

ГРАНИЦЫ НАУКИ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЕСТЕСТВЕННЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ
ПО МАТЕРИАЛАМ
МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
ПО ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫМ
ИССЛЕДОВАНИЯМ



**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Сборник научных трудов по материалам
Международной конференции по трансдисциплинарным
исследованиям «Границы науки: взаимодействие естественных,
социальных и гуманитарных дисциплин»**

20 ноября 2025г.

УДК 009
ББК 6/8

Главный редактор: Н.А. Краснова
Технический редактор: Ю.О. Гусева

Сборник научных трудов по материалам Международной конференции по трансдисциплинарным исследованиям «Границы науки: взаимодействие естественных, социальных и гуманитарных дисциплин», 20 ноября 2025 г., Санкт-Петербург: Профессиональная наука, 2025. – 80 с.

ISBN 978-1-291-96678-7

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы развития экономики, политологии, граждановедения, юриспруденции и т.д. по материалам Международной конференции по трансдисциплинарным исследованиям «Границы науки: взаимодействие естественных, социальных и гуманитарных дисциплин», состоявшейся 20 ноября 2025 г. в г. Санкт-Петербург.

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

Все включенные в сборник статьи прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте www.scipro.ru.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: PSDgraphics

УДК 009

ББК 6/8



- © Редактор Н.А. Краснова, 2025
- © Коллектив авторов, 2025
- © Lulu Press, Inc.
- © НОО Профессиональная наука, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ5

Захарова Л.А. Социально-психологическая адаптация пятиклассников при переходе в среднее звено школы: теоретико-эмпирическое исследование.....	5
Клименко А.И. Смыслоразнообразие ориентации и степень удовлетворенности жизнью современного учителя с различной направленностью личности	10
Лосев А.В. Исследование эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий ...	18
Понаморёва А. Ю., Гольева Г.Ю. Исследование взаимосвязи психологической готовности к обучению в школе и адаптацией первоклассников	25

СЕКЦИЯ 2. ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕДАГОГИКА И ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ 35

Зак А. CHARACTERISTICS OF COMPUTER DIAGNOSTICS OF META-SUBJECT RESULTS IN YOUNG ADOLESCENTS	35
Бут И.В. Вклад вуза в развитие инклюзивной культуры как основы толерантного общества	44
Гусарова В.А. Потенциал внеурочной деятельности в процессе формирования коммуникативной функциональной грамотности младших школьников	51
Прасолова Л.С. Применение современных методов и технологий преподавания на уроках математики средней школы	58
Шитая Е.В. Организационное проектирование технологической магистратуры	63
Шитая Е.В. Социогуманитарный аспект подготовки инженеров новой формации	67

СЕКЦИЯ 3. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ71

Корякин В.Ю., Серобян А.А. Системный подход к классификации рисков в сфере страхования	71
--	----

СЕКЦИЯ 1. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПРОЕКТЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ

УДК 37

Захарова Л.А. Социально-психологическая адаптация пятиклассников при переходе в среднее звено школы: теоретико-эмпирическое исследование

Social and psychological adaptation of fifth-graders during the transition to middle school: a theoretical and empirical study

Захарова Людмила Александровна

Студентка. ФГБОУ ВО "ЮУрГПУ"

Научный руководитель - **Рокицкая Юлия Александровна**

к.п.н., доцент. ФГБОУ ВО "ЮУрГПУ"

Zakharova Lyudmila Aleksandrovna

Student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South Ural State Humanitarian Pedagogical University"

Academic Supervisor: Rokitskaya Yulia Aleksandrovna

PhD, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "South Ural State Humanitarian Pedagogical University"

Аннотация. Переход в среднее звено школы представляет собой значительный стрессовый фактор для большинства учащихся, особенно в возрасте младшего подросткового периода. В статье рассматривается проблема социально-психологической адаптации пятиклассников в условиях изменяющейся школьной среды. Представлены результаты теоретического анализа научных источников и эмпирического исследования, проведенного в МОУ «СОШ № 6» г. Копейска. Выявлены основные трудности, возникающие у детей в процессе адаптации, обоснована необходимость психолого-педагогического сопровождения данного процесса. Предложена модель формирования социально-психологической адаптации учащихся, а также рассмотрены результаты диагностических процедур. Подтверждена гипотеза о преобладании низкого уровня социально-психологической адаптации по эмоциональному компоненту у части пятиклассников.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, пятиклассники, тревожность, школьная дезадаптация, психолого-педагогическое сопровождение, школьный стресс.

Abstract. The transition to middle school is a significant stressor for most students, especially in their early teens. This article examines the socio-psychological adaptation of fifth-graders in a changing school environment. It presents the results of a theoretical analysis of scientific sources and an empirical study conducted at Secondary School No. 6 in Kopeysk. The main difficulties children encounter during the adaptation process are identified, and the need for psychological and pedagogical support for this process is substantiated. A model for developing students' socio-psychological adaptation is proposed, and the results of diagnostic procedures are discussed. The hypothesis that some fifth-graders exhibit low levels of socio-psychological adaptation in terms of emotional component is confirmed.

Keywords: socio-psychological adaptation, fifth-graders, anxiety, school maladjustment, psychological and pedagogical support, school stress.

Переход в среднее звено школы является сложным и ответственным этапом в жизни каждого школьника. Учащиеся сталкиваются не только с новыми требованиями к учебной деятельности, но и с расширением круга социальных взаимодействий. Как показывают исследования А.М. Прихожан, Ю.А. Рюбчук, Л.Е. Тарасовой, О.А. Щербениной и других, в этот период у детей значительно возрастает уровень тревожности, что может отрицательно сказаться на процессе их адаптации к новым условиям.

Социально-психологическая адаптация, как отмечают Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, представляет собой процесс активного взаимодействия личности с социальной средой, в котором учащийся стремится одновременно удовлетворить свои личностные потребности и соответствовать требованиям окружающей среды.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально исследовать особенности социально-психологической адаптации пятиклассников при переходе в среднее звено школы.

Объект исследования: процесс социально-психологической адаптации пятиклассников.

Предмет исследования: исследование социально-психологической адаптации учащихся пятого класса в условиях учебного коллектива.

Гипотеза: предполагается, что у пятиклассников эмоциональный компонент имеет тенденцию к низкому уровню социально-психологической адаптации.

Задачи исследования

1. Изучить теоретические подходы к проблеме социально-психологической адаптации школьников.
2. Выявить специфические особенности адаптационного процесса у пятиклассников.
3. Разработать модель формирования социально-психологической адаптации учащихся.
4. Определить этапы, методы и методики эмпирического исследования.
5. Провести диагностические процедуры и анализ полученных данных.
6. Сформулировать рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению адаптационного процесса.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, синтез, моделирование, целеполагание.
2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование.
3. Диагностические методики:
 - методика Б.Н. филлипса «диагностика уровня школьной тревожности»;

- «фильм-тест» Рене жиля;
- психометрический тест К.Э. сишора (методика определения индекса групповой сплочённости).

База исследования: МОУ «СОШ № 6» г. Копейска, 5В класс, 28 учащихся.

Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что переходный возраст (10–14 лет) характеризуется резкими личностными и физиологическими изменениями. В условиях изменения педагогического коллектива, усложнения учебного материала и повышения требований к самостоятельности учащиеся испытывают повышенный уровень тревожности, эмоционального напряжения и социальной неуверенности.

Социально-психологическая адаптация в этом возрасте охватывает:

- адаптацию к новой системе отношений;
- формирование самооценки и уровня притязаний;
- развитие навыков общения;
- усвоение норм и ценностей учебного коллектива.

Эмпирическое исследование

Диагностика:

Результаты, полученные на основе вышеуказанных методик, позволили определить уровень тревожности, уровень групповой сплоченности и характер межличностных взаимодействий в коллективе.

Основные результаты:

- 72% учащихся продемонстрировали низкий уровень общей тревожности.
- 86% – низкий уровень переживания социального стресса.
- 82% – низкий уровень фрустрации потребности в достижении успеха.
- Только 14% учащихся имеют высокий уровень тревожности и социального стресса.
- 86% – продемонстрировали устойчивые дружеские связи в классе.
- 82% – удовлетворены отношениями с учителями.
- 79% – имеют низкий уровень физиологической сопротивляемости стрессу, что требует внимания в рамках профилактической работы.

Модель формирования адаптации

Разработанная модель включает четыре блока:

1. Теоретический: определение концептуальных основ.
2. Диагностический: выявление уровня адаптации.

3. Формирующий: организация психолого-педагогической поддержки (тренинги, индивидуальные консультации).

4. Аналитический: анализ эффективности и коррекция программы.

Модель реализуется в рамках трех этапов: поисково-подготовительного, опытно-экспериментального и контрольно-обобщающего.

Полученные данные свидетельствуют о преимущественно благоприятной адаптации учащихся исследуемой группы. Однако наличие отдельных учащихся с выраженной тревожностью и фрустрацией подчеркивает необходимость индивидуализированного подхода и включения мероприятий, направленных на развитие стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции и коммуникативных навыков.

Психолого-педагогическое сопровождение должно включать:

- тренинги уверенности в себе;
- обучение навыкам конструктивного общения;
- профилактику тревожности;
- повышение мотивации к учебной деятельности.

Социально-психологическая адаптация пятиклассников является многоаспектным процессом, требующим комплексного сопровождения. Выявленные в исследовании особенности подтверждают гипотезу о существовании эмоциональных трудностей в адаптационном периоде. Разработанная модель и проведенное эмпирическое исследование позволили сформулировать рекомендации по организации психолого-педагогической помощи учащимся.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, задачи реализованы, а полученные результаты могут быть использованы в практике школьных психологов и педагогов.

Библиографический список

1. Абрамова Г. С. Психология развития и возрастная психология : учебник для вузов и ссузов / Г. С. Абрамова. – Москва : Прометей, 2018. – 708 с. – ISBN 978-5-906879-68-4.
2. Адаптация пятиклассников / Л. А. Матис, Е. В. Чиркова, Ю. С. Девиченко, М. М. Карапузова // Вестник научных конференций. – 2023. – № 3-3(91). – С. 82–83.
3. Валеева А. Р. Этапы социально-психологической адаптации / А. Р. Валеева // Инновационное образование глазами современной молодежи : Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2023. – С. 105–107.

4. Васильева Е. С. Особенности учебной мотивации современных пятиклассников в условиях адаптации ко второй ступени обучения / Е. С. Васильева, Е. В. Славутская // Этнопедагогический ежегодник : сборник научных статей. Том Выпуск 12. – Чебоксары, 2021. – С. 27–34.

5. Голянич В. М. Аксиологические критерии успешности социально-психологической адаптации школьников младшего подросткового возраста / В. М. Голянич, А. Ф. Бондарук, М. В. Загашева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 2(47).

6. Долгова В. И. Взаимосвязь конфликтности и копинг-стратегий личности / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева, Е. Ф. Осетрова // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии : Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров, 2022. – С. 154–159.

7. Шевченко Н. А. Особенности психологической адаптированности обучающихся пятых классов / Н. А. Шевченко // Педагогический опыт: от теории к практике : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 68–70.

УДК 159.923

Клименко А.И. Смыслоразностные ориентации и степень удовлетворенности жизнью современного учителя с различной направленностью личности

Meaning-of-life orientations and life satisfaction among modern teachers with different personality orientations

Клименко Анна Ивановна.

Кандидат психологических наук, ассоциированный профессор
кафедры психологии КРУ им. А. Байтурсынұлы, г. Костанай,
Klimenko Anna Ivanovna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology,
A. Baitursynuly Kostanay Regional University,
Kostanay, Republic of Kazakhstan

Аннотация. Целью данного исследования было изучить смыслоразностные ориентации, степень удовлетворенности жизнью и направленность личности у современных учителей в возрасте 30-35 лет. Нами было выдвинуто предположение, что одним из факторов, влияющих на выбор смыслоразностных ориентаций современным учителем, может быть его направленность личности. Основной метод исследования – эксперимент (констатирующий). База исследования – общеобразовательные учреждения Костанайской области, Республика Казахстан. В исследовании приняли участие 127 педагогов – женщин в возрасте 30-35 лет.

Получены следующие результаты:

- 1) в группе учителей «с личностной направленностью» преобладает высокий уровень удовлетворенности жизнью;
- 2) в группе учителей «с деловой направленностью» преимущественно выявлен средний уровень удовлетворенности жизнью;
- 3) в группе учителей «с направленностью на взаимодействие» чаще всего встречается низкий уровень удовлетворенности жизнью.

На основе анализа результатов исследования, были сделаны следующие выводы:

- 1). Степень влияния смыслоразностных ориентаций на удовлетворенность жизнью современного учителя опосредована их направленностью личности.
- 2). Разные типы направленности (личностная, деловая, на взаимодействие) по-разному связаны, как с доминирующими жизненными ценностями, так и с уровнем субъективного благополучия.
- 3). Полученные данные подтверждают необходимость комплексного подхода при изучении психологического благополучия педагогов.

Ключевые слова: направленность личности, смыслоразностные ориентации, удовлетворенность жизнью.

Abstract. The purpose of this study was to examine meaning-of-life orientations, the degree of life satisfaction, and personality orientation among modern teachers aged 30–35. We hypothesized that one of the factors influencing a teacher's choice of meaning-of-life orientations may be their personality orientation. The primary research method was a descriptive (ascertaining) experiment. The research was conducted in general education institutions of the Kostanay region, Republic of Kazakhstan. The study involved 127 female teachers aged 30–35.

The following results were obtained:

- 1) In the group of teachers with a «personal orientation», a high level of life satisfaction predominates;

2) *In the group with a «task-oriented (business) orientation», a moderate level of life satisfaction is most common;*

3) *In the group with an «interaction-oriented personality» type, a low level of life satisfaction is observed most frequently.*

Based on the analysis of the results, the following conclusions were drawn:

1) *Their personality orientation mediates the degree to which meaning-of-life orientations influence life satisfaction among modern teachers.*

2) *Different types of orientation (personal, task-oriented, and interaction-oriented) are differently associated with dominant life values and levels of subjective well-being;*

3) *The findings confirm the necessity of a comprehensive approach to studying teachers' psychological well-being.*

Keywords: *personality orientation, meaning-of-life orientations, life satisfaction*

Проблема «смысложизненные ориентации и удовлетворенность жизнью» - это одна из актуальных проблем в психологической науке. Исследованием смысловой сферы личности занимались такие зарубежные ученые, как К. Юнг, А.Адлер, Дж. Келли, В. Франкл. В советской психологии проблемой смысловой сферы личности в разные периоды занимались - А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев. В современной психологической науке проблема смысловой сферы личности не теряет своей актуальности. Ею занимаются такие ученые, как: Абдувахидова М. Р. [1], Котова М.Д. [2], Леонтьев Д.А. [3], Роговин Д.И. [4].

Смысложизненные ориентации – это набор убеждений и представлений, которые влияют на поведение личности и определяют её мотивацию. Они помогают человеку понимать свою роль в мире, каковы его цели и ценности, что он считает важным в жизни. Смысложизненные ориентации обеспечивают стабильность поведения и одновременно адаптацию к изменяющимся условиям жизни.

Ценностные ориентиры – это основа для понимания того, как личность воспринимает свою жизнь и взаимодействует с окружающим миром. Они помогают человеку определиться с тем, что для него важно, чего он хочет достичь в жизни, а также с тем, каким он хочет быть. Это понимание направляет его действия, способствует выстраиванию жизненных ориентиров, укреплению уверенности в себе и способности справляться с жизненными трудностями.

Удовлетворенность жизнью – это субъективная оценка условий жизни и возможностей, а также оценка жизненной значимости и правильности выбранного направления. Удовлетворение жизнью становится возможным только тогда, когда результаты деятельности соответствуют внутренним ожиданиям и желаниям, а окружающая среда предоставляет человеку необходимые ресурсы и возможности для самовыражения.

Известно, что на уровень удовлетворенности жизнью человека непосредственное влияние оказывают его смысложизненные ориентации. Люди с ясными, четкими

жизненными ориентирами, как правило, испытывают большую удовлетворенность жизнью, так как они обладают внутренней уверенностью в правильности своих выборов и целеустремленности. Они чувствуют, что их жизнь имеет значение, даже если сталкиваются с трудностями или неудачами. Люди же, не имеющие определенных смысловых ориентиров, часто ощущают бессмысленность своей жизни и имеют низкий уровень удовлетворенности. Высокий уровень удовлетворенности жизнью способствует личностному росту, а личностный рост и развитие, в свою очередь, повышают удовлетворенность жизнью.

Открытым остается вопрос: «Что же определяет выбор смысловых ориентации личности?». Это обусловило актуальность нашего исследования. Нами было выдвинуто предположение, что одним из факторов, влияющих на выбор смысловых ориентаций современным учителем, может быть его направленность личности. Направленность личности – это совокупность психических свойств, определяющих общее направление жизни и деятельности человека. Это ценностно-смысловая сфера личности. Она динамична и может меняться под влиянием накопленного опыта и глубокого внутреннего осмысления своего существования.

Целью нашего исследования было изучить смысловые ориентации, степень удовлетворенности жизнью и направленность личности у современных учителей в возрасте 30-35 лет. Современный учитель в возрасте 30-35 лет – это учитель с высоким уровнем профессиональной компетентности, устойчивостью жизненных позиций, сформированностью мировоззрения.

Основной метод исследования – эксперимент (констатирующий). Для исследования направленности личности, смысловых ориентаций и степени удовлетворенности жизнью были использованы следующие методики:

- Методика «Ориентационная направленность личности» А. Басса;
- Методика направленности личности в общении В. В. Бранденбург;
- Методика «Ценности и ориентации личности» (ЦОЛ) Г. Е. Леевика;
- Тест «Ценностные ориентации» М.Рокича;
- Шкала удовлетворенности жизнью Э. Диннера;
- Индекс жизненной удовлетворенности Н. В. Паниной.

Для статистической обработки полученных данных использовался χ^2 -критерий Пирсона

База исследования – общеобразовательные учреждения Костанайской области, Республика Казахстан: КГУ Станционная общеобразовательная школа; КГУ Карасуская общеобразовательная школа; КГУ Октябрьская общеобразовательная школа; КГУ

Пешковская средняя школа; КГУ школа имени Абая отдела образования Федоровского района; КГУ школа №2 имени Ыбырая Алтынсарина Федоровского района.

В исследовании приняли участие 127 педагогов - женщин в возрасте 30-35 лет. Исследование проводилось в офлайн-формате, в свободное время от занятий. Учителям предоставлялись бланки и стимульный материал для выполнения методик.

Процедура проведения эксперимента. Для исследования направленности личности у педагогов, в количестве 127 человек, были использованы две методики: методика «Ориентационная направленность личности» А. Басса; методика «Направленность личности в общении» В. В. Брадченко. На основе анализа результатов исследования направленности личности были отобраны испытуемые с одинаковыми результатами по двум методикам. Общее количество испытуемых составило 90 человек. По типу направленности личности испытуемые были поделены на три группы, в равном количестве по 30 человек: 1) «направленность на себя»; 2) «направленность на общение»; 3) «направленность на дело».

Для исследования смысложизненных ориентаций у современных учителей, с различной направленностью личности, были использованы следующие методики: методика «Ценности и ориентации личности» (ЦОЛ) Г. Е. Леевика

и Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича. Сравнительный анализ результатов смысложизненных ориентаций у современных учителей, в возрасте 30-35 лет, с различной направленностью личности, по нашей выборке, показал, что существуют, как «общие», характерные для всех групп, так и «специфические» смысложизненные ориентации для каждой группы в отдельности.

К числу общих, признаваемых значимыми всеми тремя группами, можно отнести: уверенность в будущем, уверенность в себе и здоровье; К специфическим смысложизненным ориентациям, по нашей выборке, относятся следующие:

1. В группе испытуемых с личностной направленностью личности преобладают такие смысложизненные ориентации, как: саморазвитие, индивидуальность, духовный рост, самопонимание, личностный смысл, познание, уверенность, мудрость, материальное благополучие. Менее выраженными смысложизненными ориентациями в данной группе являются: социальная активность, карьерный рост, дисциплина, уважение, власть, общественная реализация, лидерство.

2. В группе испытуемых с деловой направленностью личности преобладают такие смысложизненные ориентации, как: профессиональный рост, результативность, эффективность, ответственность, целеустремленность, деловая активность, труд, достижения. Менее выраженными смысложизненными ориентациями в данной группе

являются: эмоциональная близость, семья, дружба, творчество, спокойствие, свобода, альтруизм, гармония.

3. В группе испытуемых с направленностью личности на взаимодействие преобладают смысложизненные ориентации, как: дружба, любовь, взаимопомощь, эмпатия, поддержка, уважение, общение, теплота отношений. Менее выраженными смысложизненными ориентациями в данной группе являются: автономия, независимость, карьерная реализация, самореализация через дело, индивидуальность, конкуренция, структурность, рациональность.

Степень удовлетворенности жизнью современных учителей, в возрасте 30-35 лет, с различной направленностью личности, исследовалась с помощью 2-х методик: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Диннера; «Индекс жизненной удовлетворенности» Н. В. Паниной.

Результаты сравнительного анализа удовлетворенности жизнью современных учителей, в возрасте 30- 35 лет, с различной направленностью личности. представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Уровень удовлетворенности жизнью современных учителей, в возрасте 30-35 лет, с различной направленностью личности

№ п/п	Направленность личности	Уровень удовлетворенности жизнью		
		Низкий	Средний	Высокий
		количество	количество	количество
1	Личностная направленность	+ (9)		+ (21)
2	Деловая направленность	+ (3)	+ (24)	+ (3)
3	Направленность на взаимодействие	+ (24)		+ (6)

На основе анализа результатов, представленных в Таблице 1, можно сделать следующие выводы:

1. В группе учителей «с личностной направленностью» преобладает высокий уровень удовлетворённости жизнью. Большинство участников данной группы продемонстрировали позитивное восприятие собственной жизни, её осмысленность и удовлетворённость в различных сферах. Однако, наблюдаются и отдельные случаи низкого уровня, что может быть связано с индивидуальными личностными или профессиональными факторами.

2. В группе учителей «с деловой направленностью» преимущественно выявлен средний уровень удовлетворённости жизнью. Такие результаты свидетельствуют о том, что значимыми для этих респондентов являются конкретные достижения, цели, и их удовлетворённость варьируется в зависимости от успеха в деятельности. В то же время фиксируются случаи как высокой, так и низкой удовлетворённости жизнью, что указывает на наличие влияния дополнительных факторов.

3. В группе учителей «с направленностью на взаимодействие» чаще всего встречается низкий уровень удовлетворённости жизнью. Это может свидетельствовать о высоких ожиданиях от межличностных отношений и социальной среды, которые не всегда реализуются в действительности. Также наблюдаются случаи с высоким уровнем, что подтверждает неоднородность данной группы.

Наглядно степень удовлетворенности жизнью у современных учителей, в возрасте 30-35 лет, с различной направленностью личности, изображена на диаграмме. См. Рисунок 1.

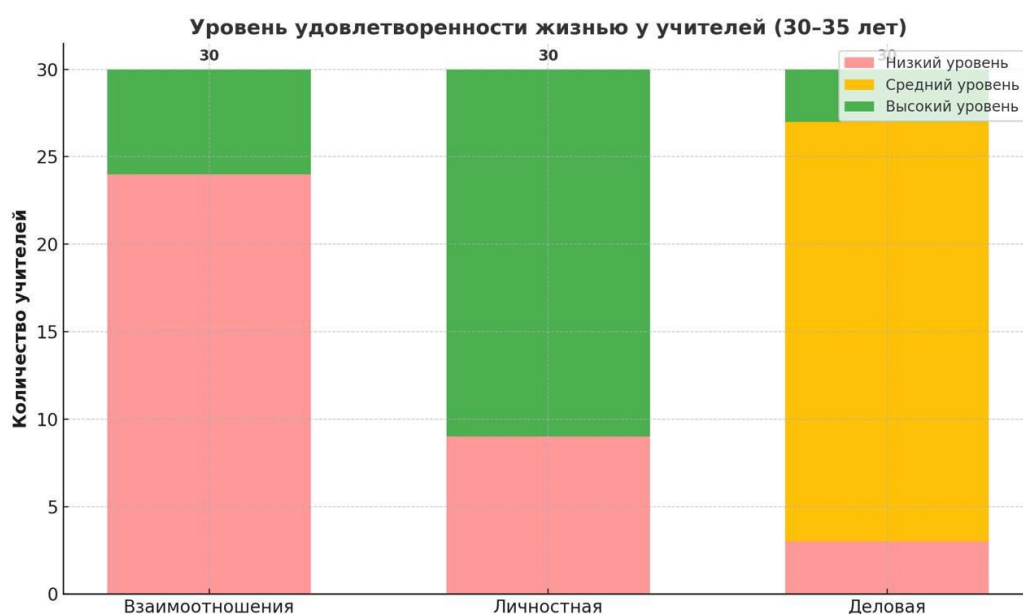


Рисунок 1 «Уровень удовлетворенности жизнью у современных учителей, в возрасте 30-35 лет, с различной направленностью личности».

Таким образом, можно сделать вывод, что уровень удовлетворённости жизнью у современных учителей варьируется в зависимости от их направленности личности. Учителя, с личностной направленностью, чаще демонстрируют высокий уровень удовлетворённости, с деловой — средний, а с направленностью на взаимодействие — преимущественно низкий уровень удовлетворенности жизнью. Это свидетельствует о том, что смысловые ориентации действительно влияют на удовлетворённость жизнью, а характер этого влияния зависит от преобладающей направленности личности.

Сравнительный анализ результатов исследования смысловых ориентаций и удовлетворенности жизнью у современных учителей с различной направленностью личности в возрасте 30-35 лет, представлен в Таблице 2

Таблица 2

Смыслжизненные ориентации и степень удовлетворенности жизнью у современных учителей, в возрасте 30- 35 лет, с различной направленностью личности.

№ п\п	Направленность личности	Смыслжизненные ориентации		Удовлетворенность жизнью		
		Более выражены	Менее выражены	Низк.	Ср.	Выс.
1	Личностная направленность	саморазвитие, духовный рост, самопонимание, служение обществу, познание, уверенность, мудрость	общественное признание, уважение других, социальная активность, карьерный рост, власть, лидерство			+
2	Деловая направленность	профессиональный рост, ответственность, целеустремленность, результативность, деловая активность	отдых, развлечения, личные отношения; дружба, семья, эмоциональная близость, свобода		+	
3	Направленность на взаимодействие	дружба, любовь, поддержка, общение, уважение,, взаимопонимание, эмпатия,	независимость, индивидуализм, конкуренция, самореализация на дело,	+		

Из анализа результатов, представленных в Таблице 2, следует, что:

1) направленность личности оказывает существенное влияние на то, какие смыслжизненные ориентации становятся приоритетными. Испытуемые с личностной направленностью чаще ориентированы на внутренний рост и саморазвитие, и, соответственно, демонстрируют высокий уровень удовлетворённости жизнью. Те, кто обладает деловой направленностью, чаще ориентированы на достижения и результативность. У них наблюдается средний уровень удовлетворённости. А лица с направленностью на взаимодействие, чья система ценностей сосредоточена на межличностных отношениях, чаще проявляют низкий уровень удовлетворённости, возможно, в силу неудовлетворённых социальных ожиданий.

2) существует четкая связь между направленностью личности, смысло-жизненными ориентациями и уровнем удовлетворённости жизнью.

Статистический анализ результатов исследования с использованием критерия χ^2 Пирсона показал, что существует статистически значимая связь: 1) между направленностью личности и смыслжизненными ориентациями ($\chi^2 = 94.33$ при $df = 4$, $p < 0.001$); 2) между типом смыслжизненных ориентаций и удовлетворёностью жизнью ($\chi^2 = 86.1$ при $df = 4$, $p < 0.01$).

На основе анализа результатов исследования (по нашей выборке), можно сделать следующие выводы:

1). Степень влияния смысложизненных ориентаций на удовлетворенность жизнью современного учителя опосредована его направленностью личности.

2). Разные типы направленности (личностная, деловая, на взаимодействие) по-разному связаны как с доминирующими жизненными ценностями, так и с уровнем субъективного благополучия.

3). Полученные данные подтверждают необходимость комплексного подхода при изучении психологического благополучия педагогов и могут быть использованы в целях профилактики эмоционального выгорания, повышения мотивации и развития профессионального потенциала.

Библиографический список

1. Абдувахидова, М. Р. Влияние смысла жизни на уровень удовлетворенности учительской профессией // Журнал психологии и образования. – 2019. – № 1. – С. 22–28.

2. Котова, М.Д. Смысложизненные ориентации как основа психологического благополучия личности. – Казань: Казанский университет, 2017. – 140 с.

3. Леонтьев, Д.А. Психология и смысложизненные ориентации. – Москва: Просвещение, 2007. – 135 с

4. Роговин, Д.И. Удовлетворенность жизнью: психологический аспект. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 214 с.

УДК 159.9.07

Лосев А.В. Исследование эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий

A study of the emotional stability of specialists in helping professions

Лосев Александр Викторович,

магистр факультета психологии

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

г. Челябинск

Научный руководитель: **Гольева Г. Ю.,**

к. псих. н., доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский

государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Losev Aleksandr Viktorovich,

Master of the Faculty of Psychology,

FSBEI HE "South Ural State Humanitarian and Pedagogical University", Chelyabinsk.

Scientific adviser: Golieva G. Yu.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education of the

"South Ural State Humanitarian and Pedagogical University", Chelyabinsk.

***Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы формирования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий. Так как высокий темп жизни, экологические проблемы, состояние здоровья, физическая и информационная перегрузка создают стрессовые ситуации, которые ведут к росту профессионального выгорания и эмоциональных нарушений у специалистов помогающих профессий, исследование данной темы становится актуальным в настоящее время в психологии. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально исследовать эмоциональную устойчивость специалистов помогающих профессий. Реализация заявленной цели осуществлялась с использованием следующего диагностического инструментария: тест «Характеристика эмоциональности» Е.П. Ильин, «Личностный опросник Г.Ю. Айзенка» (EPI), 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла Фактор «С».*

***Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость, специалисты помогающих профессий, эмоциональные нарушения, стрессовые ситуации.*

***Abstract.** The article is devoted to the study of the problem of the formation of emotional stability of specialists in helping professions. Since the high pace of life, environmental problems, health conditions, physical and information overload create stressful situations that lead to an increase in professional burnout and emotional disorders among specialists in helping professions, the study of this topic is becoming relevant in psychology at the present time. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally investigate the emotional stability of specialists in helping professions. The stated goal was realized using the following diagnostic tools: the test "Characteristics of emotionality" by E.P. Ilyin, the "G.Y. Eysenck Personality Questionnaire" (EPI), the 16-factor Kettell personality questionnaire Factor "C".*

***Keywords:** emotional stability, specialists in helping professions, emotional disorders, stressful situations.*

Современные реалии деятельности специалистов помогающих профессий предъявляют высокие требования ко всем аспектам их работы: знаниям, профессиональным навыкам, методам взаимодействия и, безусловно, личностно-

психологическим характеристикам, которые рассматриваются как ключевые профессионально значимые качества. Одним из таких качеств, на которое обращают внимание многие исследователи, является эмоциональная устойчивость, которая играет значительную роль в обеспечении эффективности и профессионального благополучия специалистов этой сферы [9, с. 21].

Эмоциональная устойчивость в психолого-педагогической литературе рассматривается как интегративное и многокомпонентное качество личности, формирующееся в процессе профессиональной деятельности. Она проявляется в способности специалиста контролировать свои действия и управлять эмоциональным состоянием в условиях информационных перегрузок и активного внешнего воздействия со стороны окружающей среды [7, с. 123].

Анализ научно-исследовательских работ и предложенных в них критериев оценки эмоциональной устойчивости показывает, что для её диагностики применяются различные психодиагностические методы. Тем не менее, диагностика эмоциональной устойчивости не может основываться на одном показателе, а требует комплексного подхода, включающего анализ факторов, влияющих на неё, как на психофизиологическом, так и на психологическом уровнях [3, с. 152].

Исследования таких ученых, как Л.М. Митина, О.А. Прохоров,

А.А. Реан и др. показывают, что не все специалисты помогающих профессий обладают достаточной сформированностью эмоциональной устойчивости, они не могут адекватно среагировать на трудности определенных ситуаций [Цит. по: 8, с. 120].

По мнению Ю.Н. Кулюткиной и Г.С. Сухобской, эмоциональная устойчивость специалистов помогающих профессий проявляется в их способности сохранять терпение и настойчивость при реализации своих профессиональных задач, а также в их выдержке и самообладании в стрессовых ситуациях [Цит. по: 1, с. 104].

По мнению ряда исследователей, уровень сформированности эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий зависит от особенностей нервной системы. Следовательно, сильный тип нервной системы считается наиболее предпочтительным в этой сфере. Однако следует отметить, что слабый тип нервной системы не является препятствием для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

Люди с таким типом нервной системы проявляют повышенную чувствительность, чуткость в общении, а также отличаются собранностью, терпением и отзывчивостью, что способствует их способности к сопереживанию. Как отмечает Н.А. Аминов, обладатели более слабой нервной системы часто демонстрируют высокую эмоциональную устойчивость и лучше контролируют свои эмоциональные реакции.

Совершенно иной подход к определению эмоциональной устойчивости представлен в работах П.Б. Зильбермана, С.В. Субботина и других исследователей. Они утверждают, что свойства нервной системы оказывают влияние на эмоциональную устойчивость, но не являются единственным фактором, который ее определяет [Цит. по: 2, с. 22].

Специалисты помогающих профессий с высоким уровнем мотивации отличаются целеустремлённостью, активностью и решительностью; они не боятся преодолевать преграды и готовы принимать на себя ответственность, обладая при этом адекватной самооценкой. В.В. Бойко отмечает, что недостаточная мотивация в профессиональной деятельности может способствовать быстрому развитию эмоционального выгорания.

Поэтому специалист помогающих профессий может испытывать дискомфорт в своей работе, испытывать трудности с сопереживанием, проявлением интереса к клиентам и их проблемам, и стать равнодушным к происходящему вокруг него [4, с. 186].

Связь между эмоциональной устойчивостью и волевой сферой проявляется в способности человека адекватно реагировать на стрессовые ситуации, а также в умении контролировать и преодолевать возникающие негативные эмоции [5, с. 35].

Исследователи, такие как Г.С. Сухобская, В.А. Маришук и

Е.А. Плетникий, связывают эмоциональную устойчивость с умением регулировать свои действия и поведение в профессиональной деятельности. В частности, соблюдение моральных норм и принципов профессиональной этики у специалистов помогающих профессий служит важными морально-волевыми регуляторами [Цит. по: 6, с. 93].

Исследование эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий проводилось в три этапа.

1. Поисково-подготовительный этап: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования с последующим его структурированием и обобщением; постановка цели и задач, формулирование гипотезы исследования; разработка модели формирования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий.

2. Опытно-экспериментальный этап: подбор психодиагностических методик, требуемых для определения уровня сформированности эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий; определение базы исследования; осуществление констатирующего эксперимента с последующей обработкой и интерпретацией полученных результатов; разработка и реализация программы формирования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий.

3. Контрольно-обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования и разработка психолого-педагогического сопровождения формирования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий; формулировка заключительных выводов и составление психолого-педагогических рекомендаций.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы методы исследования:

1. Теоретические: методы (анализ, синтез, обобщение, моделирование, целеполагание).

2. Эмпирический: констатирующий эксперимент, тестирование по следующим методикам:

- Тест «Характеристика эмоциональности» Е.П. Ильин;
- Личностный опросник Г.Ю. Айзенка» (EPI);
- 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла Фактор «С».

Экспериментальная база исследования АНО «Двигаюсь к здоровью» г. Челябинск, группа из 20 человек, в возрасте от 24 до 34 лет.

Анализ результатов исследования.

Результаты диагностики эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий по методике тест «Характеристики эмоциональности» Е. П. Ильин представлены на рисунке 1

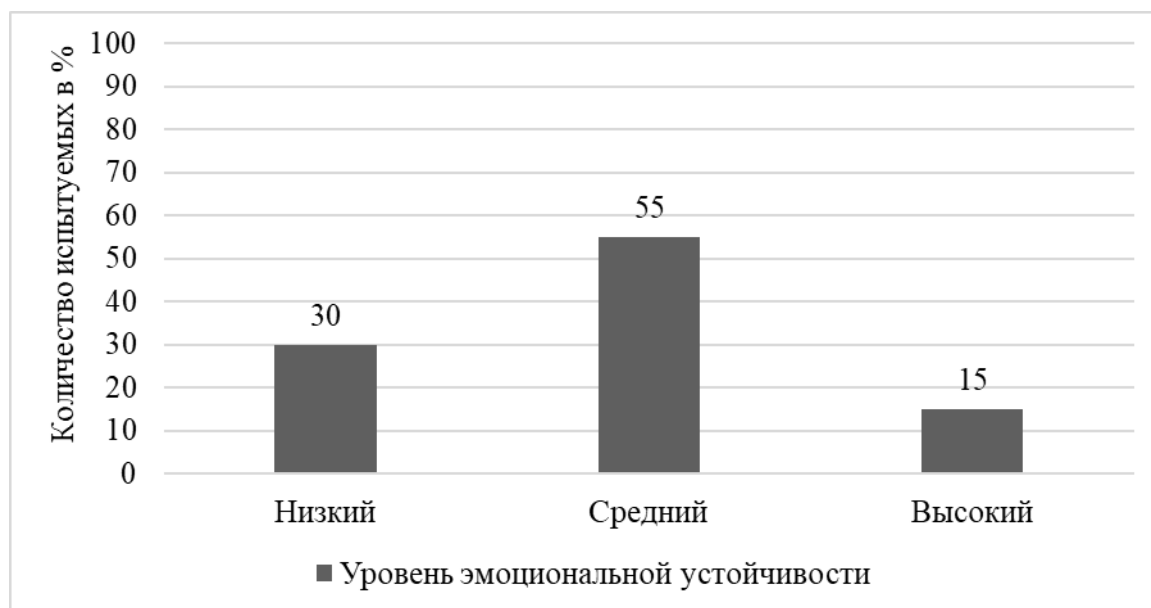


Рисунок 1 – Результаты исследования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий по методике тест «Характеристики эмоциональности» Е. П. Ильин

Низкий уровень показали 30% (6 человек); средний уровень выявлен у 55% (11 человек); высокий уровень эмоциональной устойчивости выявлен у 15% (3 человека)

Таким образом, мы видим, что преобладает средний и низкий уровень эмоциональной устойчивости, что говорит о повышенной тревожности, импульсивности испытуемых.

Опишем результаты по методике «Личностный опросник Г.Ю. Айзенка» (EPI), представленные на рисунке 2.

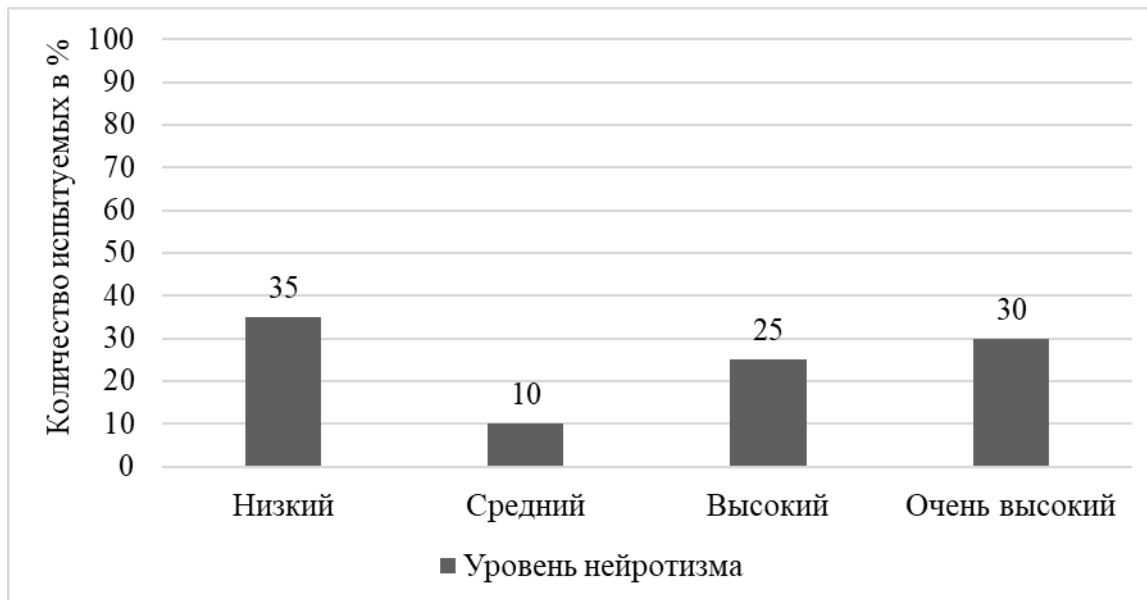


Рисунок 2 – Результаты исследования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий по методике «Личностный опросник Г.Ю. Айзенка» (EPI)

Низкий уровень нейротизма характерен для 35% (7 человек); средний уровень преобладает у 10% (2 человека); 25% (5 человек) показали высокий уровень нейротизма; у 30% (6 человек) выявлен очень высокий уровень нейротизма.

На основании полученных результатов мы можем сделать следующие выводы. Испытуемые, набравшие высокие баллы по данной шкале (высокий нейротизм), обычно характеризуются подвижностью, нетерпеливостью и изменчивостью настроения. Их активность может быть неравномерной, проявляясь то в энтузиазме, то в апатии. В стрессовых ситуациях они могут становиться раздражительными, агрессивными или подверженными панике.

Испытуемые, которые набрали низкие баллы по показателю «нейротизм» характеризуются как спокойные и уравновешенные, которых трудно вывести из себя. В трудовой деятельности они проявляют настойчивость и планомерность. Их отношения с окружающими обычно являются ровными и спокойными, и они способны сохранять самообладание в стрессовых ситуациях.

В диагностики эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий по методике 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла Фактор «С» были получены следующие данные (рисунок 3).

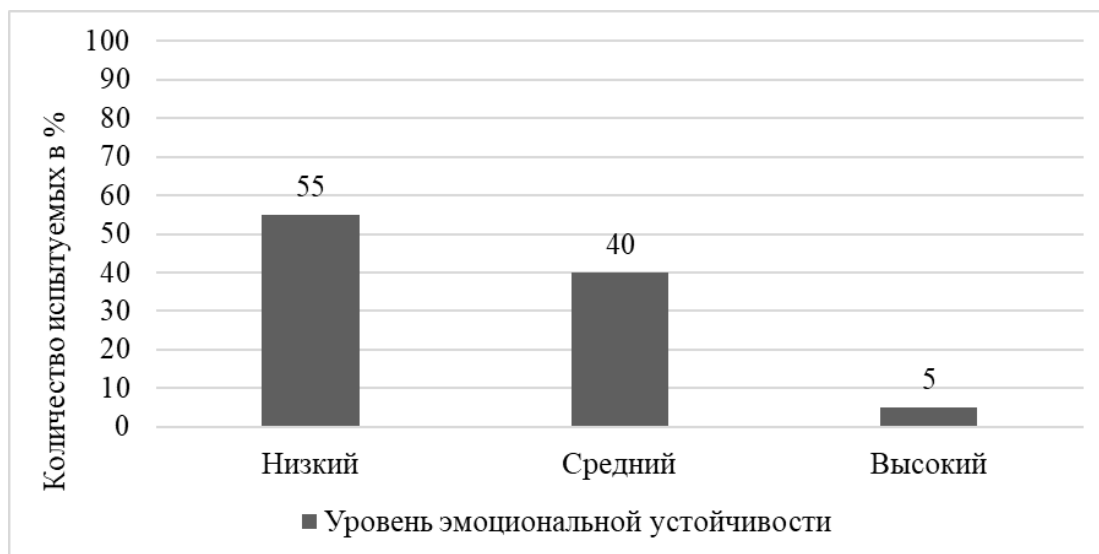


Рисунок 3 – Результаты исследования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий по методике 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла Фактор «С»

В результате проведенной диагностики, мы проанализировали полученные данные. Низкий уровень эмоциональной устойчивости выявлен у 55% (11 человек). Средний уровень эмоциональной устойчивости присутствует у 40% (8 человек). Высокий уровень эмоциональной устойчивости преобладает у 5% (1 человек) от общего числа испытуемых.

Испытуемые с высоким уровнем эмоциональной устойчивости характеризуются адаптацией к новым условиям, способностью к спокойному и адекватному решению проблем, стабильностью в поведении и эмоциях, а также высоким уровнем самоорганизации и самостоятельной работы. Испытуемые с преобладающим средним уровнем эмоциональной устойчивости характеризуются спокойным отношением к новым ситуациям. У данной группы испытуемых наблюдается чувствительность и раздражительность, но в разумных пределах. Также они редко проявляют явные признаки эмоционального стресса, таких как плач и крик, если нет явных причин для этого. Испытуемые с низким уровнем эмоциональной устойчивости характеризуются повышенной чувствительностью, неуверенностью в себе и импульсивностью в поведении. Эмоциональная неустойчивость может сказываться на реакции в различных ситуациях.

Таким образом, в результате полученных данных после исследования эмоциональной устойчивости специалистов помогающих профессий, мы видим, что наша гипотеза подтвердилась. У специалистов помогающих профессий преобладает средний и низкий уровни эмоциональной устойчивости.

На основании полученных результатов нами было разработано психолого-педагогическое сопровождение эмоциональной устойчивости специалистов помогающих

профессий, направленное на создание благоприятной трудовой среды, способствующей развитию эмоциональной устойчивости и психологического комфорта специалистов помогающих профессий. Мероприятия, включенные в программу, охватывают широкий спектр индивидуальных и групповых методов, а также вовлекают администрацию в процесс поддержки.

Важным элементом данного подхода является систематический мониторинг и адаптация стратегий в соответствии с изменениями в эмоциональном состоянии специалистов помогающих профессий. Этот процесс включает в себя не только анализ результатов, но и внимание к обратной связи со стороны администрации.

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Москва: Изд-во Питер, 2019. – 288 с.
2. Газизова Р. Р. Исследование эмоциональной устойчивости подростков / Р. Р. Газизова, Р. Ш. Кильмухаметова // Сборник статей пятьдесят седьмой международной научной конференции «человекознание» : Сборник статей студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава по результатам LVII Международной научной конференции. – 2020. – № 4. – С. 22–24.
3. Иванова И. П. Эмоциональная устойчивость как фактор профилактики аддиктивного поведения подростков / И. П. Иванова, Д. А. Карбачева // Государственная политика Российской Федерации в сфере борьбы с терроризмом, коррупцией и наркотизацией общества. – 2022. – №2. – С. 150–156.
4. Каргин М. И. Изучение эмоциональной устойчивости у подростков / М. И. Каргин, А. А. Тишкина // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2019. – № 1. – С. 186–190.
5. Кильмухаметова Р. Ш. Исследование эмоциональной устойчивости подростков / Р. Ш. Кильмухаметова, Р. Р. Газизова // Проблемы и перспективы развития гуманитарных наук и образования в XXI веке. – 2020. – №5. – С. 35–37.
6. Озерова С. А. коррекционно-развивающая работа с тревожными детьми / С. А. Озерова // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 2. – С. 93–98.
7. Рыбникова Е. С. К проблеме дифференциации психических и эмоциональных состояний // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2010 – №1. – С. 123–125.
8. Фомина А. Н. О подходах к развитию психологической устойчивости студентов педагогических вузов в процессе практических занятий по психологии / А. Н. Фомина, А. Р. Шайдулина, А. Р. Масалимова // Образование личности. – 2020. – № 1-2. – С. 119–126.
9. Шарафиева Г. Н. Гендерные различия в проявлении эмоциональной устойчивости подростков / Г. Н. Шарафиева // Студенческий вестник. – 2022. – № 11-2(203). – С. 21–22.

УДК 159.99

Понаморёва А. Ю., Гольева Г.Ю. Исследование взаимосвязи психологической готовности к обучению в школе и адаптацией первоклассников

The study of the relationship between psychological readiness to study at school and the adaptation of first graders

Понаморёва Арина Юрьевна

студент факультета психологии и физической культуры

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Гольева Галина Юрьевна,

к. псих. н., доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Ponamoreva Arina Yurievna,

Student of the Faculty of Psychology and Physical Education FSBEI HE "South Ural State Humanitarian and Pedagogical University", Chelyabinsk.

Golieva Galina Yurievna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education of the "South Ural State Humanitarian and Pedagogical University", Chelyabinsk.

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи психологической готовности к обучению в школе и адаптацией первоклассников. Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально изучить взаимосвязь психологической готовности к обучению в школе и адаптации первоклассников. Реализация цели осуществлялась с помощью следующих методик: тест Керна-Йерасека «Ориентировочный тест школьной зрелости», методика Н. И. Гуткиной «Домик», проективная методика «Цветовой тест» на определение мотивации учебной деятельности дошкольника И. Н. Агафоновой, «Изучение социально-психологической адаптации ребёнка в школе» (экспертная оценка учителя) Э. М. Александровская.

Ключевые слова: дошкольник, психологическая готовность к обучению, адаптация, интеллектуальная готовность, эмоционально-волевая готовность, мотивационная готовность.

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship between psychological readiness for school and the adaptation of first-graders. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally study the relationship between psychological readiness for school and adaptation of first-graders. The goal was realized using the following methods: the Kern-Yerasek test "Orientation test of school maturity", the method of N. I. Gutkina "House", the projective method "Color test" to determine the motivation of preschool student I. N. Agafonova, "The study of socio-psychological adaptation of a child at school" (teacher's expert assessment) E. M. Alexandrovskaya.

Keywords: preschooler, psychological readiness to learn, adaptation, intellectual readiness, emotional-volitional readiness, motivational readiness.

По мнению О. В. Хухляевой, адаптация – это процесс сближения психической деятельности личности к социальным и социально-психическим требованиям среды, условиям и содержанию деятельности человека [Цит. по: 3, с. 52].

В рамках педагогической психологии школьная адаптация рассматривается как социально-психологический процесс, включающий в себя перестройку эмоционально-

волевой, познавательной и мотивационной сфер личности ребёнка при переходе к систематически организованному школьному обучению.

В. В. Журба, М. А. Колюшников в своих исследованиях выделили сферы жизнедеятельности младших школьников, развитие которых необходимо на этапе адаптации к школе; среди них овладение навыками для учебной деятельности, формирование дружеских отношений с одноклассниками и доверительных отношений с учителем, становление адекватного поведения обучающегося. Также, свидетельствовать об адекватном уровне адаптации будет производительность учебной деятельности, внутреннее состояние ребёнка и его эмоциональное самочувствие [Цит. по: 5, с. 32].

В педагогике под психологической готовностью к обучению в школе понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников [1, с. 70].

Первым важнейшим аспектом психологической готовности к школе стал именно интеллектуальный аспект. Такие выдающиеся психологи, как Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский и др. изначально придавали большое значение именно интеллектуальным возможностям будущих первоклассников, уровню развития когнитивных процессов [Цит. по: 2, с. 227].

Одним из первых о сформированности произвольности у ребёнка старшего дошкольного возраста говорил Д. Б. Эльконин. В своих трудах он отмечал, что именно возможность прилагать волевое усилие для выполнения учебной деятельности, сознательно ставить перед собой цели и достигать их – необходимые навыки для будущего первоклассника. Позднее такие требования стали соответствовать эмоционально-волевому компоненту психологической готовности к школе [Цит. по: 4, с. 145].

Основой мотивационной готовности к обучению в школе является понятие, выделенное Л. И. Божович – «внутренняя позиция школьника». Психолог раскрывала понятие как новое отношение к среде, возникающее в результате тесного переплетения двух основных ненасыщаемых потребностей ребёнка, а именно, познавательной (интеллектуальная активность, овладение умениями, навыками и знаниями) и потребности в коммуникации со взрослым (оценка и одобрение, желание занять место в системе общественных отношений). Данные потребности выступают в роли мотивов к обучению. Сформированная позиция школьника является составляющей мотивационной готовности к школе [Цит. по: 6, с. 103].

Методы исследования, используемые для решения поставленной цели:

Теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, классификация, сравнение, конкретизация, систематизация.

Эмпирические: констатирующий эксперимент, тестирование по методикам:

- тест Керна-Йерасека «Ориентировочный тест школьной зрелости» (интеллектуальный компонент психологической готовности к школе),
- методика Н. И. Гуткиной «Домик» (эмоционально-волевой компонент психологической готовности к школе),
- проективная методика «Цветовой тест» на определение мотивации учебной деятельности дошкольника И. Н. Агафоновой (мотивационный компонент психологической готовности к школе),
- «Изучение социально-психологической адаптации ребёнка в школе» (экспертная оценка учителя) Э. М. Александровская (адаптация).

Математико-статистические: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, угловое преобразование Фишера.

Нами была определена экспериментальная выборка, состоящая из обучающихся в ПОУ «АБВГДЕйка» (в 2023 году) на базе МАОУ «Лицей №67 г. Челябинска», в последующем поступивших в 2024 году первый класс в МАОУ «Лицей №67 г. Челябинска». Объём выборки 20 человек, 10 из них – девочки, 10 – мальчики. Исследование проводилось в период с 2023 по 2025 год.

Анализ результатов исследования:

На рисунке 1 проиллюстрированы результаты диагностики интеллектуального компонента психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста по методике «Ориентировочный тест школьной зрелости» А. Керн – Я. Йерасик.

Низкий уровень интеллектуальной готовности продемонстрировали 5 % испытуемых (1 человек). Результат ниже среднего может свидетельствовать о слабой зрительной памяти, координации, низком уровне общей осведомленности. Такие первоклассники испытывают трудности в обучении, например, при усвоении школьной программы, могут отставать от сверстников и поэтому переживать сильный стресс из-за ситуаций неуспеха. Превалирующий результат диагностики – средний и высокий уровни с показателями в 40 % (8 человек) и 55 % (11 человек) соответственно, демонстрирует достаточный уровень интеллектуальной готовности к школе. Это значит, что большинство испытуемых характеризуются сформированностью таких психических процессов, как мышление, восприятие, память на оптимальном уровне в соответствии с возрастными нормами развития.

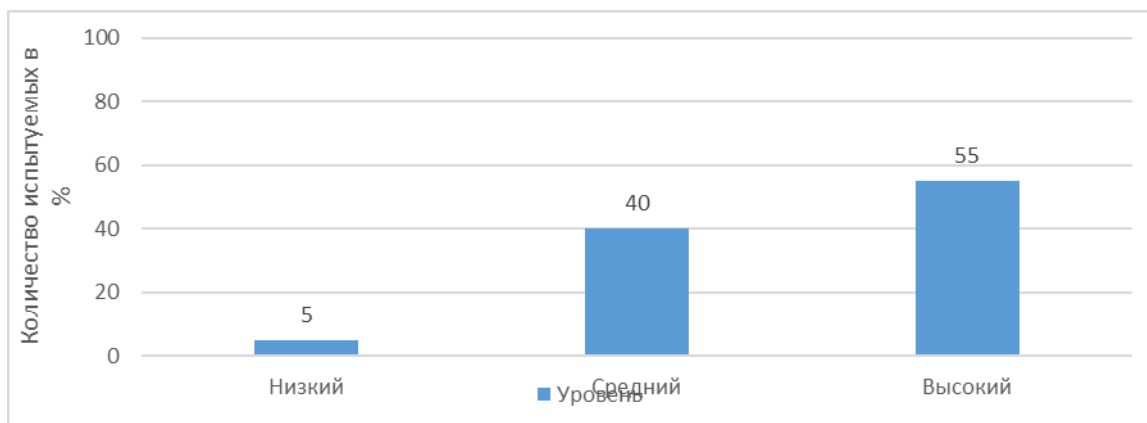


Рисунок 1 – Результаты диагностики интеллектуального компонента психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста по методике «Ориентировочный тест школьной зрелости» А. Керн – Я. Йерасик

На рисунке 2 представлены результаты диагностики эмоционально-волевого компонента психологической готовности к школе по методике «Домик» Гуткиной Н.И.

Среди испытуемых с результатом низкого уровня оказалось 25 % (5 человек). Первоклассники с низким уровнем эмоционально-волевой сферы могут испытывать трудности в соблюдении школьных правил, им тяжело удерживать внимание в течение всего урока, а также контролировать собственное поведение и эмоциональные реакции. 20 % (4 человека) со средним уровнем сформированности произвольного внимания. 40 % (8 человек) с результатом высокого уровня и 15 % (3 испытуемых) с очень высоким уровнем. Достаточная сформированность произвольного внимания позволяет младшему школьнику концентрироваться на определённой деятельности, проявлять усидчивость и переключаться с одного вида деятельности на другой. Достаточный уровень сформированности произвольного внимания является фундаментом для произвольного поведения, которое характеризуется способностью ребёнка целенаправленно и осознанно планировать, управлять и оценивать свои действия и поведение.

Испытуемым с низким результатом (25 %) было тяжелее выполнять задание, требовалось больше времени, допускались ошибки, что указывает на слабую устойчивость и распределение, низкие концентрацию и переключаемость.

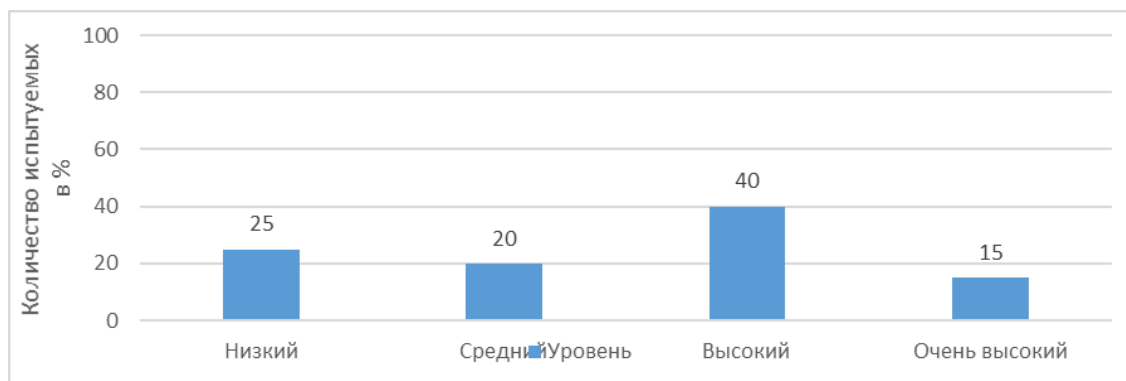


Рисунок 2 – Результаты диагностики эмоционально-волевого компонента психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста по методике «Домик» Н. И. Гуткиной

Результаты исследования мотивационного компонента психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста по методике «Цветовой тест» И. Н. Агафоновой представлены на рисунке 3.

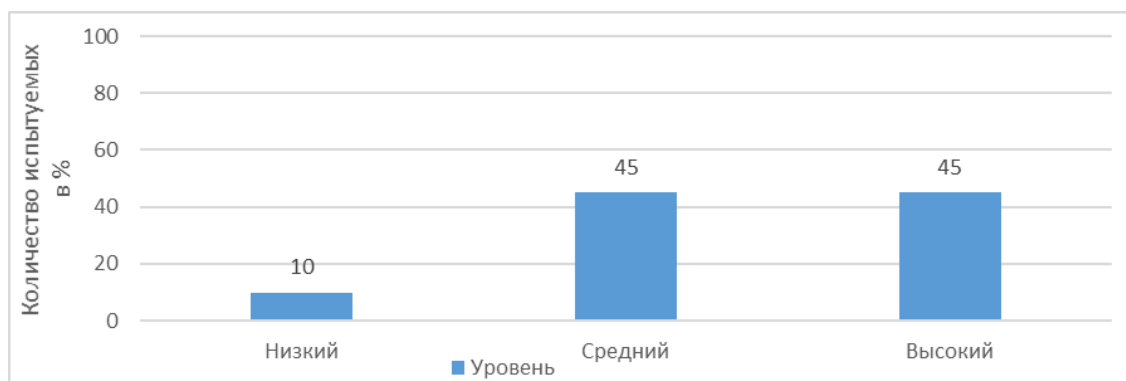


Рисунок 3 – Результаты диагностики мотивационного компонента психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста по методике «Цветовой тест» И. Н. Агафонова

С результатом низкого уровня оказалось 10 % (2 человека) испытуемых. Такие дети характеризуются низким уровнем заинтересованности в познавательной деятельности, могут иметь внешние мотивы поступления в школу, а не внутренние, имеют трудности в переходе от игровой деятельности к учебной, обучение в школе для них отличается негативным эмоциональным окрасом. Первоклассники с низким уровнем мотивационной готовности часто отличаются непослушанием, не дисциплинированы и не заинтересованы в получении знаний. 45 % (9 человек) испытуемых продемонстрировали средний уровень мотивационной готовности и остальные 45 % (9 человек) – высокий уровень. Такие дети

имеют положительное отношение к школе, заинтересованность в учебной деятельности и стремление в получении новой социальной роли школьника.

На рисунке 4 проиллюстрированы результаты диагностики уровня адаптации по методике «Изучение социально – психологической адаптации ребенка в школе» Э.М. Александровской (экспертная оценка учителя).



Рисунок 4 – Результаты диагностики уровня адаптации первоклассника по методике «Изучение социально – психологической адаптации ребенка в школе» Э.М. Александровской (экспертная оценка учителя)

По результатам 5 % испытуемых (1 человек) имеют низкий уровень адаптации, что может говорить о дезадаптации первоклассника в образовательном учреждении. Обучающиеся с дезадаптацией характеризуются низким уровнем мотивации обучения, могут иметь проблемы с социализацией среди сверстников, не успевают в усвоении школьной программы. 20 % испытуемых (4 человека) характеризуется неполной адаптацией, причины которой могут быть различны. Двое из данной группы обучающихся имеют низкие баллы по шкале усвоения школьных норм, что может говорить о трудностях в регуляции поведения, низкой мотивации в обучении, нежелании ребёнка переходить из детского сада в школу. Один из обучающихся демонстрирует низкое количество баллов по шкале успешности социальных контактов и эмоционального благополучия, что может проявляться в сложностях налаживания контакта с одноклассниками, непринятия новой социальной роли. Низкие показатели по шкале эффективности учебной деятельности имеет один из четырех испытуемых с неполной адаптацией, что может свидетельствовать о недостаточном уровне интеллектуальной готовности к школе. Такие дети нуждаются в дополнительном внимании со стороны учителя для разъяснения учебного материала, имеют индивидуальный темп обучения.

75 % испытуемых (15 человек) продемонстрировали нормальный уровень адаптации, позволяющий социализироваться в новом коллективе, успешно усваивать учебную программу.

С целью проверки гипотезы о том, что существует прямая взаимосвязь эмоционально-волевого и мотивационного компонентов психологической готовности с адаптацией первоклассников, а между интеллектуальным компонентом психологической готовности и адаптацией связь отсутствует был использован R_s критерий Спирмена.

Гипотезы:

H_0 : Корреляция между уровнем интеллектуального компонента психологической готовности к обучению в школе и уровнем адаптации первоклассников не отличается от 0.

H_1 : Корреляция между уровнем интеллектуального компонента психологической готовности к обучению в школе и уровнем адаптации первоклассников достоверно отличается от 0.

Ограничения выполняются.

Выполняем расчёт критерия по формуле (1).

$$r_s = 1 - 6 * \frac{\sum d^2}{N * (N^2 - 1)}$$

Где N – количество испытуемых в выборке;

D^2 – сумма квадратов разностей между рангами.

$R_{s \text{ эмп}} = -0,2$.

$P_{0,05}=0,45$; $P_{0,01}=0,57$.

$|r_{s \text{ эмп}}| \leq p_{0,05}$.



Рисунок 5 – Ось значимости по методикам «Ориентировочный тест школьной зрелости» А. Керн – Я. Йерасик и «Изучение социально-психологической адаптации ребёнка в школе» (экспертная оценка учителя) Э. М. Александровская

$R_{s \text{ эмп}}$ находится в зоне незначимости, следовательно, принимаем нулевую гипотезу. Корреляционная связь обратная, значит, высокие значения результатов одной методики соответствуют низким значениям результатов другой. Это объясняется особенностями методик, использовавшихся в исследовании. Чем выше баллы методики «Ориентировочный тест школьной зрелости» А. Керн – Я. Йерасик, тем ниже уровень интеллектуальной готовности, в то время как высокие баллы в методике «Изучение социально – психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка учителя)» Э. М. Александровской соответствуют высокому уровню адаптации обучающегося. Корреляционная связь не значима, что приводит нас к выводу о том, что уровень адаптации первоклассника не связан с уровнем интеллектуальной готовности к обучению в школе.

Гипотезы:

H_0 : Корреляция между уровнем эмоционально-волевого компонента психологической готовности к обучению в школе и уровнем адаптации первоклассников не отличается от 0.

H_1 : Корреляция между уровнем эмоционально-волевого компонента психологической готовности к обучению в школе и уровнем адаптации первоклассников достоверно отличается от 0.

Ограничения выполняются.

$$R_{s \text{ эмл}} = -0,68.$$

$$P_{0,05}=0,45; P_{0,01}=0,57.$$

$$|r_{s \text{ эмл}}| \geq p_{0,01}.$$



Рисунок 6 – Ось значимости по методикам «Домик» Н. И. Гуткиной и «Изучение социально-психологической адаптации ребёнка в школе» (экспертная оценка учителя) Э. М. Александровская

$R_{s \text{ эмл}}$ находится в зоне значимости, следовательно, принимаем альтернативную гипотезу исследования. Корреляционная связь значимая и обратная, что говорит о том, что высокие значения одного из признаков соответствуют низким значениям другого. Это объясняется, как и в расчёте выше, особенностями методик, использовавшихся в исследовании. Таким образом, исходя из результатов расчёта корреляционного анализа можно утверждать, что есть связь между уровнем эмоционально-волевой готовности к обучению в школе и уровнем адаптации обучающегося в первом классе. Испытуемые, продемонстрировавшие высокий уровень эмоционально-волевой готовности имеют оптимальный уровень адаптации к новым условиям в школе, в то время как дети, отличающиеся недостаточным уровнем эмоционально-волевой готовности, имеют трудности в адаптации.

Так как диагностика мотивационного компонента психологической готовности к школе произведена с помощью методики «Цветовой тест» на определение мотивации учебной деятельности дошкольника (И. Н. Агафонова), которая дает исключительно качественный результат, математическо-статистическая обработка связи адаптации с данным компонентом рассчитана с помощью углового преобразования Фишера. Выборка из 20 человек была разбита на две по результатам диагностики. Ограничения выполняются.

Таблица 1

Расчёт углового преобразования Фишера по методике «Цветовой тест» И. Н. Агафонова

	Достаточная мотивация		Низкая мотивация		Сумма, чел.
1. Норма адаптации	14	70 %	1	5 %	15
2. Низкая адаптация	4	20 %	1	5 %	5

Гипотезы:

H_0 : Доля обучающихся с достаточным уровнем мотивационного компонента психологической готовности в выборке обучающихся с нормальным уровнем адаптации не больше, чем в выборке обучающихся с уровнем адаптации ниже нормы.

H_1 : Доля обучающихся с достаточным уровнем мотивационного компонента психологической готовности в выборке обучающихся с нормальным уровнем адаптации больше, чем в выборке обучающихся с уровнем адаптации ниже нормы.

Рассчитываем угловое преобразование Фишера по формуле (2).

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \times \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$

Где φ_1 – угол с большей % долей;

φ_2 – угол с меньшей % долей;

N_1 – количество наблюдений в выборке 1;

N_2 – количество наблюдений в выборке 2.

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,05$.

$P_{0,05} = 1,64$; $P_{0,01} = 2,31$.

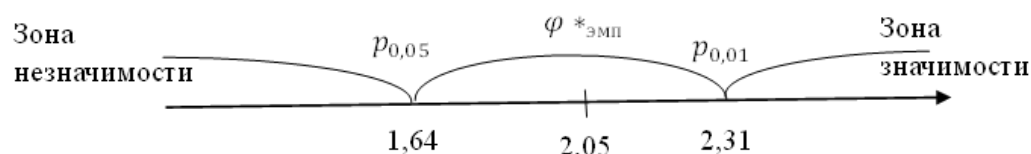


Рисунок 7 – Ось значимости по методикам «Цветовой тест» И. Н. Агафонова и «Изучение социально-психологической адаптации ребёнка в школе» (экспертная оценка учителя) Э. М. Александровская

$P_{0,05} \leq \varphi^*_{\text{эмп}} \leq P_{0,01}$. Принимаем альтернативную гипотезу при уровне значимости $p=0,05$.

Принимая альтернативную гипотезу, приходим к выводу о том, что доля обучающихся с достаточным уровнем мотивации в выборке обучающихся с нормальным уровнем адаптации больше, чем в выборке обучающихся с уровнем адаптации ниже нормы. Таким образом, выявляем взаимосвязь мотивационной готовности к обучению в школе и адаптацией.

Таким образом, можно прийти к выводу, что гипотеза, выдвинутая нами, о том, что существует прямая взаимосвязь эмоционально-волевого и мотивационного компонентов психологической готовности с адаптацией первоклассников, а между интеллектуальным компонентом психологической готовности и адаптацией связь отсутствует, подтвердилась.

По результатам исследования нами были приведены возможные рекомендации, способствующие успешной адаптации ребёнка младшего школьного возраста в образовательном учреждении для родителей и педагогов.

Библиографический список

1. Алхатова Т. С. Психологическая готовность ребёнка к школе / Т. С. Алхатова, Д. В. Лепешев, Э. С. Алиева // Наука и реальность/ Science & Reality. – 2022. – №9. – С. 69-72
2. Артюхова И. С. Адаптация первоклассников к школьному обучению как современная научно-методическая проблема / И. С. Артюхова // Проблемы современного образования. – 2021. – №6. – С. 225-233.
3. Ахметшина И. А. Современные подходы и проблемы к пониманию особенностей адаптации первоклассников к школе / И. А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85. – С. 51-54.
4. Евин А. А. Психологическая готовность и педагогическая подготовленность ребёнка к школе как факторы успешного начала обучения / А. А. Евин // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики. – 2023. – С. 144-148.
5. Капустина И. М. К вопросу о социально-педагогической адаптации первоклассников / И. М. Капустина, С. С. Игнатович // Педагогика: истории, перспективы. – 2022. – №3. – С. 26-38.
6. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / И. Ю. Кулагина. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 291 с. — ISBN 978-5-534-00582-0.

СЕКЦИЯ 2. ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕДАГОГИКА И ПОДГОТОВКА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

UDC 740

Zak A. Characteristics of computer diagnostics of meta-subject results in young adolescents

Zak Anatoly

Leading Researcher,
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow

Abstract. The article presents the approbation of the capabilities of the author's computer technique "Permutations 1" in determining the type of planning among fifth-graders. In a pilot experiment with 16 students, this opportunity was realized, since it was shown that one part of the subjects solved the problems of this methodology using a meaningful type of planning, the other part - using a formal type of planning.

Keywords: fifth graders, computer techniques, types of planning, spatial- combinatorial problems, individual experiment.

1. Introduction.

The solution to the problem of the federal project "Digital Educational Environment" is associated with the creation of a modern and secure digital educational environment that ensures high-quality and accessible education at all types and levels [4].

This entails not only the digitalization of secondary school curriculum content but also the development of digital technologies for assessing subject and meta-subject educational outcomes, reflecting, in particular, the acquisition of cognitive meta-subject competencies.

The provisions of the Federal State Educational Standard for Basic General Education [8] indicate that meta-subject educational outcomes (including cognitive ones) are developed in secondary school students as a result of studying the core educational program. It is also noted that cognitive meta-subject educational outcomes reflect students' mastery of various types of universal cognitive actions, related, in particular, to independent planning for achieving the desired result.

As research shows (see, for example, [1], [2], [7]), problem-solving planning can be implemented in various ways. In one case, the first part of solution planning involves a full analysis of the problem conditions to determine all the specific executive actions necessary to achieve the desired result. In the second part, a program for achieving the desired result is developed, in which all necessary actions are included in a specific sequence. Only then is the solution to the problem

implemented. In this case, planning is carried out as a substantive action associated with programming the solution to the problem as a whole.

In the other case, planning is carried out differently. First, there is no full analysis of the problem conditions and clarification of all the actions necessary to achieve the desired result, and second, there is no separate section devoted to developing a program for implementing all the necessary actions.

In this case, planning involves first planning one or two actions to solve the problem, then implementing them, followed by another stage where the actions are planned and implemented. This type of planning does not involve constructing the entire sequence of necessary actions before implementing them, since first one part of the required sequence is planned and implemented, then another part, and so on. This type of planning is carried out as a formal action associated with programming the solution to the problem in parts.

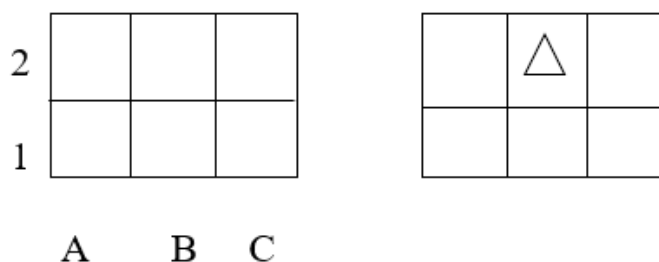
2. Materials and methods.

The purpose of this study was to characterize the capabilities of the computerized "Permutation 1" method for determining the planning style of young adolescents. It should be noted that "Permutation 1" is a modification of our non-computerized "Permutation" method, which was used in a large-scale survey of young adolescents [3], [5].

It was assumed that the computerized "Permutation 1" method does indeed allow for determining the planning style (substantive, in general, or formal, in parts) when solving problems. In this regard, we assumed that this method was developed to create problem-solving conditions as identical as possible to those in which problems are solved in the original method (in the development of this method, modern approaches to IKT diagnostics of schoolchildren's academic achievement were taken into account [6]).

In the first part of the computer-based method (as in the original method, see [5]), students learn the names of the game board cells. To do this, corresponding text and images are placed on the computer screen.

Each cell is labeled with a letter and a number:



The bottom cells in each rectangle are called A1, B1, and C1. The top cells are A2, B2, and C2. What is the name of the cell with the triangle? Choose (click) the correct answer:

A1

B2

A2

B2

B1

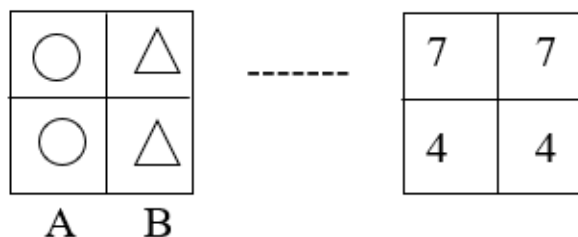
B1

If a student selects an incorrect answer, the program notifies them and prompts them with the same question, but this time the triangle is in a different cell. This continues until the student gives two correct answers in a row.

In the second part of the program (as in the original method – see [5]), students solve training problem.

Problem 1

In which two cells should the figures be swapped so that identical figures are in the same cells that contain the same numbers?



By clicking the buttons, write the names of the two cells, for example, like this: A1 ----- B2.

A	B
1	2

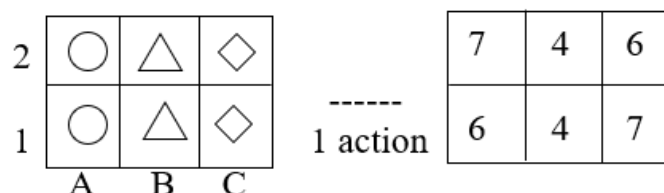
In which other two cells can the figures be swapped? Find these cells and write their names: ----- .

If the student gives an incorrect answer (writes down an incorrect action), the program notifies them and offers a second version of the problem, which also requires them to mentally arrange two pairs of identical figures in a single action in cells containing identical numbers. If the second version of the problem is solved incorrectly, the experiment ends.

If the student (a) correctly solves the first version of the problem or (b) incorrectly solves the first version and correctly solves the second, they are then offered a second (more difficult)

training problem with three pairs of figures and numbers. Just like the first problem, this one requires them to determine which two cells need to be swapped in a single action so that the identical figures are in the same cells containing the same numbers.

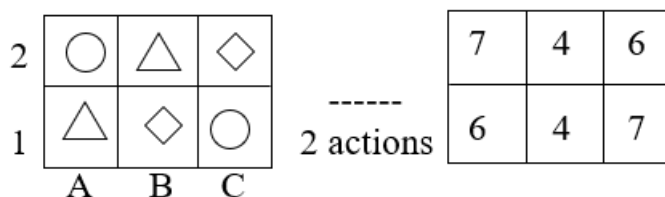
Problem 2



The solution to the third and fourth training problems is programmed in the same way (presentation of one or two options).

Problem 3

What two swaps are needed to get identical figures in the same cells that contain the same numbers?



Click the buttons and write the names of the two cells in the first and second steps:

A

B

C

1

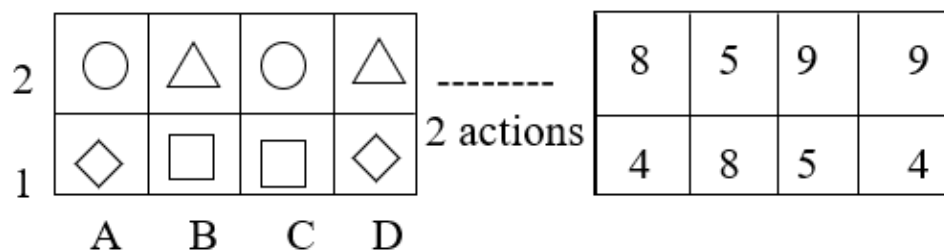
2

1) -----

2) -----

Click the buttons and write the names of the two cells in the first and second steps

Problem 4



In the third part, students are asked to solve the same four main problems as in the original method: №№1 and 2 in two steps, №№3 and 4 in three steps. Just as with the practice problems, students must find and write down the required steps by pressing the buttons with letters and numbers. The program does not report the solution result for each main problem.

Main Tasks

<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>3</td><td>△</td><td>□</td><td>○</td><td>△</td></tr> <tr><td>2</td><td>○</td><td>△</td><td>□</td><td>○</td></tr> <tr><td>1</td><td>△</td><td>□</td><td>□</td><td>○</td></tr> <tr><td></td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> </table>	3	△	□	○	△	2	○	△	□	○	1	△	□	□	○		A	B	C	D	№1 2 actions	<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>5</td><td>7</td><td>6</td><td>5</td></tr> <tr><td>6</td><td>5</td><td>7</td><td>5</td></tr> <tr><td>7</td><td>7</td><td>6</td><td>6</td></tr> </table>	5	7	6	5	6	5	7	5	7	7	6	6	<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>3</td><td>◊</td><td>□</td><td>◇</td><td>◊</td></tr> <tr><td>2</td><td>□</td><td>◇</td><td>◊</td><td>□</td></tr> <tr><td>1</td><td>□</td><td>◇</td><td>◇</td><td>◊</td></tr> <tr><td></td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> </table>	3	◊	□	◇	◊	2	□	◇	◊	□	1	□	◇	◇	◊		A	B	C	D	№2 2 actions	<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>5</td></tr> <tr><td>5</td><td>7</td><td>5</td><td>6</td></tr> <tr><td>6</td><td>6</td><td>7</td><td>7</td></tr> </table>	5	6	7	5	5	7	5	6	6	6	7	7
3	△	□	○	△																																																																	
2	○	△	□	○																																																																	
1	△	□	□	○																																																																	
	A	B	C	D																																																																	
5	7	6	5																																																																		
6	5	7	5																																																																		
7	7	6	6																																																																		
3	◊	□	◇	◊																																																																	
2	□	◇	◊	□																																																																	
1	□	◇	◇	◊																																																																	
	A	B	C	D																																																																	
5	6	7	5																																																																		
5	7	5	6																																																																		
6	6	7	7																																																																		
<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>3</td><td>□</td><td>△</td><td>◇</td><td>□</td></tr> <tr><td>2</td><td>△</td><td>○</td><td>○</td><td>□</td></tr> <tr><td>1</td><td>△</td><td>◇</td><td>○</td><td>◇</td></tr> <tr><td></td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> </table>	3	□	△	◇	□	2	△	○	○	□	1	△	◇	○	◇		A	B	C	D	№3 3 actions	<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>8</td><td>5</td><td>5</td><td>7</td></tr> <tr><td>5</td><td>6</td><td>8</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>6</td><td>6</td><td>7</td></tr> </table>	8	5	5	7	5	6	8	7	8	6	6	7	<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>3</td><td>△</td><td>◇</td><td>○</td><td>◇</td></tr> <tr><td>2</td><td>□</td><td>△</td><td>□</td><td>◇</td></tr> <tr><td>1</td><td>△</td><td>□</td><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td></td><td>A</td><td>B</td><td>C</td><td>D</td></tr> </table>	3	△	◇	○	◇	2	□	△	□	◇	1	△	□	○	○		A	B	C	D	№3 3 actions	<table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>8</td><td>6</td><td>6</td><td>7</td></tr> <tr><td>8</td><td>5</td><td>7</td><td>5</td></tr> <tr><td>5</td><td>7</td><td>8</td><td>6</td></tr> </table>	8	6	6	7	8	5	7	5	5	7	8	6
3	□	△	◇	□																																																																	
2	△	○	○	□																																																																	
1	△	◇	○	◇																																																																	
	A	B	C	D																																																																	
8	5	5	7																																																																		
5	6	8	7																																																																		
8	6	6	7																																																																		
3	△	◇	○	◇																																																																	
2	□	△	□	◇																																																																	
1	△	□	○	○																																																																	
	A	B	C	D																																																																	
8	6	6	7																																																																		
8	5	7	5																																																																		
5	7	8	6																																																																		

Sixteen fifth-graders, achieving B and A grades, participated in the pilot experiment using the "Permutations 1" method. Each student worked individually on a separate computer.

3. Results.

Of the 16 students solving problems in a "dialogue" with the computer, 10 (Group A) successfully solved all the main problems using meaningful action planning.

The remaining six (Group B) were unable to solve the main problems in three steps (Nos. 3 and 4): four of them (Subgroup B1) correctly solved the first and second main problems (in two steps), while the remaining two (Subgroup B2) solved only the first main problem.

Observations of the students' actions in both groups allowed us to characterize the specific features of their problem-solving using meaningful and formal action planning to achieve the desired result. Importantly, students were asked to think aloud, describing and explaining what and how they intended to do.

Thus, students in Group A proceeded as follows. When solving each problem, as could be seen from their words and actions, the students first determined the correspondence between the arrangement of figures (on the left side of the problem) and the arrangement of numbers (on the right side of the problem). In the first problem, for example, they determined the following: the arrangement of triangles best corresponds to the arrangement of "fives," the arrangement of circles to the arrangement of "sixes," the arrangement of squares to the arrangement of "sevens." In the second problem: the arrangement of diamonds to the arrangement of "sevens," the arrangement of squares to the arrangement of "sixes," and the arrangement of pentagons to the arrangement of "fives."

After this, they determined which two actions (two mutual movements of two figures) needed to be performed to solve the problem. Seven students in this group (subgroup A1) chose as their first action the swap of a circle from cell D2 with a triangle from cell A1, two students (subgroup A2) chose the swap of a square from cell B1 with a circle from cell D2, and one student (subgroup A3) chose as their first action the swap of a square from cell B1 with a triangle from cell A1.

When asked why they chose their intended first action, students in subgroup A1 typically responded: "... because three triangles are already in the '5' places, and one triangle in cell A1 is in the '7' place... so we need to move this triangle to the '5' place, in cell D2..." When asked why they chose to swap the square from cell B1 with the circle from cell D2 as their first action, students in subgroup A2 responded: "... because the circles should be where the '6's are,... three circles are already in the '6' places, and one circle in cell D2 is in the '5' place, ... so we need to move this circle to the '6' place, in cell B1..." Students in subgroup A3 responded similarly to the question about their choice of first action: "... all the squares need to be in the '7' places..."

Then, based on the definition of the first action, students in group A indicated a possible second action. For students in subgroup A1, this action involved swapping the circle from cell A1 with the square from cell B1. For students in subgroup A2, this action involved swapping the triangle from cell A1 with the square from cell D2. For a student in subgroup A3, this action involved swapping the circle from cell D2 with the triangle from cell B1.

After students had outlined the first and second actions, they began writing them down.

In a similar manner, first determining the correspondence between the arrangement of figures and the arrangement of numbers (finding out in which figures' places the largest number of certain numbers is located), then determining the content of the first and second actions, the students of group A acted in solving problem No. 2, as well as more complex (Nos. 3 and 4) main problems, in three actions.

These actions by students in group A in solving main problems of varying difficulty suggest that they engaged in the meaningful cognitive action of solution planning, which involves fully analyzing the conditions of the problem and determining all required actions as a whole before executing them.

The students who made up group B acted differently. The students who solved correctly only the first and second main problems (group B1) did not find out (unlike the students in group A) the complete correspondence between the arrangement of places (cells) occupied by figures and the places occupied by numbers.

When solving the first main problem, they immediately said that they needed to swap the circle from cell D2 with the square from cell B1. When asked why this was necessary, they usually

replied, "...where there are two 'sixes,' there should be two circles..." They then wrote down this action: D2 – B1.

Next, they tried to determine what the second action might be. They spent a long time examining and comparing the arrangement of the figures and the arrangement of the numbers. Eventually, they noticed that where two 'sevens' are next to each other (cells A1 and B1), there was a triangle and a square, and that they needed to replace the triangle in cell A1 with the square from cell D2, so that, as they explained, "...the squares would be in the places of 'sevens' ". Having found this solution, they wrote down the second action: A1 – D2.

After completing these two steps, it turned out—to the students' surprise (as their reactions showed)—that the problem had been solved: after the first step, all the circles were in the places of the "sixes," and after the second step, all the squares were in the places of the "sevens," and all the triangles were in the places of the "fives."

Students in subgroup B1 solved main problem №2 in a similar manner.

When solving main problem №3 (in three steps), students in subgroup B1 proceeded in the same way as they had in solving main problems №1 and №2.

Specifically, without determining which figures corresponded to which numbers, they immediately determined the first step. Seeing that cells B3 and C3 contained two "fives," and that a triangle and a rhombus were in their places, they decided to move the rhombus from cell B1 to cell B3 so that, as they explained, "...two rhombuses would be where the two 5s are..." After recording this action, they swapped a diamond from cell D1 with a triangle from cell A2: "...so that all the diamonds were where the 'fives' are..."

After recording the aforementioned second action, the third action was to move a square from cell A3 to cell D1, explaining: "...so that the squares were where the 'sevens' are..."

The next action was to move a triangle from cell A2 to cell B2: "...so that all the triangles were where the 'eights' are..." However, the experimenter reminded them that this problem could be solved in three actions and suggested checking the result obtained after performing the three mutual swaps of shapes. Checking the recording of the three actions revealed that not all the shapes were in the places of their corresponding numbers.

New attempts to solve this problem were just as unsuccessful as the first attempt. When solving the fourth main problem, the students acted in the same way as when solving the previous (third) problem. As a result, it was solved incorrectly.

The actions of students in subgroup B2 in solving the first main problem were the same as those of students in subgroup B1. It was observed that the students did not determine the correspondence between the positions of all the figures and the positions of all the numbers, but immediately wrote down the discovered exchange of two figures, with the goal of having two identical figures in the positions where two identical numbers were found.

After correctly solving the first main problem, they unsuccessfully solved the second problem.

The observed actions of students in group B in solving the simplest main problems (Nos. 1 and 2) suggest that they performed the formal cognitive action of planning a solution to the problem, which involved a partial analysis of its conditions and the identification and execution of only one of the actions required to solve the problem.

4. Conclusion.

Our pilot study aimed to test the capabilities of the "Permutations 1" computerized method for determining the planning style used by young adolescents when solving problems.

The experiment, conducted with 16 fifth-graders, demonstrated that some students solved problems using the "Permutations 1" method using substantive planning, which involves a full analysis of the conditions and the determination of all required actions before their implementation. Other students used formal planning, which involves a partial analysis of the conditions and the determination and implementation of each required action.

Thus, the pilot study demonstrated that the "Permutations 1" computerized method is capable of determining the planning style used by young adolescents, particularly fifth-graders.

As further steps in testing this method, we plan to conduct a series of pilot experiments with a small number of sixth-graders. After this, it will be possible to organize a survey of a relatively large number of fifth- and sixth-grade students in order to determine the age dynamics of the cognitive action of planning, the mastery of which constitutes the content of the meta-subject educational result associated with independent planning for obtaining the desired result.

References

1. Zak A. Z. Development of the ability to act "in the mind" in schoolchildren of grades 1-10 // Questions of psychology. 1983. No. 1. pp.48 – 59.
2. Zak, A. Z. Diagnostics of differences in the thinking of schoolchildren. Moscow: Genesis, 2007.
3. Zak A.Z., Sorokova M.G., Diagnosing the Formation of Metasubject Competences among Fifth-graders [Elektronnyi resurs]. Psychological and Pedagogical Research. 2019. Vol. 11. No. 2. pp. 11-21. doi:10.17759/psyedu. 2019110202. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n1/zak.shtml.
4. National project "Education": federal project "Digital educational environment" [Elektronnyi resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project>.
5. Assessment of Metasubject Competences of Primary School Graduates [Elektronnyi resurs]. I.M. Ulanovskaya (ed.). Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2015. Elektronnaya biblioteka

MGPPU [Digital Library MGPPU]. URL:
http://psychlib.ru/resource/pdf/documents/omk_2015/U0m-169.pdf#page=1

6. Starichenko B.E., Mamontova M.Yu., Slepukhin A.V. The method of using information and communication technologies in the educational process. Part 3. Computer technologies for diagnostics of educational achievements. Textbook / Ed. B.E. Starichenko / Ural. state ped. un-t. Yekaterinburg, 2014.

7. Fedekin, I.N. Planning as an operation in the structure of theoretical thinking // Bulletin of MARO. No. 9. 2001. pp. 14-27.

8. Federal state educational standard of basic General education. Moscow: Prosveshchenie, 2017.

УДК 378+061

Бут И.В. Вклад вуза в развитие инклюзивной культуры как основы толерантного общества

The University's contribution to the development of inclusive culture as the foundation of a tolerant society

Бут Ирина Ваграмовна

Старший преподаватель кафедры Социально-гуманитарных дисциплин,
Дальневосточный государственный технический
рыбохозяйственный университет

But Irina Vagramovna

Senior instructor, Department of Social and Humanitarian Disciplines
Far Eastern State Technical Fisheries University

***Аннотация.** В данной работе представлен опыт реализации в вузе дисциплины «Социальная защита лиц с ограниченными возможностями», целью которой является формирование ценностно-смысловых основ отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.*

***Ключевые слова:** инклюзивная культура, толерантное общество, человек с инвалидностью, лицо с ограниченными возможностями здоровья, доступная среда, инклюзивное общение.*

***Abstract.** This paper presents the experience of implementing the discipline "Social Protection of Persons with Disabilities" at a university, which aims to form the value-based foundations of attitudes towards people with disabilities.*

***Keywords:** inclusive culture, tolerant society, person with disabilities, person with limited health opportunities, accessible environment, inclusive communication.*

Люди с инвалидностью в современном обществе представляют собой важный элемент социальной структуры, а инвалидность – сложный социальный феномен, существование, функционирование и дальнейшее развитие которого способно оказывать значительное влияние на жизнь общества. Развитие цивилизации на данный момент пришло к тому, что инвалиды имеют равные права и возможности по сравнению со здоровыми гражданами, а усилия мирового сообщества направлены на улучшение жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Зарождение идеи инклюзии стало следствием глубоких трансформаций в общественном сознании, касающихся фундаментальных прав человека, его неотъемлемого достоинства и уникальности. Эти изменения затронули и понимание того, как социальные и культурные факторы формируют положение человека в обществе и влияют на реализацию его прав. В контексте этих глобальных сдвигов, переосмысление отношения к людям с инвалидностью выступило лишь одним из проявлений этих изменений.

В основе инклюзии лежит готовность общества и государства к трансформации взглядов на людей с ограниченными возможностями здоровья. Ключевая цель – обеспечить им полное равенство в правах и возможностях во всех сферах жизни, наравне с другими.

На современном этапе развития российского общества в условиях активного распространения инклюзивного подхода во все сферы жизни крайне важно дать определение понятия «инклюзивная культура».

По мнению британских ученых Т. Бут и М. Эйнскоу, инклюзия представляет собой триаду «инклюзивная политика – инклюзивная культура – инклюзивные практики», в которой инклюзивная культура находится в основании треугольника, так как именно инклюзивная культура, развитие общих инклюзивных ценностей и отношений сотрудничества может привести к изменениям и в других аспектах. Данная триада рассматривается преимущественно по отношению к инклюзии в образовании, однако может быть рассмотрена и шире, применительно к инклюзивным процессам в обществе. Ведь изменение социальной политики, внедрение инклюзивных практик невозможно без изменения мировоззренческих установок в обществе в отношении вопроса инвалидности, его готовности к «включению» людей с теми или иными особенностями [1].

Авторы по-разному трактуют понятие «инклюзивная культура», рассматривая его в основном, применительно по отношению к инклюзивному образованию. В работе Н.В. Старовойт рассматривается пять определений понятия «инклюзивная культура»:

1) *особая философия*, согласно которой ценности, знания об инклюзивном образовании и ответственность приняты и разделены между всеми участниками данного процесса;

2) *часть общей школьной культуры*, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии, высокий уровень которой способствует повышению эффективности процесса инклюзии в целом;

3) *уникальный микроклимат доверия*, способствующий развитию взаимозависимых отношений семьи и школы, позволяющих избежать конфликтных ситуаций и нанести потенциальный вред каждому участнику процесса;

4) *особая инклюзивная атмосфера*, в которой внедряемые модификации адаптированы к потребностям определенной школы и органично вплетены в ее общую структуру, а также педагогам предоставлена возможность получения разнообразной поддержки, как со стороны администрации, так и со стороны других педагогов, позволяет снизить риск возникновения многих противоречий;

5) *фундаментальная основа* для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие потребностей приветствуется, поддерживается, аккумулируется обществом, обеспечивая возможность достижения высоких результатов в соответствии с целями

инклюзивного образования и обеспечивая сохранность, принятие, сотрудничество и стимулирование непрерывного совершенствования педагогического сообщества и общества в целом [2].

Между тем, с развитием идей инклюзии в обществе термин «инклюзивная культура» принимает более универсальный смысл, уходя от исключительно образовательного к социокультурному контексту (А.Ф. Гох, Н.Н. Шестакова, Д.В. Юрков).

В этой связи можно дать следующее универсальное определение: *инклюзивная культура* – уровень развития общества, который выражается в толерантном, гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников социального взаимодействия, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся инклюзивные ценности [3].

Инклюзивная культура осуществляет контроль за соблюдением прав человека в обществе, связана с понятиями профессиональной этики и профессиональной культуры, преодолением дискриминирующего языка. Во многом признание необходимости инклюзивной культуры важно для социальных, культурных, образовательных организаций в работе с социально уязвимыми группами населения.

Под инклюзивной культурой понимается формирование ценностно-смысловых основ отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, что предполагает формирование дружественной и доброжелательной среды. Мы придерживаемся этих взглядов при организации образовательного процесса в вузе.

В ФГБОУ ВО «Дальрыбвтуз» с 2021 года реализуется учебная дисциплина «Социальная защита лиц с ограниченными возможностями», которая входит в состав основных профессиональных образовательных программ подготовки бакалавров и направлена на формирование инклюзивной культуры.

Целями освоения данного курса являются приобретение студентами знаний в области социальной защиты лиц с ограниченными возможностями здоровья и овладение практическими навыками профессионального взаимодействия с людьми с ОВЗ и инвалидами.

Общая трудоемкость дисциплины «Социальная защита лиц с ограниченными возможностями» составляет 2 зачетных единицы (72 часа).

Тематика разделов дисциплины представлена в таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	Раздел дисциплины
Раздел 1.	Основные понятия об инвалидности и лицах с ограниченными возможностями здоровья
Раздел 2.	Реабилитация и абилитация инвалидов.
Раздел 3.	Международные законодательные акты в сфере защиты прав инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.
Раздел 4.	Государственная политика в сфере обеспечения жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья.
Раздел 5.	Морально-этические и психологические аспекты общения с людьми с инвалидностью
Раздел 6.	Основы формирования доступной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья.
Раздел 7.	Содействие занятости и трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.
Раздел 8.	Проблемы инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях.

В процессе освоения курса, обучающиеся знакомятся с нормативно-правовыми документами, регламентирующими социальную защиту инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Изучают особенности принципов универсального дизайна и их использование в профессиональной деятельности. Рассматривают характеристику индивидуальных возможностей и состояния здоровья инвалидов и лиц с ОВЗ (по нозологиям), а также условия взаимодействия с каждой категорией лиц с ОВЗ.

Погружение студентов в проблемное поле людей с ограниченными возможностями здоровья происходит через организацию учебных занятий, выполнение практических заданий и творческих проектов.

В рамках изучения дисциплины студенты выполняют следующие творческие проекты:

- Проект «Особенности государственной социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья в разных странах». В данном проекте обучающиеся представляют особенности социальной политики в какой-либо отдельно взятой стране на выбор. При публичном обсуждении студенческих работ есть возможность сравнить, проанализировать отношение к людям с инвалидностью и их проблемам в различных государствах.

- Проект «Доступная среда».

Изучив положения Федеральной программы «Доступная среда», а также основные задачи по созданию безбарьерной городской среды (приспособление общественных зданий и прилегающих к ним территорий, адаптация дорожной инфраструктуры и средств транспорта, приспособление сложившегося жилищного фонда и др.), студенты на основе проведенного исследования и личных наблюдений, рассказывают о создании безбарьерной среды для маломобильных групп населения в районе своего проживания, иллюстрируя

работу фото- и видеоматериалом. Каждый такой проект отражает личностное отношение обучающихся к проблемам доступности (физической, социальной и информационной).

- Проект «Великие люди с ограниченными возможностями здоровья».

В своих работах обучающиеся рассказывают истории жизни тех людей, которые, несмотря на серьезные трудности со здоровьем, смогли добиться успеха и достичь уникальных результатов в искусстве, науке, спорте, бизнесе и т.д. и своим примером стойкости духа вдохновляют окружающих людей.

Кроме того, студенты постигают основы инклюзивного общения, а именно, основы общения с людьми с инвалидностью с учетом знаний об их особенностях восприятия информации, коммуникации, морально-психологических аспектах взаимодействия. Сегодня экспертное сообщество с участием людей с инвалидностью предлагает ряд рекомендаций по преодолению психологических барьеров при подобном взаимодействии. Курс «Социальная защита лиц с ограниченными возможностями» направлен на усвоение основных понятий, общепринятых норм и правил поведения в обществе людей с инвалидностью. Знание основ инклюзивного общения – это путь к эффективной коммуникации, будь то случайная встреча, ситуационное общение или взаимодействие в профессиональной сфере.

На практических занятиях студенты познают основы русского жестового языка, отрабатывая отдельные слова и фразы (например, «здравствуйте», «до свидания», «спасибо», «чем я могу вам помочь» и др.), знакомятся с историей создания шрифта Брайля, переводят информацию, представленную рельефно-точечным тактильным шрифтом.

Одной из проблем на современном этапе развития общества является проблема трудоустройства людей с инвалидностью. В данном курсе уделено внимание вопросам организации рабочих мест для людей с ОВЗ техническими средствами реабилитации и ассистивными технологиями. В качестве закрепления материала, обучающиеся разрабатывают рекомендации «Профессионально-трудовая реабилитация инвалидов», в которых описывают, как должно быть организовано рабочее место для людей с ОВЗ на примере какой-либо нозологической группы (с нарушением зрения, с нарушением слуха, с нарушением функций опорно-двигательного аппарата и др.).

Одним из видов практических заданий для студентов является подготовка рецензии-отзыва о фильмах, повествующих о жизни и проблемах людей с ограниченными возможностями здоровья, представляя в этих отзывах свою личностную оценку и суждения, публично обсуждая их на практических занятиях. В данной работе обязательно необходимо ответить на вопросы «Чем мне понравился данный фильм? Почему рекомендую посмотреть именно этот фильм?». Как правило, ребята делятся своими эмоциями, переживаниями. Здесь не мало важно воспитание толерантности как способности человека сосуществовать

вместе с другими людьми, которым присущи иные менталитет, образ жизни, толерантности как социально значимого личностного качества.

Традиционно в декабре проводится множество мероприятий, приуроченных к Международному дню инвалидов (3 декабря). Одно из таких мероприятий Общероссийская акция Тотальный тест «Доступная среда», цель которого привлечь внимание к правам и потребностям людей с инвалидностью. Студенты ежегодно принимают активное участие в тестировании, которое традиционно проходит в онлайн-формате. У ребят есть возможность на практических тестовых заданиях проверить уровень знаний, приобретенных в процессе изучения курса «Социальная защита лиц с ограниченными возможностями» по ключевым тематическим блокам теста:

- комплексный подход в организации доступной среды;
- морально-этические аспекты общения с людьми с инвалидностью;
- оказание ситуационной помощи при сопровождении людей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, ментальными нарушениями.

Участие в тестировании подтверждается выдачей сертификата.

Таким образом, на основании изложенного подчеркнем особую важность ценностно-смыслового компонента инклюзивной культуры, который предопределяет ценность и значимость инклюзивной культуры для будущих специалистов различных профессий, их глубокую личностную заинтересованность, положительную направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях включения людей с особыми возможностями здоровья в социальную среду.

К сожалению, большая часть современного общества по-прежнему не готова воспринимать людей с ограниченной мобильностью, как равных, себе подобных. Создание доступной среды, обширной нормативно-правовой базы, системы социальной защиты не устраняют барьеры взаимного восприятия между людьми с инвалидностью и остальной частью общества. Чтобы изменить данную ситуацию к лучшему, всем нам следует приложить немало усилий. Изменять такое положение вещей, как нам кажется, необходимо с помощью социально-просветительской работы в данном направлении. Эту просветительскую работу в вузе мы осуществляем через реализацию в учебном процессе дисциплины «Социальная защита лиц с ограниченными возможностями». Привитие этически выдержанной и грамотной терминологии, а также выработка культуры общения и восприятия людей с инвалидностью являются основополагающими в вопросе их полноценной интеграции в общество.

Библиографический список

1. Тони Бут, Мэл Эйнскоу. Показатели инклюзии: Практическое пособие. Под редакцией Марка Вогана, основателя Центра изучения инклюзивного образования. Бристоль, Великобритания. <https://inclusion24.ru/wp-content/uploads/2016/09/pokazateli-incliuzii.pdf>
2. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.
3. Гох А.Ф., Шестакова Н.Н., Юрков Д.В. Инклюзивная культура: от образовательного к социокультурному контексту // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. №2 (48).

УДК 37

Гусарова В.А. Потенциал внеурочной деятельности в процессе формирования коммуникативной функциональной грамотности младших школьников

Potential of extracurricular activities in the process of forming communicative functional literacy of primary school children

Гусарова Валерия Андреевна

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

(ФГБОУ ВО УлГПУ им. И.Н. Ульянова)

Gusarova Valeria Andreevna

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

(FGBOU VO UISPU named after I.N. Ulyanov)

***Аннотация.** В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной функциональной грамотности в начальной школе, предлагается учащимся начальной школы освоить коммуникативные стратегии и навыки взаимодействия в реальных жизненных ситуациях, что составляет содержание коммуникативной ФГ*

***Ключевые слова:** внеурочные занятия, начальная школа, социальное партнёрство, сотрудничество, дети, педагог.*

***Abstract.** The article considers the process of forming communicative functional literacy in primary school, offers primary school students to master communicative strategies and skills of interaction in real life situations, which is the content of communicative FG*

***Keywords:** extracurricular activities, primary school, social partnership, cooperation, children, teacher.*

Процесс формирования коммуникативной функциональной грамотности в начальной школе может осуществляться как в рамках предметов гуманитарного цикла, так и естественно-научного, однако, внеурочная деятельность обладает, по сравнению с учебной, большим потенциалом.

В рамках внеурочных занятий формирование ФГ в сфере коммуникации осуществляется эффективнее за счёт необходимости выполнения младшими школьниками парных или групповых практических заданий, где им необходимо учиться сотрудничать друг с другом, находить компромиссы, приводить аргументы в пользу собственной идеи и учиться выслушивать противоположные точки зрения. В процессе коллективной проектной или творческой деятельности педагог создаёт условия, провоцирующие младших школьников к взаимодействию и активному использованию вербальной и невербальной коммуникации, посредством которой могут быть решены разнообразные учебные задания. Практико-ориентированные задания междисциплинарного характера выполняют функцию симулятора реального мира, что позволяет погружать младших школьников в максимально правдоподобно смоделированные ситуации, когда им необходимо учиться работать в команде [2, с. 146].

Согласно ФГОС НОО внеурочная деятельность как составная часть общего образовательного процесса обеспечивает всестороннее развитие младших школьников. Базисный учебный план общеобразовательных учреждений включает обязательное проведение внеурочных занятий по направлениям, одним из которых является социальное. Содержание данного направления должно обеспечить социальную адаптацию учащихся начальной школы за счёт формирования коммуникативных УУД, а также навыков взаимодействия как со сверстниками, так и взрослыми, что полностью соответствует сущности коммуникативной функциональной грамотности.

Во внеурочной деятельности социального направления учащиеся осваивают продуктивный стиль взаимодействия, который представляет собой эффективный способ сотрудничества, освоения детьми моделей социальных связей, что способствует установлению и укреплению доверительных отношений в классном коллективе, а также раскрытию потенциальных возможностей и достижению продуктивных результатов в совместной деятельности [3, с. 265]. Освоение продуктивного стиля взаимодействия способствует освоению учащимися навыков коммуникации и сотрудничества, создавая позитивную атмосферу, необходимую для успешного достижения детьми общих целей в совместной деятельности.

В рамках продуктивного стиля взаимодействия младшие школьники активно обмениваются идеями, мнениями и решениями, принимают во внимание точки зрения других участников, выслушивают их и взаимодействуют на основе взаимопонимания и взаимного уважения. Они совместно устанавливают цели и задачи, планируют и организуют процесс деятельности, сотрудничают и помогают друг другу, осуществляют взаимную поддержку [5, с. 19].

Необходимо рассмотреть элементы продуктивного стиля взаимодействия, реализация которого в рамках внеурочной деятельности обеспечивает формирование коммуникативной ФГ младших школьников.

1. Доверие и взаимопонимание: педагогу необходимо создать в рамках внеурочных занятий безопасную и поддерживающую атмосферу, чтобы младшие школьники чувствовали себя комфортно и уверенно [6, с. 30]. Психолого-педагогическими приёмами, обеспечивающими доверительную атмосферу являются:

- активное слушание; учителю необходимо проявлять интерес к мнению и идеям каждого учащегося, задавать вопросы, уточнять и выяснять, чтобы понять их точку зрения;
- сотрудничество и взаимная поддержка: стимулирование младших школьников на работу в команде, выполнение практико-ориентированных заданий и творческих проектов способствует развитию доверия и взаимопонимания в классном коллективе;

– учёт разнообразия мнений: учителю необходимо создать атмосферу толерантности и уважения, где дети могут свободно высказываться и слушать друг друга без осуждения, для чего в рамках внеурочного занятия может быть создано поле для дискуссий и обмена идеями, где каждый учащийся может внести свой вклад в создание общего проекта [4, с. 27];

– регулярная обратная связь: предоставление каждому младшему школьнику конструктивной обратной связи о его вкладе в деятельность, для чего учителю необходимо подчеркнуть его индивидуальные достижения и прогресс, искренне похвалив и дав рекомендации или советы.

2. Сотрудничество: дети учатся работать в команде, принимать на себя определённые социальные роли и отвечать за свою часть работы. Педагогические средства, направленные на развитие у младших школьников навыков сотрудничества:

– командные игры и задания, в рамках которых дети учатся переживать за общий результат и нести коллективную ответственность;

– проектная деятельность: предложение детям совместно работать над проектами различного масштаба и тематики способствует развитию сотрудничества; учащиеся учатся распределять задачи, обмениваться идеями для достижения общего результата [7, с. 364];

– ролевые (дидактические, имитационные) игры: младшие школьники в рамках искусственно созданных ситуаций учатся слушать друг друга, принимать решения, учитывать мнения одноклассников;

– работа в парах или мини-группах: учащиеся совместно выполняют творческие задания, в процессе которых учатся находить решения, основываясь на совместных усилиях.

3. Взаимная поддержка: акцент на взаимопомощи и поддержке между детьми помогает создать атмосферу доверия в классном коллективе. Педагог может стимулировать данный процесс, поощряя детей за оказание друг другу поддержки помощью выражения признательности или позитивного комментария в адрес ребёнка [8, с. 63]. Для создания атмосферы взаимоподдержки между младшими школьниками в рамках внеурочных занятий необходимо использовать следующие организационные формы:

– кооперативные игры, при выборе которых учителю необходимо обращать внимание на такие аспекты, как совместное принятие решений и распределение ролей;

– подготовка выставок творческих работ учащихся или подготовка к школьному празднику, в ходе данных мероприятий дети будут вынуждены учиться слушать друг друга, делиться идеями и решать возникающие проблемы и сложности вместе;

– «круглые столы» – регулярные беседы с привлечением всех учащихся, что способствует развитию взаимопонимания и укреплению взаимоотношений; в ходе беседы дети могут высказывать свои мысли, делиться эмоциями и проблемами, а также предлагать

идеи для сотрудничества; педагог играет роль фасилитатора, создавая комфортную атмосферу и обеспечивая равноправность высказываний [9, с. 117].

4. Уважение к чужому мнению: дети учатся уважительно относиться к мнению и идеям других, даже если они отличаются от их собственных. Для развития данной способности у младших школьников в рамках внеурочных занятий могут быть задействованы следующие педагогические средства:

- тренинги, посвященные нормам общения, что помогает детям осознать важность проявления уважения и толерантности к различным мнениям;

- дискуссии и обсуждения, в рамках которых дети могут свободно высказывать своё мнение и слушать точку зрения одноклассников; учителю необходимо создать безопасную и поддерживающую обстановку, где каждый учащийся смог бы чувствовать себя комфортно и делиться своими идеями;

- обсуждение и рефлексия: регулярное обсуждение с детьми тем взаимного уважения и важности осознанного отношения к разнообразию помогает им осознать и усвоить данные ценности [13, с. 60].

Этапы реализации продуктивного стиля взаимодействия между младшими школьниками во внеурочной деятельности:

- 1) установление целей и задач: учащиеся совместно с педагогом определяют цели и задачи деятельности, которые будут достигаться коллективными усилиями;

- 2) планирование: младшие школьники разрабатывают план деятельности, определяют последовательность действий и распределяют роли в команде;

- 3) реализация: дети активно взаимодействуют друг с другом, соблюдают цель и план, совместно решают возникающие проблемы и задачи;

- 4) оценка и обратная связь: по завершении деятельности проводится оценка результатов и обсуждение пути дальнейшего развития [10, с. 47].

Продуктивный стиль взаимодействия способствует активному и глубокому участию всех участников в деятельности, развивает навыки коммуникации и сотрудничества, стимулирует творческое мышление и развивает навыки саморегуляции и самоорганизации. Учащиеся в рамках внеурочной деятельности могут проявить свои таланты и интересы, развить творческий потенциал, а также научиться работать в коллективе и достигать общих целей. Продуктивный стиль взаимодействия является основой успешной внеурочной деятельности и способствует формированию у младших школьников навыков, необходимых для их развития и последующего успешного участия в различных сферах жизни.

Формирование коммуникативной ФГ младших школьников в рамках социального направления внеурочной деятельности, помимо обеспечения продуктивного взаимодействия, предполагает развитие внешней коммуникационной сети начальной

школы, т.е. развитие сотрудничества с такими социальными субъектами как культурные учреждения города и области (музеями, библиотеками, театральными кружками, детскими культурными центрами), учреждениями дополнительного образования (школами искусств, музыкальными школами, спортивными и военно-патриотическими клубами), образовательными организациями (другими школами для проведения совместных спортивных мероприятий или конкурсов; педагогическими колледжами или вузами для проведения исследований) [1, с. 253].

Социальное партнёрство школы с данными учреждениями, реализуемое в рамках внеурочных мероприятий, обеспечивает связь обучения с жизнью, что является главной сущностной характеристикой функциональной грамотности. Принципами социального партнёрства являются добровольность, осознанность, взаимовыгодность, открытость в части общей задачи, стратегия единых действий. Социальное партнёрство требует разработки общей стратегии или плана действий, который будет осуществляться всеми участниками. Координация усилий и сотрудничество в рамках стратегии позволяют эффективно достигать поставленные цели и решать общие проблемы. Характерными особенностями данного партнёрства являются: ориентация на взаимовыгодное решение определённых воспитательных задач, а также взаимодополнение внешней среды внутренней средой школы, которое необходимо для полноценного развития у младших школьников коммуникативных УУД.

Способы реализации социального партнёрства с социальными субъектами в рамках внеурочной деятельности учащихся начальной школы:

- организация экскурсий в музеи, театры, художественные галереи и другие культурные учреждения помогает детям расширить свой кругозор и развить коммуникативные навыки. Во время экскурсий дети могут задавать вопросы гидам, обсуждать произведения искусства или спектакли, а также выражать свои впечатления и мнения [14, с. 59];

- проведение лекций или мастер-классов: приглашение представителей культурных учреждений для ознакомления учащихся с историей или культурой родного края или для демонстрации этапов создания творческой коллективной работы. В процессе подобных мероприятий дети могут задавать вопросы, обсуждать тему и получать практические навыки от экспертов, что помогает детям не только совершенствовать свои коммуникативные навыки, но и расширять свой кругозор;

- взаимодействие с родителями и сообществом. Одной из форм социального партнёрства является вовлечение родителей учащихся в организацию и проведение внеурочной деятельности. Родители могут выступить в роли волонтеров, экспертов или организаторов мероприятий;

– участие в общественно-значимых проектах, таких как благотворительные акции, экологические проекты или социальные инициативы, способствует развитию коммуникативной функциональной грамотности. В процессе работы над проектами дети могут сотрудничать с представителями разных сфер общества и взаимодействовать с ними [11, с. 268];

– создание творческих или исследовательских проектов совместно с социальными партнёрами школы: планирование и реализация таких проектов, как выставки, конкурсы или спектакли, в сотрудничестве с культурными учреждениями помогает младшим школьникам развивать коммуникативные навыки и ощутить себя частью команды [12, с. 57]. В процессе работы над проектами дети находятся в условиях взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Сотрудничество с культурными учреждениями также может предоставить младшим школьникам возможность познакомиться с различными формами искусства, культурой и традициями, что будет способствовать их развитию как творческих личностей. Таким образом, организация внеурочных мероприятий совместно с музеями, библиотеками, детскими культурными центрами и спортивными секциями помогает учащимся начальной школы освоить коммуникативные стратегии и навыки взаимодействия в реальных жизненных ситуациях, что составляет содержание коммуникативной ФГ.

Библиографический список

1. Абдулкадиров, У.Х. Формирование функциональной грамотности обучающихся начальных классов во внеурочной деятельности / У.Х. Абдулкадиров // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3, № 8. – С. 252-256.
2. Пичугин, С.С. Функциональная грамотность младших школьников: педагогический форсайт современного учителя / С.С. Пичугин // Образование в регионе: проблемы и векторы развития: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: ГАУО ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан», 2022. – С. 144-149.
3. Головкова, Ю.А. Развитие функциональной грамотности обучающихся во внеурочной деятельности / Ю.А. Головкова, В.В. Утемов // Молодой исследователь: вопросы науки и образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 263-270.
4. Земсков, А.Е. Возможности внеурочной деятельности в формировании социального опыта младших подростков / А. Е. Земсков // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12, № 1(45). – С. 25-29. – DOI 10.51609/2079-3499_2021_12_01_25.

5. Егорова, Г.И. Формирование функциональной грамотности на уроках и во внеурочной деятельности педагогика функциональной грамотности в параметрах концептуальности и практики / Г.И. Егорова, А.А. Маринова // Вестник ТОГИРРО. – 2021. – № 2(47). – С. 18-20.
6. Волкова, И.С. К вопросу об организации социального направления внеурочной деятельности общеобразовательной организации / И.С. Волкова // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции. – СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 29-31.
7. Малаева, Е.В. Внеурочная деятельность как способ формирования просоциального поведения младших школьников / Е.В. Малаева, Е.В. Голубничая // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2022. – С. 363-365.
8. Гайтота, С.Е. Развитие функциональной грамотности во внеурочной деятельности в начальной школе / С.Е. Гайтота, О.С. Джафарова // Интернаука. – 2023. – № 14-1(284). – С. 62-64.
9. Ефимова, Е.А. Формирование социальной компетентности у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности / Е.А. Ефимова, Е.В. Ефимова // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 6. – С. 115-119
10. Калинина, Л.В. Организация внеурочной деятельности в начальной школе: учебно-методическое пособие / Л.В. Калинина. – Иркутск: Аспринт, 2023. – 190 с.
11. Мустафаева, С.А. Использование социальных проектов во внеурочной деятельности как условие формирования коллектива в начальной школе / С.А. Мустафаева, М.В. Жолобова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 5(82). – С. 266-269.
12. Ладыгина, Л.В. Организация проектной внеурочной деятельности в начальной школе в условиях реализации ФГОС / Л.В. Ладыгина // Вестник научных конференций. – 2023. – № 4-2(92). – С. 57-58.
13. Эльдарова, Х.Ч. Организация внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС начального общего образования в сельской школе / Х.Ч. Эльдарова // Методист. – 2022. – № 5. – С. 60-61
14. Алешина, Е.В. Социальное проектирование внеурочной деятельности в системе управления учреждением среднего образования / Е.В. Алешина // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2020. – № 8. – С. 53-62.

УДК 37

Прасолова Л.С. Применение современных методов и технологий преподавания на уроках математики средней школы

Application of modern teaching methods and technologies in mathematics lessons at secondary school

Прасолова Л.С.

учитель математики
МАОУ СШ №9 г. Кстово
Prasolova L.S.
Mathematics Teacher
MAOU SSH No. 9, Kstovo

Аннотация. Ученики современного мира очень любят информационные технологии и они уже не представляют этот мир без компьютеров, телефонов и прочих средств информационных технологий, именно поэтому, современное образование требует постоянного обновления и внедрения новых подходов к обучению, особенно в области математики. Традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными для формирования глубоких знаний и интереса современных обучающихся. Новые современные технологии позволяют сделать уроки математики интересными, доступными и понятными большинству школьников.

Ключевые слова: современные методы обучения, технологии преподавания, проектная деятельность на уроках, игровая форма обучения, интерактивные доски и цифровые ресурсы.

Abstract. Modern students are very fond of information technologies and cannot imagine the world without computers, phones, and other means of information technology. Therefore, modern education requires constant updating and introduction of new approaches to teaching, especially in mathematics. Traditional methods often prove ineffective for forming deep knowledge and interest among contemporary learners. New modern technologies make math lessons interesting, accessible, and comprehensible to most schoolchildren.

Keywords: modern teaching methods, teaching technologies, project-based learning activities, game-based learning forms, interactive boards and digital resources.

Современная школа настоящего времени существенно отличается от традиционных методов преподавания даже несколько десятилетий назад. Учителя сталкиваются с современными реалиями и им необходимо идти в ногу со временем, которое задает очень большой и быстрый темп в развитии современных информационных технологий. Теперь современный учитель должен не просто обладать большим багажом знаний по своей предметной области, но и адаптировать свои уроки к потребностям современных детей, которые растут в эпоху современных технологий. Именно поэтому очень важно активно внедрять инновационные современные методы и технологии в образовательный процесс, особенно в такой важный предмет, как математика, ведь он способствует формированию важнейших компетенций и качеств, необходимых современному человеку.

Традиционные методы преподавания, которые основаны на устных объяснениях и письменных упражнениях постепенно утрачивают свою эффективность. На их место приходят новые современные педагогические технологии, которые способны повысить вовлеченность учеников и качество усвоения материала. Многие дети при применении традиционных форм преподавания теряют интерес к математике из-за отсутствия понимания ее необходимости в реальной жизни.

На мой взгляд есть ряд основных причин, по которым учителям необходимо применять современные технологии преподавания на уроках математики:

1. Рост популярности гаджетов: современные дети привыкли получать информацию из видеороликов, компьютерных программ, различных игр. Современные технологии позволяют сделать уроки интерактивными и превратить обучение в увлекательное путешествие.
2. Развитие soft skills: современные уроки должны быть построены таким образом, чтобы формировать развитие гибких навыков обучающихся, таких как коммуникабельность, креативность, работа в команде, развитие навыка самообучения.
3. Повышение мотивации: через игровые технологии, исследовательские интересные проекты часто просыпается интерес даже у тех учеников, которые ранее никогда не испытывали интереса к предмету.

Так какие же они, новые современные методы и технологии обучения? Какие практики и методы нужно применять, чтобы урок был интересным, инновационным?

В современной реалии я бы выделила основные направления модернизации урока математики:

Самый простой и популярный среди учителей подход - применение интерактивных досок и цифровых ресурсов. Другими словами, использование средств ИКТ на уроках: интерактивные доски и цифровые образовательные ресурсы помогают визуализировать понятия, делая процесс обучения наглядным и увлекательным. Онлайн-тренажеры, Интернет-ресурсы, программы моделирования предоставляют уникальную возможность наглядно представить сложные процессы. Например, различные инструменты для построения графиков функций или геометрических фигур, упрощают понимание такой науки, как геометрия.

На мой взгляд, вторым направлением модернизации урока математики можно считать применение групповой работы и сотрудничество. Развитие такого soft skill как групповая работа позволяет развивать также и другие soft skills: коммуникативные навыки, учит учитывать мнения других, основываясь на объективных доказательствах и аргументах.

Третья современная технология, которая отлично применяется на уроках математики – игровые формы обучения. Математические квесты, кроссворды, ребусы способствуют развитию логики, внимания и памяти. Они делают процесс обучения интересным и эмоционально насыщенным. Применение таких интерактивных занятий позволяет обучающимся вникнуть в тему более глубоко и самостоятельно найти решение поставленной задачи, у учеников просыпается азарт решить определенный ребус и они не замечают, как выполнили все практические задания.

Проектная деятельность – отдельная технология, применяемая на развитие критического мышления, креативности, умения решать практические задачи, находить поиск решения нестандартных задач и находить ответы на поставленные вопросы. Проект предполагает создание учеником или группой учеников собственного продукта. Такая деятельность формирует у обучающихся навыки самостоятельного исследования, анализа и презентации результатов. Это такая работа, которая полностью погружает обучающегося в тему, позволяет глубже изучить проблему и найти решение, применяя все свои знания на практике.

Дистанционное обучение – еще один вид образовательной деятельности, который возник совсем недавно, но активно набирает обороты. Если говорить о традиционной системе обучения, то дистанционный формат применяется для учеников, имеющих проблемы со здоровьем, которые занимаются на домашнем обучении или для подготовки учеников к олимпиадам или другим видам деятельности. Данный формат позволяет учителю и ученику не тратить время на дорогу, а больше времени уделить разбору заданий, ведь современные средства ИКТ позволяют полностью создать урок, используя информационные технологии. Например, давно разработаны электронные доски, для совместной работы учителя и ученика, где на расстоянии километров учитель и ученик могут одновременно решать любую поставленную задачу. Дистанционное обучение может применяться для дополнительных занятий. Использование мультимедийных материалов, интерактивных заданий, виртуальных лабораторий и других инновационных методов обучения повышает интерес учащихся и улучшает усвоение материала. Однако, существуют также некоторые недостатки, такие как необходимость самодисциплины и мотивации, отсутствие прямого контакта с преподавателем и коллегами, трудности с организацией учебного процесса дома и проблемы с доступностью качественного Интернет-соединения. Таким образом, дистанционная форма обучения становится всё более популярной благодаря своим преимуществам, хотя и требует определенных усилий для успешного освоения.

Индивидуализация учебного процесса – современные технологии позволяют адаптировать учебный процесс и материал под индивидуальные особенности каждого ученика. Например, онлайн-платформы которые сейчас применяются практически везде,

предлагают задания различного уровня сложности, что помогает ученикам развиваться в своем индивидуальном темпе.

Смешанное обучение – метод обучения, который сочетает в себе очные занятия с элементами дистанционного обучения. Например, просмотр обучающего ролика перед классным занятием дома с последующим закреплением материала на уроке с преподавателем.

Все современные методы и подходы, применяемые на уроках, имеют ряд преимуществ, такие как:

- 1 повышение мотивации и интереса обучающихся к изучению математики;
- 2 формирует ключевые компетенции XXI века: критическое и креативное мышление, цифровая грамотность, умение работать в команде и навык коммуникации;
- 3 улучшает понимание абстрактных математических концепций благодаря наглядности и доступности представленного материала;
- 4 создаются комфортные условия для индивидуальных потребностей обучающихся, позволяя каждому двигаться вперед в удобном темпе.

Учитель в современном мире это не только источник знаний, но и наставник-организатор учебной деятельности. Его задача – создать такие условия для учеников, которые позволяют им полностью погрузиться в учебный процесс, сделать его интересным, стимулируя самостоятельное изучение материала и развитие творческих способностей.

Применение современных методов и технологий преподавания на уроках математики открывает большие перспективы для улучшения образовательного процесса, позволяет формировать устойчивые знания, развивать интеллектуальные способности и готовить школьников к успешной жизни в условиях быстро меняющегося мира. Конечно, очень многое зависит от учителя, от его готовности менять привычные способы взаимодействия с учениками, постоянно совершенствуя свое мастерство и вдохновлять детей на успешное освоение науки чисел и формул.

Современные учителя, должны постоянно проходить курсы повышения квалификации, разрабатывать свою цифровую библиотеку, использовать электронные ресурсы и обмениваться опытом друг с другом. Ведь современные ученики не хотят традиционных уроков, а если мы не будем идти в ногу со временем, наши ученики тоже окажутся далеки от современного мира, а мы себе не можем это позволить.

Библиографический список

1. Соловьёва Л.Ф. Компьютерные технологии для преподавателя / Л.Ф. Соловьёва. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2008. – 453.
2. Ларина В.П., Ходырева Е.А., Окунев А.А. Лекции на занятиях творческой лаборатории «Современные педагогические технологии». - Киров: 1999 – 2002.
3. Петрусинский В.В. Игры - обучения, тренинг, досуг. Новая школа, 1994

УДК 37

Шिताя Е.В. Организационное проектирование технологической магистратуры

Organizational design of the Technological Master's degree

Шिताя Елена Викторовна,

Кандидат экономических наук, доцент кафедры
Менеджмента в отраслях ТЭК,

Тюменский индустриальный университет

Shitaya Elena Viktorovna,

PhD, Associated Professor,

Management in the fuel and energy complex Department,

Industrial University of Tyumen

Аннотация. В статье рассматриваются принципы организационного проектирования программ технологической магистратуры. Обоснована значимость образовательных программ технологической магистратуры в формировании академической репутации университета. Представлена организационная схема проектирования и реализации технологической магистратуры.

Представлены особенности применения проектной логики в реализации программы технологической магистратуры. Изучена практика эффективного взаимодействия лидера индустрии и инженерного университета в реализации образовательного проекта по интеграции обучающихся в бизнес-среду компании.

Ключевые слова: технологическая магистратура, образовательное пространство, предпринимательская экосистема.

Abstract. The article discusses the principles of organizational design of technological master's degree programs. The importance of the educational programs of the technological master's degree in the formation of the academic reputation of the university is substantiated. The organizational scheme of the design and implementation of the technological master's degree is presented.

Keywords: technological master's degree program, educational space, the entrepreneurial ecosystem.

Происходящие изменения в сфере науки и высшего образования в контексте формирования суверенной модели помимо новых задач, требующих безотлагательного решения предоставляют и новые возможности по построению принципиально нового учебного пространства и применению инновационных образовательных форматов и педагогических технологий.

Специализированные образовательные программы технологической магистратуры, созданные по заявкам индустриальных партнеров, а также на базе научных школ с актуальными востребованными исследованиями обладают неоспоримой конкурентоспособностью, являясь одними из элементов «репутационной стоимости» университета [1].

При проектировании и дальнейшей реализации технологической магистратуры необходимо принимать во внимание ее интеграционную роль в сопряжении

образовательных задач с научно-исследовательскими задачами R&D-проектов. На наш взгляд в данном контексте ключевыми принципами, закладываемыми в основу формирования магистерских программ являются следующие:

- индивидуализация обучения и возможность формирования карьерной траектории через включение в деятельность команд инновационных проектов;
- интеллектуальная и ресурсная интеграция с академическими и промышленными партнерами;
- практико-ориентированность образовательных программ, реализуемых совместно с промышленными партнерами;
- проектно-ориентированное обучение - проекты, разрабатываемые обучающимися, верифицируются и напрямую соотносятся с проектной деятельностью промышленных партнеров от стадии поиска идей до предпроектной проработки;
- модульность и адаптивность образовательных программ, исходя из актуальной промышленной и исследовательской повестки.

Отсутствие научно-технического задела, научно-педагогического коллектива требуемой квалификации, недостаточность ресурсного обеспечения, а также неразвитость инновационной инфраструктуры университета могут стать серьезными барьерами для развития и масштабирования программ такого рода.

Проектные решения, разработанные в рамках магистерских программ, являются основой для создания технологических бизнесов, которые интегрируются в предпринимательскую экосистему, где создаваемые стартапы встраиваются в партнерские отношения как с операторами национальной инновационной экосистемы, исходя из актуальной научно-технологической повестки, так и с партнерами университета [3].

Продвижение технологической магистратуры должно базироваться не только на востребованности программы как образовательного продукта, но и на потенциале коммерциализуемости тех инновационных идей и решений, которые генерируются и разрабатываются магистрантами за время их обучения в вузе. И здесь нужно отметить такое направление как создание научно-образовательных коллабораций в формате «зеркальных лабораторий» и «зеркальных инжиниринговых центров». Сформированная у обучающегося способность видеть разрывы системы разделения труда и инициировать появление новых продуктов, способных «преодолеть» разрыв может быть воплощена в молодежном бизнес-инкубаторе в форме коммерциализируемого бизнес-проекта (рис.1).

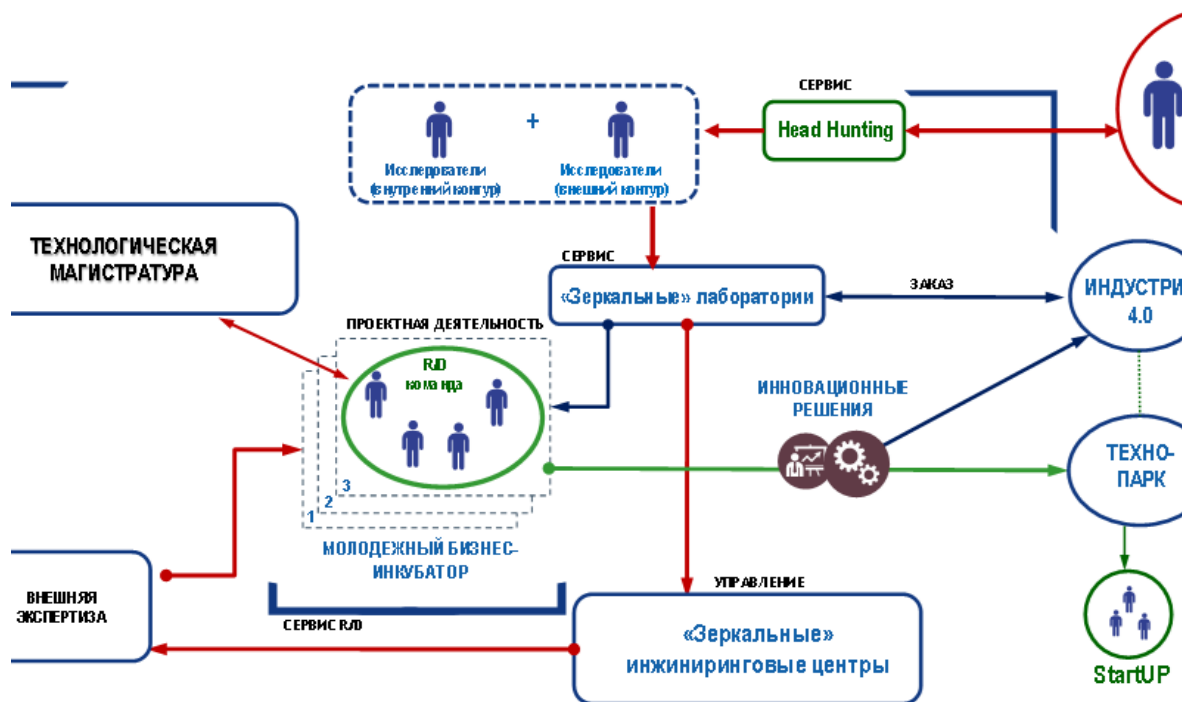


Рис.1 – Технологическая магистратура: организационный аспект

Обеспечение высокого качества и устойчивости магистерских программ возможно на основе реализации принципа «четырех У»: уникальность, узнаваемость, устойчивость, удовлетворенность. Для успешного решения задач по обеспечению востребованности и конкурентоспособности образовательного продукта в целях увеличения создаваемой ценности университета с учетом новых требований по обновлению отечественной системы высшего образования необходимо актуализировать реализуемые магистерские программы на основе реинжиниринга, предполагающего:

- учет трансформационных мега-трендов при разработке образовательного контента;
- переформатирование образовательного пространства по комбинаторному принципу;
- участие работодателей в со-проектировании и реализации программ магистратуры в целях решения актуальных задач индустрии [2].

При этом управляющие воздействия должны быть ориентированы не на принудительное насаждение новых форматов, а на формирование прогрессивного

понимания новой образовательной парадигмы, понимания принципиально новой «философии» проектирования и реализации магистерских программ.

Библиографический список

1. Аржанова, И.В. Магистратура в условиях внешних вызовов и внутренних противоречий [Текст] / И.В. Аржанова, М.Ю. Барышникова, Е.В. Вашурина, Л.В. Заварыкина, В.А. Нагорнов, О.В. Перфильева О.В. – М.: ВАШ ФОРМАТ, 2021. – 208 с.
2. Кукина Е.А. Перегрузка магистратуры в обновляемой системе высшего образования: управленческий трек [Текст] / Управленческое консультирование. – 2024. – №5 (185). – С.9-21.
3. Шитый В.П. Технологическая магистратура: интеграция обучающихся в бизнес-среду компании [Текст] / Финансовый бизнес. – 2024. – № 10 (256). – С. 68-70.

УДК 37

Шिताя Е.В. Социогуманитарный аспект подготовки инженеров новой формации

The socio-humanitarian aspect of training engineers of a new generation

Шिताя Елена Викторовна,

Кандидат экономических наук, доцент кафедры
Менеджмента в отраслях ТЭК,

Тюменский индустриальный университет

Shitaya Elena Viktorovna,

PhD, Associated Professor,

Management in the fuel and energy complex Department,

Industrial University of Tyumen

Аннотация. В статье обосновывается значимость и важность социогуманитарной компоненты как неотъемлемого элемента целостной инженерной подготовки; приводится опыт индустриального университета по проектированию образовательного пространства в контексте индивидуализации с учетом обязательной социогуманитарной составляющей.

Ключевые слова: образовательное пространство, индивидуальные образовательные траектории, социогуманитарная компонента.

Abstract. The article substantiates the significance and importance of the socio-humanitarian component as an integral element of holistic engineering training. It presents the experience of an industrial university in designing an educational space in the context of individualization, taking into account the mandatory socio-humanitarian component.

Keywords: educational space, individual educational trajectories, socio-humanitarian component.

Сегодня индивидуализация образовательных траекторий обучающихся является одним из ключевых трендов трансформации образовательных политик университетов в Российской Федерации. Модель формирования персонифицированных треков отличается большей гибкостью по сравнению с классическим форматом проектирования архитектуры и содержания основных профессиональных образовательных программ, позволяя формировать учебное и внеучебное пространство по комбинаторному принципу, исходя из индивидуальных потребностей и предпочтений студентов.

Ключевой акцент образовательной политики Тюменского индустриального университета (ТИУ) сосредоточен на подготовке высококвалифицированных инженерных кадров, владеющих системными знаниями в своей научно-технической области, информационных и когнитивных технологиях, а также навыками проектного управления, инновационного мышления и коммерциализации [2].

Пространство спроектировано в логике сквозной компетентностной модели обучения инженеров, которая дифференцирована по уровню проявления компетенций и

предусматривает самостоятельный осознанный выбор трека обучения на уровне бакалавриата, специалитета, а в перспективе – в магистратуре и в аспирантуре.

Образовательная модель бакалавриата по инженерным направлениям подготовки, реализуемая в формате индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) структурирована следующим образом:

- дисциплины ядра, которые изучаются студентами всех направлений подготовки, входящих в Инженерный стандарт ТИУ на 1 и 2 курсах;
- дисциплины направленности (ProCore);
- дисциплины, которые дают возможность расширить спектр знаний по выбранному направлению подготовки (Major);
- дисциплины, необходимые для развития студента в смежных направлениях подготовки (Minor);
- дисциплины, входящие в общеуниверситетский банк элективов.

Также предусмотрена возможность получения дополнительной квалификации по одному из 11 треков в рамках освоения программ ДПО:

- специалист в сфере закупок;
- специалист по процессному управлению;
- специалист по управлению рисками;
- специалист по управлению персоналом;
- специалист в области обращения с отходами;
- специалист по внутреннему аудиту;
- специалист по организации сетей поставок;
- специалист по организации постпродажного обслуживания и сервиса;
- специалист по качеству;
- специалист в области промышленного дизайна производимой продукции;
- специалист по релейной защите и автоматике.

Обучение в рамках трека академического превосходства (Honors Track) предоставляет возможность на основе конкурсного отбора встроиться в команды реальных проектов индустриальных партнеров.

Инженерный стандарт ТИУ охватывает 30 основных профессиональных образовательных программ, его общая трудоемкость составляет 73 зачетных единицы. При этом на социально-гуманитарные и экономические дисциплины, такие как «История», «Философия», «Основы российской государственности», «Иностранный язык», «Правовая культура», «Экономика» и «Технологическое предпринимательство» приходится более трети от общей трудоемкости ядра (рис.1).

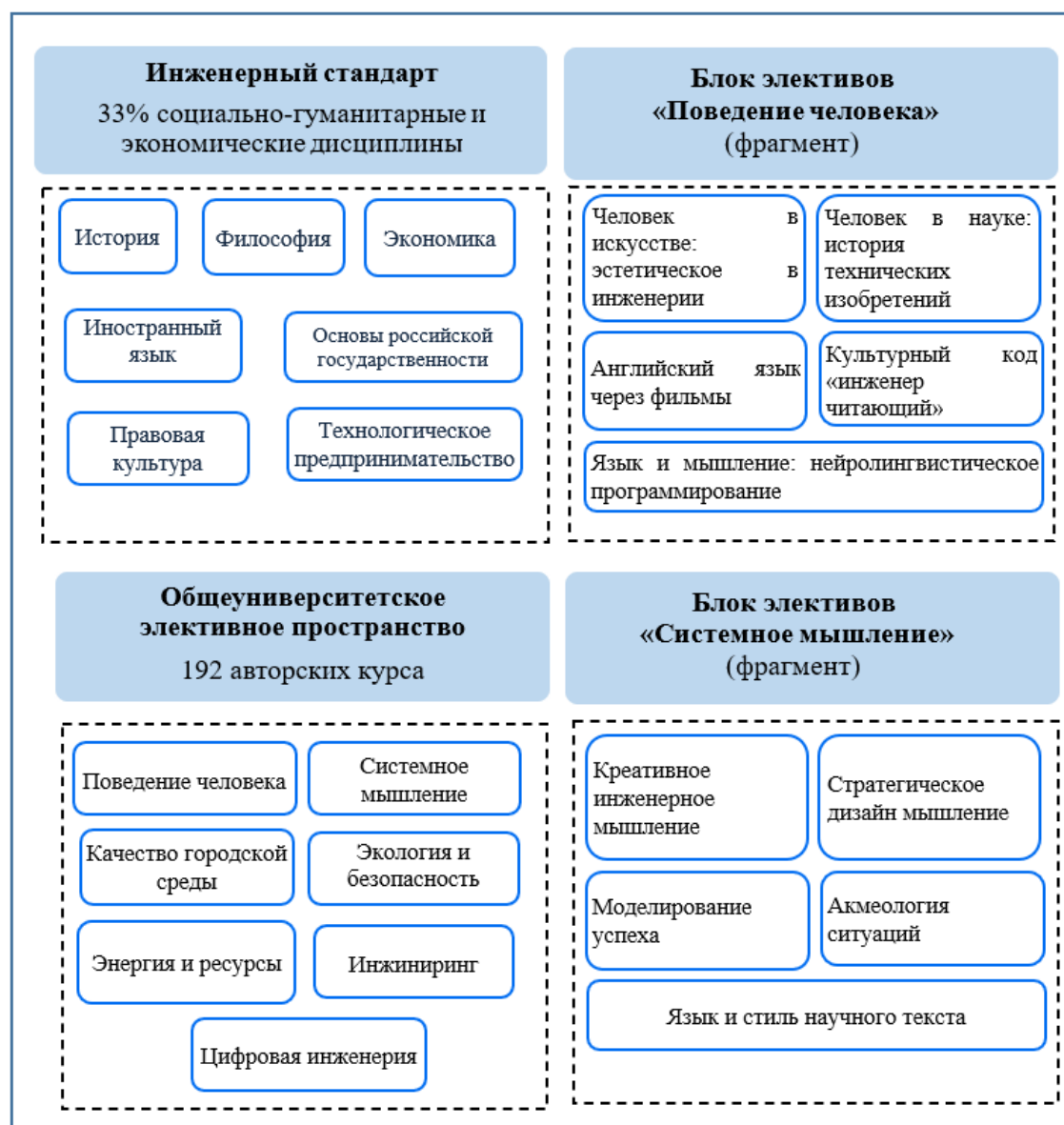


Рис.1 – Социально-гуманитарная составляющая Инженерного стандарта ТИУ

Социально-гуманитарная компонента весомо представлена и в общеуниверситетском элективном пространстве. На сегодняшний день в банке элективов 192 авторских курса по тематикам: «Поведение человека», «Системное мышление», «Качество городской среды», «Экология и безопасность», «Цифровая инженерия», «Инжиниринг», «Энергия и ресурсы».

Первые 2 тематических блока насыщены дисциплинами социально-гуманитарной направленности – «Человек в искусстве: эстетическое в инженерии», «Английский язык через фильмы», «Креативное инженерное мышление» и т.д.

Каждый год экспертной комиссией проводится мониторинг востребованности элективов у студентов, оценка их актуальности и соответствия трендам развития индустрии и общества, по результатам которых элективное пространство оптимизируется и обновляется.

Помощь при построении персонифицированного образовательного маршрута обучающимся оказывают профессиональные тьюторы. Сопровождение индивидуализации образовательного процесса осуществляется на основе специализированной информационной системы, позволяющей проектировать траектории обучения, составлять индивидуальное расписание и получать обратную связь от студентов [1].

Социогуманитарная компонента играет важную роль в формировании профессиональной культуры инженеров, так как именно она устанавливает общественно значимую направленность их исследовательской и проектной деятельности, методов воплощения идей и путей их практического внедрения.

Инженеру новой формации важно овладеть способностью анализировать влияние своей профессии на общество, что обуславливает необходимость изменения подхода к инженерному образованию. Этот подход предполагает глубокое осознание основ технической науки и творческого начала в инженерии.

Таким образом, социогуманитарная сфера превращается из простого дополнения к естественным и инженерно-техническим наукам в неотъемлемый элемент целостной инженерной подготовки, что, безусловно, необходимо учитывать при проектировании трансформационных преобразований в образовательной политике индустриального университета.

Библиографический список

1. Назмутдинова, Е.В. Внедрение модели «2+2+2» в образовательное пространство инженерного университета [Текст] // Будущее науки и техники: прогнозы, разработки и достижения. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2024. С. 49-52.
2. В сборнике: Программа развития ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет на 2023-2032 годы» [Электронный ресурс] – URL: <https://www.tyuiu.ru/media/pdf/bf6d7f64-66e4-4c5c-809e-70d46b154dc3.pdf> (дата обращения: 20.10.2025).

СЕКЦИЯ 3. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ

УДК 368

**Корякин В.Ю., Серобян А.А. Системный подход к классификации рисков в
сфере страхования**

A systematic approach to risk classification in the insurance industry

Корякин Владислав Юрьевич,

студент 4-ого курса факультета высшей школы экономики и бизнеса
РЭУ им. Г. В. Плеханова, г. Москва, Российская Федерация

Серобян Артем Агаронович,

студент 4-ого курса факультета высшей школы экономики и бизнеса
РЭУ им. Г. В. Плеханова, г. Москва, Российская Федерация

Научный руководитель: **Асяева Эльмира Ахметшаевна,**
к.э.н., доцент, РЭУ им. Г. В. Плеханова, г. Москва, Российская Федерация

Koryakin Vladislav Yuryevich,
4th year student of the Faculty of Higher School of Economics and Business of Plekhanov
Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation

Serobyan Artem Agaronovich,
4th year student of the Faculty of Higher School of Economics and Business of Plekhanov
Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation

Asyaeva Elmira Akhmetshayeva,
Department of Global Financial Markets and Fintech, Associate Professor, PhD, Plekhanov
Russian University of Economics, Moscow, Russian Federation

Аннотация. В представленной статье осуществляется комплексный теоретико-методологический анализ классификации рисков в страховании как фундаментальной основы для построения эффективной системы риск-менеджмента. Исследование раскрывает сущность страхового риска через призму его многогранной природы — экономической, юридической, вероятностно-статистической и социально-психологической, где риск определяется как вероятностное событие, обладающее свойствами неопределенности и потенциального ущерба. Центральное место в работе занимает системное рассмотрение критериев и методологических подходов к классификации, включая разделение по характеру возможного результата на чистые и спекулятивные риски, по причинам возникновения, классам объектов и структурному признаку с детализацией имущественных, производственных, торговых и финансовых рисков.

Ключевые слова: классификация рисков, страхуемость, методология страхования, риск-менеджмент, капитал, стратегические данные, финансовая природа риска, правовой подход, страховой риск, технологии.

Abstract. The presented article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the classification of risks in insurance as a fundamental basis for building an effective risk management system. The study reveals the essence of insurance risk through the prism of its multifaceted nature — economic, legal, probabilistic, statistical and socio-psychological, where risk is defined as a probabilistic event with the properties of uncertainty and potential damage. The central place in the work is occupied by a systematic consideration of criteria and methodological approaches to classification,

including the division according to the nature of the possible result into pure and speculative risks, by causes, classes of objects and structural features, detailing property, production, trade and financial risks.

Keywords: *classification of risks, insurability, insurance methodology, risk management, capital, strategic data, financial nature of risk, legal approach, insurance risk, technology.*

В сфере страхования понятие риска интерпретируется как вероятность возникновения убытков, обусловленная влиянием природных, социальных или экономических факторов. Будучи сложной и многогранной категорией, риск может анализироваться через призму истории, права, финансов или экономики. Наиболее полное определение описывает риск как характеристику управленческого решения, принимаемого в условиях неопределенности. В такой ситуации существует несколько вариантов развития событий, причем как минимум один из них несет в себе угрозу или опасность. Следовательно, для риск-менеджмента ключевыми атрибутами риска являются два фактора: неопределенность (вероятность наступления события) и потенциальный ущерб от его реализации. С позиции экономической теории, риск определяется как угроза снижения доходности предприятия или возникновения непредвиденных расходов в ходе хозяйственной деятельности. В страховании данное явление целесообразно рассматривать в нескольких плоскостях.¹ С экономической точки зрения, страховой риск представляет собой возможность наступления случайного события, влекущего за собой материальные потери, которые могут быть количественно измерены и выражены в денежной форме. Этот аспект подчеркивает финансовую природу риска, где особое значение приобретает его стоимостная оценка и влияние на экономическое положение субъекта. При этом риск существует только тогда, когда возможно, как минимум два исхода событий - благоприятный и неблагоприятный. В юридическом аспекте риск трактуется как правомерное событие, обладающее четкими характеристиками, определенными страховым законодательством. Правовой подход требует, чтобы риск был законным, возможным и случайным, а также чтобы у страхователя имелся признаваемый законом интерес в сохранении застрахованного объекта. Особое значение приобретает принцип высшей добросовестности, предполагающий полное раскрытие всей существенной информации о риске. Вероятностно-статистический аспект рассматривает риск через призму математических методов и законов больших чисел, позволяющих количественно оценить вероятность наступления страхового случая и возможный размер ущерба. Этот подход основан на анализе статистических данных и применении актуарных расчетов для определения справедливой страховой премии. Социально-психологический аспект

¹ Чистопольская Е.В., Ч. 68. «Риск – как основа существования страхования» // Страховое дело: Учебное пособие / Е.В. Чистопольская – Саратов: Издательство, 2018. – С. 258 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2209.pdf (Дата обращения: 07.10.2025)

учитывает субъективное восприятие риска различными участниками страховых отношений, их готовность платить за страховую защиту и индивидуальную терпимость к риску, что находит свое отражение в процессе принятия решений о страховании.²

Классификация рисков представляет собой систематизированный процесс их распределения на однородные категории и группы в соответствии с определенными критериями и признаками, что позволяет организовать эффективное управление ими и достичь стратегических целей в области риск-менеджмента. Данная систематизация служит фундаментальной основой для идентификации, анализа и разработки методов минимизации потенциальных негативных последствий. Среди ключевых критериев, лежащих в основе дифференциации рисков, традиционно выделяют классы объектов, подверженных потенциальной опасности, детерминанты, служащие источником и причиной возникновения рисков; а также критерий, определяющий степень возможного контроля и влияния на данные риски со стороны организации или лица. Особое значение в данной системе имеет группировка по комплексным классам объектов, чья сохранность и функционирование находятся под угрозой. К таким критически важным классам относятся человеческие ресурсы, олицетворяемые рабочей силой, чья жизнь, здоровье и профессиональная компетентность определяют устойчивость любой деятельности, материальные и нематериальные активы, объединяемые понятием имущества, финансовые ресурсы и инвестиции, представляющие капитал, а также стратегические данные и знания, которые в современной экономике составляют основу конкурентного преимущества и охватываются понятием информации.³ Таким образом, многоаспектная классификация создает целостную картину угроз, обеспечивая комплексный и целенаправленный подход к управлению ими.

В соответствии с положениями Федерального закона от 25.04.2002 № 40-ФЗ «Об обязательном страховании гражданской ответственности владельцев транспортных средств» и Федерального закона от 29.11.2007 № 286-ФЗ «О взаимном страховании»⁴⁵, классификация рисков в страховании представляет собой систематизированное

² Кириллова Н.В., УДК 369.03.025.6., «Системы управления рисками в страховых организациях» // Страховое дело. С. 1 – 8. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibr.ru/art2016/bv2482.pdf/download/bv2482.pdf> (Дата обращения: 07.10.2025)

³ Глуховцова А.А., «Определение и классификация рисков решений субъектов страхования» // Экономика и управление. С. 1 -7. 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-i-klassifikatsiya-riskov-resheniy-subektov-strahovaniya> (Дата обращения: 07.10.2025)

⁴ Федеральный закон от 25.04.2002 N 40-ФЗ (ред. от 31.07.2025) "Об обязательном страховании гражданской ответственности владельцев транспортных средств" // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36528/ (Дата обращения: 07.10.2025)

⁵ Федеральный закон "О взаимном страховании" от 29.11.2007 N 286-ФЗ (последняя редакция) // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72848/ (Дата обращения: 07.10.2025)

распределение страховых рисков по группам на основе законодательно установленных критериев. Правовое регулирование данного вопроса осуществляется в соответствии с Гражданским кодексом РФ (глава 48), где определяется, что страховой риск - это предполагаемое событие, на случай наступления которого проводится страхование, обладающее признаками вероятности и случайности его наступления. По видам страховой деятельности, регламентированной Законом РФ от 27.11.1992 № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации» ⁶, выделяются:

- Риски по личному страхованию (связанные с жизнью, здоровьем, трудоспособностью граждан);
- Риски по имущественному страхованию (связанные с утратой, гибелью, повреждением имущества);
- Риски по страхованию ответственности (связанные с обязанностью возместить причиненный вред).

Особое значение имеет классификация по степени допустимости страхования, установленная статьей 928 ГК РФ, которая определяет перечень интересов, страхование которых не допускается. К ним относятся:

- Противоправные интересы;
- Убытки от участия в играх, лотереях и пари;
- Расходы, к которым лицо может быть принуждено в целях освобождения заложников.

Методологические подходы к классификации рисков разрабатываются в соответствии с требованиями Указания Банка России от 26.06.2023 N 6466-У "О требованиях к организации оператором автоматизированной информационной системы страхования системы управления рисками", который устанавливает необходимость:

- Идентификации и оценки всех существенных рисков;
- Группировки рисков по характеру и источникам возникновения;
- Определения взаимосвязей между различными категориями рисков.

Важным аспектом классификации является разделение рисков по объему страховой ответственности, регламентированное статьей 942 ГК РФ⁷, где определяются существенные условия договора страхования, включая перечень страховых рисков. Данные подходы позволяют страховым организациям выполнять требования Банка России по управлению

⁶ Закон РФ "Об организации страхового дела в Российской Федерации" от 27.11.1992 N 4015-1 (последняя редакция) // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307/ (Дата обращения: 07.10.2025)

⁷ Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26.01.1996 N 14-ФЗ (ред. от 24.06.2025) // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9027/a9f9f39ee61b6f89a074c9de25a99ea9ca91491d/ (Дата обращения: 07.10.2025)

рисками ликвидности, платежеспособности и финансовой устойчивости, обеспечивая защиту прав и законных интересов страхователей и выгодоприобретателей в соответствии с российским страховым законодательством.

Классификация страховых рисков, выступая методологической основой страховой деятельности, предполагает их систематизацию по ряду фундаментальных критериев, центральным из которых является характер возможного результата рискового события. С этой точки зрения все риски подразделяются на чистые и спекулятивные. Чистые риски характеризуются возможностью наступления исключительно отрицательного или нулевого результата. К данной категории традиционно относят природно-естественные, экологические, политические, транспортные риски, а также часть коммерческих рисков, таких как имущественные, производственные и торговые. В противоположность им, спекулятивные риски предполагают возможность получения как положительного, так и отрицательного исхода, что в наибольшей степени свойственно рискам финансовым.

Важным классификационным признаком является этиология (первопричина) риска, или так называемый базисный риск. На этом основании выделяют природно-естественные, экологические, политические, транспортные и коммерческие риски. Последняя группа — коммерческие риски — подвергается дальнейшей структурной дифференциации:

1. Имущественные риски — сопряжены с утратой активов из-за хищений, халатности персонала, диверсий или технических сбоев.

2. Производственные риски — возникают из-за угрозы остановки деятельности вследствие повреждения основных или оборотных средств, а также при освоении новых технологий.

3. Торговые риски — выражаются в финансовых потерях из-за нарушения сроков оплаты, отказов от расчетов при транспортировке грузов и подобных ситуаций.

Особую категорию составляют финансовые риски, связанные с вероятностью потерь финансовых ресурсов. Они подразделяются на риски, связанные с покупательной способностью денег, и риски, связанные с вложением капитала (инвестиционные). В первую группу входят инфляционные, дефляционные, валютные риски и риск потери ликвидности. Инвестиционные риски включают риск упущенной выгоды, то есть риск косвенного финансового ущерба вследствие неосуществления планируемого мероприятия, а также риск снижения доходности, который, в свою очередь, проявляется в процентных рисках и кредитном риске. Сущность процентных рисков заключается в вероятности возникновения убытков у финансовых институтов в ситуации, когда стоимость привлечения ресурсов превышает доходность от их размещения в кредиты. Кредитный риск трактуется как угроза неисполнения заемщиком обязательств по возврату основной суммы долга и уплате процентов. Данный вид риска классифицируется как разновидность прямых финансовых

потерь. В эту же категорию, помимо кредитного, входят биржевой и селективный риски, а также риск банкротства.

Специфика страховых отношений предполагает деление всех рисков на те, что подлежат страхованию, и те, что нет. Под страховым риском понимают вероятное событие, поддающееся оценке как с точки зрения шансов его возникновения, так и с точки зрения масштаба потерь. Квалификация риска в качестве страхового требует соблюдения жестких условий. Прежде всего, событие должно носить вероятностный и случайный характер — ни время, ни место, ни размер ущерба не должны быть известны заранее. Важно, чтобы наступление случая не зависело от желания заинтересованных лиц и не являлось глобальной катастрофой, затрагивающей всех застрахованных разом. Кроме того, риск должен поддаваться статистическому анализу на группе схожих объектов, а его последствия — иметь четкое денежное выражение.⁸ Эта система критериев формирует методологический фундамент для отнесения рисков к категории страхуемых и лежит в основе актуарных расчетов и формирования страховых продуктов.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что классификация рисков в страховании представляет собой сложный, многогранный процесс, имеющий фундаментальное значение для построения эффективной системы риск-менеджмента. Будучи производной от сущности самого страхового риска, понимаемого как вероятностное событие с негативными финансовыми последствиями, классификация служит не только инструментом систематизации, но и методологической основой для всей страховой деятельности. Многоаспектность риска, рассматриваемого через призму экономической, юридической, вероятностно-статистической и социально-психологической категорий, предопределяет необходимость применения комплекса критериев для его дифференциации. Как показал анализ, наиболее релевантными для целей страхования являются такие критерии, как характер возможного результата, выделяющий чистые и спекулятивные риски; основная причина возникновения; классы объектов, находящихся под угрозой; а также структурный признак, особенно важный для детализации коммерческих и финансовых рисков.

Правовое поле, формируемое Гражданским кодексом РФ, Федеральным законом «Об организации страхового дела в Российской Федерации» и нормативными актами Банка России, задает обязательные рамки и вектор для этой классификации, законодательно закрепляя деление по видам страховой деятельности, степени допустимости страхования и объему страховой ответственности. Выделение страховых рисков из общей массы

⁸ Закон РФ от 27.11.1992 N 4015-1 (ред. от 28.02.2025) "Об организации страхового дела в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025) // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307/9446fe3d61daf193e7cc8c8f4ab465fe482a1563/ (Дата обращения: 07.10.2025)

посредством строгих критериев — случайности, статистической измеримости, непредсказуемости и независимости от воли страхователя — является краеугольным камнем, обеспечивающим финансовую устойчивость страховщиков и защиту интересов потребителей. В конечном счете, научно обоснованная и нормативно закреплённая классификация рисков не является самоцелью. Она создает универсальный язык для коммуникации всех участников страхового рынка, служит базой для точных актуарных расчетов, способствует адекватному ценообразованию, формированию страховых резервов и разработке новых страховых продуктов, тем самым выполняя ключевую роль в обеспечении стабильности и поступательного развития национальной страховой системы в условиях объективной неопределенности и растущих вызовов современной экономики.

Библиографический список

1. Чистопольская Е.В., Ч. 68. «Риск – как основа существования страхования» // Страховое дело: Учебное пособие / Е.В. Чистопольская – Саратов: Издательство, 2018. – С. 258 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2209.pdf (Дата обращения: 07.10.2025)
2. Кириллова Н.В., УДК 369.03.025.6., «Системы управления рисками в страховых организациях» // Страховое дело. С. 1 – 8. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elib.fa.ru/art2016/bv2482.pdf/download/bv2482.pdf> (Дата обращения: 07.10.2025)
3. Глуховцова А.А., «Определение и классификация рисков решений субъектов страхования» // Экономика и управление. С. 1 -7. 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-i-klassifikatsiya-riskov-resheniy-subektov-strahovaniya> (Дата обращения: 07.10.2025)
4. Федеральный закон от 25.04.2002 N 40-ФЗ (ред. от 31.07.2025) "Об обязательном страховании гражданской ответственности владельцев транспортных средств" // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_36528/ (Дата обращения: 07.10.2025)
5. Федеральный закон "О взаимном страховании" от 29.11.2007 N 286-ФЗ (последняя редакция) // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72848/ (Дата обращения: 07.10.2025)
6. Закон РФ "Об организации страхового дела в Российской Федерации" от 27.11.1992 N 4015-1 (последняя редакция) // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307/ (Дата обращения: 07.10.2025)

7. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26.01.1996 N 14-ФЗ (ред. от 24.06.2025) // - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9027/a9f9f39ee61b6f89a074c9de25a99ea9ca91491d/ (Дата обращения: 07.10.2025)

8. Закон РФ от 27.11.1992 N 4015-1 (ред. от 28.02.2025) "Об организации страхового дела в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025) // - [Электронный ресурс] - Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1307/9446fe3d61daf193e7cc8c8f4ab465fe482a1563/ (Дата обращения: 07.10.2025)

Электронное научное издание

**Сборник научных трудов по материалам
Международной конференции по трансдисциплинарным исследованиям
«Границы науки: взаимодействие естественных,
социальных и гуманитарных дисциплин»**

20 ноября 2025 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов



Формат 60x84/16. Усл. печ. Л 4,0. Тираж 100 экз.
Lulu Press, Inc. 627 Davis Drive Suite 300
Morrisville, NC 27560
Издательство НОО Профессиональная наука
Нижний Новгород, ул. М. Горького, 4/2, 4 этаж, офис №1