



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№4(107)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2026



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам CVII международной
научно-практической конференции*

№ 4 (107)
Апрель 2026 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2026

УДК 159.9+37

ББК 74+88

Н34

Председатель редакционной коллегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Иванова Светлана Юрьевна – канд. пед. наук, доцент кафедры оздоровительной физической культуры Кемеровского

государственного университета, РФ, Кемеровская область, г.Кемерово;

Кузьменко Наталья Ивановна - к.п.н., доцент ВАК, заведующий кафедрой социальных дисциплин, ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж»;

Сидячева Наталья Владимировна - канд. психол. наук, зав. кафедрой социальной психологии МГОУ, профессор Российской Академии Естествознания.

Н34 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам CVII междунар. науч.-практ. конф. – № 4 (107). – М.: Изд. «МЦНО», 2026. – 62 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2026

Оглавление	
Статьи на русском языке	5
Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Теория и методика обучения и воспитания	5
ТЕХНОЛОГИЯ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ Репко Наталья Александровна Фортыгина Светлана Николаевна	5
УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ Уваровская Ольга Валентиновна	11
1.2. Теория и методика профессионального образования	17
СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ С ВЫЯВЛЕННЫМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДЕФИЦИТАМИ Литвинова Анастасия Сергеевна	17
Раздел 2. Психология	28
2.1. Общая психология, психология личности, история психологии	28
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ ЛИЧНОСТИ АХМЕДПАШАЕВА КАЛИМАТ АРСЛАНОВНА Салихова Зарина Маратовна	28
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГАДЖЕТОВ У ПОДРОСТКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА Калиева Эльмира Измухановна Максатова Камила Насихатовна	33

РАСПЛЫВЧАТЫЙ ЗАПРОС КАК ТРУДНОСТЬ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ: НА МАТЕРИАЛЕ СЛУЧАЕВ КЛИЕНТОК С ЗАПРОСОМ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ Соловьёва Марина Николаевна	42
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ЗНАЧИТЕЛЬНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ Чайка Светлана Андреевна	49
Articles in English	57
Section 1. Pedagogy	57
1.1. Theory and methodology of professional education	57
FORMATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACH-ER'S PROFESSIONAL COMPETENCE THROUGH THE USE OF A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT Khaliolla Gaziza Gazimkyzy	57

СТАТЬИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

РАЗДЕЛ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ТЕХНОЛОГИЯ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Репко Наталья Александровна

магистрант,

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

Фортыгина Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент,

*Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Челябинск*

LEGO CONSTRUCTION TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH READINESS FOR SCHOOL IN OLDER PRESCHOOL-AGED CHILDREN

Repko Natalia Alexandrovna

*Master's student,
South Ural State Humanitarian
and Pedagogical University,
Russia, Chelyabinsk*

Svetlana Nikolaevna Fortygina

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
South Ural State Humanitarian
and Pedagogical University,
Russia, Chelyabinsk*

Аннотация. Статья посвящена формированию речевой готовности старших дошкольников к обучению в школе средствами Лего-конструирования. Автор обосновывает использование конструктивно-игровых технологий для развития языковой и коммуникативной компетенций. Цель работы – раскрыть потенциал технологии Лего-конструирования как эффективного средства развития речи и подготовки к систематическому обучению. Описаны формы занятий, обеспечивающие высокую мотивацию и развитие связной речи через обязательное вербальное сопровождение процесса конструирования.

Abstract. This article focuses on developing speech readiness in older preschoolers for school learning using Lego construction tools. The author substantiates the use of constructive and playful technologies to develop language and communication skills. The aim of the study is to uncover the potential of Lego construction as an effective means of speech development and preparation for systematic learning. The article describes lesson plans that promote high motivation and coherent speech development through mandatory verbal support during the construction process.

Ключевые слова: Речевая готовность, Лего-конструирование, старший дошкольный возраст, развитие речи, подготовка к школе.

Keywords: Speech readiness, Lego construction, senior preschool age, speech development, preparation for school.

Проблема подготовки ребенка к систематическому обучению в школе является фундаментальной для современной педагогики. Переход из дошкольного детства в младший школьный возраст характеризуется не только сменой ведущей деятельности с игровой на учебную, но и качественным преобразованием социального статуса личности. Как показывают исследования О. С. Ушаковой [5, с.72], этот этап требует достижения определенного уровня психологической зрелости, в структуре которой речевая готовность играет определяющую роль не только для успешного освоения школьной программы, но и для качества социальной адаптации ребенка в новом коллективе.

Понятие "речевая готовность" было введено в научный оборот в рамках педагогики и психологии, однако его авторство не связано с конкретным ученым. Данный термин возник в результате обобщения знаний о речевом развитии детей и их подготовке к обучению. Поэтому для уточнения сущности исследуемого понятия необходимо разграничить категории «речевое развитие» и «речевая готовность». Если речевое развитие – это непрерывный, динамический процесс количественного и качественного овладения языковыми средствами в онтогенезе, то речевая готовность представляет собой интегративный результат всей предшествующей воспитательной работы на этапе завершения дошкольного образования.

По мнению Л.С. Выготского, к началу школьного возраста речь должна стать не только средством общения, но и инструментом мышления, переходя из плана внешнего во внутренний план [2]. В свою очередь А.Н. Гвоздев так резюмировал показатели становления всех сторон речи: «Достижимый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладел системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным» [3].

Согласно исследованиям О. С. Ушаковой и О. С. Волковой [6, с. 51], речевая готовность к школе представляет собой сложный комплекс, объединяющий развитие языковых и коммуникативных способностей ребенка. В рамках данного подхода речевая готовность анализируется через два ключевых вектора, такие как языковая (лингвистическая) компетентность и коммуникативная компетентность.

Языковая компетентность определяется как элементарное осознание ребенком явлений и фактов языка и речи. Это подразумевает не только практическое владение речью, но и формирование способности

осознанно употреблять слова, грамматические формы и строить связные высказывания.

Коммуникативная компетентность характеризует владение речью как средством общения. Ребенок должен уметь ориентироваться в ситуации общения, адекватно использовать вербальные средства для решения коммуникативных задач.

Важнейшим вкладом в понимание сущности рассматриваемого понятия стали труды Ф. А. Сохина, который утверждал, что фундаментом речевой готовности является осознание языковой действительности. Автор подчеркивал, что готовность к школе наступает тогда, когда речевые умения переходят из автоматического плана в план произвольный. Это означает, что ребенок начинает воспринимать язык не только как средство общения, но и как особый объект познания [4].

В рамках системного подхода речевая готовность рассматривается не как разрозненный набор навыков, а как способность дошкольника к осознанному анализу языковых единиц, рефлексии над собственной речью.

Анализ теоретических положений и методических разработок ведущих отечественных исследователей позволяет сделать вывод, что речевая готовность является базовым условием успешного освоения школьной программы. Она аккумулирует в себе результаты интеллектуального, эмоционального и социального развития ребенка.

В современных условиях поиска эффективных средств формирования речевой готовности младших школьников особое место занимают конструктивно-игровые технологии, среди которых выделяется Лего-конструирование. Несмотря на то, что традиционно Лего-конструирование рассматривается как инструмент развития технического творчества, его потенциал в области речевого развития остаётся недостаточно раскрытым. Внедрение Лего-технологий в образовательный процесс позволяет не только развивать мелкую моторику и воображение, но и целенаправленно формировать речевые навыки, необходимые для успешного обучения в школе.

Связь мелкой моторики и речевых центров доказана в исследованиях В.М. Бехтерева [1], где подтверждается, что развитие функций кисти рук напрямую стимулирует созревание речевых зон коры головного мозга. Манипуляции с мелкими деталями конструктора создают благоприятный нейрофизиологический фон для активизации речевой деятельности.

Лего-конструирование выступает средством экстерниоризации – превращения невидимых мыслей и внутренних образов ребёнка в видимую, материальную форму (модель), которую можно потрогать

и о которой можно рассказать. Построение модели из конструктора становится «внешним планом» высказывания: ребёнок сначала создаёт материальный объект, а затем описывает его, что облегчает переход от мысли к развернутому речевому сообщению. Это особенно важно для формирования связной монологической речи.

Тематическое разнообразие и вариативность форм организации занятий позволяют обеспечить устойчивый интерес ребенка к образовательному процессу.

Фундаментальной формой речевого взаимодействия, которая сопровождает все этапы занятия, является беседа. Благодаря беседе происходит активизация словаря и актуализация знаний, дети учатся рефлексии. Беседа стимулирует диалогическую речь: умение слушать взрослого, отвечать на вопросы, задавать встречные и участвовать в коллективном обсуждении.

Конструируя по образцу, ребенок анализирует готовую постройку, выделяет основные части и подбирает аналогичные детали. Основной акцент делается на точности словоупотребления. Педагог просит ребенка описывать свои действия («Я ставлю кирпичик на пластину», «Я беру длинную балку»). Это этап для отработки предположно-падежных конструкций и пространственных понятий (право, лево, сверху, под).

Конструирование по схеме предполагает перевода плоскостного изображения (2D) в объемную модель (3D). Дети учатся читать графические инструкции, соблюдать последовательность шагов и соотносить масштаб изображения с реальностью. Ребенок учится объяснять алгоритм сборки другому ребенку или педагогу. Это способствует формированию логичности и последовательности высказывания.

Конструирование по замыслу дает максимальную свободу творчеству, где ребенок сам определяет объект и способы его реализации. Перед началом работы ребенок должен вербализировать свой замысел («Я хочу построить... для этого мне понадобится...»). После завершения постройки ребенок создает творческий монолог – рассказ о своем объекте, наделяя его историей и функциями.

Проектная деятельность – долговременная форма работы, часто коллективная, направленная на решение масштабной задачи (например, создание «Города будущего» или «Космической станции»). Включает в себя этапы поиска информации, планирования, распределения ролей, сборки и презентации. Дети учатся договариваться в группе, аргументировать свою точку зрения, разрешать конфликты словами. Итоговая презентация проекта тренирует навыки публичного выступления, интонационную выразительность и умение отвечать на вопросы аудитории.

Занятие по инструкции-диктанту направлено на развитие речевого слуха, понимание сложных грамматических конструкций и точность восприятия речи. Педагог или один из детей дает словесные указания по сборке, не показывая схему.

Сюжетное конструирование встроено в игровой контекст, где постройки становятся декорациями для развертывания сюжета театральной постановки. Дети озвучивают персонажей, придумывают диалоги и описывают события, происходящие в созданном Лего-мире.

Решение проблемных ситуаций требует активного участия детей. Педагог формулирует проблему, а дети обсуждают конструктивные особенности, рассуждают и предлагают решения.

Ребенок, успешно освоивший сложную модель или способ крепления, объясняет алгоритм действий другому. Мастер-класс «Научи друга» способствует активизации словаря действий и развитию умения строить понятные инструкции.

Таким образом, технология Лего-конструирования выступает не просто как игровая деятельность, а как структурно-семантическое средство, позволяющее визуализировать процесс речевого творчества. Она интегрирует в себе познавательную, игровую и коммуникативную функции, что делает её инструментом для формирования речевой готовности детей старшего дошкольного возраста.

Теоретический анализ подтверждает наличие тесной связи между уровнем развития мелкой моторики, конструктивной деятельности и качеством речевой продукции ребенка.

Технология Лего-конструирования обладает значительным педагогическим ресурсом для формирования всех компонентов речевой готовности. Она позволяет перевести процесс развития речи из учебного в игровую, деятельностьную форму, обеспечивая высокую мотивацию и наглядную опору для речевых высказываний.

Эффективность Лего-технологии в формировании речевой готовности зависит от системности ее применения и обязательного включения вербального сопровождения в процесс конструирования.

Список литературы:

1. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека: руководство к объективному изучению личности / под ред. А. В. Гервера. 4-е посмертное изд. М.; Л.: Гос. изд-во, 1928. 427 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собрание сочинений в 6 томах. Т.2. – М.: Педагогика, 1982.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 470 с.

4. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: МОДЭК, 2002. – 224 с.
5. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – с. 72-78
6. Ушакова О. С., Волкова О. С. Речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе // Современное дошкольное образование. 2020. № 3 (99). – с. 51–59.

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Уваровская Ольга Валентиновна

*канд. пед. наук, доц.,
Сыктывкарский государственный
университет им. Питирима Сорокина,
РФ, г. Сыктывкар*

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL WORK IN SUPPLEMENTARY EDUCATION INSTITUTIONS FOR CHILDREN IN RURAL AREAS

Uvarovskaya Olga Valentinovna

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Pitirim Sorokin Syktyvkar State University,
Russia, Syktyvkar*

Аннотация. Особенности сельской среды оказывают существенное влияние на формирование личности ребенка и определяют специфику воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования детей. Управление воспитательной работы в учреждениях дополнительного образования детей, находящихся в сельской местности, требует учета специфической профессиональной деятельности педагогов, что обуславливает необходимые условия реализации воспитательной деятельности при реализации полного управленческого цикла.

Abstract. The characteristics of the rural environment have a significant impact on the development of a child's personality and determine the specifics of educational work in supplementary education institutions for children. Managing educational work in supplementary education institutions for children located in rural areas requires consideration of the specific professional activities of teachers, which determines the necessary conditions for implementing educational activities within the full management cycle.

Ключевые слова: управление, воспитание, сельская среда, дополнительное образование детей.

Keywords: management, education, rural environment, additional education for children.

В современной социально-политической и культурной ситуации Российской Федерации воспитание подрастающего поколения возведено в ранг стратегических национальных приоритетов. Особую роль в организации воспитательной работы играет система дополнительного образования детей, так как в ней идет ориентация на интересы ребенка и добровольность посещения занятий. Эта роль многократно возрастает в условиях сельских территорий, где учреждение дополнительного образования детей (далее – УДОД) зачастую является не просто местом проведения досуга, а подлинным центром социокультурной жизни, консолидации детского и взрослого сообщества, сохранения и передачи местных традиций.

Целевые ориентиры управления воспитательной работой определяются социальным заказом и нормативными требованиями. Ведущей целью управления воспитательной работой является создание условий для формирования социально-адекватной личности, способной к самореализации и активному участию в жизни общества.

Особенности управления воспитательной работой в УДОД обусловлены спецификой дополнительного образования:

- необходимость учета добровольного характера участия детей, что требует создания особой мотивирующей среды;
- важность создания условий для свободного самоопределения и творческой самореализации;
- необходимость гибкого реагирования на изменяющиеся интересы и потребности детей;
- важность установления партнерских отношений с семьей и местным сообществом;
- учет разновозрастного состава детских коллективов;

– интегративный характер деятельности, сочетающий образовательные, развивающие и воспитательные компоненты.

Эти особенности требуют от управления воспитательной работой особой гибкости, креативности и ориентации на личностные потребности участников образовательного процесса.

Основные задачи управления воспитательной работой в УДОД включают:

- обеспечение качества воспитательной деятельности через разработку и реализацию воспитательных программ;
- развитие воспитательного потенциала УДОД через обогащение содержания и форм работы;
- создание условий для профессионального роста педагогов в сфере воспитания;
- организацию мониторинга эффективности воспитательной работы;
- обеспечение интеграции воспитательной деятельности в образовательный процесс [3].

Согласно А.В. Золотаревой, «рассматривая целевой уровень управления, мы выделяем две целевые функции – обеспечение содержания деятельности УДОД и создание условий для деятельности педагогов и детей» [1, с. 139]. Это определение подчеркивает системный характер управления, ориентированный на достижение стратегических целей через организацию деятельности и создание необходимых условий.

Вместе с тем процесс управления воспитательной работой требует полного управленческого цикла, включающего в себя следующие функций управления и их содержательное наполнение:

Информационно-аналитическая функция

В условиях конкурентной среды важно собирать и анализировать информацию о потребностях детей, родителей и общества в целом. Это помогает адаптировать образовательные программы и методы обучения, чтобы оставаться конкурентоспособными. Анализ данных о результатах работы педагогов и образовательных программ позволяет выявить сильные и слабые стороны, а также определить направления для эффективной деятельности.

Мотивационно-целевая функция

Для реализации воспитательной работы важно поддерживать высокий уровень мотивации педагогов, что может быть достигнуто через постановку четких целей, которые соответствуют ожиданиям и потребностям детей и их родителей и направлять на создание условий для

заинтересованного участия педагогов и обучающихся в воспитательной деятельности через разработку системы стимулирования, создание благоприятного психологического климата, развитие корпоративной культуры.

1. Планово-прогностическая функция.

Включает разработку программ воспитания, годовых планов, воспитательных модулей в образовательных программах с учетом изменений, происходящих в социуме.

2. Организационно-исполнительская функция.

Эффективная организация работы педагогического коллектива важна для обеспечения качественной воспитательной работы, содержащей распределение обязанностей, координацию действий и обеспечение необходимых ресурсов и способной оперативно реагировать на изменяющиеся потребности детей.

3. Контрольно-диагностическая функция.

Контроль за выполнением планов и диагностирование результатов работы педагогов по воспитательной работе помогает выявить проблемы и своевременно их устранить, что является важным для поддержания высокого уровня воспитательной деятельности.

4. Регулятивно-коррекционная функция.

Своевременная регуляция процесса управления воспитательной работой, позволяет корректировать возникшие дефициты для их устранения [2].

Научные основы управления в УДОД требуют четкого определения не только целей и функций, но и системы условий, обеспечивающих эффективность воспитательного процесса. Рассмотрим более детально комплекс условий, так как именно они определяют необходимые управленческие решения и действия, в рамках которого данные условия функционируют.

1. Кадровые условия обеспечивают необходимый уровень и состояние кадрового состава учреждения. В контексте воспитательной работы это подразумевает не только привлечение специалистов (социальных педагогов, педагогов-организаторов), но и формирование у педагогов дополнительного образования особых компетенций в области воспитания. Координация должностного функционала, четкое закрепление воспитательных задач. Актуальность этих условий в сельском УДОД значительно возрастает в силу дефицита педагогических кадров.

2. Научно-методические условия направлены на необходимое качество воспитательной деятельности. Это предполагает совершенствование методической работы и расширение круга ее субъектов. Важно, чтобы методическую функцию выполняли не только методисты, но и

все педагогические работники через обобщение и распространение успешного педагогического опыта, создание методических фондов и банков разработок, мастер-классы, информационную поддержку педагогов и организацию коллективных форм методической работы, в том числе и на основе дистанционного обучения.

3. Психологические условия обеспечивают готовность педагогов решать задачи воспитания и создают благоприятную среду для личностного развития детей, повышение психологической компетентности и личностного роста педагогов, организацию психологического сопровождения воспитательных программ и технологий для психологического обеспечения социализации и самоопределения воспитанников.

4. Материально-технические и финансово-экономические условия позволяют создать необходимые ресурсы для организации воспитательного процесса. Наиболее перспективными направлениями являются: развитие внебюджетной деятельности и привлечение грантовой поддержки воспитательных программ, оснащение педагогического процесса современным оборудованием и технологиями, создание многофункциональной, трансформируемой образовательной среды, отвечающей задачам воспитания.

5. Информационные условия обеспечивают деятельность необходимой и достоверной информацией через внедрение новых информационных технологий в организацию воспитательной работы.

6. Нормативные условия включают разработку и утверждение внутренних нормативных документов либо внесение изменений в действующие акты образовательной организации, обеспечивающих обеспечивают создание необходимой правовой базы, регламентирующей воспитательную деятельность.

7. Мотивационные условия формируют готовность педагогов УДОД осуществлять свою воспитательную деятельность в условиях конкурентной среды.

8. Внешние связи и партнёрство обеспечивают взаимодействие с другими субъектами, заинтересованными в реализации воспитательной работы.

Это позволит эффективно использовать потенциально богатейшую воспитательную среду сельской местности (уникальное природное окружение, разновозрастные коллективы, роль УДОД как социокультурного центра в селе).

Список литературы:

1. Золотарева, А. В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей: учебник для среднего профессионального образования / А. В. Золотарева. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 318 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-16118-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/566178> (дата обращения: 06.09.2025).
2. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для вузов / под редакцией С.Ю. Трапицына. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 453 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-21266-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/581061> (дата обращения: 20.09.2025).
3. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N 678-р Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/> (дата обращения: 10.09. 2025).

1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ С ВЫЯВЛЕННЫМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДЕФИЦИТАМИ

Литвинова Анастасия Сергеевна

*канд. пед. наук, ст. методист
Государственного бюджетного
общеобразовательного учреждения
г. Москвы «Школа Новокосино»,
РФ, г. Москва*

В условиях модернизации российского образования и реализации федеральных образовательных инициатив особую актуальность приобретает задача повышения профессионального уровня педагогических кадров. Выявление профессиональных дефицитов педагогов и их последующее устранение через систему непрерывного методического сопровождения выступает ключевым механизмом обеспечения качества образовательного процесса. Настоящий проект направлен на создание структурированной модели такого сопровождения, позволяющей эффективно устранять выявленные пробелы в компетенциях педагогов и способствовать их профессиональному росту.

Эмпирическая база статьи сформирована на основе данных, собранных в конкретной образовательной организации.

1. Анализ состояния образовательной организации

Показатели на уровне обучающихся

Для объективности, необходимо первоначально выявить проблемные зоны в сфере учебных достижений обучающихся:

- Наблюдается превышение допустимого порога по расхождению результатов обязательных независимых диагностик и оценок по предмету в два и более балла: 2023/2024, $\leq 5\%$ (5,73), 2024/2025, $\leq 5\%$ (8,44)
- Доля выпускников, не набравших минимальное количество баллов ЕГЭ по учебным предметам, существенно превышает установленный порог: 2023/2024, $\leq 5\%$ (9,17), 2024/2025, $\leq 5\%$ (15,43)

- Превышен норматив по доле обучающихся, не достигших базового уровня по итогам обязательных диагностик: 2023/2024 $\leq 10\%$ (13,30), 2024/2025, $\leq 10\%$ (12,45)

- Отсутствуют призеры/победители заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ).

Показатели на уровне педагогических работников

В области профессионального развития педагогов отмечается следующее:

- Только 36% педагогических работников прошли независимую/комплексную диагностику МЦКО.

- Менее 30% педагогических работников ежегодно проходят курсы повышения квалификации.

- В школе отсутствуют учителя с аттестацией педагог-наставник, педагог-методист.

- Средняя учебная нагрузка учителя по школе > 30 часов.

- Выявлены случаи необъективного оценивания знаний учащихся; отсутствует дифференцированный подход в обучении

Показатели на уровне методической службы:

Методическая работа в организации характеризуется следующим:

- В школе функционируют девять предметных кафедр. Каждые каникулы проходят их встречи и заседания. На начальном этапе создание единого методического пространства.

- Отсутствует системное адресное методическое сопровождение педагога: нет индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных программ развития.

- Не реализована корпоративная система взаимообучения.

- Нет комплексного анализа результативности работы предметных кафедр.

1. Постановка проблемы проекта

Диагностированные дефициты выступают индикатором следующей **проблемы**: в школе присутствует наличие низких образовательных результатов у педагогов с выявленными профессиональными дефицитами, ввиду отсутствия комплексного сопровождения и поддержки методической службы.

На наш взгляд, школе в целях преодоления неудовлетворительных образовательных результатов представляется необходимым реализовать комплекс кардинальных мер, включающих:

- модернизацию методической работы на принципиально новом уровне;

- обеспечение всесторонней кадровой поддержки педагогического коллектива;

- организацию постоянного мониторинга динамики образовательных результатов.

Для решения проблемы необходимо достичь цели проекта – именно этот результат позволит устранить существующие затруднения.

2. Цель проекта

Создание системы непрерывного методического сопровождения педагогов с выявленными дефицитами, направленной на повышение эффективности профессиональной деятельности к определенному сроку (в нашем случае это 01.07.2027).

Для реализации поставленной цели мы пришли к выводу, что основным инструментом для повышения эффективности профессиональной деятельности будет разработанный индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) под каждого учителя с ПД.

3. Постановка задач

Достижение цели проекта осуществляется путём системного решения ряда взаимосвязанных **задач**:

- Выявить профессиональные дефициты педагогов;
- Разработать индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) для педагогов с выявленными дефицитами;
- Обеспечить непрерывную методическую помощь и сопровождение в процессе реализации ИОМ;
- Организовать мониторинг эффективности реализации ИОМ.

4. Дорожная карта.

В рамках проекта разработана дорожная карта – пошаговый план достижения заявленной цели. Она включает последовательность задач, распределение ресурсов и контрольные точки для оценки прогресса. Поэтапное выполнение предусмотренных мероприятий обеспечит эффективное решение поставленных задач и достижение целевых показателей.

Для решения **Задачи №1** «Выявить профессиональные дефициты педагогов» запланировано проведение ряда мероприятий:

Таблица 1.

Мероприятия	Субъекты	Сроки
Совещание по созданию рабочей группы по разработке и внедрению объективного диагностического инструментария для выявления дефицитов у педагогов.	Рабочая группа, старший методист.	03.12.2025

Мероприятия	Субъекты	Сроки
Круглые столы по кафедрам: создание сводного анализа результатов работы для каждого учителя: ЕГЭ, ОГЭ, диагностик МЦКО, в том числе расхождение результата более чем в 2 балла, ВсОШ– за 2023,2024,2025 годы.	Администрация, методисты.	До 12.12.2025
Прохождение педагогами комплексной диагностики МЦКО	Администрация.	С 01.12.2025-12.12.2025
Организация мониторинга профессиональных затруднений педагогов (посещение уроков, консультации).	Рабочая группа методисты, руководители кафедр.	декабрь
Консультации по проведению самоанализа работы педагогов. Обработка данных.	Методисты.	декабрь
Методический совет: комплексный анализ полученных данных. Выявление педагогов с профессиональными дефицитами.	Администрация, рабочая группа, методисты.	19.12.2025

Ресурсы:

Анкеты, чек-листы, зачетные книжки на портале promos.ru, сертификаты и отчеты МЦКО, МЭШ, анкета по самоанализу.

Риски:

- Предвзятое отношение и низкая вовлеченность педагогов;
- Недостоверность информации по самоанализу;
- Резко негативное отношение педагогов к прохождению комплексной диагностики МЦКО;
- Стадия «отрицания» и «непринятия» своих дефицитов со стороны выявленных педагогов.

Минимизация рисков:

- Обеспечение объективности и достоверности результатов;
- Анонимность;

- Индивидуальная работа с каждым из педагогов.
- Школа– друг и помощник.

Механизмы реализации задачи:

- Комплексная диагностика МЦКО для педагогов;
- Проведение анкетирования по самоанализу профессиональных дефицитов;
- Аудит, оценка педагогической деятельности каждого учителя.
- Анализ результатов педагогической деятельности.

Для решения **Задачи №2** «Разработать индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) для педагогов с выявленными дефицитами» запланированы следующие мероприятия:

Таблица 2.

Мероприятия	Субъекты	Сроки
Семинар-практикум по разработке ИОМ для рабочей группы.	Методисты, представитель от Корпоративного университета	До 24.12.2025
Круглые столы по кафедрам: «Разработка и создание индивидуального образовательного маршрута для педагогов с профессиональными дефицитами».	Рабочая группа, методический совет.	19.01.2026
Совещание администрации по выявлению педагогов-наставников. Собеседование с претендентами.	Администрация, методисты	21.01.2026
Заседания кафедр по распределению педагогов по наставническим парам взаимодействия «учитель-учитель».	Руководители предметных кафедр, методисты.	С 22.01.2026-29.01.2026
Консультации с педагогами по определению точек роста для каждого педагога с выявленными дефицитами.	Рабочая группа, методист, руководители кафедр.	Декабрь-январь

Ресурсы:

Нормативно-правовые ресурсы– ФГОС, проф. стандарты педагога; Шаблон ИОМ; Корпоративный университет: программа «Наставник московского образования».

Риски:

- Кадровый дефицит наставников/тьюторов;
- Нехватка ресурсов (финансовая составляющая);
- Психологические проблемы у педагогов с ПД;
- Отказ от разработки ИОМ в связи с неприятием результатов мониторинга.

- Средняя учебная нагрузка 30+ ак.ч.

Минимизация рисков:

- Финансовая мотивация;
- Использование дополнительных внутренних ресурсов, поддержка молодых, активных педагогов;
- Проведение психологических тренингов и стратегических игр на сплочение;
- Сбалансирование учебной нагрузки.

Механизмы реализации задачи:

- Перманентные консультации для педагогов;
- Материальная мотивация наставников/тьюторов;
- Использование ресурса наставничества для разработки ИОМ;
- Выявление индивидуальных дефицитов и разработка программы по их преодолению.

Для решения **Задачи №3** «Обеспечить непрерывную методическую помощь и сопровождение в процессе реализации ИОМ» запланированы следующие мероприятия:

Таблица 3.

Мероприятия	Субъекты	Сроки
Создание локальных актов, регулирующих процесс методического сопровождения педагогов с дефицитами (в том числе о «наставничестве»).	Администрация, рабочая группа.	До 25.12.2025
Организация и запуск корпоративной системы взаимообучения (семинары, тренинги).	Руководители кафедр, старший методист.	С декабря 2025

Мероприятия	Субъекты	Сроки
Проведение мероприятий согласно разработанным в ИОМ: направление педагогов на курсы ПК; проведение обучающих семинаров для фокус-групп педагогов с схожими дефицитами, под конкретную задачу; проведение открытых уроков и т.д.	Администрация.	Декабрь-май 2027
Реализация программы наставничества: совместное планирование/анализ уроков, взаимопосещение, методическая помощь наставникам.	Старший методист.	Январь 2026-май 2027
Проведение постоянного мониторинга качества взаимодействия наставнических пар. Обратная связь.	Педагогический наставник, руководители кафедр, методисты.	Январь 2026-июнь 2027
Круглый стол по обмену опытом работы по ИОМ.		

Ресурсы:

Портал dromos.ru –запись на КП; Проект корпоративного университета «Наставник московского образования» (сайт-поддержка).

Риски:

- Увеличение нагрузки у педагогов-лидеров, нехватка времени;
- Слабая мотивация педагогов с ПД;
- Низкая эффективность курсов ПК;
- Неэффективность выбранных форм методической поддержки.

Минимизация рисков:

- Контроль реализации ИОМ со стороны руководителей кафедр и администрации;
- Поддержка наставников (в том числе и финансовая);
- Гибкая корректировка ИОМ;
- Мотивация педагогов на получение результатов.

Механизмы реализации задачи:

- Система методических мероприятий;

- Перманентные консультации педагогов с методистами и наставниками для решения конкретных профессиональных задач;
- Промежуточный мониторинг и обратная связь в течение года.
- Для решения **Задачи №4** «Организовать мониторинг эффективности реализации ИОМ» запланированы следующие мероприятия:

Таблица 4.

Мероприятия	Субъекты	Сроки
Консультация: Сравнительный анализ образовательных результатов учащихся ДО и ПОСЛЕ реализации ИОМа педагога с профессиональными дефицитами. Аналитический отчет по каждому работнику, участвующему в модели.	Руководители предметных кафедр. Педагоги-наставники.	июнь 2026, декабрь 2026, июнь 2027
Совещание: Проведение промежуточного мониторинга эффективности реализации ИОМов (открытые уроки, аналитические отчеты)	Администрация, Руководители кафедр. Педагоги-наставники.	Июнь 2026, январь 2027
Заседание кафедр. Самоанализ педагогов. Трансляция опыта работы по ИОМ.	Педагоги-наставники.	Май 2026, Ноябрь 2026, февраль 2027
Круглый стол по анализу и оценке реализованных ИОМ. Постановка новых целей и вызовов. Супервизия маршрутов с последующей корректировкой ИОМов на новый учебный год.	Администрация. Руководители предметных кафедр.	Май-июнь 2027

Ресурсы:

МЭШ, опросник, анкета по самоанализу, методическая служба, специфика по предмету, ГАОУ ДПО МЦКО, ИСМиТО.

Риски:

- Формальный подход к оценке со стороны наставников и со стороны педагогов;

- Несоблюдение сроков реализации ИОМ;
- Финансовые риски.

Минимизация рисков:

- Контроль реализации сроков ИОМ;
- Планирование расходов с учетом реализации ИОМ;
- Гибкая корректировка ИОМ с прицелом на будущее;
- Мотивация педагогов (не: благодарственные письма, грамоты, проведение семинаров).

Механизмы реализации задачи:

- Создание эффективной мониторинговой группы;
- Определение четких критериев эффективности ИОМ по ключевым направлениям;
- Принятие управленческих решений (перевод на другой уровень, продление срока, завершение ИОМ)

6. Ожидаемые результаты и эффекты по завершении реализации проекта

Методическая служба

По итогам проекта ожидается достижение следующих результатов в работе методической службы:

- Внедрена система адресного методического сопровождения. Разработана и запущена система непрерывного сопровождения педагогов, имеющих выявленные профессиональные дефициты, на основе индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ).

- Масштабное вовлечение педагогов в ИОМ и наставничество. Не менее 20 % педагогов реализуют работу по ИОМ; 12 % выступают в роли наставников.

- Создана корпоративная система взаимообучения. Сформирован устойчивый механизм обмена опытом и взаимного профессионального развития внутри школы.

Педагогический коллектив

Для педагогов прогнозируются следующие позитивные изменения:

- Сокращение профессиональных дефицитов. Число педагогов с выявленными профессиональными дефицитами снижено не менее чем на 40 %.

- Рост квалификации. 50 % учителей прошли повышение квалификации.

- Развитие института наставничества. 10 % педагогов успешно прошли аттестацию на категорию «педагог-наставник».

- Инновации в практике. Не менее 80 % учителей внедрили в образовательный процесс новые педагогические технологии.

Согласованность оценок. У 90 % педагогов минимизированы расхождения между результатами независимых диагностик и внутренними оценками.

Обучающиеся

В сфере образовательных результатов учащихся ожидаются:

- Повышение качества образования. Достигнуты минимальные оптимальные значения по 90 % пунктов раздела «Качество образования» в аттестационной справке директора.
- Рост учебных достижений. Образовательные результаты улучшены на 20 % по ключевым индикаторам:
 - итоги государственной итоговой аттестации (ГИА);
 - результаты Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ);
 - данные диагностик Московского центра качества образования (МЦКО).

Итоговый эффект: Итоговый эффект: системное повышение качества образовательного процесса за счёт профессионального роста педагогов, внедрения современных методик и налаживания эффективной методической поддержки. В долгосрочной перспективе это позволит:

- сформировать устойчивую корпоративную культуру непрерывного профессионального развития в школе;
- создать условия для тиражирования успешного опыта на уровне муниципалитета и региона;
- обеспечить преемственность педагогических подходов между уровнями образования (начальное, основное, среднее);
- повысить конкурентоспособность школы в условиях динамично меняющейся образовательной среды;
- заложить основу для внедрения перспективных образовательных технологий (персонализированное обучение, проектные методики, междисциплинарные курсы).

7.Используемые нормативные документы

Для разработки и реализации системы методического сопровождения, включая вопросы повышения квалификации, наставничества, оценки качества образования и локального регулирования процессов в образовательной организации необходимы будут следующие документы, формирующие правовую базу:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;

- Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;
- Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся»;
- Методические рекомендации Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР-42;
- Локальные нормативные акты образовательной организации.

Список литературы:

1. Сучкова, Е. П. Современная методическая служба как фактор эффективного дополнительного образования / Е. П. Сучкова. – Текст // Молодой ученый. – 2020. – № 10 (300). – С. 146-148.
2. Станкевич, А. В. Взаимодействие методической службы с педагогом как условие развития его профессиональной компетенции / А. В. Станкевич, Е.А. Мамонов, Е. Н. Заруцкая, С. С. Сапранова. – Текст // Исследования молодых ученых : материалы XXIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). – Казань : Молодой ученый, 2021. – С. 36-38.
3. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута: учебно-методическое пособие / Е.А. Чиганова, Н.Ф. Ильина, И.Ю. Степанова, Ю.А. Никитенко, О.В. Богданова, Я.М. Дайнеко, А.А. Ключникова. Красноярск, 2022. – 88 с.

РАЗДЕЛ 2.

ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОКРАСТИНАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ахмедпашаева Калимат Арслановна

*канд. психол. наук,
доц. кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «ДГПУ
им. Р.Гамзатова»,
РФ, г. Махачкала*

Салихова Зарина Маратовна

*студент 4 курса,
ФиП ФГБОУ ВО «ДГУ»,
РФ, г. Махачкала*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY PROCRASTINATION

Akhmedpashayeva Kalimat Arslanovna

*PhD, Associate Professor,
Department of Psychology,
Dagestan State Pedagogical
University
named after R. Gamzatov,
Russia, Makhachkala*

Salikhova Zarina Maratovna

*Student, 4th course,
Physical and Psychological Sciences,
Dagestan State University,
Russia, Makhachkala*

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена прокрастинации, его проявлений и влияния на человеческую деятельность. Рассматриваются разные подходы к пониманию природы прокрастинации, её виды и причины возникновения. Особое внимание уделено взаимосвязи прокрастинации с личностными особенностями, такими как перфекционизм и механизмы совладания со стрессом. Анализируются современные концепции и исследования, позволяющие глубже понять природу этого явления.

Abstract. This article examines the phenomenon of procrastination, its manifestations, and its impact on human activity. Various approaches to understanding the nature of procrastination, its types, and causes are examined. Particular attention is paid to the relationship between procrastination and personality traits such as perfectionism and stress coping mechanisms. Modern concepts and research that provide a deeper understanding of this phenomenon are analyzed.

Ключевые слова: прокрастинация, перфекционизм, стресс.

Keywords: procrastination, perfectionism, stress.

Термин «прокрастинация» ввел в 1977 году П. Рингенбарх в своей книге «Прокрастинация в жизни человека». Прокрастинация – это осознанное, иррациональное откладывание запланированных дел и принятых решений вопреки осознанию негативных последствий этих действий, приводящее к снижению продуктивности и субъективному психологическому дискомфорту. Современная социальная среда требует высокой продуктивности и быстрой переключаемости, что входит в конфликт с механизмами саморегуляции, провоцируя хроническое откладывание задач. Прокрастинация рассматривается как следствие неспособности личности эффективно регулировать свои эмоциональные состояния (эмоциональная дезрегуляция).

Существуют различные классификации прокрастинации. Одну из первых предложил Н. Милграм, Д. Моурер, Дж. Батори [7]. Сюда входят такие типы как:

1. Академическая – откладывание всех задач, которые непосредственно связаны с учебным процессом, выполнением различных образовательных требований.

2. Бытовая – откладывание рутинных повседневных обязанностей.

3. Невротическая – откладывание важных серьезных решений в жизни, которые имеют долгосрочные и судьбоносные последствия (выбор учебного заведения, решение создать семью и т.д.);

- Прокрастинация принятия решений – промедление с совершением выбора, часто связано с избеганием ответственности;

- Компulsiveвная – хроническое откладывание как выполнения задачи, так и принятия решения во многих жизненных сферах.

Выделяют также типы прокрастинаторов – активные и пассивные [7].

По мнению отечественного психолога В.С. Ковылина, прокрастинация представляет собой сложный психологический феномен. Психолог рассматривает данный феномен не как единичное действие, а как многокомпонентную психологическую структуру. Феномен включает в себя когнитивные, поведенческие и эмоциональные компоненты [4].

В соответствии с субъектным подходом прокрастинация может рассматриваться как проявление субъективности личности. Высокий уровень рефлексивности в этом контексте рассматривается как высшее свойство субъекта и может выступать одним из триггеров прокрастинации, поскольку способствует глубокому анализу собственных действий, переживай и чувств, а это может затруднить своевременное принятие решения и выполнение задачи [3].

Рассмотреть феномен прокрастинации можно и в рамках других подходов. С точки зрения психодинамического подхода прокрастинация интерпретируется как форма защитного поведения, которое направлено на сохранение целостного и позитивного образа «Я» [4]. Человек таким способом защищается от переживаний, которые могут угрожать его самооценке, избегает чувства тревоги и страха неудачи. Подобные формы защитного поведения также могут формироваться и под воздействием травмирующего опыта. Может проявляться в виде фиксации на текущих переживаниях, снижении способности планировать и нарушение процессов целеполагания.

Прокрастинация может быть желанием человека прочувствовать прилив адреналина и «острых» чувств, в случае сжатого времени на выполнение задачи.

Канадский исследователь Дж.Р. Феррари предложил такую классификацию типов прокрастинации [8]:

1. Прокрастинация в принятии решений. Основная проблема этого типа – хронические трудности с принятием решений. Человек может

очень долго и мучительно взвешивать все возможные варианты, но так и не начать действовать из-за страха неудачи. Такое откладывание связано с тем, что человек хочет сохранить ситуацию открытой и не брать на себя обязательств.

2. Избегающая прокрастинация. В её основе лежит боязнь негативной оценки и страх неудачи. Человек, чтобы защитить самооценку от потенциального провала, бессознательно прибегает к прокрастинации. Тем самым, если задача выполнена не очень хорошо или не в срок, то дело будет не в плохих личных способностях, а в нехватке времени.

3. Прокрастинация, побуждаемая возбуждением. Для этого типа характерна потребность в острых ощущениях. Человеку скучно выполнять работу по графику, он получает эмоциональную подпитку от адреналина, который связан с риском: не успеть в срок. Мотивация в данном случае не избегание задач, а поиск возбуждения.

Я.И. Варваричева предложила следующую классификацию [2]:

- учебная (академическая): откладывание выполнения учебных задач;
- трудовая (профессиональная): неспособность в срок реализовать рабочий проект в срок, сдать отчет и т.д.;
- социальная (межличностная): откладывание встреч, телефонных звонков и т.д., влияющих на отношения с другими людьми;
- бытовая (повседневная): откладывание домашних дел, рутинных обязанностей.

В трудах Г. Флетта и П. Хьюитта были определены основные составляющие прокрастинации. Первый компонент – перфекционизм, направленный на себя. Он проявляется в стремлении к идеалу и в самоцензурованию. Перфекционизм, направленный на других людей, выражающийся в высоких требованиях к людям. Перфекционизм, который направлен на весь мир, отражен в убеждении, что мир должен быть правильным и совершенным. Наконец, социально предписываемый перфекционизм, выражающийся в необходимости оправдывать ожидания социума [5].

Одним из значимых факторов формирования прокрастинации выступает перфекционизм, который проявляется в стремлении к достижению очень высоких и практически невыполнимых стандартов. Перфекционизм может быть связан с феноменом «комплекса отличника». Такая ориентация на идеальный результат и завышенные требования к себе и своей деятельности часто приводит к промедлению и откладыванию дел, так как любое действие будет восприниматься как потенциально недостаточно качественное. И из такого состояния вытекают негативные последствия в виде сильной тревожности, чувства вины,

формирования недовольства собой и своей жизненной ситуацией. Перфекционисты из-за изначально нереально завышенной планки могут до бесконечности улучшать свою работу, так и не доделав ее до конца [1].

Шемякина О.О. выделила два основных механизма, через которые прокрастинация выступает в контексте совладания со стрессом. Первый механизм связан с использованием прокрастинации как формы психологической защиты, избегания. Откладывание выступает как пассивная стратегия адаптации. Второй механизм объясняет прокрастинацию посредством копинг-стратегии. Отсрочка задач, в данном случае, не является отказом от действия, а является инструментом для перераспределения ресурсов. Человек копит ресурсы, силы и у него есть время переосмыслить ситуацию, выработать более эффективный подход к ее решению. В таком ключе прокрастинация способствует адаптации и самореализации [6].

Феномен прокрастинации представляет собой комплексный психологический процесс, включающий в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Это сознательное и повторяющееся откладывание выполнения задач и принятия решений, несмотря на понимание негативных последствий такого поведения. Проявления прокрастинации разнообразны и зависят от индивидуальных особенностей личности, социального окружения и характера выполняемых задач. Таким образом, исследование проблемы прокрастинации позволяет глубже понимать природу данного явления и разрабатывать эффективные стратегии профилактики и коррекции, направленные на повышение продуктивности и улучшение общего уровня удовлетворённости жизнью человека.

Список литературы:

1. Борусяк Е.В. Стресс как фактор психофизиологического здоровья студентов // Современная психология в экономике, политике и социальной сфере: материалы V Междунар. научн.-практ. конф. / Нижегород. фил. ин-та бизнеса и политики. – Н. Новгород, 2011. – С. 177–181.
2. Варваричева Я.И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников // Материалы докладов XV Междунар. конф. студ., аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». – 2008. – С. 11–13.
3. Карпов А.В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление. – 2004. – Т. 4. – №1. – С. 99–100.
4. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В.С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2.

5. Пинигин В. Г. Проблема взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма у студентов-психологов: возможности и условия решения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 128–136.
6. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов // Психология и право: электрон. журн. – М.: ГБОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – №4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66242_full.shtml (дата обращения: 19.03.2026).
7. Chu A.H.C., Choi J.N. Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance // Journal of Social Psychology. – 2005. – № 14. – С. 245–264.
8. Ferrari J.R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures // Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. – 1992. – №2. – Pp. 97–110.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГАДЖЕТОВ У ПОДРОСТКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Калиева Эльмира Измухановна

*канд. пед. наук,
Ессеновский университет,
Общеобразовательная школа №21,
Казахстан, г. Актау*

Максатова Камила Насихатовна

*магистрант,
Ессеновский университет,
Общеобразовательная школа №21,
Казахстан, г. Актау*

Аннотация. В данной статье представлена комплексная модель психологической и педагогической поддержки, направленная на профилактику зависимости от гаджетов у подростков 10–14 лет. Эмпирическое исследование, проведенное в общеобразовательных школах Актау Мангистауской области, демонстрирует эффективность

интегрированных методов, включающих оценку зависимости, индивидуальные и групповые консультации, а также специализированное обучение с элементами когнитивно-поведенческой терапии. Результаты анализа показывают значительное снижение зависимости на 25 %, уменьшение ежедневного времени, проводимого за экраном, на 20 % и улучшение эмоционального интеллекта.

Новизна данного исследования заключается в адаптации биопсихосоциальной модели к специфическому культурному и социальному контексту Казахстана, с учетом таких факторов, как низкая осведомленность родителей о механизмах контроля (только 15 % используют специализированные инструменты) и региональные риски кибербуллинга. Практическая применимость демонстрируется разработанными рекомендациями для образовательных учреждений и семей по внедрению программ цифровой грамотности, включая использование приложений для мониторинга и интеграцию полезных мероприятий. Исследование подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода для гармоничного развития подростков в цифровой среде.

Ключевые слова: зависимость от гаджетов, психолого-педагогическая поддержка, подростки, профилактика, цифровая грамотность, биопсихосоциальная модель.

Введение. В эпоху глобальной цифровизации гаджеты, такие как смартфоны, планшеты и компьютеры, стали неотъемлемой частью повседневной жизни детей и подростков, превратившись в основные средства социализации, образования, информации и развлечений. Однако чрезмерное и неконтролируемое использование этих устройств приводит к зависимости, которая представляет серьезную угрозу для психического, эмоционального и физического здоровья молодого поколения [1]. Актуальность проблемы подтверждает растущая статистика: по данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в 2022 году 11 % подростков в возрасте 11–15 лет демонстрировали признаки проблемного использования социальных сетей, причем этот показатель значительно преобладает среди девочек (9 % против 13 % среди мальчиков) [14]. По обновленным данным ВОЗ для европейского региона, к 2024–2025 годам этот показатель увеличился до 11–13 %, а проблемное использование, связанное с пандемией COVID-19 и переходом на онлайн-обучение, резко возросло с 7 % в 2018 году [15].

В Казахстане эта проблема особенно остра: по данным Бюро национальной статистики агентства стратегического планирования и реформ Республики Казахстан (2023 г.), 91,3 % детей в возрасте 6–15 лет

активно используют информационно-коммуникационные технологии, за последние четыре года этот показатель увеличился на 14,4 %, а среди подростков в возрасте 13–17 лет 12–15 % демонстрируют признаки проблемного использования, напрямую связанные со снижением психического благополучия [2]. Глобальные исследования последних лет показывают двусторонние связи: длительное пребывание перед экраном приводит к усилению симптомов депрессии, а эмоциональные проблемы, в свою очередь, усиливают зависимость от гаджетов, которая действует как механизм преодоления [11].

Новизна исследования заключается в разработке модели психолого-педагогической поддержки, которая сочетает в себе современные подходы, учитывая контекст Казахстана, в котором риски усугубляются низкой осведомленностью родителей (только 15 % используют средства контроля) и культурными особенностями, которые подчеркивают коллективные формы взаимодействия [3]. Целью исследования было разработать и научно обосновать модель психолого-педагогической поддержки профилактики зависимости от гаджетов у подростков. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- 1) анализ современных научных данных о психологических и педагогических аспектах цифровой зависимости;
- 2) выявление ключевых факторов риска (например, гендерные различия, социокультурный контекст) и механизмов защиты (родительское посредничество, поддержка в школе);
- 3) разработка комплексных стратегий профилактики, включая коррекцию эмоциональной и волевой сферы, родительское посредничество, школьные программы цифровой грамотности и групповые тренинги;

Материалы и методы. Теоретической основой данного исследования является междисциплинарный подход, сочетающий психологию, педагогику и цифровые технологии для объяснения механизмов формирования зависимости от гаджетов и разработки стратегий профилактики. Центральной моделью является модель, предложенная М. Гриффитсом (2005), биопсихосоциальная модель, адаптированная к цифровым зависимостям. Он рассматривает зависимость как результат взаимодействия биологических, психологических факторов и социальных факторов (родительский контроль, школьная среда) [5].

1. Из этого следует, что биопсихосоциальная модель рассматривает интернет-зависимость как сложное явление, вызванное взаимодействием трех факторов: биологические особенности функционирования мозга подростков, например, недостаточное созревание областей,

ответствующих за контроль и похвалу, что приводит к импульсивности и снижению саморегуляции.

2. Психолого-личностные особенности, эмоционально-когнитивные характеристики, уровень тревожности и другие внутренние характеристики.

3. Социальное влияние семьи, сверстников, школы и общества, общение и модели общения, а также доступ к Интернету и цифровым технологиям.

Кроме того, используется теория экологических систем Бронфенбреннера, адаптированная для анализа эффектов экранного времени и активности в цифровом пространстве. Влияние гаджетов изучается на пяти уровнях: микросистема, мезосистема экосистема, макросистема и хроносистема [13].

В научном сообществе также преобладает гипотеза замещения, в рамках которой предполагается, что подросток тратит бесполезное время на гаджеты, которое он мог бы потратить на различные развивающие занятия – обучение, тренировки, социализацию и т.д. Это объясняет, что время перед экраном заменяет полезные занятия, такие как сон, физическая активность и общение в офлайне, что способствует развитию депрессии ($\beta = 0,04$, $p < 0,001$), а гаджеты формируют двунаправленные циклы, истощающие когнитивные и эмоциональные ресурсы, нарушающие процессы торможения и повышающие стресс [12]. В качестве альтернативы гипотезе замещения авторы предлагают гипотезу «сбалансированного подхода», согласно которой среднее время, проведенное перед экраном, не оказывает негативного и даже положительного влияния на подростковый возраст [8]. Перспективные данные исследования ABCD подтверждают, что увеличение времени перед экраном свидетельствует об обострении депрессивных симптомов [7]. Теория восстановления внимания подтверждает полезность 20-минутной прогулки на свежем воздухе для восстановления настроения и снижения стресса. В казахстанском научном контексте для выявления интернет-зависимости широко используется методология К. Янга. Он разработал тест на интернет-зависимость (IAT), состоящий из 20 пунктов, и определил основные симптомы зависимости:

1. Выход из сети: когда человек не имеет доступа к интернету, он испытывает раздражительность, тревогу, грусть; трудности с концентрацией внимания; навязчивые мысли о необходимости доступа к интернету.

2. Устойчивость: потребность проводить больше времени в интернете для удовлетворения. Раньше достаточно было 1–2 часов,

теперь 4–6 часов и более; постоянное увеличение активности (социальные сети, видео, и т. д.).

3. Потеря контроля: попытки ограничить время, проведенное в интернете, терпят неудачу; человек будет продолжать пользоваться интернетом дольше, чем планировалось; не учитываются обязанности, сон и питание.

4. Пренебрежение важными сферами жизни: ухудшение успеваемости / профессиональной деятельности; отдаление от семьи и друзей; снижение интереса к офлайн-деятельности.

5. Продолжать, несмотря на негативные последствия: человек осознает негативные последствия (усталость, снижение производительности), но продолжает использовать.

В рамках программы «Дети онлайн» (ЮНИСЕФ, 2024) подчеркивается многосторонний подход, включающий повышение цифровой грамотности, ограничение времени, проводимого перед экраном, до менее двух часов в день, внедрение контентных фильтров и другие меры, которые снизили уровень зависимости в пилотных программах на 15–20 %.

Результаты и обсуждение. Исследование проводилось в 2025 году в трех школах Актау (№ 6, № 9, № 21). В исследовании использовалась методология, основанная на смешанном подходе, сочетающем количественные и качественные методы, позволяющие получить всесторонние данные о психолого-педагогических аспектах проблемы. В исследовании приняли участие 60 подростков в возрасте 10–14 лет, 30 родителей и 20 учителей. Критерием оценки было регулярное использование гаджетов не менее 2 часов в день. Методы исследования были выбраны на основе их надежности и валидности в аналогичных исследованиях:

– тест Кимберли Янг на интернет-зависимость (тест интернет-зависимости, IAT; коэффициент Кронбаха $> 0,85$), адаптированный для подростков в 2023 году для оценки симптомов зависимости (потребность проводить больше времени в интернете; негативные психологические реакции при ограничении или запрете доступа в интернет; неспособность ограничить или прекратить интернет-активность) [10].

– шкала проблемного использования мобильных телефонов (PMPUS), которая фокусируется на поведенческих и эмоциональных аспектах зависимости [17].

– инвентарь эмоционального интеллекта (Emotional quotient Inventory), версия, измеряющая саморегуляцию, эмоциональную осведомленность и социальные навыки молодых людей [6].

– полуструктурированные интервью с подростками (n=60) и фокус-группы с родителями (N=5 сессий), необходимые для выявления следующих субъективных факторов: стресс и социальная изоляция,

возникающие из-за онлайн-активности; мониторинг поведения в школьной среде для регистрации моделей использования гаджетов [6]. Процедура исследования разделяется на три стадии, описываемые ниже.

1. Подготовка: сбор исходных данных с помощью анкет и интервью, их анализ в программе SPSS для выявления групп риска (высокий, средний и низкий уровни зависимости) и создание экспериментальной ($n=30$) и контрольной ($n=30$) групп.

2. Вмешательство: реализация авторской программы «Цифровой баланс» с еженедельным мониторингом прогресса.

3. Оценка: повторные тесты и интервью для статистической оценки эффективности (критерий *Стьюдента* для сравнения показателей до и после тестирования, $p < 0,05$; размер эффекта Коэна $D > 0,5$ для значимых изменений; корреляционный анализ Пирсона для взаимосвязей между переменными).

Психологическо-педагогические методы поддержки направлены на профилактику и коррекцию посредством биопсихосоциальной модели: диагностика симптомов зависимости; индивидуальные консультации на основе когнитивно-поведенческой терапии для развития саморегуляции и осознанности; групповые тренинги с элементами теории восстановления внимания, которые включают полезную деятельность для переключения времени перед экраном [9]. Эффективность такого вмешательства была подтверждена метаанализами 2025 года, которые указывают на снижение симптомов на 25–30 % [16].

Модель была фактически реализована в рамках программы «Цифровой баланс», сочетающей школьные, семейные и личные вмешательства. Мероприятия проводились в школах Актау в гибридном формате с участием всех отобранных групп: офлайн-занятия и онлайн-мониторинг с помощью приложений. Экспериментальная работа была сосредоточена на групповых играх для укрепления социальных связей и модулях по профилактике кибербуллинга, с учетом данных ЮНИСЕФ об угрозе онлайн-насилия [4].

Программа началась с диагностики и установления индивидуальных ограничений, замены гаджетов альтернативами (спорт, обучение, творчество). Тренинги «Жизнь без гаджетов» включали в себя ролевые игры, видеопримеры вредоносного контента для обсуждения рисков и кибербуллинга, а также квесты на открытом воздухе для восстановления внимания. Консультации содержали в себе индивидуальные занятия для подростков (45–60 минут, с акцентом на повышение осведомленности) и групповые занятия для родителей. Благодаря четырем семинарам, участие родителей увеличило использование инструментов

контроля с 15 % до 45 %, что снизило количество семейных конфликтов. Общая эффективность была подтверждена аналогичными школьными мероприятиями, которые уменьшили зависимость на 20–30 %. В экспериментальной группе ($n=30$) наблюдались значительные положительные изменения в снижении интернет-зависимости и улучшении эмоционального интеллекта по сравнению с контрольной группой ($n=30$). В тесте на интернет-зависимость (ИАТ) средний балл в экспериментальной группе снизился с $52,4 \pm 8,7$ до $38,6 \pm 7,2$. Это указывает на переход от умеренной зависимости к низкой, где статистическая значимость изменения очень высока ($p < 0,001$), а величина эффекта (коэффициент Коэна $d = 1,68$) указывает на сильный эффект.

Среднее ежедневное время, проведенное перед экраном, снизилось с $4,8 \pm 1,5$ до $2,1 \pm 0,9$ часов ($t = 11,45$, $p < 0,001$), что соответствует рекомендациям Всемирной организации здравоохранения. Показатели эмоционального интеллекта увеличились с $85,2 \pm 10,3$ до $98,7 \pm 9,1$ ($t = 7,89$, $p < 0,001$), что также было статистически значимо, наблюдалась корреляция между снижением зависимости и повышением самоконтроля. В контрольной группе изменения были минимальными (ИАТ: $51,8 \pm 9,0$ до $49,2 \pm 8,5$).

Гендерные различия: у мальчиков наблюдалось значительное снижение игровой зависимости (на 28 %), а у девочек – значительное снижение социальной зависимости (на 22 %). Это соответствует модели Гриффитса [12]. Качественные данные: 78 % участников сообщили о снижении симптомов раздражительности и негативных психологических реакций при ограничении или запрете доступа в интернет, 45 % сообщили об увеличении офлайн-общения и общения с друзьями, а 72 % сообщили об улучшении качества сна. Тренировки по полезным видам деятельности снизили уровень стресса на 25 % (по шкале PSS-10). Родительское посредничество усилило контроль над использованием интернета подростками ($\chi^2=12,34$, $p<0,01$). Результаты исследования интернет-зависимости у подростков объясняются с точки зрения биопсихосоциальной модели и гипотезы замещения: замена времени, проведенного перед экраном, полезными занятиями восстанавливает когнитивные и эмоциональные ресурсы, снижает зависимость.

Заключение. Данное исследование подтверждает высокую эффективность психолого-педагогической поддержки в профилактике зависимости от гаджетов в рамках программы «Цифровой баланс». В результате уровень зависимости у подростков снижается на 25 %, время, проведенное перед экраном, – на 20 %, а также улучшается психосоциальное благополучие.

Рекомендуется: широкомасштабное внедрение программы цифровой грамотности в образовательных учреждениях в рамках национальной стратегии охраны психического здоровья молодежи, регулярное обучение родителей вопросам цифровой безопасности и активное использование технологий для контроля времени, проводимого перед экраном. Эти меры способствуют снижению интернет-зависимости у подростков, повышению эмоционального интеллекта и формированию здоровых цифровых привычек.

Список литературы:

1. Abdрахманов А.Е., Тарасенко Е.В. Psychological and pedagogical correction of the emotional-volitional sphere of adolescents with digital addiction // Bulletin of KazNPU named after Abai. Psychology Series. – No. 3 (72). – 2022. – Pp. 126–135. DOI: 10.51889/4694.2022.97.67.015
2. Bureau of National Statistics of the Agency for Strategic Planning and Reforms of the Republic of Kazakhstan. Proportion of children aged 6-15 years who use information and communication technologies. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bala.stat.gov.kz/dolya-detej-v-vozraste-6-15-let---pol-zovatelej-informatsionno-kommunikatsionnymi-tehnologiyami/> (дата обращения: 04.03.2026).
3. Children's Safety in the Digital Space: A Methodological Guide for Parents and Teachers. – Astana. – 2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://api.kipd.kz/storage/uploads/images/2024/12/28/A4%20-52-101_1735389126.pdf (дата обращения: 05.03.2026).
4. Functional analysis of the system of protecting children from violence in the Republic of Kazakhstan. – Almaty, 2021. – 71 p.
5. Griffiths M. A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. – Vol. 10 (4). – Pp. 191–197, DOI: 10.1080/14659890500114359
6. Harris B., Regan T., Schueler J., Fields S.A. Problematic Mobile Phone and Smartphone Use Scales: A Systematic Review // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – P. 672. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00672
7. Nagata J.M., Abubakr A., Al-Shoaibi A., Leong A.W. Screen time and mental health: a prospective analysis of the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study // BMC Public Health. – 2024 Oct 7. – Vol. 24(1). – P. 2686. doi:10.1186/s12889-024-20102-x.
8. Przybylski A.K., Weinstein N. A large-scale test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents // Psychological Science. – 2017. – Vol. 28. – No. 2. – Pp. 204–215.

9. Roberts R.D., Matthews J.J., Seidner M., Lusin D.V. EQ: Problems of Theory, Measurement, and Application in Practice // Psychology: Journal of the Higher School of Economics. – 2004. – Vol. 1. – No. 4. – Pp. 3–24.
10. Safe Online Impact. Keeping children safe in the digital world [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://safeonline.global/wp-content/uploads/2024/08/Annual-report_Safe-Online_2023_V5.pdf (дата обращения: 06.03.2026).
11. Soriano-Molina E., Liminana-Gras R.M., Patro-Hernandez R.M., Rubio-Aparicio M. The Association Between Internet Addiction and Adolescents' Mental Health: A Meta-Analytic Review // Behavioral Sciences. – Vol. 15(2). – P. 116. <https://doi.org/10.3390/bs15020116>
12. Valkenburg P.M., Jochen P. Online Communication and Adolescent Well Being Testing the Stimulation Versus the Displacement Hypothesis // Journal of Computer-Mediated Communication. – Vol. 12(4). – Pp. 1169–1182 DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x
13. Veraks A.N., Veraks N.E. Understanding child development from the perspective of W. Bronfenbrenner's ecological theory [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poimanie-detskogo-razvitiya-s-rozitsii-ekologicheskoy-teorii-u-bronfenbrennera> (дата обращения: 05.03.2026).
14. World Health Organization. Global status report on physical activity 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240059153> (дата обращения: 05.03.2026).
15. World Health Organization. Teens, screens and mental health [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/europe/news/item/25-09-2024-teens--screens-and-mental-health> (дата обращения: 05.03.2026).
16. Xueqing Zhang, Jianghui Zhang, Kexin Zhang. Effects of different interventions on internet addiction: A meta-analysis of random controlled trials // Journal of Affective Disorders. – Vol. 313. – 2022. – P. 56–71 <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.06.013>
17. Young K.S. Diagnosis – Internet Addiction // Internet World. – 2000. – No. 2. – Pp. 24–29.

РАСПЛЫВЧАТЫЙ ЗАПРОС КАК ТРУДНОСТЬ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ: НА МАТЕРИАЛЕ СЛУЧАЕВ КЛИЕНТОК С ЗАПРОСОМ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ САМОРЕАЛИЗАЦИЮ

Соловьёва Марина Николаевна

*практикующий коуч, транзактно-
аналитический консультант,
частная практика,
РФ, г. Москва*

Аннотация. В статье рассматривается расплывчатый запрос клиента как одна из трудностей начала психологической работы. На материале двух случаев женщин старше 40 лет показано, что первичный запрос, связанный с профессиональной самореализацией, нередко выражает желаемый жизненный итог, но еще не задает реалистичную задачу для совместной работы с психологом. Выделены признаки такой ситуации, риски ложного контракта и способы перехода к более конкретной терапевтической мишени.

Ключевые слова: психологическое консультирование, расплывчатый запрос, начальный этап работы, профессиональная самореализация, рабочая цель, терапевтическая мишень, А.Н. Леонтьев, Э. Берн, транзактный анализ.

Введение

Начало консультативной работы во многом определяет ее дальнейший ход. На первых встречах уточняются ожидания клиента, границы взаимодействия и тот результат, который может быть достигнут в рамках психологической помощи. Однако на практике человек нередко приходит не с ясной целью, а с переживанием неблагополучия, усталости, внутреннего тупика или надеждой на быстрое изменение жизненной ситуации.

В литературе по психологическому консультированию подчеркивается, что начальный этап работы связан не только с установлением контакта, но и с уточнением сути трудности, ожиданий клиента и границ совместной работы. Тем самым прояснение запроса выступает не вспомогательной, а одной из центральных задач первых встреч,

поскольку именно на этом этапе определяется направление дальнейшего процесса [2, с. 5].

В данной работе этот феномен будет рассмотрен на примере психологического консультирования женщин старше 40 лет, которые переживают длительный перерыв в карьере, профессиональное выгорание, сокращение или вынужденную смену деятельности. В беседе они часто говорят о желании найти работу, понять свое место, снова почувствовать себя реализованными, начать зарабатывать больше. На первый взгляд такие формулировки кажутся достаточно понятными, однако сами по себе они еще не задают предмет психологической помощи и не позволяют сразу выстроить реалистичный контракт.

Для начинающего специалиста эта ситуация особенно сложна. Хорошая теоретическая подготовка нередко сочетается с желанием провести сессию максимально правильно, использовать освоенные техники и собрать как можно больше информации. В результате внимание может незаметно сместиться с актуальной нужды клиента на сам процесс работы. Если спустя несколько встреч психолог все еще не может внятно сказать, к какому изменению они движутся, взаимодействие теряет направленность.

В терминах транзактного анализа подобную динамику можно связать с риском попадания в игру «Я только пытаюсь вам помочь», когда активность консультанта возрастает, а ясность рабочей задачи, напротив, снижается [1, с. 203]. В такой ситуации специалист продолжает задавать вопросы, пробует разные интервенции, узнает о человеке все больше, но не удерживает ясной связи между своими действиями и задачей работы. Как следствие, фокус смещается, а движение к результату становится менее очевидным.

Цель настоящей статьи – показать, как неясно оформленное клиентское обращение затрудняет начальный этап консультирования и каким образом оно может быть переведено в более реалистичную рабочую цель на материале двух практических случаев.

Статья носит практико-аналитический характер и основана на разборе двух сопоставимых консультативных случаев.

Теоретическая рамка

Для терминологической ясности в статье используются несколько рабочих определений.

Расплывчатый запрос – это неясно оформленное клиентское обращение, такое предъявление трудности, при котором желаемый результат остается неясным, слабо различимым или внутренне

противоречивым, а сама проблема описывается через жалобы, перегрузку, недовольство собой или ощущение тупика.

Понятие расплывчатого запроса используется в статье как рабочая аналитическая категория, позволяющая описывать случаи, в которых клиентская формулировка еще не может быть непосредственно принята как цель психологической работы.

Рабочая цель – это достаточно проясненное и принимаемое клиентом представление о желаемом изменении, пригодное для организации совместной работы и позволяющее отличать продвижение от повторного воспроизведения одних и тех же переживаний.

Под жизненным результатом понимается внешний итог, на который ориентирован человек в реальной жизни: трудоустройство, рост дохода, смена профессии, повышение статуса. Важно подчеркнуть, что такой итог не всегда совпадает с непосредственной задачей психологической помощи.

Терапевтическая мишень – конкретный аспект психологического функционирования, изменение которого на данном этапе является реалистичным и значимым. Именно он делает работу более направленной и позволяет соотносить действия консультанта с задачей процесса.

Под исследовательским контрактом понимается начальное соглашение, при котором первые встречи посвящаются прояснению ожиданий, ответственности сторон и возможного направления работы в тех случаях, когда это еще не может быть четко сформулировано.

Теоретическим основанием статьи выступают представления А.Н. Леонтьева о соотношении потребности, мотива и цели [3, с. 17]. Согласно этой логике, сама потребность еще не задает определенного направления деятельности; она получает конкретизацию через предмет, а мотив связан с тем, ради чего осуществляется действие. Отсюда следует, что человек может уже остро переживать нужду в изменениях, но еще не иметь оформленной цели, способной организовать его активность. С этой точки зрения неясное клиентское обращение можно рассматривать как ситуацию, в которой внутреннее напряжение уже есть, а предмет изменений пока не найден.

Анализ кейсов

Материалом статьи послужили два консультативных случая клиентов старше 40 лет с запросом на профессиональную самореализацию. В обоих случаях клиентки переживали выраженную внутреннюю неудовлетворенность, связывали ее с профессиональной сферой и формулировали запрос в терминах желаемого жизненного результата, а не в виде реалистичной цели психологической работы.

Анализ случаев проводился по следующим параметрам:

- характер исходного запроса;
- признаки его расплывчатости;
- риски для формирования рабочего контракта;
- действия консультанта по уточнению терапевтической мишени;
- результат начального этапа консультирования.

Случай 1. Женщина, 42 года, обратилась за консультацией после радикальной смены профессии. В прежней сфере она достигла высокого уровня компетентности, занимала значимую должность и обладала устойчивой профессиональной идентичностью. В новой деятельности ей было необходимо самостоятельно искать клиентов, инициировать контакт и выдерживать неопределенность первичных договоренностей.

Исходный запрос клиентки был внутренне противоречив. С одной стороны, она говорила о том, что ей тяжело, что она ничего не хочет и утратила радость от происходящего. С другой стороны, подчеркивала желание много зарабатывать и болезненно переживала отсутствие ожидаемого результата. На более конкретном уровне клиентка описывала невозможность спокойно звонить потенциальным клиентам: перед звонками возникали ритуализированные действия, внутренняя спешка, давление на себя, страх и выраженное напряжение.

На начальном этапе данный запрос не мог быть принят как реалистичная цель консультирования. Формулировка, связанная с высоким заработком, описывала желаемый жизненный итог, но не задавала предмета психологической работы. Одновременно жалобы на усталость, отсутствие желаний и страх контакта указывали на наличие значимой психологической трудности, однако еще не были оформлены в виде терапевтической мишени.

В ходе работы постепенно стало ясно, что центральная трудность клиентки связана не столько с профессиональным самоопределением как таковым, сколько с невозможностью входить в новый рабочий контакт без выраженной тревоги, ожидания отвержения, самокритики и последующего обесценивания собственных действий. По мере прояснения запроса реалистичная цель консультирования была сформулирована как развитие способности входить в профессиональный контакт и завершать его с субъективно удовлетворяющим для клиентки результатом.

Таким образом, фокус был смещен с глобального жизненного результата на более конкретную психологическую задачу, достижимую в рамках консультирования. Промежуточным результатом стали осознание механизмов, сопровождающих деловое взаимодействие, и формирование более приемлемого сценария первичного контакта с новым клиентом.

Случай 2. Женщина, 46 лет, обратилась с запросом на профессиональную самореализацию после длительного периода, в течение которого основные ресурсы были направлены на заботу о ребенке с особенностями здоровья и решение семейных задач. На момент обращения в ее запросе сочетались стремление к финансовой отдаче, желание общественного признания, потребность в статусе и одновременно выраженная усталость.

Уже на первых встречах стало заметно, что исходный запрос отличается высокой широтой и внутренней неоднородностью. Клиентка хотела «выйти на работу», но не могла удержать фокус на том, кем именно и как она хочет работать, на какой интерес опираться и какие реальные шаги соответствуют ее текущему состоянию. При этом она демонстрировала склонность к многозадачности, выраженную перегруженность и трудность в распознавании собственных состояний, включая необходимость отдыха.

В ходе консультирования выяснилось, что тема самореализации остается значимой, однако в актуальный момент не может быть реализована как прямая рабочая цель. Сама клиентка отметила, что первоначальный запрос как будто начинает распадаться и уходит на второй план. Это позволяет рассматривать его не как ложный, а как преждевременный: он отражает направление желаемых изменений, но не соответствует текущему уровню ресурса и внутренней организованности.

В результате реалистичной целью начального этапа консультирования был сделан не немедленный выход на работу, а более базовый контракт на восстановление ресурса и развитие самонаблюдения. Практическое содержание этой цели включало отслеживание внутреннего состояния, разрешение себе отдыхать, фиксацию состояний благополучия, снижение суетливости и более управляемую организацию многозадачности. Тем самым консультирование было направлено на создание условий, при которых дальнейшее профессиональное самоопределение могло бы стать более реалистичным.

Обсуждение результатов

Сопоставление двух случаев показывает, что неясно оформленное клиентское обращение имеет несколько повторяющихся признаков. Прежде всего речь идет об ориентации на внешний жизненный итог, а не на то изменение, которое может быть предметом психологической работы. Кроме того, в одной формулировке часто соединяются сразу несколько ожиданий: эмоциональное облегчение, возвращение смысла, профессиональный успех, материальная устойчивость и восстановление ощущения собственной состоятельности.

В обоих случаях обращения предъявлялись на фоне выраженного внутреннего напряжения. В одном эпизоде ведущими были тревога, страх контакта и самокритика, в другом – перегруженность, многозадачность и нехватка ресурса. Это дает основания предполагать, что проблема связана не с отсутствием мотивации, а, напротив, с интенсивной нуждой, которая еще не получила оформленной и достижимой формы.

Оба случая показывают, что на момент обращения клиентки уже переживали выраженную нужду в изменениях, однако эта нужда еще не была соотнесена с таким предметом, который мог бы организовать их действия в рамках консультативной работы. В логике А.Н. Леонтьева это позволяет различать переживание потребности и сформированную цель: первая уже присутствует, тогда как вторая только складывается в процессе прояснения и совместного анализа [3, с. 17].

С практической точки зрения это означает, что консультанту не следует торопиться принимать заявленный жизненный итог как уже готовую мишень работы. Более продуктивным оказывается движение через уточнение актуальной нужды: что именно сейчас останавливает человека, какая внутренняя трудность поддерживает застревание и какой результат может быть достигнут на данном этапе.

Для начинающего специалиста этот вывод особенно значим. В ситуации неопределенности велик соблазн «делать больше»: задавать новые вопросы, применять дополнительные техники, углубляться в детали биографии. Однако без связи с рабочей задачей даже содержательные интервенции могут перестать быть направленными. Поэтому один из ключевых навыков консультанта – возвращать внимание к тому, что именно нуждается в изменении сейчас.

Обращение к идеям А.Н. Леонтьева позволяет точнее описать этот процесс. Человек может уже ясно переживать неудовлетворенность, страдать от невозможности жить по-прежнему и стремиться к переменам, но это еще не означает, что цель оформлена. На старте психолог нередко встречается именно с такой ситуацией: нужда уже заявлена, внутреннее напряжение велико, а предмет будущих изменений пока не найден. В этом смысле прояснение фокуса можно понимать как переход от смутно переживаемой необходимости к более оформленной и достижимой задаче.

Выводы

Неясно оформленное клиентское обращение является значимой трудностью начала психологической работы, поскольку описывает жизненное ожидание, но не всегда задает реалистичную цель.

С практической точки зрения этот вывод согласуется с представлением о начальном этапе консультирования как о периоде, в котором психологу важно не только поддерживать клиента, но и постепенно конкретизировать предмет совместной работы. Если такой конкретизации не происходит, возрастает риск затяжного исследования без ясного понимания того, какое изменение является целью взаимодействия.

В случаях обращения женщин старше 40 лет с темой профессиональной реализации такая неясность часто сочетается с внутренней перегрузкой, тревогой, самокритикой и дефицитом ресурса.

Задача консультанта в подобных случаях состоит не в буквальном принятии заявленного жизненного итога как цели терапии, а в переводе исходного обращения в достижимую терапевтическую мишень.

Для начинающих специалистов особенно важно удерживать связь между интервенциями и задачей процесса, поскольку ее отсутствие повышает риск хаотизации работы и утраты профессионального фокуса.

Различение потребности, мотива и цели у А.Н. Леонтьева позволяет точнее описывать ситуации, в которых человек уже переживает выраженную нужду в изменениях, но еще не может оформить ее в виде реалистичной цели консультирования.

Представленные наблюдения основаны на анализе двух случаев и не претендуют на исчерпывающее описание всех вариантов неясно сформулированного клиентского обращения в консультировании.

Список литературы:

1. Берн Э.Л. Игры, в которые играют люди. – М.: Эксмо, 2024. – 272 с.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД ЗНАЧИТЕЛЬНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Чайка Светлана Андреевна

*психолог-консультант, частная практика,
США, г. Дания Бич*

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF WOMEN DURING MAJOR LIFE CHANGES

Chaika Svetlana Andreevna

*Psychological consultant, private practice,
USA, Dania Beach*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психологической адаптации женщин в условиях значительных жизненных изменений. Анализируются основные психологические трудности, возникающие в период жизненных трансформаций, включая повышение уровня тревожности, изменение структуры идентичности и эмоциональное истощение. Особое внимание уделяется механизмам адаптации личности, роли внутренних ресурсов и социальной поддержки. Рассматривается значение психологической помощи как одного из факторов восстановления психологической устойчивости в период жизненных кризисов.

Abstract. The article examines the psychological adaptation of women during significant life changes. The main psychological difficulties arising during life transformations are analyzed, including increased anxiety, identity restructuring, and emotional exhaustion. Particular attention is paid to mechanisms of personality adaptation, internal resources, and social support. The role of psychological assistance as a factor in restoring psychological stability during life crises is also discussed.

Ключевые слова: психологическая адаптация, жизненные изменения, кризис идентичности, стресс, эмоциональное выгорание, психологическая устойчивость.

Keywords: psychological adaptation, life changes, identity crisis, stress, emotional burnout, psychological resilience.

Введение

Современное общество характеризуется высокой скоростью социальных и культурных изменений. Технологическое развитие, глобализация, миграционные процессы и трансформация института семьи создают новые условия существования человека. В этих условиях способность личности к адаптации становится одним из ключевых факторов психологического благополучия. Жизненные изменения неизбежно сопровождают процесс развития личности. Однако определённые события могут требовать от человека значительной перестройки привычных моделей поведения и представлений о себе. К таким событиям относятся смена профессиональной деятельности, переезд, эмиграция, рождение ребёнка, развод и другие жизненные трансформации. Особенно заметные изменения нередко происходят в жизни женщин. Это связано с тем, что женщины часто совмещают несколько социальных ролей одновременно: профессиональную, семейную, материнскую и личностную. Изменение одной из этих ролей может оказывать влияние на всю систему жизненных установок. Исследования показывают, что значительные жизненные события могут выступать мощными стрессовыми факторами. В работе Т. Холмса и Р. Рэя было показано, что жизненные изменения напрямую связаны с повышением уровня психологического напряжения и риском развития стрессовых реакций [Holmes, Rahe, 1967].

Психологические трудности в период жизненных изменений

Одной из наиболее распространённых психологических реакций на жизненные изменения является переживание неопределённости. Человек может испытывать ощущение потери привычной структуры жизни и необходимости заново формировать систему жизненных ориентиров. С точки зрения психологии развития подобные процессы могут рассматриваться как кризис идентичности. Э. Эриксон рассматривал формирование идентичности как центральную задачу развития личности. В периоды значительных жизненных изменений человек может вновь сталкиваться с необходимостью переосмысления своего образа «Я» [Erikson, 1968]. В этот период человек может пересматривать свои представления о жизненных целях, социальных ролях и личностных ценностях. Подобные изменения могут сопровождаться повышенной тревожностью, сомнениями в собственных возможностях и временным снижением уверенности в себе. Кроме того, значительные жизненные изменения могут приводить к эмоциональному истощению. Согласно концепции эмоционального выгорания К. Маслач, длительное психологическое напряжение может вызывать состояние эмоционального

истощения, деперсонализации и снижения чувства личной эффективности [Maslach, Jackson, 1981].

Механизмы психологической адаптации

Несмотря на сложности, сопровождающие жизненные изменения, большинство людей обладают значительным потенциалом для адаптации. В психологии адаптация рассматривается как процесс активного взаимодействия личности с изменяющимися условиями среды. Одним из важных факторов адаптации является способность личности к когнитивной переработке жизненного опыта. В работах Р. Лазаруса и С. Фолкмана подчеркивается, что восприятие стрессовой ситуации во многом определяется тем, каким образом человек интерпретирует происходящие события [Lazarus, Folkman, 1984]. Другим важным ресурсом адаптации является социальная поддержка. Исследования показывают, что наличие поддерживающих социальных связей значительно снижает уровень психологического стресса и способствует более успешному преодолению жизненных трудностей [Cohen, Wills, 1985]. Также важную роль играют личностные ресурсы, включая устойчивость к стрессу, способность к саморефлексии и развитые навыки саморегуляции.

Статистические данные и современные исследования

Современные исследования подтверждают, что значительные жизненные изменения оказывают выраженное влияние на психологическое состояние личности. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, тревожные и депрессивные состояния в той или иной форме испытывают более 300 миллионов человек по всему миру, при этом женщины сталкиваются с подобными состояниями примерно в 1,5–2 раза чаще, чем мужчины. Ряд исследований также показывает, что жизненные переходные периоды значительно увеличивают вероятность возникновения психологического стресса. Так, по данным исследований Американской психологической ассоциации, такие события, как смена места жительства, развод, рождение ребёнка или изменение профессионального статуса, относятся к числу наиболее значимых стрессовых факторов [3].

Особое внимание в современной психологии уделяется изучению психологической устойчивости личности. В работах С. Ruff показано, что уровень психологического благополучия человека напрямую связан со способностью адаптироваться к изменениям и находить новые смыслы в жизненных обстоятельствах. Исследования также показывают, что наличие социальной поддержки значительно снижает вероятность развития хронического стресса. Согласно модели «buffering hypothesis», предложенной S. Cohen и T. Wills, поддержка со стороны

близких людей может выполнять функцию своеобразного «буфера», уменьшая негативное влияние стрессовых событий на психику человека. Кроме того, исследования в области позитивной психологии показывают, что способность человека к осмыслению переживаемых событий и поиску личностного смысла в сложных жизненных ситуациях способствует более успешной адаптации [5].

Эмпирические наблюдения в психологической практике

Практическая психологическая работа также позволяет наблюдать характерные особенности адаптации женщин в период жизненных изменений. В профессиональной практике психологического консультирования часто можно наблюдать, что жизненные изменения вызывают не только эмоциональные трудности, но и значительную перестройку внутренней структуры личности. Анализ обращений клиентов показывает, что наиболее частыми причинами психологического напряжения становятся следующие жизненные события: изменение семейного статуса, переезд или эмиграция, изменение профессиональной деятельности, материнство, кризис личностной идентичности. В подобных ситуациях женщины нередко сталкиваются с переживанием внутренней неопределённости и утраты привычных ориентиров. При этом важным этапом психологической адаптации становится постепенное формирование новой системы жизненных ценностей и целей. Наблюдения в рамках психологической практики также показывают, что успешная адаптация во многом связана с восстановлением чувства личной автономии и способности влиять на собственную жизнь. Одним из эффективных направлений психологической работы является развитие навыков осознанности, а также постепенное восстановление контакта человека с собственными потребностями и жизненными приоритетами.

На основе анализа психологической литературы и практических наблюдений можно выделить наиболее типичные реакции женщин, возникающие в период значительных жизненных изменений.

Таблица 1.

Основные психологические реакции женщин в период жизненных изменений

Психологическая реакция	Основные проявления	Возможные последствия	Направления психологической помощи
Повышенная тревожность	Беспокойство, напряжение, нарушение сна	Эмоциональное истощение	Техники саморегуляции

Психологическая реакция	Основные проявления	Возможные последствия	Направления психологической помощи
Кризис идентичности	Сомнения в себе, переоценка жизненных целей	Снижение самооценки	Работа с ценностями
Эмоциональное выгорание	Усталость, апатия	Снижение жизненной энергии	Восстановление ресурсов
Социальная изоляция	Ощущение одиночества	Ухудшение психологического состояния	Укрепление социальных связей

Источник: составлено автором на основе анализа научных исследований и практических наблюдений.



Рисунок 1. Основные причины психологического стресса у женщин в период жизненных изменений (составлено автором на основе данных Американской психологической ассоциации (АРА), Всемирной организации здравоохранения (WHO) и шкалы стрессовых жизненных событий Holmes & Rahe)

Практические аспекты психологической поддержки

В современной психологической практике используются различные методы поддержки людей, переживающих жизненные изменения. Одним из ключевых направлений является развитие психологической устойчивости личности. Под психологической устойчивостью понимается способность человека сохранять внутреннее равновесие и адаптироваться к изменяющимся жизненным условиям. Среди эффективных методов психологической помощи можно выделить: развитие навыков эмоциональной саморегуляции, формирование новых жизненных целей, работа с внутренними ресурсами личности, укрепление системы социальной поддержки. Кроме того, важную роль играет формирование способности человека воспринимать жизненные изменения не только как источник трудностей, но и как возможность личностного роста. Подобный подход соответствует современным представлениям гуманистической психологии, согласно которым кризисные периоды жизни могут способствовать развитию личности и формированию новых жизненных смыслов.

Роль психологической помощи

В ряде случаев процесс адаптации может сопровождаться выраженными эмоциональными трудностями. В подобных ситуациях важную роль играет профессиональная психологическая помощь. Психологическая поддержка позволяет человеку осознать собственные ресурсы и сформировать новые стратегии поведения. В рамках психологической работы особое внимание уделяется развитию навыков эмоциональной саморегуляции, укреплению внутренней устойчивости и формированию новых жизненных целей.

Современные психологические подходы рассматривают кризисные периоды жизни не только как источник трудностей, но и как возможность личностного роста.

Заключение

Таким образом, значительные жизненные изменения являются важным этапом личностного развития. Несмотря на то что подобные события могут сопровождаться психологическими трудностями, они также создают условия для формирования новых моделей поведения и личностного роста. Процесс адаптации зависит от множества факторов, включая личностные ресурсы человека, характер социальных отношений и возможность получения профессиональной психологической помощи. Изучение механизмов психологической адаптации позволяет лучше понять процессы, происходящие в личности в период жизненных

трансформаций, и способствует разработке эффективных методов психологической поддержки.

Результаты анализа научных исследований и практических наблюдений показывают, что успешная адаптация личности в период жизненных изменений зависит от комплексного взаимодействия внутренних и внешних факторов.

К числу наиболее значимых факторов относятся: наличие личностных ресурсов, уровень социальной поддержки, способность к переосмыслению жизненного опыта, возможность получения профессиональной психологической помощи.

Таким образом, изучение психологической адаптации в условиях жизненных изменений представляет значительный научный и практический интерес. Дальнейшие исследования в данной области могут способствовать разработке эффективных методов психологической поддержки людей, находящихся в периоде жизненных трансформаций.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 2010.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.
5. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 1981.
6. Lazarus R., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
7. Cohen S., Wills T. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 1985.
8. Holmes T., Rahe R. The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 1967.
9. Rogers C. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
10. Ryff C. Psychological well-being revisited. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2014.
11. Selye H. *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill, 1976.
12. Bonanno G. Loss, Trauma, and Human Resilience. *American Psychologist*, 2004.
13. American Psychological Association. *Stress in America Survey*, 2023.

ARTICLES IN ENGLISH

SECTION 1.

PEDAGOGY

1.1. THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

FORMATION OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE THROUGH THE USE OF A VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Khaliolla Gaziza Gazimkyzy

*Master of Pedagogical Sciences,
Karaganda Buketov National Research University,
Kazakhstan, Karaganda*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Халиолла Фазиза Газимқызы

*магистр педагогических наук,
Карагандинский национальный
исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова,
Казахстан, г. Караганда*

Abstract. The article examines the formation of professional competence of future foreign language teachers through the use of a virtual educational environment. The study identifies key components of competence and analyzes the effectiveness of digital tools in teacher training. The research highlights the importance of integrating modern technologies into pedagogical education.

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка с использованием виртуальной образовательной среды. В исследовании определяются ключевые компоненты компетентности и анализируется эффективность цифровых инструментов в подготовке педагогов. Подчеркивается важность интеграции современных технологий в педагогическое образование.

Keywords: professional competence, foreign language teacher, virtual educational environment, digital technologies, teacher training, e-learning, pedagogical skills.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель иностранного языка, виртуальная образовательная среда, цифровые технологии, подготовка учителей, электронное обучение, педагогические навыки.

Modern higher education is going through a period of serious transformation, and one of the main drivers of this change is digitalization. This, in turn, creates new demands on how we prepare future teachers. The professional standard of a teacher today is no longer limited to subject knowledge and methodological skills – it also includes a high level of digital readiness. Foreign language teachers face a particularly interesting challenge: they must not only master the language itself but also be able to effectively integrate modern technologies into their lessons. In my opinion, the formation of professional competence through virtual educational environments (VEE) is one of the most promising areas in this field.

The relevance of this research stems from a clear contradiction. On the one hand, there is an obvious need to introduce innovative digital technologies into the training of language teachers. On the other hand, the scientific and methodological support for using virtual environments in this context remains insufficiently developed. That is why I set the goal of exploring how effective virtual educational environments can be in shaping the professional competence of future foreign language teachers.

When I started working on this topic, I turned to the works of both Russian and international researchers dealing with digital pedagogy and the competence-based approach. In modern educational science, professional

competence is usually understood as an integrative personal characteristic that combines knowledge, skills, abilities, and personal qualities needed for successful professional activity. For a foreign language teacher, this includes linguistic, communicative, methodological, and informational components.

A. A. Verbitsky, whose work I found particularly useful, emphasizes that professional competence can only be formed in conditions of quasi-professional activity – that is, when theoretical knowledge is applied in a context that resembles real professional practice [1, p. 45]. A virtual educational environment, I believe, provides exactly that kind of context. It allows students to simulate teaching situations, conduct lessons in a digital format, and interact with virtual “students” before they start working in real schools. E.S.Polat defines a virtual educational environment as a specially organized information space that integrates software, technical, and methodological resources to support the learning process online [2, p. 112].

In my analysis, the professional competence of a future foreign language teacher in the digital era can be broken down into four main components: motivational-value (readiness to use digital tools in professional activity), cognitive (knowledge of the subject and digital didactics), activity-based (the ability to design and conduct lessons in a virtual environment), and reflexive (the ability to evaluate the effectiveness of one’s own digital teaching). It seems to me that the virtual educational environment most directly influences the last two – the activity-based and cognitive components.

The methodological basis for using VEE in foreign language instruction is built around principles such as interactivity, multimedia integration, hypertextuality, and authenticity. Platforms like Zoom, Microsoft Teams, Moodle, and even specialized simulators like “Classroom VR” make it possible to create conditions that closely resemble real professional settings. However, as S. G. Ter-Minasova rightly notes, digital tools should not become an end in themselves – they are valuable only insofar as they help create a natural language environment and facilitate genuine communication [3, p. 78].

To test these ideas, I conducted an experiment at the Faculty of Foreign Languages. The goal was to see whether a model based on the systematic use of virtual environments could effectively develop professional competence. The experiment involved 60 third-year students enrolled in the “Pedagogical Education” program with a focus on foreign languages. I divided them into two groups: a control group, which followed traditional methods with some ICT elements, and an experimental group, which used a specially designed approach that systematically integrated virtual environments into micro-teaching sessions, development of digital materials, and project-based activities.

The formative stage of the experiment included several pedagogical conditions that I tried to implement as consistently as possible:

1. Introducing a module called “Digital Didactics of a Foreign

Language” into the curriculum to help students develop skills for designing lessons in virtual environments.

2. Using simulation technologies: students in the experimental group practiced by conducting lessons via Zoom using interactive whiteboards (Miro, Jamboard) and gamification platforms (Quizlet, Kahoot).

3. Redesigning part of their teaching practice: some lesson analysis was done remotely using video recordings uploaded to Moodle, followed by forum discussions.

When I compared the results, the differences were quite noticeable. At the beginning of the experiment, the level of professional competence in both groups was roughly average. In the experimental group, the activity-based component (organizing student interaction in a digital environment) scored an average of 2.3 out of 5; in the control group it was 2.4. After the intervention, the experimental group’s score rose to 4.1, while the control group only reached 3.2. This, I think, clearly shows the potential of virtual environments.

The biggest improvement was seen in the ability to design digital educational resources. Students from the experimental group didn’t just use ready-made tools – they learned to integrate them into a coherent pedagogical approach, taking into account the age of learners and the specific nature of foreign language teaching. When I looked at their final theses, 85% of students in the experimental group had incorporated virtual environment elements into the methodological part of their research, and 60% had developed their own digital resources. In the control group, the figures were 40% and 25%, respectively.

Another interesting finding was that working in a virtual environment helped students become more reflective. Recording their micro-lessons in Zoom and then watching the recordings allowed them to analyze their own teaching more carefully. They paid attention to aspects they might otherwise have missed – for example, how to interact with students when non-verbal cues are limited. This supports what M. A. Choshanov argues: virtualization of education forces us to rethink how we assess teaching quality, shifting focus from the final result to the process of interaction [4, p. 203].

Of course, the experiment also revealed some challenges. One issue was that not all academic supervisors were equally prepared to work in a virtual environment. Some lacked sufficient experience with digital didactics, which sometimes limited the effectiveness of the experimental work. Another challenge was the uneven digital literacy among students – a few were quite resistant to using technology and preferred traditional methods.

These difficulties suggest that integrating virtual environments into teacher education requires a holistic approach. It’s not enough to just add digital tools here and there; they need to be embedded across the entire curriculum – from theoretical courses (where students learn about digital

possibilities) to practicum (where they actually try teaching in a digital school). Only then will the virtual environment become part of the professional culture rather than being seen as just a technical add-on [5, p. 89].

I should also mention that virtual environments can significantly help develop communicative competence, especially in a foreign language context. Participating in international webinars, video conferences, and telecommunication projects with native speakers gives students a chance to overcome language barriers and gain valuable intercultural experience. For a future language teacher, who essentially acts as a cultural mediator, this is extremely important. Through such interactions – which are only possible via virtual platforms – students improve not only their language skills but also their socio-cultural awareness.

To sum up, I believe that using a virtual educational environment is an effective way to build the professional competence of future foreign language teachers. The results of my experiment show that systematic work in the digital space helps develop design skills, boosts digital literacy, and prepares students for professional life in an increasingly digital educational landscape. In the future, I would like to explore the possibilities of more immersive technologies – like virtual and augmented reality – in teacher training, as well as develop a clearer system for tracking competence development in virtual settings.

So, in my view, integrating virtual environments into higher pedagogical education is not just a nod to current trends. It is a necessary step to ensure that we graduate specialists who are ready to work effectively in modern schools. When used thoughtfully, virtual environments do not replace traditional teaching methods – they expand the range of possibilities, helping create conditions that are much closer to real professional practice, and ultimately contributing to a higher quality of professional competence in future teachers.

References:

1. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
2. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2008. – 264 с.
4. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 2013. – 160 с.
5. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2010. – 356 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Сборник статей по материалам CVII международной
научно-практической конференции*

№ 4 (107)
Апрель 2026 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 02.04.26. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 3,88. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 1

16+



**НАУЧНЫЙ
ФОРУМ**
nauchforum.ru