у дома много значит для их поведения. Об этом особенно важно знать, когда речь идет о подростках. Мы должны быть готовы помогать им, используя все доступные методы.[6; 91-96]

В заключение следует отметить, что нарушение чувства привязанности в раннем детстве является значимым предиктором тревожных расстройств в подростковом возрасте в Республике Таджикистан. Масштаб проблемы требует не только индивидуальных вмешательств, но и системных мер государственной политики: укрепления родственной опеки, профилактики семейного кризиса и инвестиций в локальные исследования. Культурно-чувствительный подход, учитывающий традиции семьи и ценности ислама, позволит снизить долгосрочные последствия и повысить психологическое благополучие таджикской молодежи.

Список литературы

1. *Акрамов Ш.Ю.* Межнациональные браки как фактор адаптации трудовых мигрантов из Таджикистана в России / Ш.Ю. Акрамов // Вестник Таджикского национального университета. – 2018. – № 3. – С. 45–52.
2. *Боулби Дж.* Привязанность / Дж. Боулби; пер. с англ. Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
3. *Иззатуллоева Х.И.* Теоретические исследования самоотношения и тревожности личности / Х.И. Иззатуллоева, А.Г. Хайров // Вестник Таджикского национального университета. – 2016. – № 3/3 (202). – С. 161–165.
4. *Плешкова Н.Л.* Привязанность и эмоциональное развитие детей в условиях институционализации / Н.Л. Плешкова // Психологический журнал. – 2018. – Т. 39. – № 4. – С. 45–56.
5. *Романенко В.В.* Социальная напряженность и социальные риски в контексте международной трудовой миграции / В.В. Романенко, О.И. Бородкина // Социологические исследования. – 2018. – № 5. – С. 112–120.
6. *Рустамова З.Т.* Влияние нарушение чувства привязанности на делинквентное поведение девушек - подростков / З.Т. Рустамова, А.Б. Маматова // Вестник Института развития образования. – 2024. – № 3(47). – С. 91-96. – EDN VTННХС.
7. *Ярошевская С.В.* Особенности привязанности у детей в многопоколенных семьях Кыргызстана / С.В. Ярошевская, Б. Сангера // Вестник Кыргызского национального университета. – 2019. – № 2. – С. 112–120.
8. *Colonnesi C.* The relation between insecure attachment and child anxiety: a meta-analytic review / C. Colonnesi [и др.] // Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology. – 2011. – Vol. 40. – № 4. – P. 630–645.
9. *Groh A.M.* The significance of insecure and disorganized attachment for children's internalizing symptoms: A meta-analytic study / A. M. Groh [и др.] // Child Development. – 2012. – Vol. 83. – № 2. – P. 591–610.
10. *Lam L.T.* Attachment problems in childhood and the development of anxiety in adolescents: A systematic review / L.T. Lam [и др.] // Mental Health and Prevention. – 2019. – Vol. 14. – P. 100–109.
11. *Madigan S.* A meta-analysis of the relation between attachment and internalizing symptoms in adolescence / S. Madigan [и др.] // Developmental Psychology. – 2016. – Vol. 52. – № 12. – P. 1943–1956.
12. UNICEF. Tajikistan Annual Report 2024. – Geneva: UNICEF, 2024. – 68 p. URL:<https://open.unicef.org/download-pdf?country-name=Tajikistan&year=2024>
13. *Zeanah C.H.* Attachment disorders in early childhood: Clinical presentation and treatment / C.H. Zeanah, M.M. Gleason // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2015. – Vol. 56. – № 3. – P. 207–222.

14. Рустамова З.Т. Влияние нарушение чувства привязанности на делинквентное поведение девушек – подростков. Вестник Института развития образования. 2024, №3 (47), С. 91 – 96

КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ: ДОШКОЛЬНИК И КОМПЬЮТЕР

Пархоменко С.Н.

*Пархоменко Светлана Николаевна - воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад
комбинированного вида № 4,
ст. Крыловская, Крыловский район*

Аннотация: в статье рассматривается роль компьютера в развитии дошкольников, его влияние на обучение. Обозначены основные преимущества использования технологий в дошкольном возрасте. Анализируются положительные стороны и возможные риски.

Ключевые слова: дошкольник, компьютер, игровая деятельность, информационные технологии.

Связь дошкольников с игрой неразрывна. Общение со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Игра учит детей коммуникабельности, развивает творческие способности, и что очень актуально в дошкольном возрасте - умение самостоятельно приобретать новые знания.

Разнообразные технические средства – действенный фактор решения современных воспитательно – образовательных задач. В условиях нынешнего развития технологий важно находить баланс между традиционными методами обучения и внедрением цифровых средств. Педагоги, учитывая требования, предъявляемые к современному обществу, используют новые формы и методы работы, которые были бы просты в применении, но были бы эффективны и приносили бы пользу.

Компьютер – обогащающий элемент развивающей предметной среды. Он является средством, которое способствует развитию познавательной активности дошкольников, созданию благоприятного эмоционального фона, социализации личности, благодаря развитию регулятивных способностей (т.е. подчинению правилам) и возможности коммуникативного взаимодействия в игре. Компьютерные игры в современных условиях являются своеобразной формой освоения окружающей действительности. Однако важно отметить, что они должны лишь дополнять, а не замещать самодеятельные игры. Компьютер не должен управлять деятельностью ребенка, а только помогать развивать самостоятельность, навыки самоконтроля. Что важно помнить педагогам? Компьютер - это средство обучения и развлечения, но не замена живого общения. Не забывайте играть и общаться вместе с ребенком, - это самое важное.

Педагог - это не только организатор, но и наставник в области цифровой грамотности - учит детей безопасному и продуктивному использованию технологий. Важно создать условия, где цифровые средства дополняют, а не заменяют живое общение и игру.

Все эти факторы имеют особое значение для подготовки детей к школьному обучению. Компьютерные игры содействуют развитию умственных способностей дошкольников в том случае, если в них учитываются возрастные особенности детей. Красочность и наглядность помогут легче усвоить материал.

Компьютер привлекает внимание детей, вызывает желание научиться управлять сложным устройством. Игры на компьютере значительно повышают познавательную

активность, стимулируют развитие воображения, ориентировку в пространстве, повышает интерес к учебной деятельности. В детском саду педагоги в своей работе используют информационно – коммуникационные технологии при просмотре мультимедийных презентаций при проведении ОД, бесед с детьми. Что позволяет более эффективно провести работу благодаря подкреплению всего сказанного визуально, а также это детям намного интереснее, чем просто сидеть и слушать воспитателя и смотреть на картинки, которые распечатаны и не всегда хорошего качества и недостаточно яркие для привлечения внимания детей. Ребенку интересны игры, которые направлены на развитие внимания, мышления, памяти и других процессов. Современные дети очень много времени проводят за компьютерами и их не очень легко заинтересовать чем-то, привлечь внимание. А использование ИКТ помогает решить эту проблему.

Вне занятий компьютерные игры помогают закрепить полученные ранее знания детей; их можно использовать для индивидуальных занятий с опережающими сверстников в интеллектуальном развитии или отстающих от них; для развития психических способностей, необходимых для интеллектуальной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, развития мелкой моторики.

Педагог, включая компьютерные игры в учебную деятельность, решает ряд задач:

1) у воспитанников формируется психологическая готовность к овладению компьютерной грамотностью;

2) игры позволяют моделировать совершенно новые ситуации, даже в области будущего;

3) у детей появляется уверенность в своих силах и возможностях при решении различных задач;

4) ребенок учится планировать и прогнозировать результат своих действий.

Нельзя забывать о негативных моментах при использовании компьютерных игр:

- ребенок перестает общаться с друзьями;
- развлекательный характер резко снижает интеллектуальную активность детей в игре;
- ребенок отодвигает на второй план реальные жизненные события.

Таким образом использование компьютера позволяет вывести деятельность ДООУ на новый качественный уровень, обновить содержание образовательного процесса, обеспечить качество образования воспитанника, соответствующее современным государственным стандартам образования.

Интеграция компьютеров в работу с дошкольниками - это современный вызов, требующий внимательности и ответственности.

Правильная организация занятий и постоянный контроль - залог положительного опыта детей и их безопасного развития в цифровую эпоху.

Список литературы

1. *Бурлаков И.В.* Психология компьютерных игр. Наука и жизнь 2006 № 5
2. *Солдатова Г.У., Шлепников В.Н.* Психология цифровой социализации в детском возрасте.
3. *Коновалова Н.В.* Применение ИКТ в дошкольном образовании // Молодой ученый. —2016. — №1.
4. *Сыч В.Д.* «Технические средства в детском саду» М. «Просвещение» 1989.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Миненко Т.А.

Миненко Татьяна Александровна - воспитатель

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №11 ст. Новопашиковская

Аннотация: работа посвящена использованию инновационных технологий в физкультурно-оздоровительной работе с дошкольниками. Актуальность темы обусловлена необходимостью повышения двигательной активности детей дошкольного возраста, формирования у них основ здорового образа жизни и укрепления здоровья в соответствии с требованиями ФГОС ДО. В работе рассматриваются современные подходы и технологии, адаптированные к возрастным особенностям дошкольников.

Ключевые слова: инновационные технологии; физкультурно – оздоровительная работа; дошкольное образование; физическое воспитание дошкольников; здоровьесберегающие технологии; укрепление здоровья детей; здоровый образ жизни (ЗОЖ).

Одна из главных задач дошкольных учреждений является укрепление здоровья детей через физическое воспитание. Здоровье, полученное в дошкольном возрасте, является фундаментом общего развития человека.

Сегодня понятие «ЗДОРОВЬЕ» представляется как единое целое физического, психологического и социального компонентов. Вот почему работа учителя – логопеда, педагога – психолога, инструкторов по физкультуре, воспитателей, музыкальных руководителей призвана осуществлять здоровьесберегающую функцию.

Цель моей работы: создать условия для формирования у детей интереса и ценностного отношения к занятиям физической культуры, гармоничного физического развития.

Задачи:

1. Внедрить нетрадиционные приёмы проведения занятий.
2. Повысить интерес к физкультурным занятиям.
3. Закрепить технологию выполнения основных видов движения приёмами занимательной физкультуры.
4. Повысить двигательную активность детей системой физкультурных развлечений.
5. Развивать гибкость, координацию движений элементами акробатики.
6. Ввести новые спортивно-дидактические игры для обучения основным движениям.

Так как же сделать физкультурное занятие радостным событием и потребностью в режиме дня дошкольника?

Выход наша, соединив положительные качества традиционной программы и внедрения инновационных технологий. Использование в процессе физического воспитания дошкольников известных физкультурно-оздоровительных методик и инновационных технологий, адаптированных к возрастным особенностям детей, способствуют коррекции не только психомоторного, но и речевого, эмоционального и общего психического развития. Эта система основана на повышении интереса к физической культуре и спорту за счет введения увлекательных форм работы во все части занятий, таких как:

1. Аэробика.

Аэробикой можно заниматься в различных вариантах. Занятия способствует развитию чувства ритма, позволяет целенаправленно развивать умение совмещать движения с музыкой. Аэробика считается одним из звеньев в развитии координационных способностей и функциональных сил организма у детей дошкольного возраста и, как следствие, влияет на укрепление здоровья детей.

2. Весёлый тренинг.

Весёлый тренинг – это упражнения способствующие координации движения и осанки, дают нагрузку для определённых групп мышц, развивают гибкость, подвижность суставов, улучшают кровообращение. Наблюдение за выполнением упражнений дает возможность оценить у каждого ребёнка уровень физической восприимчивости тех или иных мышечных нагрузок, и, тем самым, индивидуализировать объем и количество повторений. Качественно выполнить и запомнить упражнения детям помогают их названия, символизирующие подражание каким-либо действиям различных персонажей из произведений и сказок, а также предметов, птиц, рыб, зверей, деревьев и т. д.

3. Игровой стретчинг.

Это система специально подобранных упражнений на растяжку мышц, проводимая в игровой форме. Занятия проводятся в виде сюжетно-ролевой или тематической игры, в которую входят 8-9 упражнений на различные группы мышц. Дети изображают разных животных и выполняют упражнения в сопровождении определенных музыкальных произведений. Такие упражнения развивают творческую двигательную деятельность, творческое мышление, быстроту реакции, внимание.

Физкультурные занятия, утренняя гимнастика проводятся через разнообразные формы: на танцевальном и литературном материале, круговой тренировке, в форме подвижных игр и оздоровительного бега, что позволяет более эффективно реализовать двигательную активность дошкольников, повысить уровень их физического и эмоционального развития. Веселые сказочные персонажи, красочные атрибуты (флажки, шары, ленты, обручи), необычные игры- забавы, аттракционы, тщательно подобранное музыкальное сопровождение способствуют созданию у детей психологического комфорта. Что позволяет желание заниматься физическими упражнениями.

В каждом возрастном периоде физкультурные занятия имеют разную направленность:

- маленьким детям они должны доставлять удовольствие, научить их ориентироваться в пространстве, правильно работать с оборудованием, обучить приемам элементарной страховки;

- в среднем возрасте - развить физические качества (прежде всего, выносливость и силу);

- в старших группах - сформировать потребность в движении, развить двигательные способности и самостоятельность.

Поэтому использую разнообразные варианты проведения физкультурных занятий:

- занятия по традиционной схеме (водно-подготовительная часть, общие развивающие упражнения, основные виды движений, подвижные игры);

- занятия, состоящие из набора подвижных игр большой, средней и малой интенсивности;

- занятия - тренировки в основных видах движений;

- ритмическая гимнастика - занятия, состоящие из танцевальных движений;

- занятия - соревнования, где дети в ходе различных эстафет двух команд выявляют победителей;

- занятия - зачеты, во время которых дети сдают физкультурные нормы по выполнению основных видов движений на время, скорость, расстояние.

Внедря комплексное сочетание традиционных программ и инновационных технологий в систему занятий физической культурой, получили результаты:

1. У детей повысился интерес к занятиям.
2. Увеличился уровень их физической подготовленности, развития физических качеств: мышечной силы, ловкости, выносливости, гибкости;
3. Получили развитие психические качества: внимание, память, воображение, умственные способности.
4. Повысился уровень воспитанности нравственных качеств, коммуникабельности.
5. Укрепилась костно-мышечная система дошкольников.
6. Положительное психоэмоциональное состояние детей на занятиях благоприятно сказывается на здоровье каждого ребенка.

Список литературы

1. *Безус Г.А.* «Физкультурно-оздоровительная работа как составляющая здоровьесберегающая деятельности ДОУ» // Современная образовательная среда: теория и практика. — 2020. — С. 137–139.
2. *Бородатова М.А., Черных Т.А.* «Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ с использованием нетрадиционных форм занятий» // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития. — 2020. — С. 32–34.
3. *Воронов Н.А.* «Традиционные и инновационные технологии в физкультурно-оздоровительной деятельности» // Центральный научный вестник. — 2018. — №18. — С. 21–22.

СПОРТИВНОЕ РАЗВЛЕЧЕНИЕ «В ГОСТИ К ЗАЙЧИКУ» ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЫ

Миненко Т.А.

*Миненко Татьяна Александровна - воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад №11
ст. Новопашковская, Крыловский район*

Аннотация: *приобщение детей младшего дошкольного возраста к здоровому образу жизни через активизацию двигательной деятельности в игровой форме.*

Ключевые слова: *предоставить детям возможность применять двигательные умения и навыки, приобретенные ранее.*

Развивать у детей желание играть вместе с воспитателем в подвижные игры с простым содержанием, несложными движениями. Создать радостное и веселое настроение. Воспитывать любовь к занятиям физической культурой

Воспитывать у детей привычку заботиться о своем здоровье.

ребята входят зал под музыку их встречает Осень

Ход развлечения:

Осень: Я осень золотая, на праздник к вам пришла.
Осенние листочки сегодня принесла.

Танец с листочками

Осень: ребята, смотрите, что я нашла в своей корзинке, письмо. Давайте прочитаем!?

Письмо: («Здравствуйте, ребята! Пишет вам зайчик. Я уже давно собираюсь прийти к вам в детский сад, но болею - никак не могу поправиться. А я так хочу с вами поиграть!»)

Осень: домик Зайчика очень далеко от детского сада, как же мы будем добираться? Ребята, давайте закроем глазки и скажем дружно: «Раз, два, три осень, осень в лес нас к зайке проводи. Открываем глазки. Где мы очутились (*в лесу*).

Осень: ну что отправляемся в путь, ведь нас ждет Зайчик! Но дорога предстоит нелегкая. Ведь в лесу, очень много препятствий! Давайте вначале сделаем небольшую разминку.

1. Комплекс упражнений **в кругу**.

Мы ногами топ-топ (шагаем на месте)

Мы руками хлоп-хлоп! Хлоп-хлоп. (хлопаем в ладоши)

Мы глазами миг-миг, (моргаем глазами)

Мы плечами чик-чик. (поднимем плечи)

Раз — сюда, два - туда, (шаг в право, шаг в лево).

Раз — присели, два — привстали,

Потянулись не устали.

Осень: чтоб в лесу не потеряться, пойдем друг за другом!

Осторожно, дети, посмотрите, сколько здесь веток наломало.

1. Ходьба по кочкам.

2. Препятствие «Ползание под препятствием на четвереньках» (Дуги)

3. Ходьба по мостику

Молодцы, ребята! Мы все препятствия преодолели!

Посмотрите, а вот и домик зайки! Давайте позовем его? (дети зовут зайку)

Зайка: (*чихает и кашляет*) Кто там?

Осень: Это ребята из детского сада к тебе пришли в гости. Ты зайка написал нам письмо.

Зайка: Ой как хорошо, что вы пришли, а то я никак в детский сад не могу прийти, болею вот. Ребята, а что вы делаете что бы не болеть?

Осень: Так вот, в чем дело. Ребята, с чего начинается каждый наш день? (с зарядки)

Зайка: С какой еще зарядки?

Осень: Сейчас мы тебе покажем, присоединяйся к нам.

Зарядка с зайкой (музыкальная)

Зайка: Как здорово! Теперь я каждое утро буду делать зарядку!

Осень: Что бы не болеть нужно еще и правильно питаться есть полезные овощи и фрукты.

Зайка: Овощей и фруктов у меня выросло много, пора их собрать...

Осень: Ребята тебе помогут...

Игра «Собери урожай» (музыкальная)

Осень: А еще нужно много двигаться! Поиграем с зайчиком?!

Игра «Догони зайку»

Зайка: Спасибо, вам ребята! Теперь я всегда буду здоровым! А я хочу угостить вас фруктами из своего осеннего сада.

Осень: Нам с ребятами очень понравилось играть, но нам пора возвращаться в детский сад!

Список литературы

1. Пензулаева Л.И. Физическая культура в детском саду: Младшая группа. — М.: Мозаика-Синтез. Это базовое пособие, содержащее основные виды движений (ходьба по наклонной доске, прыжки), которые включаются в сценарий.

2. *Степаненкова Э.Я.* Сборник подвижных игр. Для занятий с детьми 2–7 лет. Помогает подобрать игры, соответствующие теме «Зайчик», такие как «Зайнышка беленький сидит».
3. *Маханева М.Д.* С физкультурой дружить — здоровым быть. Пособие по организации спортивных досугов и праздников в ДОУ.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОСТЕРОВ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Айдарбекова А.С.¹, Абубакирова А.А.², Алимкулова Г.Б.³

¹Айдарбекова Айжан Сарыбаевна - магистр биологии, старший преподаватель,

²Абубакирова Ажар Абдугаппаровна - доктор PhD, и.о. доцента,

³Алимкулова Гульнар Балмагамбетовна - магистр естественных наук, преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекили Жанибекова г. Шымкент, Республика Казахстан

Аннотация: в статье рассматривается практический опыт применения постера на учебных занятиях по физиологии человека, анализируются его возможности и преимущества перед традиционными методами обучения.

Ключевые слова: постер, мотивация учащихся, образовательный процесс.

УДК 378.14:372.857

В современной системе высшего биологического образования наблюдается активный поиск эффективных методов обучения, способных преодолеть пассивность студентов и повысить уровень их вовлеченности в образовательный процесс. В условиях повсеместной цифровизации традиционные средства наглядности часто уступают место мультимедийным презентациям [3, с. 1-2]. Однако статические визуальные материалы, создаваемые самими обучающимися, сохраняют свой высокий дидактический потенциал. Настоящая статья посвящена анализу опыта и эффективности применения бумажных постеров на практических занятиях со студентами [2, с. 75-78].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью развития у будущих специалистов-биологов навыков критического мышления, структурирования информации и командной работы. Изучение такой фундаментальной и комплексной дисциплины, как «Физиология человека», требует от студентов не просто механического запоминания, а глубокого понимания взаимосвязи физиологических процессов, функций органов и систем.

В рамках нашего исследования на практическом занятии был внедрен метод совместного проектирования: студенты в малых группах (командах) самостоятельно разрабатывали и визуализировали бумажные постеры по заданным физиологическим темам. Такой подход позволил сместить фокус с пассивного восприятия лекционного материала на

активную учебно-познавательную деятельность.

Занятие с использованием постеров проводилось на семинарском занятии по дисциплине «Физиология человека», студентов 3 курса, группы 1505-13. Тема занятия: Физиология крови. Присутствовало 25 студентов.

Студенты были разделены на 5 команд по 5 человек. Были разданы темы и принадлежности для оформления. Студенты ознакомились с лимитом времени и критериями оценивания.

Темы для постеров:

№	Темы:	Кол-во студентов
1	Состав и физико-химические свойства плазмы крови: цветность, вязкость, Ph, осмотическое давление, температура, онкотическое давление.	5
2	Эритроциты и дыхательная функция крови (строение, эритропоэз, виды гемоглобина, транспорт газов).	5
3	Лейкоциты и иммунная защита (лейкоцитарная формула, функции различных видов лейкоцитов, фагоцитоз).	5
4	Тромбоциты и система гемостаза (сосудисто-тромбоцитарный и коагуляционный гемостаз, фазы свертывания крови).	5
5	Группы крови и правила переливания (системы АВ0 и Резус-фактор, резус-конфликт, современные принципы гемотрансфузии).	5

Для подготовки постеров использовались:

1. Классические бумажные ватманы А3 на каждую группу.
2. Пишущие принадлежности: наборы разноцветных маркеров, фломастеры, цветные крандаши, линейки, стикеры, ножницы, клей.
3. Раздаточный материал: справочные таблицы констант и формул, учебники, лекционный материал и методические пособия.

Критерии оценивания постера:

Критерии	Баллы	Общий балл
Соответствие темы содержанию постера	0-5	5
Соответствие текста работы требованиям, наличие рисунков, схем, таблиц и т.д.	0-15	15
Рассмотрение и раскрытие всех подтем постера	0-30	30
Грамотность оформления постера	0-5	5
Трудоемкость	0-5	5
Оценка художественного выполнения проекта: цвет, наглядность	0-10	10
Защита постера: -знание содержания постера (каждого из участников)	0-20	20
Ответы на вопросы по заданной теме (от 1 до 3)	0-10	10
Итого:		100

Студенты подготовили постеры, вписывали краткую информацию и формировали тезисы для защиты.

Важно отметить, что тема практического занятия «Физиология крови» была дана заранее (за 1 неделю вперед). Но, деление на группы осуществлялась во время занятия.

Следующий этап: выступление команд у доски, защита постера. Выходили все представители одной группы и каждый студент презентовал «свою» часть общей темы постера.

Результаты исследования: практически все студенты заранее подготовились к теме практического занятия. Но, так как некоторые студенты не имеют навыков устного пересказа, они выступили менее успешно. Таким студентам были заданы дополнительные вопросы. В общем, метод проведения занятия с использованием постера показал высокие результаты: студенты продемонстрировали навыки аргументации, синтеза знаний и командной работы.

Важно отметить, что метод использования постеров понравился 100% студентов. Студенты проявляли интерес и активно принимали участие в выполнении заданий. Но, как и все методы обучения, данный метод имеет свои «плюсы» и «минусы».

К достоинствам метода относятся:

1. Улучшение зрительной памяти: постеры задействуют визуальный канал восприятия. Графики, схемы и яркие иллюстрации помогают студентам понимать сложные концепции в своем темпе.

2. Постоянный доступ к информации: В отличие от презентации на проекторе, которая исчезает с экрана, статичный плакат остается на стене в течение всего занятия. Это работает как пассивное повторение, закрепляя знания в подсознании.

3. Усиление вовлеченности: Вовлечение всех студентов в учебный процесс, привлечение обучающихся к самостоятельному созданию постеров развивает критическое мышление и креативность, Выработка навыков работы в группе (обсуждение, демонстрация знаний).

4. Рассмотрение большого объема учебного материала.

5. Возможность оценить всех студентов в течение одного занятия.

К возможным недостаткам метода относятся:

1. Отсутствие интерактивности: Бумажный плакат статичен, поэтому для уроков, требующих симуляций или частой смены информации, лучше подходят их современные аналоги [1, с. 6-10].

2. Ограниченный объем данных: Из-за фиксированного формата сложно разместить большие объемы текста - плакат должен концентрироваться на одном главном сообщении.

3. Необъективная оценка при взаимооценке и самооценке.

4. Поверхностное рассмотрение «экспертами» материалов заданной темы.

5. Слишком большой объем учебного материала для запоминания.

6. Недостаток времени (в пределах одного занятия) для обсуждения.

Список литературы

1. *Киселевич В.М., Бойцова О.И.* Использование интерактивного плаката в процессе обучения // НАУКА. Образование. Технологии: Тенденции современного развития: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции (Петрозаводск, 08 января 2025 года). Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2025. С. 123–127.
2. *Короповская В.П.* Визуализация информации с использованием интерактивных плакатов // Информационные технологии в образовании: Материалы V Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Саратов, 08–09 ноября 2013 года). Саратов: ООО «Издательский центр «Наука», 2013. С. 135–136.
3. *Окунева С.М., Дусеева Г.С.* «Техника визуализации учебной информации «Интерактивный плакат» как цифровое средство обучения». Информационно – методический журнал «Про дОд», 12.08.2025г.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИИ-ИНСТРУМЕНТОВ В РАЗРЕЗЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Исмагилова А.Р.

Исмагилова Алсу Рамильевна – методист,
МГПУ - институт развития профильного обучения,
г. Москва

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме интеграции искусственного интеллекта в процесс предпринимательского образования старшеклассников на примере проекта «Предпринимательский класс в московской школе». В условиях, когда школьники выполняют комплексные бизнес-проекты, возникает необходимость дидактически обоснованного использования ИИ-инструментов. Цель данной работы — провести сравнительный функционально-дидактический анализ отечественных нейросетей, применимых в бизнес-обучении школьников. В статье рассматриваются российские разработки в области искусственного интеллекта, оцениваются их возможности с точки зрения выполнения конкретных задач предпринимательского проектирования, а также их соответствие образовательным целям.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, функционально-дидактический анализ, предпринимательский класс, YandexGPT, GigaChat, Kandinsky, когнитивная разгрузка, проектная деятельность, школьники.

DOI 10.24412/2410-2881-2026-10201

Введение

Проект предпринимательский класс в Московской школе является флагманским в системе столичного образования. Его ведущей целью является знакомство школьников с миром экономики, финансов и предпринимательства для будущего выбора профессионального пути. [3] Участниками проекта являются старшеклассники, которые выбрали данный профиль обучения в силу своих интересов. Порог отбора – успешная сдача основного государственного экзамена по профильным предметам.

Важной составляющей учебного плана данного проекта является предпринимательская деятельность. Она осуществляется на базе школ и ВУЗов – партнёров, что позволяет школьникам уже на этапе обучения погрузиться в профессиональную среду. Для них проводятся различные мероприятия, тренинги и мастер-классы, а также все старшеклассники принимают обязательные участие в городской конференции «Шаг в бизнес». Этот конкурс даёт им возможность не только применить на практике все полученные знания, но и заработать дополнительные баллы к ЕГЭ.

В рамках своей проектной деятельности школьники изучают самые основные аспекты предпринимательства. Всё начинается с идеи и анализа трендов, на этом этапе ребята выбирают тему для своего проекта, с которой им предстоит работать весь учебный год. Далее они создают бизнес модель, анализируют конкурентов, исследуют рынок, просчитывают финансовую модель, оценивают риски и изучают другие базовые бизнес анализы. Например, SWOT, технологии CustDev и другие.

В 2026-м году искусственный интеллект очень сильно облегчает любое предпринимательское исследование. Важно понимать, что ИИ в нашем случае рассматривается лишь как вспомогательный инструмент для помощи в работе над проектом. Ситуация, когда старшеклассники используют нейросети для полноценного

выполнения задания, является контрпродуктивной. Школьники не усваивают никаких знаний при такой работе, они просто бездумно копируют написанное нейросетью, что не приводит к должным образовательным результатам.

Тем не менее, цель данной статьи - сравнение функциональных и дидактических качеств российских ИИ-помощников в бизнес-обучении школьников. Искусственный интеллект будет исследован как одна из инструментальных возможностей в системе образования.

Основная часть

В качестве основных ИИ-инструментов в данной статье будут рассмотрены YandexGPT и GigaChat. Как второстепенные средства - Kandinsky и Шедеврум.

Функционально-дидактический анализ базируется на оценке педагогического потенциала цифрового инструмента через призму конкретных образовательных задач. В его основе лежит понимание того, что работа с YandexGPT позволяет школьнику оперативно собирать актуальную информацию для обзора трендов или, к примеру структурировать результаты SWOT-анализа. При этом данная нейросеть ориентирована на широкую эрудицию и генерацию связанных текстов на русском языке. То есть данный ИИ инструмент при простом запросе скорее всего предложит именно текст по этой теме, а не аналитику или структуру. Для того чтобы получить такой результат от данной LLM модели необходимо задать специальные промпты. Этого школьники чаще всего не делают, хотя с образовательной точки зрения аналитика принесла бы гораздо больше больше чем ряд сгенерированных фраз, который рискует быть бездумно вставленным в итоговую работу. [1]

В свою очередь, специализированная архитектура GigaChat демонстрирует преимущества при проработке риск-менеджмента за счёт более строгого понимания формализованных деловых инструкций. С дидактической точки зрения критически важным становится принцип «зоны ближайшего развития». То есть нейросеть должна выступать «интеллектуальным ассистентом», задающим наводящие вопросы и предлагающим варианты гипотез для CustDev, а не источником готового решения.

Визуальные инструменты (Kandinsky и Шедеврум) в данной теоретической рамке закрывают потребность в развитии дизайн-мышления, позволяя без специальных художественных навыков создавать прототипы упаковки и логотипов. Такой шаг трансформирует абстрактную бизнес-идею старшеклассников в визуально осязаемый продукт.

Рассмотрим задачи, которые ставятся перед школьниками в рамках проработки проектов, а также то, какие из предложенных ИИ инструментов могут с ними справиться.

Таблица 1. Корреляция задач и ИИ инструментария.

Проектная задача	Помощь нейросети
Сформулировать 3–5 перспективных бизнес-идей, отталкиваясь от общих интересов команды и трендов на рынке	YandexGPT может предложить подборку рыночных ниш и трендов, а также задать наводящие вопросы для конкретизации
Проанализировать успешные кейсы в нише и придумать пул вопросов для интервью в рамках CustDev	YandexGPT предоставит шаблоны вопросов, подскажет, как избежать навязанных ответов и даст рекомендации по правильной организации интервью
Выявить скрытые риски и разработать различные варианты стратегии их нивелирования	GigaChat подскажет, что было не замечено в качестве предпринимательских рисков и предложит чек-лист для самостоятельной оценки

Создать эскиз логотипа вручную или в графическом редакторе на основе собственных метафор и ценностей бренда	Шедеврум сгенерирует несколько стилизованных референсов для вдохновения, которые школьник переработает в собственный макет
Разработать концепцию упаковки, отражающую суть продукта	Kandinsky визуализирует словесное описание школьника в виде мудборда или композиционных вариантов
Найти информацию обо всех конкурентах на рынке с актуальными сайтами	YandexGPT — поможет структурировать поисковые запросы, выдав полную картину

Источник: разработано автором на основе [9, 11].

Приведённое в таблице 1 распределение инструментов по проектным задачам требует теоретической интерпретации в категориях функционально-дидактического анализа, методологические основания которого рассматриваются далее.

Функционально-дидактический анализ представляет собой исследовательскую процедуру, позволяющую установить степень соответствия технологических характеристик цифрового инструмента педагогическим задачам конкретной образовательной программы. Применительно к проекту «Предпринимательский класс» данный вид анализа становится необходимым в силу специфики предметного содержания образования. Обучение старшеклассников находится на стыке базового школьного образования, экономической теории, прикладного менеджмента и проектной методологии. [5,7] Методологическим основанием анализа выступает таксономический подход, в рамках которого каждая дидактическая единица учебного плана соотносится с определённым когнитивным уровнем. Это объясняется тем, что существует разброс от узнавания и воспроизведения информации до её творческого преобразования и критической оценки [14].

Функциональная составляющая анализа фокусируется на технических параметрах нейросетевых моделей. Например, способности к обработке структурированных данных для анализа рисков предпринимательского проекта. Дидактическая же составляющая охватывает оценку того, насколько предлагаемый инструментарий способствует формированию заявленных компетенций, не подменяя при этом самостоятельную познавательную активность обучающегося. [10] Фундаментальной категорией здесь выступает концепция «зоны ближайшего развития», адаптированная к цифровой образовательной среде.

Искусственный интеллект должен создавать когнитивный вызов, находящийся на верхней границе актуальных возможностей старшеклассника, но не превышающий её настолько, чтобы провоцировать отказ от самостоятельного поиска решения. [6, 8] Как отмечается в современных исследованиях по педагогическому дизайну, ключевым риском интеграции генеративных нейросетей в учебный процесс становится феномен «когнитивной разгрузки». Под его воздействием учащийся делегирует машине не только рутинные операции, но и сущностные аналитические процедуры, что ведёт к редукции образовательного результата. Следовательно, сравнительный анализ должен выявлять не абстрактную производительность модели, а её дидактический потенциал т.е. способность выступать фасилитатором смыслопорождения, а не генератором конечного контента.

В контексте предпринимательского образования данное разграничение является критическим, поскольку работа с бизнес-кейсами требует развития дивергентного мышления и толерантности к неопределённости. Это именно те качества, формирование которых блокируется при использовании ИИ в режиме готовых ответов.

Рассмотрим степень соответствия технологических характеристик GigaChat и задачу «выявить скрытые риски и разработать различные варианты стратегии их

нивелирования». Используя мультимодальную архитектуру NeONKA и встроенную функцию «Глубокие исследования», данная нейросеть способна не просто перечислять стандартные риски, а выявлять неочевидные взаимосвязи между угрозами, предлагая школьникам варианты стратегий их нивелирования без подмены самостоятельного анализа. Старшеклассники могут загрузить в нейросеть информацию об уже идентифицированных ими угрозах, получить обратную связь и дополнения [12]. 10-классники не имеют предпринимательского опыта, в связи с чем для них это хороший шанс узнать больше. Важно отметить, что GigaChat должен лишь дополнить уже созданную школьниками карту рисков. Они должны дать ИИ такой промпт, чтобы он не выполнил за них задачу, а указал на ошибки, сильнее раскрыл тему. Самое главное - чтобы школьники поняли, какие риски они сами не увидели, а также разобрались в их сути и причинах возникновения.

В качестве иллюстрации дидактической составляющей рассмотрим применение нейросетей Kandinsky и «Шедеврум» на этапе прототипирования упаковки и элементов фирменного стиля. Генерация визуальных образов на основе составленного школьником промпта требует от него предварительной смысловой и композиционной проработки идеи, включая определение целевой аудитории, цветовой гаммы и семантических маркеров бренда, тогда как нейросеть выполняет исключительно техническую функцию ускорения итераций. При такой организации работы искусственный интеллект не предоставляет готового решения, а выступает средством проверки гипотез, сформулированных самим учащимся. Это исключает феномен «когнитивной разгрузки», а также сохраняет за старшеклассником функцию принятия итогового проектного решения. Следовательно, дидактический потенциал визуальных ИИ-инструментов в предпринимательском обучении реализуется лишь при условии, что педагогический сценарий жёстко закрепляет за обучающимся этапы концептуализации [4]. Преподавательский подход должен требовать критической оценки сгенерированного результата, не допуская подмены проектной деятельности простым копированием контента.

Проведённый выше разбор конкретных задач показывает, что дидактическая эффективность ИИ-инструмента не является имманентным свойством модели, а определяется соответствием её технических характеристик педагогическим условиям применения. Однако для целенаправленного сравнительного анализа необходима формализация оценочных параметров. Она позволит сопоставить инструменты не только по функциональным возможностям, но и по их способности поддерживать учебную самостоятельность старшеклассников. В таблице 2 представлены такие критерии, сгруппированные в два блока — функциональный (технические параметры) и дидактический (педагогический потенциал). Оценка по каждому критерию выведена из апробированных сценариев использования нейросетей в проектной деятельности предпринимательского профиля.

Таблица 2. Функциональные и дидактические критерии сравнения отечественных ИИ-инструментов.

Критерий	YandexGPT	GigaChat	Kandinsky / «Шедеврум»
Функциональные			
Глубина аналитической обработки	Средняя (генерация связного текста, требующая дополнительной структуризации промпта)	Высокая (архитектура NeONKA, функция «Глубокие исследования», выявление неочевидных связей)	Низкая (генерация изображений без встроенной аналитики)

Работа с загруженными файлами	Ограниченная (базовая поддержка)	Расширенная (обработка структурированных данных, таблиц, списков)	Отсутствует
Мультимодальность	Текстовая	Текстовая с поддержкой файлов	Визуальная (генерация изображений по текстовому промпту)
Точность следования формализованным деловым инструкциям	Низкая (ориентация на общую эрудицию, требуется сложный промпт)	Высокая (обученность на деловой документации, строгое выполнение инструкций)	Не применимо
Дидактические			
Способность задавать наводящие вопросы (фасилитация)	Низкая (при стандартных запросах выдаёт готовый ответ, а не вопросы)	Средняя (возможна при целенаправленном промпте на роль ассистента)	Отсутствует
Риск подмены самостоятельного мышления («когнитивная разгрузка»)	Высокий (генерация внешне связанного текста провоцирует копирование без осмысления)	Средний (требует более точного промпта, снижая риск, но не исключая его)	Низкий (визуальный результат требует интерпретации и выбора со стороны учащегося)
Необходимость специальных промптов для достижения дидактического эффекта	Высокая (без сложного промпта выдаёт поверхностный текст)	Высокая (без инструкции на роль ассистента склонен к завершённым ответам)	Средняя (базовый промпт даёт изображение, но содержательная работа требует серии уточнений)
Удобство для новичка (порог входа)	Высокое (достаточно простого запроса)	Среднее (требует понимания формата деловой инструкции)	Высокое (интуитивно понятный интерфейс генерации по описанию)

Источник: разработано автором на основе [13, 15].

Матрица критериев демонстрирует, что ни один из рассмотренных ИИ-инструментов не обладает универсальным преимуществом одновременно по всем параметрам. Например, GigaChat лидирует по глубине аналитики и точности следования деловым инструкциям. Это делает его предпочтительным для задач структурированного анализа, однако его дидактический потенциал снижается без специально сконструированного промпта, ограничивающего функцию генератора. YandexGPT, напротив, доступен для начинающего пользователя и эффективен на этапе сбора первичной информации. Однако его использование сопряжено с наибольшим риском когнитивной разгрузки из-за склонности выдавать внешне правдоподобный, но поверхностный текст. Визуальные инструменты занимают другую позицию. У них присутствует функциональная узость (отсутствие аналитики), что парадоксальным образом оборачивается дидактическим преимуществом, поскольку генерация изображения не подменяет собой концептуальную работу школьника, а лишь материализует уже сформулированную им идею [2].

Заключение

Сравнительный функционально-дидактический анализ отечественных ИИ-инструментов показывает, что дидактическая ценность каждой модели определяется не её технологической «мощностью» как таковой, а степенью соответствия конкретному педагогическому сценарию и типу проектной деятельности. Применительно к задачам предпринимательского обучения старшекласников GigaChat обнаруживает преимущества в задачах, требующих структурированного анализа, однако его применение сопряжено с необходимостью методически грамотного конструирования промптов. Они ограничивают генеративную функцию. YandexGPT, будучи наиболее доступным для начинающего пользователя, несёт наибольший риск когнитивной разгрузки в силу своей склонности к производству внешне связанных, но поверхностных текстов.

Визуальные нейросети существенно отличаются по функциональному назначению. При правильной организации учебного процесса они стимулируют концептуальную работу школьника, поскольку генерация изображения не подменяет, а материализует самостоятельно сформулированную идею.

Таким образом, интеграция ИИ в проектную деятельность в рамках проекта «Предпринимательский класс» должна опираться не на выбор абстрактно «лучшего» инструмента, а на разработку таких дидактических условий. Только при обеспечении данных требований нейросеть выступает фасилитатором интеллектуального усилия, а не его суррогатом. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую верификацию предложенных критериев в реальной образовательной практике.

Список литературы

1. Акулов Н., Сарачаков Д.А. Риски использования нейросетей в педагогическом образовании // *Современные наукоемкие технологии*. — 2025. — № 6. — С. 22–28.
2. Бискуп М. Теоретические основы применения искусственного интеллекта в образовательном процессе: возможности и ограничения // *Лучшие научные исследования студентов и учащихся: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф.* — Пенза, 2025. — С. 45–49.
3. Городской проект «Предпринимательский класс в московской школе» [Электронный ресурс] // *Официальный сайт Департамента образования и науки г. Москвы*. — URL: <https://profil.mos.ru/business/o-proekte.html> (дата обращения: 07.06.2026).
4. Дозорова Д.С. Когнитивная безопасность в высшем образовании // *Молодой ученый*. — 2026. — № 14. — С. 254–258.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебник для вузов. — М.: Академия, 2015. — 192 с.
6. Зильберман Н.Н. Генеративный ИИ в высшем образовании: условия поддержки метакогнитивной регуляции студентов // *Открытое образование*. — 2026. — Т. 30, № 1. — С. 15–22.
7. Кумахова Д.Б. Лонгитюдный эксперимент по оценке влияния нейросетей на когнитивное развитие обучающихся // *Вестник Кабардино-Балкарского государственного аграрного университета*. — 2025. — № 4. — С. 67–74.
8. Мирзоян А., Бурак И., Щелокова С. Применение нейросетей в образовательном процессе: практический интенсив для учителей проекта «Предпринимательский класс» [Электронный ресурс] // *Экономический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова*. — URL: https://www.econ.msu.ru/students/bachelor/mng/Project-MAX/News.20260329115034_2326/ (дата обращения: 07.06.2026).

9. Попкова М., Абелев О., Холод М. В Москве ИИ становится обязательной частью образовательной программы [Электронный ресурс] // Агентство городских новостей «Москва». — URL: <https://www.mskagency.ru/materials/3546230> (дата обращения: 07.06.2026).
10. Поканной С.М. Когнитивные риски использования генеративных нейросетей в высшем гуманитарном образовании: магистерская диссертация. — М.: НИУ ВШЭ, 2026. — 112 с.
11. Предпринимательский класс: педагогическое сопровождение проектной деятельности [Электронный ресурс] // Московский педагогический государственный университет. — URL: <https://mpgu.su/novosti/predprinimatelskih-obrazovatelnom-pedagogicheskoe/> (дата обращения: 07.06.2026).
12. Специфика реализации проекта «Предпринимательский класс» в 2025/2026 учебном году [Электронный ресурс] // СПО-журнал. — 2024. — № 11. — URL: https://spo-magazine.ru/upload/iblock/7c9/5cjo058de9seg5hpdfz5v1aa31lowh0a/_СПО_11_2024_05-12-2024.pdf#268#130 (дата обращения: 07.06.2026).
13. Технологии искусственного интеллекта в российском образовании: обзор GigaChat [Электронный ресурс] // IT-World.ru. — URL: https://www.it-world.ru/tech/ihb7urj399w88gkawkck4w48ogco8.html?PAGEN_1=112&IBLOCK_CODE=tech (дата обращения: 07.06.2026).
14. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для вузов. — СПб. : Питер, 2017. — 720 с.
15. Школьники Москвы разрабатывают бизнес-проекты с использованием нейросетей [Электронный ресурс] // МосМолодежь. — URL: <https://live.mosmolodezh.ru/news/841/> (дата обращения: 07.06.2026).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

ГОТОВИМ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ. УДИВИТЕЛЬНЫЙ МИР ЗВУКОВ

Синько Е.В.

Синько Елена Владимировна - учитель – логопед
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 5
ст. Крыловская

Аннотация: настоящий материал посвящен вопросам методики формирования элементарных навыков чтения и письма у детей дошкольного возраста. Рассматриваются особенности восприятия детьми звуков речи, формирование звукобуквенного анализа. Предлагаются рекомендации по организации развивающих занятий, способствующих подготовке ребенка к школьному обучению грамоте. Описаны приемы развития внимания, памяти, мышления и языкового чутья, важные для дальнейшего освоения ребенком алфавита и навыков чтения. Материалы предназначены воспитателям детских садов, педагогам дополнительного образования, родителям и специалистам, занимающимся подготовкой детей к школе.
Ключевые слова: речь, обучение детей дошкольного возраста чтению, звуковая сторона речи, формирование навыка звукового анализа и синтеза.

Неумение читать или медленное (побуквенное) чтение является серьезной проблемой при обучении ребенка в школе. Кроме того, семилетнему ребенку труднее овладеть чтением, чем шестилетнему. Но прежде чем начать читать, ребенок должен научиться слышать, из каких звуков состоят слова, то есть научиться проводить звуковой анализ слов. Оказывается, в возрасте от 2 до 5 лет детям очень интересно заниматься звуковой составляющей речи. Этим интересом можно воспользоваться и ввести ребенка в удивительный мир звуков и таким образом привести его к чтению к шести годам.

Опытные педагоги рекомендуют начинать знакомство не сразу с гласных и согласных звуков, а сначала обратить внимание ребенка на то, что вокруг очень много разных звуков: раскатистый гром, шум дождя, звонкие трели птиц, шелест листьев на ветру, суета машин на дороге. Обратить внимание детей на окружающий мир и прислушаться к звукам, научиться их различать и ассоциировать со звуками речи.

А вот из чего сделаны слова, которые мы произносим? Вот и добрались до самого главного! Слова состоят из звуков, но не любых, а звуков человеческой речи. Эти звуки возникают, когда «работают» органы речи: язык, губы, зубы, голосовые связки. И звуки человеческой речи разные. Если ребенку сразу сказать, что есть звуки гласные и согласные, то он просто ничего не поймет. Если объяснить с помощью классического определения, то ребенок точно запутается.

Но одно определение гласных и согласных мне очень нравится, и детям оно понятно. Итак, есть звуки – ртотраскрыватели (гласные) и есть звуки – ртосмыкатели (согласные). Это определение легко проверяется и подтверждается. Для этого произносим гласный звук, ребенок повторяет за нами. Можно перед зеркалом. И действительно, рот раскрывается, при этом, чем громче произносим гласный звук, тем больше открывается рот. Произносим согласный звук. И тут же ощущаем, что рот смыкается, а язычок при этом еще куда-нибудь упирается, натывается на какие-то

препятствия. Обращаем внимание ребенка на то, что звуки речи можно только слышать и произносить. Их нельзя увидеть, потрогать. Но звуки речи можно обозначить. Например, разноцветными квадратиками или кружочками. Вам потребуются квадратики красного, синего и зеленого цветов. Красные для обозначения гласных звуков, синие и зеленые для согласных. Потому что согласные делятся на твердые и мягкие. Один важный момент!!! Не торопитесь звуки превращать в значки - буквы. Потренируйте ребенка именно в распознавании различных звуков речи (гласных, согласных, согласных твердых и мягких). Это называется – тренировка фонематического слуха.

Педагоги начальной школы и логопеды, работающие в дошкольных учреждениях, отмечают, что фонетический разбор для малышей является одной из самых сложных задач. Действительно, чтобы определить какой перед тобой звук, ребенку нужно как следует его проанализировать и запомнить, как произносятся гласные и согласные звуки. Без четкого понимания разницы ребенок будет постоянно путаться. Для того чтобы помочь малышам научиться различать звуки, можно придерживаться следующих правил:

1. Не нужно говорить детям, что гласные поются, а согласные – нет. Изобретательные дети покажут вам, как можно пропеть звук [З] или [М], и тогда путаницы не избежать. Мы можем разделить все звуки на три группы: гласные – те, что сопровождаются звуком голоса, звонкие согласные – те, где происходит сочетание голоса и шума, и глухие согласные – только шум. Наиболее близки к гласным сонорные: р, л, н, м, й. Поэтому довод о том, что гласные поются, а сонорные нет – не используйте ради своего же дальнейшего спокойствия. Так что не стоит утверждать, что гласные звуки поются, в отличие от сонорных, ради вашего собственного спокойствия.

2. Ребенок лучше запомнит различия между звуками, если самостоятельно обнаружит их. Основной вывод, который ему следует сделать – когда мы произносим согласные звуки, воздух не так легко выходит изо рта, как при произнесении гласных. В этом случае мешают зубы или губы, а звук [м] вообще проходит через нос. Предоставьте малышу зеркальце, чтобы он мог сравнивать, как меняется положение ротика при произнесении гласных и согласных звуков.

3. Еще один вариант о том, как можно в игровой форме объяснить ребенку разницу звуков. Расскажите ребенку сказку: "Ротик – это домик, в котором есть дверки, пол и потолок. В этом домике живут гласные звуки и им очень хорошо – они могут выходить на улицу гулять, никто им не мешает". Произнесите все гласные звуки, покажите, что ротик действительно открыт, язычок лежит спокойно, а воздух свободно выходит. "Но однажды поселился в этом домике злой змей и стал мешать звукам выходить на улицу. Он то прижмет их сбоку, то закроет зубками". Произнесите согласные звуки. "Но согласные звуки были умными и придумали, как обхитрить змея. Они взяли за руки с гласными звуками и вместе пробежали мимо змея". Попробуйте и вы. Ребенок должен заметить, что при произнесении открытых слогов воздух выходит свободно. "Так с тех пор звуки живут дружно и не боятся змея".

Начните с изучения гласных звуков, а потом перейдите к согласным. Заметьте, что отдельные согласные звуки читаются коротко, а в сочетании с гласными их можно растягивать.

4. Практикуйте различение звуков в игре. Подготовьте карточки с изображениями и названиями: шар, дом, сыр, кит, луг, лес. В этих словах содержатся все гласные звуки. Положите перед ребенком первую карточку и задайте загадку: "В этом слове есть особый звук, который можно крикнуть громче всего, пропеть дольше всего, и когда ты произносишь его, зубы, губы и язычок тебе не мешают". Позвольте ребенку найти этот звук и рассмотреть себя в зеркале. Будьте уверены, что малыш успешно разгадает загадку!

Список литературы

1. Нищева Н.В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС.
2. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников. – СПб.: Детство-пресс.
3. Филличева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М..
4. Каше Г.А. Обучение грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

РЕКОМЕНДАЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ «ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 4-5 ЛЕТ В ГРУППАХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ» Швыдкая Т.И.

*Швыдкая Татьяна Ивановна – учитель-логопед высшей квалификационной категории,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад
комбинированного вида станции Крыловской муниципального образования Крыловский район,
ст. Крыловская*

Аннотация: с каждым годом растет количество детей, имеющих речевые нарушения. В ДОО приходят дети либо не говорящие, либо речь таких детей на низком уровне развития. Перед воспитателями групп общеразвивающей направленности встает вопрос о ранней помощи таким детям в формировании речи. В рекомендации приводятся примеры речевых игр для дошкольников, которые могут проводить воспитатели.

Ключевые слова: ДОО, речевые игры, воспитанники среднего дошкольного возраста, воспитатели, группы общеразвивающей направленности, словесные игры.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи. У детей с недостатками в речевом развитии могут возникать и проблемы в эмоционально-волевой сфере. Таким детям присущи пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в налаживании контактов со своими сверстниками. Связная речь у детей несовершенна, рассказы непоследовательны и бедны.

Очень важно научить ребенка ясно выражать свои мысли, настроение и желания с помощью слов и предложений, а не только посредством одних эмоций.

Грамотная речь – важнейшее условие всестороннего развития личности ребенка. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности.

Речь формируется в деятельности. Игра является ведущим видом деятельности, через нее дети отражают полученные знания, впечатления. Игра – естественное состояние ребенка! Она способна полностью удовлетворить его потребности в жизнерадостных движениях. В речевой игре от ребенка требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, новых обстоятельствах. Играя, он самостоятельно решает разнообразные мыслительные задачи, описывает предметы, выделяет их характерные признаки, находит сходства и различия, отгадывает по описанию, группирует предметы по различным свойствам. Речевые

игры способствуют сенсорному и умственному развитию, развитию зрительного восприятия, образных представлений, усвоению лексико-грамматических категорий родного языка.

Речевые игры - это разновидность игр с правилами. Речевая игра имеет определенную структуру, которая характеризует игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно.

Самыми распространенными и часто используемыми педагогами игр на развитие речи детей являются **словесные дидактические игры**. Словесные игры построены на словах и действиях играющих, они не связаны с непосредственным восприятием предмета. Эти игры имеют большое значение для развития мышления ребенка, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения. Словесные игры помогают детям расширять знания о различных предметах и явлениях, активизировать и пополнить словарь. Речевые игры не только способствуют преодолению речевых недостатков и обогащению словарного запаса, но и развивают инициативу у детей.

В любой речевой игре есть цель, которую ставит перед собой воспитатель, задачи, которые необходимо выполнить: активизация, обогащение активного словаря, расширение словарного запаса по лексической теме, развитие грамматического строя речи (согласование прилагательных с существительными, использование в речи формы родительного падежа, использование предлогов), связной речи.

Затем педагог подбирает необходимое оборудование, место для игры: за столом, на полу, на стульях. Место или пространство для игры педагог подбирает вначале самостоятельно. Когда дети привыкнут к речевым играм, тогда педагог может предложить ребятам самостоятельно выбрать место для речевой игры, оборудование.

Речевые игры на развитие, обогащение, активизацию словаря

«Чудесный мешочек» Цель: расширение словарного запаса, активизация словаря детей по теме «Овощи», «Фрукты». **Описание игры.** Воспитатель берет «чудесный» мешочек и приглашает детей сесть в круг на пол. Затем объясняет воспитанникам правила игры. Ребенок должен взять предмет из мешочка, назвать его. Например, это огурец. Огурец овощ. Огурец растет на огороде. Это лимон. Лимон это фрукт. Лимон растет на дереве. Он овальный. Можно предложить детям назвать форму овоща или фрукта.

Речевые игры на развитие грамматического строя речи

«Один – много». Цель: научить образовывать множественное число имен существительных. **Оборудование:** мяч. **Описание игры.** Взрослый называет овощ в единственном числе и бросает мяч ребенку. Ребенок называет его во множественном числе и возвращает мяч взрослому. Например: «Огурец – огурцы, помидор – помидоры, репа – репы». Аналогичные игры можно проводить по другим изучаемым лексическим темам.

Речевые игры на формирование звуковой культуры речи

«По мячику стучу, звуки я назвать хочу». Цель: формирование четкого произношения гласных звуков, развитие фонематической восприимчивости. Дети и педагог садятся в круг. Мяч зажат у каждого между коленями. Педагог произносит гласные звуки, отстукивая кулаком по мячу. Дети повторяют индивидуально и хором. Звуки отрабатываются в изолированном произношении с постепенным увеличением числа повторений на один выдох, например: А АА ААА ЭЭЭЭ О ОО ООО У УУ УУУ.

Игры, развивающие быстроту, гибкость мышления

«Испорченный телефон». Цель: Развивать слуховое внимание. Тихо произносить на ухо соседу слово, которое услышал первый участник от водящего.

«Краски». Цель: Развивать слуховое внимание, быстроту мышления. Водящий Сенька Попов. Хозяин распределяет, кто какой краской будет. Сенька Попов приходит за краской. Ведет диалог с хозяином красок. Если нужная ему краска есть, он ее уводит, если нет – уходит в сторону. Потом возвращается. Игра повторяется.

Список литературы

1. *Н.В. Макарычева.* Речевые игры для дошкольников. М.- АРКТИ. 2015 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА РАЗНОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ В ШКОЛЬНОМ И СТУДЕНЧЕСКОМ СПОРТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Герасимов А.С.

*Герасимов Артём Станиславович – бакалаврант,
Московский Политехнический университет,
г. Москва*

Аннотация: *статья посвящена дидактической проблеме разного уровня подготовленности в школьном и студенческом спорте. Показано, что фронтальное обучение и дифференциация не решают проблему гетерогенности, а порождают дидактические риски: позиции «немного эксперта» у сильных, «слепого подражателя» у слабых и «ложного эксперта» у среднеподготовленных. Причина устойчивости проблемы — несовпадение дидактических позиций при попытке применять единую инструкцию. Предлагается переход от выравнивания навыков к синхронизации позиций через асимметричные задания. Разный уровень перестаёт быть помехой при инструментровке различий как ресурса взаимного обучения.*

Ключевые слова: *дидактика спорта, гетерогенная группа, школьный спорт, студенческий спорт, разный уровень подготовленности, дидактическая позиция, зона ближайшего развития, асимметричное обучение, синхронизация позиций.*

УДК 13.00.04

Введение

Проблема разного уровня физподготовки обучающихся в рамках одной спортивной группы является одной из самых распространённых и трудноразрешимых в школьном и студенческом спорте. В отличие от обычного учебного предмета, где разница в знаниях может быть компенсирована индивидуальными заданиями или дополнительными пояснениями, в спортивной практике это имеет прямые физические и психологические последствия. Слабо подготовленный ученик не только хуже усваивает технику, но и рискует получить травму при работе с более сильным партнёром, поскольку темп и интенсивность выполнения упражнений для него оказываются завышенными. Кроме того, он теряет мотивацию на фоне постоянного отставания и начинает неосознанно копировать технические ошибки сильного, принимая их за образец эффективности просто потому, что сильный движется быстрее и резче. Сильный ученик, в свою очередь, сталкивается с противоположной проблемой: он скучает при упрощённых заданиях, не чувствует вызова и постепенно снижает требования к себе, считая занятие не соответствующим его уровню. В результате гетерогенность группы превращается в устойчивый дидактический парадокс: чем активнее тренер пытается выровнять группу за счёт одинаковых заданий или, наоборот, разделения по уровню, тем более устойчивым и воспроизводимым становится разрыв между учениками. Цель данной работы — проанализировать природу этого парадокса и предложить теоретическое решение, не связанное с принудительным выравниванием навыков.

Классическая дидактика предлагает два основных пути решения проблемы гетерогенности. Первый — фронтальное обучение, когда все получают одинаковые задания, рассчитанные на среднего ученика. При этом сильные скучают, а слабые всё равно испытывают трудности. Второй — дифференциация, разделение на подгруппы по уровню. Однако в спортивной группе это ведёт к тому, что слабые теряют ориентир, а сильные – стимул к общению. Дифференциация противоречит самой идее спортивной группы как маленького сообщества, так как взаимодействия между людьми разной подготовки.

Чтобы выйти из тупика, необходимо сменить угол зрения. Вместо привычного вопроса «как выровнять навыки» следует спросить иначе: «почему сильный и слабый не могут учиться друг у друга, находясь в одной группе». Ответ на этот вопрос лежит не в области физической подготовки или объёма тренировок, а в области дидактических позиций, которые занимают ученики по отношению к учебному материалу и друг к другу. Сильный ученик находится в позиции «немного эксперта»: он умеет делать правильно, показывает стабильно высокий результат, но не может объяснить, как именно он это делает, и не замечает собственных микросообщений. Слабый ученик — в позиции «слепого подражателя»: он не видит своих ошибок, зато остро чувствует своё отставание и потому бездумно копирует сильного, часто перенимая не только правильные движения, но и его технические ошибки. Между этими двумя крайностями существует ещё одна важная позиция — «ложный эксперт». Это среднеподготовленный ученик, который искренне уверен, что всё знает и умеет, однако его техника содержит систематические искажения, которые он не способен признать без внешней помощи.

Выход лежит не в выравнивании навыков, а в синхронизации дидактических позиций. Тренер должен требовать от каждого той познавательной работы, которая меняет его позицию. Для сильного — объяснение своих действий и особенностей техники. Для слабого — анализ ошибок сильного, сравнение и формулировка вопросов. Для среднего — сопоставление самооценки с объективными критериями. Эти задачи асимметричны, но именно эта асимметрия делает возможным взаимное обучение.

С теоретической точки зрения, это решение опирается на понятие зоны ближайшего развития Л.С. Выготского. Для отстающего зоной ближайшего развития является не копирование сильного, а анализ его ошибок, формирующий внутренний критерий правильности. Для сильного — не повышение нагрузки, а перевод неявного знания в вербальную форму. Для среднего — обнаружение разрыва между самооценкой и реальностью. В каждой позиции учебная работа выглядит по-разному, и именно это различие является ресурсом.

Предложенный подход требует не дополнительного оборудования, а изменения типа заданий и критериев обратной связи. Например, вместо обычной отработки приёма тренер даёт задание: сильный выполняет и объясняет одну деталь, слабый запоминает её и пытается повторить. Отстающий перестаёт быть пассивным наблюдателем и включается в анализ, а сильный начинает видеть свою технику со стороны. Такой подход снижает количество повторений в краткосрочной перспективе, но формирует способность к самоанализу и взаимопомощи, что в итоге даёт больший прирост техники и мотивации.

Заключение

Анализ позволяет сделать несколько выводов. Первый: проблема разного уровня не решается выравниванием нагрузки или делением на подгруппы. Фронтальное обучение консервирует разрыв, а дифференциация лишает взаимного обучения. Второй: ключевой элемент обучения в гетерогенной группе — не правильное выполнение, а качество обратной связи и способность ученика изменить свою дидактическую позицию. Отстающий перестаёт быть отстающим, когда начинает анализировать ошибки и задавать вопросы. Сильный перестаёт быть «немым

экспертом», когда вынужден объяснять свои действия словами. Третий вывод касается средней группы: её ученики обладают ложной уверенностью, блокирующей обратную связь, что требует особых приёмов, например, сравнения видеозаписей или взаимного оценивания.

Таким образом, дидактическая проблема гетерогенности разрешима не устранением различий, а их педагогической инструментальной. Разный уровень перестаёт быть помехой, когда каждый ученик получает задание, требующее изменения его дидактической позиции. Для тренера это означает: при планировании нужно спрашивать не только «что будут делать сильные и слабые», но и «как изменится видение своей техники у каждого». Без ответа на последний вопрос любое занятие рискует закрепить разрыв.

Список литературы

1. *Губа В.П.* Индивидуализация подготовки юных спортсменов. — М.: Физическая культура и спорт, 2009.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. — М.: Логос, 2018.
3. *Лукьяненко В.П.* Дидактические основы физического воспитания. — М.: Советский спорт, 2013.
4. *Матвеев Л.П.* Теория и методика физической культуры. — М.: Физкультура и спорт, 2008.
5. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности. — М.: Академия, 2008.
6. *Холодов Ж.К., Кузнецов В.С.* Теория и методика физического воспитания и спорта. — М.: Академия, 2014.
7. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе. — М.: ЮНИТИ, 2002.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ ВУЗА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ Онгарбаева У.Б.¹, Бурибаева М.А.², Бейсембаева С.Б.³

¹Онгарбаева Улман Бейбиткызы - студент магистратуры

²Бурибаева Майнура Абильтаевна - кандидат филологических наук,
Кызылординский университет имени Коркыт Ата
г. Кызылорда

³Бейсембаева Салтанат Байгазыновна - кандидат филологических наук,
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави
г. Туркестан,
Республика Казахстан

Аннотация: в статье представлены результаты прикладного исследования, посвящённого формированию речевой компетенции студентов в полилингвальной аудитории вуза. На основе анкетирования, наблюдения и анализа устных и письменных ответов выявлены педагогические условия, обеспечивающие рост речевой активности, связности и коммуникативной уместности высказывания. Установлено, что наибольший эффект дают коммуникативно насыщенная среда, опора на межъязыковые связи, включение межкультурного содержания и рефлексивное оценивание.

Ключевые слова: речевая компетенция, полилингвальная аудитория, русский язык, коммуникативное обучение, межкультурная коммуникация, педагогические условия.

Полилингвальная аудитория является типичной для современного вуза Казахстана, где учебный процесс развивается в условиях взаимодействия казахского, русского и английского языков. Нормативная база страны закрепляет функционирование языков в образовании, а международные документы рассматривают многоязычие как фактор качества и инклюзии [1–3]. Однако наличие нескольких языков в образовательной среде само по себе не гарантирует сформированности речи: студенты нередко демонстрируют достаточный объём языковых знаний, но испытывают трудности в построении самостоятельного, логичного и адресного высказывания.

В этой связи речевая компетенция понимается как способность использовать языковые средства в конкретной коммуникативной ситуации, учитывать цель общения, адресата, культурный контекст и жанровые особенности высказывания [4; 5]. Цель статьи — определить педагогические условия, способствующие формированию речевой компетенции студентов в полилингвальной аудитории вуза, и представить результаты прикладного эмпирического исследования, проведённого в рамках магистерской диссертации.

Методы исследования

Исследование включало диагностический и формирующий этапы. Эмпирическую базу составили материалы, полученные в ходе работы со студентами филологического профиля, обучающимися в полилингвальной среде. В исследовании приняли участие 80 студентов. Для выявления исходного уровня и последующей динамики использовались анкетирование, педагогическое наблюдение, анализ устных ответов, анализ письменных работ и сопоставление результатов входной и итоговой диагностики.

Критериями оценки выступили: речевая инициативность, связность и завершённость высказывания, точность словоупотребления, уместность языковых

средств, способность к аргументации и перенос языкового материала в новую коммуникативную ситуацию. Формирующий этап включал диалогические задания, мини-дебаты, межкультурный комментарий, сопоставление языковых единиц и элементы самооценки. Такой инструментарий соответствует деятельностному и коммуникативному подходам, представленным в современных моделях языкового образования [4; 5].

Обзор литературы

Теоретическую основу исследования составляют труды, в которых коммуникативная компетенция трактуется как многокомпонентное образование. Классическая модель М. Канале и М. Суэйн включает грамматический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический компоненты [4]. В материалах Совета Европы эта логика развита через идеи action-oriented approach, медиации и плюрилингвальной компетенции [5].

Современные исследования подчёркивают, что эффективная работа в многоязычной группе связана с признанием единого языкового репертуара обучающегося. UNESCO рассматривает многоязычное образование как ресурс более справедливого и результативного обучения [3]. J. Cenoz и D. Gorter связывают развитие речи с педагогическим транслингвизмом, то есть с целенаправленным использованием двух и более языков в учебных целях [6]. M. French показывает, что многоязычная педагогика результативна тогда, когда она опирается на реальные языковые практики учащихся и создаёт эмоционально безопасную среду [7]. Исследования classroom interactional competence также подтверждают, что ключевую роль играет педагогическая организация речевого взаимодействия [8].

Результаты исследования

Диагностический этап показал, что основные трудности студентов связаны не с воспроизведением правила, а с переходом к самостоятельному речевому действию. Наиболее устойчивыми оказались фрагментарность монологического ответа, ограниченный словарный выбор, слабая аргументация, зависимость от шаблонных конструкций и неуверенность в устном взаимодействии. При этом наблюдение за аудиторной работой показало, что речевая активность возрастает, когда преподаватель использует сравнение языков и связывает языковую форму с реальной коммуникативной задачей.

На формирующем этапе были выделены и проверены четыре педагогических условия, представленные в табл. 1.

Таблица 1. Педагогические условия формирования речевой компетенции.

Условие	Реализация	Результат
Коммуникативно насыщенная среда	дискуссии, диалогические пары, ситуативные задания	рост речевой инициативы
Опора на межязыковые связи	сопоставление лексики, парафраз, комментарий перевода	более осознанный выбор средств
Межкультурное содержание	анализ норм общения и культурно маркированных ситуаций	повышение уместности высказывания
Рефлексивное оценивание	самооценка, взаимооценка, обсуждение критериев речи	усиление самоконтроля и связности

Сопоставление входных и итоговых речевых продуктов показало положительную динамику по нескольким показателям. Студенты стали чаще строить развёрнутые ответы, активнее использовать средства логической связи и точнее учитывать адресата и цель общения. В устной речи уменьшилась доля односложных реплик, а в

письменных работах повысилась цельность текста. Наибольший эффект дали задания, в которых языковой материал включался в реальную речевую ситуацию: мини-кейсы, устная аргументация, комментарий к тексту, работа в парах с последующей взаимной оценкой.

Полученные данные позволяют утверждать, что для полилингвальной аудитории особенно важна системная организация педагогической среды. Речь развивается эффективнее тогда, когда многоязычие студентов рассматривается не как источник ошибок, а как ресурс осмысления и продуктивного высказывания. Такой вывод согласуется с современными исследованиями в области плюрилингвальной компетенции и педагогического транслингвизма [5–8].

Проведённое исследование показало, что формирование речевой компетенции студентов в полилингвальной аудитории вуза требует специально организованных педагогических условий. Наиболее результативными являются коммуникативно насыщенная среда, опора на межъязыковые связи, включение межкультурного содержания и рефлексивное оценивание. Практическая значимость статьи состоит в том, что данные условия могут быть положены в основу системы заданий, критериев оценивания и учебных модулей по русскому языку в полилингвальных группах. Перспектива дальнейшей работы связана с расширением выборки и количественной верификацией выявленной динамики.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» от 11 июля 1997 года № 151-І.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-ІІІ.
3. UNESCO. Languages matter: global guidance on multilingual education. Paris: UNESCO, 2025.
4. *Canale M., Swain M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. No. 1. P. 1–47.
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
6. *Cenoz J., Gorter D.* Teaching English through pedagogical translanguaging // *World Englishes*. 2020. Vol. 39. No. 2. P. 300–311.
7. *French M.* Multilingual pedagogies in practice // *TESOL in Context*. 2019. Vol. 28. No. 1. P. 21–44.
8. *Tai K.W.H.* Classroom interactional competence in an English medium instruction mathematics classroom: A creation of a technology-mediated translanguaging space // *Learning and Instruction*. 2024. Vol. 90. Article 101849.

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ КАК СРЕДА РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Ханахмедова Е.Н.

*Ханахмедова Екатерина Николаевна – магистрант,
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»,
г. Москва*

Аннотация: в статье раскрывается потенциал общеобразовательных дисциплин (русский язык, литература, обществознание, математика) как моделирующей среды

для развития надпрофессиональных навыков (*soft skills*) у будущих учителей начальных классов. Показано, что традиционно воспринимаемые студентами как оторванная от профессии нагрузка, эти предметы при соответствующей методической организации способны тренировать коммуникацию, критическое мышление, креативность и навыки сотрудничества. Приводятся конкретные примеры контекстно-ориентированных заданий и результаты эмпирического исследования ($N=24$), в ходе которого 67 % студентов стали лучше понимать связь общеобразовательных дисциплин с будущей педагогической деятельностью, а включённость в активные форматы работы выросла в 1,7 раза.

Ключевые слова: надпрофессиональные навыки, *soft skills*, общеобразовательные дисциплины, педагогический колледж, контекстное обучение, будущие учителя начальных классов.

УДК 377.5

Введение.

Если спросить студента педагогического колледжа, зачем ему русский язык или математика, когда он готовится стать учителем начальных классов, ответы будут примерно такими: «чтобы сдать экзамен», «потому что есть в расписании», «ну, для общего развития, наверное». Лишь немногие скажут, что на этих уроках они учатся общаться, аргументировать, договариваться — то есть тому, что составляет ядро их будущей профессии. Такая ситуация, зафиксированная нами в ходе опросов, не случайна: общеобразовательные дисциплины традиционно воспринимаются студентами колледжа как формальная нагрузка, оторванная от контекста педагогической деятельности [1; 2].

Между тем именно эти предметы обладают уникальным по своему разнообразию потенциалом для развития надпрофессиональных навыков (*soft skills*) — тех универсальных компетенций, которые сегодня выходят на первый план в требованиях работодателей [3]. Русский язык — естественная лаборатория коммуникации. Литература — тренажёр эмпатии и креативности. Обществознание — полигон для отработки аргументации и критического мышления. Математика при соответствующей подаче — школа командного решения проблем. Вопрос лишь в том, как этот потенциал превратить из гипотетического в реально работающий.

Цель данной статьи — на примере конкретного эмпирического исследования показать, каким образом общеобразовательные дисциплины могут стать средой для целенаправленного развития *soft skills* у будущих учителей начальных классов.

Почему именно общеобразовательные дисциплины? В системе среднего профессионального образования общеобразовательный цикл занимает особое положение. С одной стороны, он обязателен и регламентирован ФГОС СПО. С другой — его связь с будущей профессией для студентов далеко не очевидна. По нашим данным, 50 % опрошенных второкурсников признают пользу этих дисциплин только при условии, что преподаватель демонстрирует их прикладное значение, а 21 % откровенно считают их формальностью [4].

Педагогическая практика подтверждает: студент, не видящий смысла в предмете, учится хуже и вкладывается в занятия меньше.

Однако если сменить оптику и посмотреть на общеобразовательные дисциплины не как на «набор тем, которые надо пройти», а как на ресурс для развития универсальных компетенций, картина меняется. Каждый из этих предметов даёт свой, специфический вклад в формирование *soft skills*.

Русский язык — это не только правила орфографии и пунктуации. Это прежде всего работа с текстом: умение ясно и логично излагать мысли, выбирать уместные речевые средства, учитывать особенности адресата. Когда будущий учитель пишет объяснительную записку для родителей или составляет план беседы с «трудным»

учеником, он тренирует именно те коммуникативные навыки, которые ему понадобятся в школе ежедневно.

Литература — пространство для развития эмпатии и креативности. Анализ художественных текстов, разбор поступков персонажей, их внутренних мотивов и переживаний формирует способность понимать другого человека, видеть ситуацию с разных точек зрения. Инсценировки литературных произведений, адресованные младшим школьникам, переводят эти умения в деятельностную плоскость, одновременно тренируя навыки сотрудничества и самопрезентации [5].

Обществознание предоставляет богатый материал для отработки критического мышления и аргументации. Дебаты на этические темы («Должен ли учитель быть другом ученику?», «Цифровые технологии в начальной школе: польза или вред?») требуют от студентов формулирования и обоснования собственной позиции, уважительного отношения к оппоненту, способности отличать аргументы от эмоциональных оценок.

Математика, традиционно воспринимаемая как сугубо «техническая» дисциплина, при соответствующей организации занятий способна развивать аналитическое мышление, навыки командного решения проблем и принятия решений в условиях неполной информации. Расчёт бюджета классного мероприятия, оптимизация распределения детей по группам с учётом неформальных критериев — такие задачи моделируют реальные педагогические ситуации и требуют от студентов не только вычислений, но и переговоров, компромиссов, обоснования выбора.

Принципиально важным для нашего подхода является использование контекстного обучения — технологии, при которой предметное содержание становится не самоцелью, а инструментом для решения профессионально и лично значимых задач [6]. Именно такое преобразование привычных уроков в моделирующую среду, где знания проживаются и применяются, а не заучиваются, было положено в основу разработанной нами программы.

Методика исследования

В эксперименте приняли участие 24 студента 2 курса специальности «Преподавание в начальных классах» педагогического колледжа. Дизайн — формирующий эксперимент с одной группой и двумя замерами (до и после воздействия). Для оценки уровня развития надпрофессиональных навыков использовался комплекс из трёх валидных методик: тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского, методика диагностики самоконтроля в общении М. Снайдера и адаптированный тест мотивации к успеху Т. Элерса. Дополнительно проводилось анкетирование, направленное на выявление отношения студентов к общеобразовательным дисциплинам и оценку факторов, повлиявших на результат.

Программа формирующего этапа длилась восемь недель и включала 10 занятий, интегрированных в преподавание четырёх общеобразовательных дисциплин, а также 4 тренинга.

Результаты и обсуждение.

Констатирующая диагностика выявила противоречивую картину. С одной стороны, студенты продемонстрировали высокую осознанность значимости soft skills: 83,3 % назвали коммуникативные навыки приоритетными для будущей профессии, 79,1 % — эмоциональный интеллект. С другой стороны, лишь 8,3 % опрошенных регулярно сталкивались с активными методами обучения на занятиях. Исходный интегративный уровень надпрофессиональных навыков находился в среднем диапазоне у 62,5 % студентов.

После завершения программы зафиксирован статистически значимый прирост интегративного показателя ($p < 0,05$). Доля студентов с высоким уровнем увеличилась с 25 % до 37,5 %, с низким — сократилась с 12,5 % до 8,3 %. Наиболее выраженная положительная динамика отмечена по методике М. Снайдера (самоконтроль в

общении): количество студентов с высоким уровнем выросло с 6 до 10 человек (+4), с низким — сократилось с 5 до 2 человек (-3).

Особый интерес для темы данной статьи представляют данные о том, как изменилось отношение студентов к общеобразовательным дисциплинам. В итоговой анкете 67 % участников отметили, что стали лучше понимать связь русского языка, литературы, обществознания и математики с будущей педагогической деятельностью. Включённость студентов в активные форматы работы на этих уроках выросла в 1,7 раза по сравнению с началом эксперимента.

Итоговое анкетирование позволило определить, какие именно формы работы на общеобразовательных дисциплинах студенты сочли наиболее полезными для развития soft skills. Результаты представлены в таблице.

Таблица 1. Вклад различных факторов в развитие надпрофессиональных навыков (по оценкам студентов, % отметивших фактор как значимый).

Фактор	%
Практическая направленность заданий, связанных с реальной работой учителя	87,5
Возможность работать в небольших командах над общими заданиями	83,3
Доброжелательное отношение и готовность преподавателя помочь	91,7
Тренинговые упражнения	79,2
Поддержка одноклассников и отсутствие насмешек над ошибками	75,0
Задания, в которых студент сам планировал работу и отвечал за результат	66,7

Как видно из таблицы, три из шести наиболее значимых факторов напрямую связаны с тем, как именно преподаются общеобразовательные дисциплины: практическая направленность заданий, работа в малых группах и поддержка преподавателя.

Это подтверждает наш исходный тезис: потенциал общеобразовательных предметов раскрывается не автоматически, а только при условии методически грамотной организации учебного процесса.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать несколько практически значимых выводов.

Во-первых, общеобразовательные дисциплины действительно могут выступать эффективной средой для развития надпрофессиональных навыков у будущих учителей начальных классов — при условии, что традиционная трансляционная модель преподавания заменяется контекстным обучением, при котором предметное содержание становится инструментом для решения профессионально значимых задач.

Во-вторых, разные дисциплины вносят различный вклад в формирование компонентов soft skills: русский язык и литература наиболее продуктивны для развития коммуникации и эмпатии, обществознание — для критического мышления и аргументации, математика — для навыков командного решения проблем. Это означает, что для системного развития всего спектра надпрофессиональных навыков необходимо задействовать все четыре предмета, а не ограничиваться одним-двумя.

В-третьих, переформатирование методики преподавания общеобразовательных дисциплин даёт двойной эффект: помимо прямого развития soft skills, оно меняет отношение студентов к самим предметам. 67 % участников эксперимента стали лучше понимать их связь с профессией, что само по себе является значимым образовательным результатом.

Для практического внедрения описанного подхода в педагогических колледжах рекомендуется:

- создать банк контекстно-ориентированных заданий по всем общеобразовательным дисциплинам, адаптированных под конкретные специальности;
- обеспечить подготовку преподавателей в области активных методов обучения и фасилитации;
- установить долю занятий с использованием интерактивных форматов на уровне не ниже 30–40 % от общей аудиторной нагрузки по общеобразовательному циклу.

Список литературы

1. *Маратканова П.Н.* Формирование гибких навыков в рамках общеобразовательных дисциплин у студентов СПО // Вопросы педагогики. — 2025. — № 12-1. — С. 87–95.
2. *Щигорева Д.А.* Soft skills в представлении студентов СПО // Конкурс лучших студенческих работ: сборник статей. — Пенза: Наука и Просвещение, 2021. — С. 231–236.
3. *Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В.* Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 1 (86). — С. 194–196.
4. *ИТМО.* Исследование требований работодателей к гибким навыкам выпускников. — 2024 [Электронный ресурс]. — URL: <https://news.itmo.ru/ru/education/trend/news/2024/03/15/> (дата обращения: 22.04.2026).
5. *Любимова Е.А.* Литературное образование как ресурс развития эмоционального интеллекта будущих педагогов // Начальная школа. — 2020. — № 8. — С. 62–66.
6. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. — 2019. — № 11. — С. 39–48.
7. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
8. *Степанова Л.Н., Зеер Э.Ф.* Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов // Образование и наука. — 2019. — Т. 21. — № 8. — С. 65–89.
9. *Павлова Ю.А.* Психолого-педагогические условия формирования умений и навыков. — М.: Педагогика, 2008. — 299 с.
10. *Долгова В.И.* Социально-психологические механизмы воспитательной деятельности вуза // Проблемы социальной психологии личности. — 2014. — № 2(21). — С. 34–38.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
153000, РФ, ИВАНОВСКАЯ ОБЛ., Г. ИВАНОВО,
УЛ. КРАСНОЙ АРМИИ, Д. 20, 3 ЭТАЖ, КАБ. 3-3,
ТЕЛ.: +7 (915) 814-09-51.

HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU
E-MAIL: INFO@P8N.RU

ТИПОГРАФИЯ:
ООО «ОЛИМП».
153000, РФ, ИВАНОВСКАЯ ОБЛ., Г. ИВАНОВО,
УЛ. КРАСНОЙ АРМИИ, Д. 20, 3 ЭТАЖ, КАБ. 3-3

ИЗДАТЕЛЬ:
ООО «ОЛИМП»
153002, РФ, ИВАНОВСКАЯ ОБЛ., Г. ИВАНОВО, УЛ. ЖИДЕЛЕВА, Д. 19
УЧРЕДИТЕЛЬ: ВАЛЬЦЕВ СЕРГЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
HTTPS://WWW.SCIENCEPROBLEMS.RU
EMAIL: INFO@P8N.RU, +7(915)814-09-51

ISSN (ПЕЧАТНЫЙ) 2410-2881
ISSN (ЭЛЕКТРОННЫЙ) 2413-8525



Федеральное агентство по печати
и массовым коммуникациям



УБЕР ЕМИНКА



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»
В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ПОРЯДКЕ РАССЫЛАЕТСЯ:

1. ФГБУ "Российская государственная библиотека".
Адрес: 143200, г. Можайск, ул. 20-го Января, д. 20, корп. 2.
2. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ.
Адрес: 127006, г. Москва, ГСП-4, Страстной б-р, д.5.
3. Библиотека Администрации Президента Российской Федерации.
Адрес: 103132, г. Москва, Старая площадь, д. 8/5.
4. Парламентская библиотека Российской Федерации.
Адрес: 125009, г. Москва, ул. Охотный Ряд, д. 1.
5. Научная библиотека Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (МГУ), Москва.
Адрес: 119192, г. Москва, Ломоносовский просп., д. 27.

ПОЛНЫЙ СПИСОК НА САЙТЕ ЖУРНАЛА: [HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://PROBLEMSPEDAGOGY.RU)



Вы можете свободно делиться (обмениваться) — копировать и распространять материалы и создавать новое, опираясь на эти материалы, с ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ указанием авторства. Подробнее о правилах цитирования: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.ru>

ЦЕНА СВОБОДНАЯ