



«Академик Е.А. Бөкетов атындағы
Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» КеАҚ

НАО «Карагандинский национальный исследовательский
университет имени академика Е.А. Букетова»

NLC «Karaganda National Research University
named after Academician Ye.A. Buketov»

ӘЛЕУМЕТТІК ЖҰМЫС ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ПЕДАГОГИКА: ШЫНАЙЫЛЫҚ ПЕН ПЕРСПЕКТИВАЛАР

*Әлеуметтік және педагогикалық ғылымдар бойынша
IV Халықаралық конгресс аясындағы халықаралық қатысуымен
өткен дөңселек үстелдің материалдары
Ғылыми электрондық басылым*

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Материалы круглого стола с международным участием в рамках
IV Международного конгресса по социальным и педагогическим наукам
Научное электронное издание*

SOCIAL WORK AND SOCIAL PEDAGOGY: REALITIES AND PROSPECTS

*Proceedings of the International Round Table held within the framework
of the 4th International Congress on Social and Educational Sciences
Electronic scientific publication*



Техникалық редакторлық алқа – Техническая редакционная коллегия

Мухтарова Шакира Мукашовна, пед. ғыл. д-ры,
әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика кафедрасының профессоры;
Санхаева Алия Нурмагамбетқызы, (PhD) философия докторы, мектепке дейінгі
және психологиялық педагогикалық даярлық кафедрасының қауымдастырылған профессоры;
Скакова Асия Кудайбергеновна, пед. ғыл. маг., бастауышта оқыту педагогикасы
мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы.

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасының Ғылым және жоғары білім
министрлігінің Ғылым комитеті тарапынан қаржыландырылған (Грант № AP23489106)

Ә22 Әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика: шынайылық пен перспективалар = Социальная работа и социальная педагогика: реалии и перспективы = Social work and social pedagogy: realities and prospects : Әлеуметтік және педагогикалық ғылымдар бойынша IV Халықаралық конгресс аясындағы халықаралық қатысуымен өткен дөңгелек үстелдің материалдары (2026 ж. 29 мамыр) : ғыл. электр. бас. / Акад. Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу ун-ті. — Қарағанды: Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің баспасы, 2026. — PDF-файл. — Жүйеге қойылатын талаптар: Pentium 4; 1,3 ГГц және жоғары; Internet Explorer Acrobat Reader 4.0 немесе үлкен. — Қазақша – орысша – ағылшынша.

ISBN 978-601-204-581-9

IV Халықаралық «Әлеуметтік және педагогикалық ғылымдар» конгресі аясында өткізілген «Әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика: қазіргі жағдайы мен даму перспективалары» атты дөңгелек үстел материалдарының жинағына балалық шақты қорғау мен қолдау, кәмелетке толмағандардың девиантты мінез-құлқының алдын алу, педагогтер мен әлеуметтік сала мамандарының кәсіби құзыреттіліктерін дамыту, жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі, сондай-ақ балалар мен жастарға әлеуметтік-педагогикалық көмек көрсету және қолдау мәселелеріне арналған ғылыми мақалалар мен практикалық материалдар енгізілген.

Басылым ғалымдарға, оқытушыларға, әлеуметтік педагогтерге, мектеп мұғалімдеріне, әлеуметтік қызметкерлерге, білім алушыларға және өскелең ұрпақты тәрбиелеу, әлеуметтендіру және әлеуметтік қорғау мәселелерімен айналысатын мамандарға арналған.

В сборник материалов круглого стола «Социальная работа и социальная педагогика: реалии и перспективы», проведенного в рамках IV Международного конгресса «Социальные и педагогические науки», вошли научные статьи и практические материалы, посвященные актуальным вопросам охраны и защиты детства, профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, развития профессиональных компетенций педагогов и специалистов социальной сферы, цифровой социализации подростков, а также социально-педагогического сопровождения и поддержки детей и молодежи.

Издание представляет интерес для ученых, преподавателей, социальных педагогов, учителей, социальных работников, обучающихся и специалистов, занимающихся вопросами воспитания, социализации и социальной защиты подрастающего поколения.

The proceedings of the round table “Social Work and Social Pedagogy: Realities and Prospects”, held within the framework of the 4th International Congress “Social and Pedagogical Sciences”, include research papers and practice-oriented materials devoted to current issues of child protection and welfare, the prevention of deviant behavior among minors, the development of professional competencies of teachers and social service specialists, the digital socialization of adolescents, as well as social and pedagogical support for children and youth. The proceedings are intended for researchers, university lecturers, social educators, school teachers, social workers, students, and professionals engaged in education, socialization, and social protection of the younger generation.

ӘОЖ 37.0 13
КБЖ 74.66

*Еңбектер жинағы авторлық басылымда жарияланады
Сборник трудов издается в авторской редакции
The proceedings are published in the author's edition*

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің баспасы
100024, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28, Тел. (7212) 35-63-16. E-mail: printed@karnu-buketov.edu.kz

ISBN 978-601-204-581-9

© Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды
ұлттық зерттеу университеті, 2026

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕВИАНТОЛОГИИ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

Ю.А. КЛЕЙБЕРГ,

президент-ректор Академии Национального образования и науки (Тверь, Россия),
Лауреат государственной премии Правительства Российской Федерации,
академик РАЕН, доктор психологических наук,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: yury.kleyberg@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6757-0102>

АННОТАЦИЯ

С помощью метода герменевтического анализа в статье обсуждаются концептуальные проблемы теоретических парадигм современной девиантологии с онтологических и эпистемологических позиций. Генеральной целью этого анализа является устранение затянувшегося концептуального безвременья, падения глубины теоретической мысли и развитие девиантологической науки на основе системной теории, разработав для этого единый системный тезаурус, и с единых теоретических позиций научно охарактеризовать важнейшие элементы девиантологического знания.

Ключевые слова и словосочетания: девиантология; теоретические парадигмы; концептуализация проблемы; онтологические и эпистемологические позиции.

THEORETICAL PARADIGMS OF MODERN DEVIANTOLOGY: CONCEPTUALIZATION OF THE PROBLEM

Yu. A. KLEYBERG,

President-Rector of the Academy of National Education and Science (Tver, Russia),
Laureate of the State Prize of the Government of the Russian Federation,
Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Doctor of Psychology,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
E-mail: yury.kleyberg@yandex.ru
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6757-0102>

ABSTRACT

Using hermeneutic analysis, this article discusses conceptual issues in the theoretical paradigms of contemporary deviantology from ontological and epistemological perspectives. The article's overall goal is to address the prolonged conceptual stagnation and decline in the depth of theoretical thought, and to develop deviantological scholarship based on systems theory by developing a unified systems thesaurus and, from a unified theoretical perspective, to scientifically characterize the most important elements of deviantological knowledge.

Keywords and phrases: deviantology; theoretical paradigms; conceptualization of the problem; ontological and epistemological perspectives.

В начале обратимся к Российской гуманитарной энциклопедии (2002), в которой концептуальный каркас (английское словосочетание: conceptual framework; образовано от латинского слова conceptus – понятие, понимание, замысел) характеризуется как понятие научного дискурса, обозначающее общую категориальную систему, в рамках которой осуществляются конкретные научно-познавательные построения и концептуализации [2].

Помимо термина «концептуальный каркас» (conceptual framework) в научных источниках встречаются синонимичные понятия: «концептуальная схема» (conceptual schema), «языковой каркас» (language framework) и «парадигма» (paradigm), синтагма (греч. – классификация, систематизация) и пролегомены (от др.-греч. προλεγόμενα – предисловие, введение).

Несомненно, теория концептуальных каркасов имеет большое значение в современной теории познания. И это вполне закономерно, так как современная эпоха с развитием глобальной технологизации, «цифрования», маргинализации, криминализации и др. привела общество к ситуации неопределенности и социального риска, видоизменилась сама и спровоцировала появление многих асоциальных черт.

Однако следует заметить, что разработка теории концептуальных каркасов в синтагмальном и парадигмальном поле девиантологии не завершилась, не произошла и смена старых парадигм на новые, зато произошло появление целого «веера» новых научных направлений, оттеснявших, но не вытеснявших полностью ранее господствующую парадигму – политическая девиантология, креативная девиантология, психология девиантного поведения, ювенальная девиантология, девиантология досуга молодежи, девиантология геноцида, девиантология абсурда и другие.

Совершенно очевидна *проблемная ситуация*: неадекватность (рассогласование, несоответствие) социальных реалий (девиаций, девиантности и криминализации общества, системный кризис между властью и избирателями – гражданами России, кризис понимания между депутатами и народом, коррупции чиновников во власти), неадекватной реакции общества на них (социальный контроль) и научного их осмысления (определение концептуальных каркасов девиантологических парадигм).

Существующая ситуация, как замечает Я.И.Гилинский, «стимулирует научные исследования социальных девиаций, усиливает их конструктивное изучение» [1, с. 12]. Девиантогенная глобализация современных обществ, рост экономического и социального неравенства между «включенными» («included») и «исключенными» («excluded») и др. – дополнительный повод для пересмотра и обновления девиантологических парадигм, что является вполне нормальным процессом развития науки. «Вера в то, что существует только одна истина и что она уже постигнута, как утверждал физик Макс Борн, является главной причиной всех зол на Земле» (Цит. по: [13, с.55]). Девиантология уже заняла свою «нишу» в ряду гуманитарных наук, стала общей теорией девиаций в физической, биологической, социальной и личностной систем организации мироздания.

Целостная концепция девиантологической науки, которую мы пытаемся представить в своих публикациях [3-11 и др.], направлена на то, чтобы осветить современную социальную ситуацию в рамках всеобщей девиантологической научной проблематики. Задача концепции – способствовать осознанию постмодернистской парадигмы, *хаосмоса* – «имманентного тождества и целостности космоса и хаоса» (по Ж. Делёзу, 1998) – идти по следу девиантогенного маркера современной эпохи. Концепция показывает место девиантологии в ней.

Как мы уже отмечали в своих предыдущих работах, девиантологическая наука является своеобразным социальным куматоидом (от греч. *kuma* – волна), реализующим различные социальные проекты и программы на постоянно меняющемся человеческом материале. Девиантология с точки зрения онтологии и эпистемологии выступает сегодня в виде волнообразных форм организации научного познания и образцов продуктов науки. Это и есть то, что конструируется, передается, воспроизводится и развивается в науке за счет механизма новаций, нововведений и принципов дуальности, как способ логической организации знаний, базирующихся на представлениях

противоположности, выражаемых соответствующими понятиями и категориями [5, с. 10-11].

Как отмечает К. Ясперс (1991), для науки присущи три необходимых знака: познавательные методы (*cognitive methods*), достоверность (*reliability*) и общезначимость (*general validity*). «Я обладаю научным знанием лишь в том случае, если полностью уверен в достоверности моего знания. Тем самым я обладаю знанием и о недостоверности, вероятности и невероятности. Я обладаю научным знанием лишь тогда, когда это знание общезначимо» [16].

При этом К. Ясперс указывает на четыре момента, характеризующих современную науку, которые, несомненно, корреспондируют с девиантологической наукой:

1. Современная наука универсальна по своему духу. Все происходящее в мире подвергается наблюдению, рассмотрению, исследованию – действия, поступки, деятельность или высказывания людей, их творения и судьбы;

2. Современная наука принципиально не завершена. Современная наука, пройдя через все завершающие представления познания, постоянно пересматривает все, начиная с основ. Отсюда прорыв к новому знанию, и вместе с тем сохранение достигнутого в качестве составной части новых замыслов, планов и идей;

3. Современная наука ни к чему не относится равнодушно, для нее все имеет научный интерес. Все, что есть, должно быть познано, его необходимо знать; нет ничего, что можно было бы оставить вне сферы научного внимания и оценки;

4. Современная наука, имеющая свой предмет и метод, стремится «выйти» на всеобщие связи. Ей не доступен космос бытия, но доступен космос наук. Идея взаимосвязанности всех наук порождает неудовлетворенность локальным, ограниченным познанием. Современная наука не только универсальна, но стремится к единению наук. Связь между науками устанавливается благо даря их соотношению, их взаимной поддержке посредством своих выводов и методов. Они становятся друг для друга вспомогательными науками. Одна наука становится материалом для другой. Их общая основа – субъективный импульс к универсальному знанию [16, с.101-103].

Если в эпоху модерна человек пытался оставить реальный след в культуре, науке, литературе, то есть стать значимым для общества, то человек постмодерна стремится стать успешным, используя любые доступные ему способы, в том числе и недозволенные, аморальные и преступные. При этом успешность ассоциируется с обладанием власти, материальных благ, «нужных» связей, «быть полезным себе». Альтернатива Э. Фромма «иметь или быть» [13] сегодня теряет свою актуальность и разрешается в пользу «иметь», причем, «все и сразу» (*all at once*), «здесь и сейчас» (*here and now*). Такой опасный выбор, где доминирует установка только на обладание, может привести человечество к катастрофе. Стремление обладать, «иметь», не прикладывая никаких существенных усилий, всегда проще.

Другое дело – «быть», единственная разумная альтернативная установка, характеризуется отказом от эгоизма и эгоцентризма, аутодеструктивных тенденций, а значит, направленная на динамизм созидания и позитивную перспективу, на значимость своих поступков и полезность деятельности и осознанного бытия. Этот путь сложный, трудоемкий, затратный и длительный во времени. Однако именно он указывает личности вектор постоянного развития, совершенствования, творчества, формирования позитивных жизненных перспектив и помогает выстроить трансперспективу собственной жизни. Он дает также возможность человеку не стать эспейкером, бегущим от реальности в иллюзорный, виртуальный и параллельный мир, но взглянуть на свою жизнь, деятельность и поступки с любой временной позиции (феномен временной децентрации).

Таким образом, у личности появляется Смысл разумной жизни и полезной деятельности, позитивная мотивация, исчезают «смысловой вакуум» (по В. Франклу), выученная беспомощность, аддиктивные проявления, криминальные наклонности, состояние дистресса, социально-психологическая неустойчивость, социальная эксклюзия, то есть исключенность из системы социальных взаимодействий, дегуманизированный фактор и др. Э.Фромм предупреждал, что «дегуманизированный человек станет настолько безумным, что окажется, в конечном счете, не в состоянии поддерживать существование жизнеспособного общества, а в скором времени не сможет удержаться от самоубийственного применения ядерного или биологического оружия» [13, с.205].

Однако следует заметить, что если в предыдущих исторических эпохах ценности общества вырабатывались незаметно, постепенно и осознанно, на протяжении жизни нескольких поколений людей, то сейчас они становятся мобильными, хаотичными, противоречивыми, непонятными, тревожными, поскольку создаются *here and now* теми, кто лично заинтересован в их тиражировании, кто ожидает от них политических и материальных предпочтений и дивидендов. В современном обществе происходит, по меткому выражению Э.Гидденса, «испарение моральности» (1984) и В.В. Лунеева – «гуманизация преступности» (2014), нарастает киберсоциализация человека (*Homo Cyberus*), появился «человек нового типа» – *Homo perfectus* (человек успешный, предприимчивый, совершенный). Для некоторых индивидов наступило «пресыщение свободой» с четким обозначением «опыта-предела» – трансгресс, функцией которого является «вырвать меня у себя самого и не позволять мне быть тем же самым, что я есть, используя трансформацию самого себя через конституирование знания» (по М. Фуко) [14, с.111-131; 16, с.284-311].

Девиантологическая наука, как раз и призвана изучать трансгрессивные тенденции. Она включает в себя, как мне представляется, три важнейших психологических механизма: (а) осмысление и объяснение (*comprehension and explanation*) на основе герменевтического метода (девиантология знаний); (б) понимание и сравнение (*understanding and comparison*) на основе этого понимания (понимающая девиантология) и (в) флуктуационное научение (*fluctuation learning*, от лат. *fluctuation* – нестойкость, колебание) (социализация), создаваемое турбулентной и нестабильной внешней социальной средой и воспроизводимое ею же, появлением спонтанно возникших аттракторов (лидеров, субкультур, социальных сетей и т.п.), оказывающих позитивные и/или деструктивные воздействия на личность, социальную среду и общество в целом.

Однако такой подход имеет неоднозначную линейную структуру двух уровней: первый уровень – это внутри дисциплинарная компаративистика; второй уровень – междисциплинарный. Взаимопересечение и соединение этих двух уровней способно избежать междисциплинарную схематичность и дисциплинарную обособленность, обеспечить, тем самым, целостность изучаемых социальных феноменов.

Однако первый уровень – внутридисциплинарная компаративистика – в девиантологии пока еще не прошел этап своей институционализации. Здесь имеются некоторые разногласия. Важно и другое: расширение научных горизонтов, динамичность развития междисциплинарных знаний, вызывают к постоянному сравнению и сопоставлению их с уже функционирующими знаниями, а вновь появляющиеся концепции, подходы, гипотезы и методы, претендующие на эвристичность, должны пройти процедуру верификации.

На сегодняшний день существуют три основные точки зрения на проблему парадигмального статуса девиантологии. Ее определяют, как (1) *допарадигмальную девиантологию*, (2) *внепарадигмальную девиантологию*, (3) *мультипарадигмальную*

девиантологию. Первая точка зрения ссылается на сравнительно небольшой возраст девиантологической науки. Однако стремительное развитие девиантологии в XX-начале XXI в. свидетельствует о вполне зрелой девиантологии как науки.

Дискурс-анализ современных научных источников по девиантологической проблематике свидетельствует о том, что девиантология успешно ассимилировала понятие парадигмы, которое стало ее концептуальным каркасом. Парадигмы в девиантологии могут быть исследовательскими и практическими (технологическими). Исследовательские парадигмы (гносеологическая, феноменологическая, деятельностная и экзистенциальная) зарождаются на определенной методологической основе. Одна исследовательская парадигма может выступать базисом для целого ряда научных школ и направлений девиантологии.

Однако здесь существует главная опасность современной, которая заключается в том, что если вся предшествующая история со всеми ее событиями лишь в незначительной степени затрагивала субстанцию *genus homo* (человеческий род), то теперь как будто сама эта субстанция пришла в «броуновское движение», и опасность грозит уже ей самой не только на физическом, но и на ментальном уровне и, как констатирует В.Волков (2007), «разрушается привычное, стабильное, традиционное; неожиданно, стихийно, спонтанно возникает иное, другое, неведомое, неизвестное», изменяется сознание нации, нарастают разрушительные процессы в обществе, его дисгармоничное состояние, дегуманизация, духовное оскудение, нравственная деградация людей.

Предложенный автором подход к определению концептуальных каркасов теоретических парадигм в девиантологии, безусловно, не претендует на методологическую завершенность, и тем более на истину в последней инстанции, но при творческом теоретическом осмыслении девиантологических проблем может быть актуализирован и модифицирован нововведениями пытливого исследователя. И в этом смысле данный подход открыт для эволюционных и революционных дополнений и модификаций, концептуальных девиантологических каркасов, изменений научных парадигм, для новых открытий.

Список литературы:

1. Гилинский, Я.И. Девиантология. Монография. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб: ИД «Алеф-Пресс», 2013.
2. Клейберг, Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. – СПб, 2014.
3. Клейберг, Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. – 2-е изд., доп. – М., 2019.
4. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М., 2017.
5. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов. – 5-е изд., перераб. и доп. – М., 2017. – Серия: Бакалавр и магистр. Академический курс.
6. Клейберг, Ю.А. Основы ювенальной девиантологии. – В 5-ти кн. - Москва, 2018.
7. Клейберг, Ю.А. Ювенальная девиантология: Учебное пособие. - Saarbrücken: Palmarium Publishing, Germany, 2012.
8. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение: синтагма, онтология, эпистемология // Общество и право. – 2015. - №1 (51). – С. 262-269.
9. Клейберг, Ю.А. Компаративистский анализ девиантологических конструктов // Дискуссионные проблемы социальной психологии. Монография. – Ульяновск: Зебра, 2018. – С. 5-14.

10. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: синтагма, онтология, эпистемология, корреляция с другими науками //Современные проблемы девиантологии: перспективы развития. Монография. – София, 2017. – С. 61-85.
11. Клейберг, Ю.А. Концептуализация компаративистского подхода к девиантологическим конструктам // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности, состояние и Сборник тезисов 219 Психологические науки перспективы. Международная конференция 6-7 июня 2018 г. – Москва: Университет МВД России, 2018. – С. 144-150.
12. Коул, К. Естественность принципа дополнительности // Импакт. Наука и общество. – 1986. – № 1. – С. 55.
13. Фромм, Э. Иметь или Быть? – М.: Прогресс, 1990. – 330 с.
14. Фуко, М. О трансгрессии // Танатография Этоса. – СПб, 1994. – С 111-131;
15. Фуко, М. Герменевтика субъекта (выдержки из лекций в Коллеж де Франс, 1981-1982) // Социо-Логос. – Вып. 1. – М., 1991. – С. 284-311.
16. Ясперс, К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с. – (Мыслители XX в.).

Секция 1. Білім алушылармен мінез-құлықтық қиындықтары бар балалармен жұмыс істеу үшін педагогтің кәсіби әлеуметтік дамыту: құзыреттілік тәсіл.
Секция 1. Развитие профессионального потенциала педагога для работы с обучающимися с поведенческими трудностями: компетентностный подход
Section 1. Development of teachers' professional potential for working with students with behavioral difficulties: a competency-based approach

PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHERS FOR WORKING WITH STUDENTS WITH BEHAVIORAL DIFFICULTIES: A COMPETENCY-BASED PATH

Aigul Abdimazhitovna BULATBAYEVA,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management
Al-Farabi Kazakh National University

Wang HAN

Master's Student
Al-Farabi Kazakh National University
Email: 2337497544@qq.com

ABSTRACT

Students with behavioral difficulties present widespread challenges in contemporary inclusive education. Teachers' professional competence directly determines the quality of behavioral support and classroom management. Based on realistic educational practices in China and Kazakhstan, this paper explores the core professional competencies required for teachers working with students with behavioral difficulties, including behavioral identification, emotional communication, classroom intervention, and multi-party collaboration. It constructs a systematic competency-based development path that integrates situational training, school-based reflection, digital empowerment, and cross-professional cooperation. By analyzing practical cases from both countries, the study demonstrates that targeted competency development can effectively improve teachers' ability to support students with behavioral difficulties, optimize classroom ecology, and promote the sustainable development of inclusive education. The findings provide practical references for teacher training, social pedagogy application, and international educational exchange.

Keywords: behavioral difficulties; teacher professional competence; competency-based path; inclusive education; social pedagogy.

Inclusive education has become a global consensus, and students with behavioral difficulties represent one of the most vulnerable yet critical groups in modern schooling. Behavioral difficulties—including emotional outbursts, inattention, conflict with peers, learning avoidance, and weak self-regulation—directly affect classroom order, student development, and teacher workload. In both China and Kazakhstan, educational policies increasingly emphasize humane, student-centered support, yet many general classroom teachers still lack systematic professional competence to respond effectively. This paper focuses on the competency-based development path for teachers working with students with behavioral difficulties, draws on realistic practices in China and Kazakhstan, and proposes modern, actionable strategies to improve professional quality and practical effectiveness.

Introduction

Rapid social transformation, digital lifestyles, and changing family structures have made adolescent behavioral problems more diverse and complex. In regular classrooms, students

with hidden or mild behavioral challenges often struggle to adapt without targeted support. Teachers are no longer only responsible for knowledge instruction; they must also act as behavioral observers, emotional supporters, intervention implementers, and collaborative partners. However, traditional teacher training often overemphasizes theory and neglects situational practice, resulting in a gap between professional capacity and real-world demand. Against this background, a competency-based path—grounded in actual teaching scenarios, focused on operational skills, and supported by reflective practice—has become a modern and effective direction for teacher professional development [1, 45].

Current Reality of Students with Behavioral Difficulties in China and Kazakhstan

In China, the implementation of inclusive education has brought more students with behavioral adjustment challenges into regular classrooms. Research suggests that 8% to 15% of primary and secondary students show obvious behavioral or emotional difficulties, such as impulsive behavior, mobile phone addiction, social withdrawal, and academic apathy. Many schools rely on head teachers and part-time counselors for support, yet subject teachers often feel unprepared to intervene. The system emphasizes whole-school ecology and positive behavior support, aiming to prevent problems rather than only remedy them [2, 78].

In Kazakhstan, educational modernization and the development of social pedagogy have elevated attention to adolescent behavioral risks. Supported by institutions including Karaganda Buketov University, local studies highlight school adaptation barriers, weak learning motivation, and peer conflicts as major behavioral challenges among young people. The country integrates social pedagogues into the educational system and emphasizes cooperation between teachers and social support professionals [5, 32]. This model echoes the theme of the IV International Congress on Social and Pedagogical Sciences and reflects Kazakhstan's focus on professionalized, systematic support for vulnerable student groups.

Core Professional Competence for Teachers Supporting Students with Behavioral Difficulties

Effective support depends on four interrelated competence dimensions, all of which can be systematically developed:

1. Behavioral identification and assessment competence

Teachers must accurately observe early warning signs, distinguish between temporary misconduct and persistent behavioral difficulty, and complete simple, objective records without labeling students. This competence is fundamental to reducing misjudgment and providing targeted support [3, 61].

2. Emotional communication and trust-building competence

Empathy, active listening, and emotional stabilization techniques help teachers build safe relationships—the foundation of any effective intervention. Teachers with high emotional competence can better de-escalate conflicts and guide students to regulate emotions [8, 102].

3. Classroom behavioral intervention competence

Using positive reinforcement, visual guidance, emotional regulation corners, and predictable routines, teachers can reduce inappropriate behaviors and strengthen adaptive ones. Positive behavioral interventions and supports (PBIS) have been proven effective in international empirical studies [6, 29].

4. Collaborative support competence

Teachers should cooperate with families, counselors, social pedagogues, and communities to form a consistent support system. In Kazakhstan, this collaboration is institutionalized through the professional standards of social pedagogy [7, 49].

These capacities are not innate; they require structured training, repeated practice, and reflective improvement.

A Competency-Based Path for Teacher Professional Development

A competency-based path centers on real teaching needs, uses practical scenarios as carriers, and takes performance improvement as a measurement. It is more modern and effective than traditional lecture-based training.

1. Establish a clear competency framework

Combine the educational contexts of China and Kazakhstan to build a modular framework covering theoretical knowledge, operational skills, professional attitudes, and cooperative literacy. This helps teachers understand what they must know, must do, and must pursue [10, 57].

2. Carry out situational and practical training

Replace one-sided lectures with case studies, video reflection, simulated classrooms, and on-site coaching. Teachers practice responses in realistic scenarios, which significantly improves application ability. Such training is widely recommended in contemporary teacher education research [1, 51].

3. Build a school-based continuous growth mechanism

Through peer learning, group research, and expert guidance, teachers improve in real work. Regular reflection and experience sharing form a self-renewing professional community. This mechanism aligns with the developmental requirements of teachers in both China and Kazakhstan [5, 66].

4. Empower through digital tools

Use behavioral recording forms, lightweight assessment scales, and online learning platforms to improve efficiency. Digital tools help teachers track progress, share experience, and access standardized resources. Digital empowerment has become a new trend in modern teacher competence development [8, 115].

Practical Cases from China and Kazakhstan

Case 1: China – Whole-School Positive Behavior Support (SWPBS) Practice

A primary school in eastern China launched a school-wide positive behavior support system. All teachers received training in behavioral recognition, function-based support, and classroom organization. For students with inattention and impulsive behavior, the school used visual schedules, token rewards, and calm-down corners. Teachers recorded behaviors weekly and adjusted strategies in teams. After one year, classroom problem behaviors decreased by more than 60%, and teachers reported significantly higher confidence and professional fulfillment. This case shows China's emphasis on school-based, systemic, and preventive intervention [2, 83].

Case 2: Kazakhstan – Teacher and Social Pedagogue Collaborative Model

A gymnasium in Karaganda, supported by Karaganda Buketov University, established a joint support model for students with behavioral adaptation difficulties. Classroom teachers provided daily observation and emotional support, while social pedagogues offered professional evaluation, family consultation, and external resource connection. Together, they designed personalized support plans. This practice reflects Kazakhstan's institutional emphasis on social pedagogy and multi-professional cooperation [5, 41], consistent with the themes of the international congress on social and pedagogical sciences.

The comparison shows that both countries pursue professionalized teacher support, with China focusing on ecological school reform and Kazakhstan highlighting social pedagogical collaboration. Both paths confirm that competency development must be rooted in local reality.

Modern Strategies for Sustainable Development

To promote long-term growth in teacher competence, the following innovative measures can be adopted:

1. Integrate behavioral support knowledge into pre-service and in-service teacher training as a compulsory module. This is required by the latest educational standards in both countries [7, 53; 9, 12].

2. Establish cross-cultural and cross-border teacher exchange platforms to share China-Kazakhstan best practices.

3. Develop a competency evaluation system based on actual performance rather than only theoretical scores.

4. Strengthen university-school cooperation, with higher education institutions providing professional guidance and research support [10, 69].

5. Support teachers' mental health to prevent burnout and maintain long-term professional vitality [8, 121].

In the digital era, artificial intelligence and virtual simulation further enrich the development path. AI-assisted behavior analysis and virtual interactive training provide low-risk, high-frequency practice opportunities. These modern tools make competency development more scientific, personalized, and forward-looking.

Conclusion

Supporting students with behavioral difficulties is an important symbol of educational civilization. Teachers' professional competence is the core guarantee of effective support. A competency-based development path—with clear goals, practical content, situational training, and continuous improvement—fits modern educational needs and helps teachers move from passive response to active support. By learning from realistic experiences in China and Kazakhstan, integrating social pedagogical concepts, and using digital innovation, we can steadily improve teachers' professional ability, help vulnerable students grow with dignity, and promote high-quality development of inclusive education. Strengthening international cooperation and experience sharing will further enrich the path of teacher professional development and bring broader possibilities for educational progress.

References

1. Anderson, E. J., Brock, M. E., LeJeune, L. M., Nichols, H., Samudre, M. D., & Viotto, J. A. (2023). A meta-analysis on behavioral support training and general education teacher implementation. *Exceptional Children*, 90(2), 236–252.

2. Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133–148.

3. Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2017). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14.

4. Kokkozeva, K. S. (2010). Problems of training and developing skills of social workers in universities of Kazakhstan to work with different categories of people in difficult life situations. *Journal of Social Work and Social Service*, 1.

5. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2023). State compulsory standard of education: Specialty 6B01811 Social pedagogy and pedagogical support in education.

6. Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223–237.

7. Unified Qualification System of the Republic of Kazakhstan. (2022). Professional standard for teacher (social pedagogue profile).

8. Van den Brink, R., et al. (2025). Disruptive student behavior and emotional exhaustion in Dutch primary special education teachers: The mediating role of teachers' competence beliefs. *Educational Research Review*, 42, 100589.

9. Ministry of Education of China. (2021). Rules for Primary and Secondary School Education Discipline (Trial).

10. Zhunussova, G., & Omarova, A. (2021). Experience in developing professional competences of social pedagogues in higher educational institutions of Kazakhstan. SHS Web of Conferences, 92, 01001.

Teaching Challenges and Optimization Strategies for College Chinese Courses in Higher Vocational Education

Hengbati HAMATAN

Pedagogy and Psychology,
Doctoral student

Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

email: 729485107@qq.com

ABSTRACT

Higher vocational colleges are vital for cultivating skilled professionals in China, making Chinese language teaching reform significant. Traditional models fail to meet students' individualized and vocational needs. Through literature review and field research, this study identifies key issues: disconnect between content and career needs, monotonous pedagogy, unclear teacher roles, and low resource use. It proposes reforms like integrating ideological education, innovative contextual methods, interdisciplinary collaboration, aesthetic education, and faculty development.

Keywords: Higher vocational education; College Chinese curriculum; Teaching reform; Optimization of teaching approaches

I. Major Teaching Challenges in Higher Vocational Chinese Language Instruction

1.1 Disconnect Between Teaching Content and Students' Career Needs

A structural disconnect between teaching content and students' real-world needs has become one of the core contradictions hindering improvements in teaching effectiveness. This disconnect is primarily manifested at three levels: discrepancies between textbook content and career development requirements, teaching methods that neglect students' learning interests, and a lack of relevance and practicality in course design.

Current Chinese language textbooks for higher vocational education have long emphasized the interpretation of literary classics and the transmission of traditional cultural knowledge, while paying insufficient attention to practical competencies directly related to students' future employment—such as practical writing, professional communication, and critical thinking. This imbalance makes it difficult for students to perceive the utilitarian value of the course, thereby weakening motivation and classroom engagement.

From the perspective of teaching methods, the lecture-centered model continues to dominate Chinese language classrooms. This teacher-centered, one-way mode of instruction neglects mutual interaction between teachers and students as well as peer collaboration, resulting in a dull classroom atmosphere and a severe lack of student agency. Such conditions not only hinder the deep internalization of knowledge but also constrain the development of students' critical thinking and problem-solving skills.

At the curriculum design level, courses generally lack differentiation based on students' professional backgrounds. The needs of science and engineering students for logical reasoning and technical literacy, as well as the aspirations of liberal arts students for deeper humanistic appreciation, are difficult to satisfy within a uniform curriculum framework. This one-size-fits-all approach severely impedes the personalized adaptation of Chinese language instruction.

1.2 Monotonous Teaching Methods and Insufficient Classroom Interaction

The monotony of teaching methods and the absence of genuine classroom interaction have become prominent issues affecting instructional quality. These shortcomings not only hinder the cultivation of students' innovative thinking but also weaken the broader educational function of the course.

Traditional models place students perpetually in a state of passive reception. Deprived of opportunities for questioning, exploration, and collaborative inquiry, students are unable to develop the critical thinking and problem-solving capacities that modern employers demand. Effective classroom interaction—which stimulates interest and promotes deep knowledge construction—is frequently compressed or reduced to mere formality due to tight schedules, limited resources, and teachers' insufficient mastery of interactive strategies.

Furthermore, the prevailing evaluation system prioritizes examination scores as the primary metric, neglecting formative assessments of comprehensive qualities and individual growth. This creates institutional inertia that encourages conservative teaching practices. Teachers tend to design instruction based on examination requirements rather than exploring diverse pedagogical models tailored to students' learning needs, further limiting opportunities for methodological innovation.

1.3 Ambiguous Teacher Roles and Underutilization of Teaching Resources

Teachers must simultaneously fulfill dual responsibilities: imparting literary knowledge and conducting ideological and political education. Within limited class hours, this dual mandate creates significant role-related pressure and frequently results in superficial treatment of both functions. Many instructors resort to label-based approaches that fail to genuinely engage students intellectually or systematically cultivate their critical thinking and independent judgment.

Concurrently, the slow updating of textbook content means that numerous contemporary literary works and socially relevant topics with ideological and political significance have not been incorporated into the curriculum in a timely manner, resulting in a persistent gap between course content and students' lived experiences. Although digital educational technologies offer vast opportunities for innovation, their integration and application remain suboptimal. Some teachers' use of digital platforms is limited to basic functions, failing to leverage interactive and extended learning capabilities. The absence of systematic training further impedes the effective fusion of traditional resources with modern technological tools, inadvertently increasing teachers' workload while limiting overall teaching effectiveness.

II. Pathways for Optimizing Chinese Language Instruction in Higher Vocational Education

2.1 Integrating Ideological and Political Education to Enrich Teaching Content

The effective implementation of curriculum-based ideological and political education requires teachers who possess comprehensive pedagogical competencies. By carefully selecting literary works, poetry, and prose that carry ideological and ethical significance, teachers can guide students in literary appreciation while simultaneously prompting deep reflection on life values, social responsibility, and cultural identity. This approach achieves the simultaneous enhancement of critical thinking and humanistic spirit through subtle, sustained influence rather than explicit moralizing.

Organically integrating ideological and political elements into Chinese language instruction not only strengthens the appeal of moral education but also stimulates students' intrinsic motivation for exploration. Higher vocational Chinese language courses possess a natural advantage in fostering humanistic spirit; by precisely defining ideological and political education objectives and continuously refining pedagogical effectiveness, instructors can demonstrate the course's irreplaceable value in shaping graduates' character, social consciousness, and cultural literacy.

2.2 Innovating Teaching Methods: Contextual and Experiential Learning

Employing diverse teaching methods to strengthen interactivity and practicality holds significant methodological importance for innovating higher vocational Chinese language instruction. By integrating modern educational technology, situational pedagogy, and interdisciplinary approaches, educators can effectively stimulate students' intrinsic motivation while tangibly enhancing learning outcomes.

Fully leveraging multimedia technology and online platform resources enables instructors to create immersive learning environments that combine audio-visual elements with rich textual content. Film and television adaptations of classic literary works, for instance, allow students to gain a deeper understanding of textual meanings and character psychology through intuitive audiovisual materials. Discussion forums on online platforms extend classroom exchanges, facilitating an organic connection between in-class and out-of-class learning.

Contextualized teaching enables students to naturally internalize language knowledge through participatory experiences by simulating real-life scenarios or constructing virtual learning environments. When teaching classical poetry, teachers can recreate a setting of an ancient literary gathering and guide students to take on the roles of different poets. When studying Dai Wangshu's *The Rainy Alley*, multimedia presentations of the misty Jiangnan atmosphere help students perceive the poet's emotional flow through synesthesia, bridging the psychological distance between reader and text. Through these innovative practices, Chinese language classes gradually transform from one-way knowledge transmission to multi-dimensional, interactive co-creation, repositioning students as active participants and meaning-makers in the learning process.

2.3 Strengthening Interdisciplinary Integration

The future trajectory of higher vocational Chinese language instruction should emphasize the systematic integration of interdisciplinary resources, actively exploring deep cross-disciplinary collaboration with fields such as art and design, history and culture, and the natural sciences. For example, in collaboration with landscape design programs, students can transform knowledge of ancient courtyard culture accumulated in Chinese language courses into a cultural foundation for design creation, facilitating knowledge transfer while stimulating cross-disciplinary innovative thinking.

Combining Chinese language instruction with dramatic performance—guiding students to recreate scenes from literary works through role-playing— hones language expression and improvisational skills while deepening understanding of character psychology and cultural contexts. Well-developed theatrical performances can subsequently serve as long-term vehicles for cultural dissemination through platforms such as campus cultural festivals and club activities, extending the educational impact of the course far beyond the classroom.

2.4 Emphasizing Aesthetic Education and Student Agency

Aesthetic education is vital for students' comprehensive development, fostering perceptual sensitivity and character formation. In the new era, it supports innovative talent cultivation and stimulates creativity.

The scope of aesthetic education in Chinese language instruction extends beyond art forms such as music and drama; it should also encompass the cultivation of students' awareness of social issues and their sense of responsibility to uphold core social values. Integrating aesthetic education into Chinese language instruction helps students continuously enhance their cultural literacy and humanistic sensitivity throughout their university studies. Institutions should fully recognize the significance of aesthetic education in stimulating student agency, guiding learners to actively construct understanding through aesthetic experience and thereby continuously enriching their humanistic literacy.

2.5 Enhancing Teacher Professional Competence and Faculty Development

Strengthening teachers' ideological and political literacy and professional teaching capabilities is a foundational measure for driving comprehensive quality improvement in higher vocational Chinese language instruction. Two principal strategies merit implementation. First, institutions should regularly organize teachers to participate in professional training and academic seminars covering cutting-edge pedagogical theories, diverse teaching methods, and the application of information technology. Active participation in academic forums serves as a catalyst for new teaching inspiration and continuously drives the innovative evolution of methodologies.

Second, institutions should establish platforms for sharing teaching experiences and fostering collaborative professional growth. By creating hybrid online-offline communication mechanisms, they can provide open spaces for faculty to exchange teaching cases, reflections, and successful practices, thereby building professional learning communities. These platforms also serve as shared repositories of teaching materials, course videos, and supplementary resources; students can similarly use online learning platforms for pre-class preparation and post-class review, enhancing self-directed learning capabilities. Through these multifaceted initiatives, teachers can continuously deepen professional development, better adapt to the demands of educational reform, and provide a robust faculty foundation for comprehensive quality improvement.

III. Conclusion

Higher vocational education institutions must uphold the fundamental mission of fostering virtue and cultivating talent. While continuously strengthening professional skill development, they must also effectively promote the deep integration of humanities education. As a vital general education course, College Chinese plays an irreplaceable role in enhancing students' language expression skills, cultivating aesthetic appreciation, and fostering humanistic literacy.

To effectively improve teaching outcomes, instructors should proactively integrate ideological and political elements throughout the entire teaching process, continuously deepening the curriculum's educational value. Simultaneously, they should emphasize the guiding role of aesthetic education to fully empower students as active learners, and actively promote interdisciplinary integration to expand the knowledge boundaries and practical dimensions of the course. Higher vocational colleges should also invest strategically in the professional development of Chinese language faculty, supporting the cultivation of high-caliber instructors who can lay a solid foundation for producing the high-quality, multidisciplinary talents demanded by contemporary social and economic development.

References

1. Wang Yiqing. A Study on the Educational Objectives and Cultivation Pathways of University Chinese Courses from the Perspective of Ideological and Political Education in the Curriculum. *Journal of Jiamusi Vocational College*, 2024, 40(05): 70–72.
2. Zhou Siyun. An Exploration of the Functionality of the 'College Chinese' Course in Higher Vocational Education. *Journal of Chongqing Vocational College of Electronic Engineering*, 2023, 32(06): 96–101.
3. Wang Jiaojiao. Exploring Interaction in Higher Vocational Chinese Language Classrooms. *Science Consultation (Educational Research)*, 2024, (03): 215–218.
4. Zhang Haixia, Di Hongyu, Wang Hai. A Study on Teaching Approaches for College Chinese in Higher Vocational Institutions. *Teaching and Research on the National Common Language and Script*, 2024, (02): 82–84.

INNOVATIONS IN TRAINING TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS SHOWING BEHAVIORAL PROBLEMS

Joanna M. ŁUKASIK

Dr.hab., Professor

Krzysztof Penderecki Academy of Music in Krakow

email: joanna.lukasik@com-4t.pl

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5530-5109>

ABSTRACT

This article presents innovative methods of teacher training implemented at the Krzysztof Penderecki Academy of Music in Krakow. The study focuses on modern educational solutions such as Developmental Coaching, Case Study, Education through Critical Incidents and workshops using VR simulators. The article emphasizes the importance of developing intellectual, emotional and social competencies of future teachers, especially in the context of working with pupils with behavioral difficulties. The analysis shows that innovative and practice-oriented training methods increase teachers' professional preparedness, communication skills and readiness to face contemporary educational challenges.

Keywords: VR simulators, developmental coaching, case study, critical incidents, behavioral problems, educational innovations

Introduction

Today, teachers function in a dynamically changing world and continuously face new challenges that result from the needs of both pupils and their parents. Thus, teachers “come across multiple mobile barriers set at a constantly changing height and must be prepared for potential new circumstances arising at any time, conditions that may favor their plans or cause unexpected difficulties. This may lead to anxiety and uncertainty, the feelings which are quite common in present time.” [1]. And it is teachers who bear responsibility for an effective work with pupils whose educational needs have been changing. In order to be ready to meet the challenges of the modern school and the needs of their students, active educators must constantly improve their professional skills and prospective teachers – be prepared to work in the changing school environment as best as possible.

Innovations in teacher training

According to the education system in Poland, a graduate of a 5-year university course in teaching a certain subject should be: a practitioner able to reflect; a reliable supervisor (ready to take care of the sustainable development of their students); a professional in the area of students' development; a professional in the subject taught; an erudite; a person open to new experiences; an effectively collaborating team member; an individual aware of their interests and self-development and an honest person acting according to the universal ethical standards etc. To develop all these characteristics, to become reflective practitioners, persons who respond to social and cultural changes, new needs and conduct (including antisocial behavior) of pupils in a professional manner, prospective teachers need to be properly trained and those who already work in schools must regularly improve their professional skill portfolio.

To address the challenges of the contemporary, ever-changing school settings and the needs of pupils, innovative teacher training solutions were introduced in Krzysztof Penderecki Academy of Music in Krakow. They are described in this article.

The above-mentioned innovations which, so far, have not been used in any other university in Poland, include:

- Developmental Coaching
- Case Study

- Education through Critical Incidents
- Workshops using VR simulators

The character of the innovative courses is determined by the nature of teaching profession, namely the fact that teachers function as pedagogues: educators, mentors and carers. They need to have certain competencies enabling them to work with pupils. The fact that they influence their students generates a unique model of cooperation between the parties of the pedagogical act. However, for such situation to take place, teachers must be able and willing to cooperate with the class as a team and with individual pupils. Innovative training methods help teachers-to-be expand their competencies and develop professional attitude towards pupils (in particular, pupils with behavioral problems) from the very beginning of their career.

Coaching classes are introduced during the first year of the pedagogical faculty, for two semesters. They facilitate personalized approach to students and direct support of their development, especially the improvement of:

- intellectual competencies (“out-of-the box” thinking and acting, wisdom, logical thinking, reasoning, creativity, abstract thinking, imagination, intuition, expressing own opinion),
- emotional competencies (emotions, feelings, relations, bonds, intimacy, relationships, trust, openness, self-control, reactions, connection, contact, living in harmony with self and others, compassion, empathy),
- social competencies (making choices and decisions, seeking solutions, self-esteem, initiative-taking attitude, dealing with failures and conflicts, tenacity, searching for meaning, challenges, consequences, cooperation).

The above listed competencies are successively expanded and developed during the Case Study and Education through Critical Incidents classes (fourth semester). These classes are structured as follows: during their internships, students observe themselves in different didactic and educational situations and then describe their actions towards pupil(s), which were not successful or which they want to improve (even if they have dealt with a given situation very well). As part of the Case Study, they describe a situation of a pupil and professional actions to be taken together with a simulation of practical work in a classroom. During Education through Critical Incidents, they describe and design their actions according to the critical incident theory by David Kolb. The professional support of teacher training provided during these university courses ensures the successful professional start of the young teachers. They are not only aware of potential challenges but also equipped with knowledge, skills (and tools) to work with pupils effectively from the very beginning of their teaching career.

The workshops using VR tools are introduced during the fourth and the fifth semester. They are aimed at strengthening the communication (talking to pupils and parents) and interpersonal competencies of the prospective teachers. This is the area where they struggle the most often. The absence of these competencies translates into teachers’ commitment and motivation to work or their ability to experience professional success. Therefore, VR tools were introduced to boost students’ readiness to work, inner motivation, commitment, satisfaction and the sense of “flow”. The tools used during the classes include: a VR simulator to train students/teachers to communicate with with parents manifesting different attitudes to cooperating with a teacher; teaching block scenarios (short – covering 6 hrs or advanced – covering 10 hrs), exercise materials, work sheets, knowledge pills for teachers and pupils, and simulator usage instructions. The effects have been confirmed in a study using the experimental method [2].

The innovative courses, methods and tools (VR simulator) implemented to teacher training curriculum confirm that difficulties and weak points in education diagnosed by Joanna M. Łukasik in her studies [3] can be eliminated or minimized by properly organized university

training process. The solutions minimize the stress that accompany young, prospective educators, described by Joanna Madalińska-Michalak as the “transition shock”.

Summary

When it comes to teaching profession, a thesis can be formulated that an ongoing development and professional improvement are the more important that modern schools expect teachers to be constantly and actively committed to development and, thus, follow the changes, address new needs of the pupils and parents and those resulting from the civilizational and technological advancements. Clearly, teaching profession is not considered an easy one and the growing number of new responsibilities is often extremely challenging for the teachers (additional time for training, financial means etc.) As noticed by Mirosław J. Szymański, “the complexity of teaching responsibilities has yet increased due to various factors like popularization of education and, consequently, great diversity of level, abilities and motivations of learners, a significant growth of requirements due to rapid scientific advancements, new sources of influence on children and youth (mass media, subcultures, marketing and advertisement centers etc.)” [4]. All this forces teachers to constantly upgrade their professional qualifications and develop new competencies as improvement and training become the key “critical determinant of the effectiveness of their work. The closer we are to the information society model, the more important is the level of teacher qualifications” [5].

References

1. Szymański M.J., Konstruowanie tożsamości w warunkach zmiany społecznej, [in:] Tożsamość w warunkach zmiany społecznej, Z. Melosik, M.J. Szymański (ed.). Wydawnictwo APS, Warszawa, 2016.
2. Piotrowski K.T., Łukasik J.M., Sokołowska A., Jadach J., Karp-Siwiek P., VR simulation of teacher-parent conversations as a tool in teacher training. EDULEARN25 Proceedings. 2025, p. 492-500. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.0212>.
3. Łukasik J.M., Rozwój osobisty przyszłych nauczycieli-pedagogów, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2016, nr 3, p. 120-130;
4. Szymański M.J., Dekalog nauczycielski, „Nowa Szkoła” 2002, nr 8.
5. Łukasik J.M., Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela, „Labor et Educatio” 2017, nr 5;
6. Łukasik J.M., Satysfakcja z pracy i prestiż zawodu współczesnego nauczyciela. [in:] Madalińska-Michalak J., Pikuła N.G. (eds.), Pedagogika (w) nauce i praktyce. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2024;
7. Łukasik J.M. „Stawanie się” nauczycielem w perspektywie „wspólnoty praktyki” [in:]
8. Łukasik J.M., Managing own development in the experiences of candidates for the teaching profession, “Labor et Educatio” 2023, nr 11;
9. Łukasik J.M., Perception of Oneself as a Teacher from the Perspective of Individuals Retraining for the New Profession. „Horyzonty Wychowania” 2023, tom 22. sustainable Management. Results of Research among Polish Students “Sustainability” , 2025;
10. Łukasik J.M., Mróz A., Twardosz N., Jagielska K., Milczanowski J., Zjawisko drop out w zawodzie nauczyciela. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2023, nr 3;
11. Pikuła N.G., Jagielska K., Łukasik J.M., Satysfakcja z pracy. Implikacje do zarządzania zasobami ludzkimi. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2024;
12. Piorunek M., Kwiatkowski S.M., Pikuła N.G. (eds.). Praca - Rynek pracy – Kariera zawodowa. Implikacje teoretyczno – empiryczne. Wyd. UAM, Poznań 2024.

COMPETENCY-BASED APPROACH IN CONTEMPORARY TEACHERS PRACTICE WITH STUDENTS EXHIBITING DEVIANT BEHAVIOR

Milana OSPANOVA

Doctoral School,
University of the National Education Commission
in Krakow, Krakow, Poland
email:mospanova48@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-5732-3498>

ABSTRACT

This article examines the competency-based approach in contemporary teachers' professional practice, with a focus on working with students exhibiting deviant behaviour. In today's rapidly changing educational environment, teachers are expected to possess an integrated set of competencies that extend beyond subject knowledge to include diagnostic, communicative, and intervention skills. Competence is understood as a multidimensional construct combining knowledge, skills, attitudes, and reflective abilities that enable effective pedagogical action in complex educational contexts.

The article highlights the increasing complexity of teachers' roles and the necessity of continuous professional development in response to evolving social and educational challenges. It also emphasizes the multifactorial nature of deviant behaviour and the need for interdisciplinary cooperation in addressing it.

The study proposes an integrated model of teacher competence consisting of three key domains: diagnostic, communicative, and intervention competencies, which together form a structured framework for effective pedagogical response.

Keywords: competency-based approach; teacher competencies; deviant behaviour; diagnostic competence; communicative competence; intervention strategies; professional development; contemporary education; classroom management

Introduction

Contemporary teachers operate within an educational environment characterized by continuous transformation, increasing complexity, and growing expectations regarding professional performance. In this context, teaching extends beyond knowledge transmission and involves the comprehensive facilitation of students' cognitive, emotional, and social development. Consequently, the teaching profession requires an integrated set of competencies encompassing pedagogical, psychological, communicative, and technological dimensions.

Teacher competence is understood as a holistic and dynamic system of knowledge, skills, abilities, and personal dispositions that enable effective educational practice. Within contemporary educational research, competence is widely recognized as a key determinant of professional effectiveness and adaptability. From a cognitive-psychological perspective, competence functions as a regulatory mechanism of professional activity, enabling individuals not only to perform tasks but also to evaluate and adjust their actions in response to situational demands [1].

Importantly, competence encompasses not only technical and operational skills but also reflective capacity, value orientation, and emotional engagement. It therefore represents an integrative construct that allows teachers to function effectively in complex, uncertain, and evolving educational contexts.

Research consistently highlights that competencies are deeply embedded in individual personality structures, including beliefs, attitudes, motivations, and value systems. They are revealed in concrete professional situations and directly influence the quality and effectiveness

of pedagogical actions [2]. In this sense, competence can be conceptualized as a higher level of professional development, reflecting both autonomy and adaptive expertise [3].

Socio-professional context of contemporary teaching

The contemporary socio-professional environment is characterized by volatility, uncertainty, and increasing complexity. These conditions affect not only labour markets but also educational systems, which are required to respond flexibly to emerging social, technological, and cultural challenges. As a result, teachers are expected to function as lifelong learners who continuously adapt their professional competencies.

Education plays a crucial role in preparing individuals for participation in a rapidly changing and unpredictable world. It fosters adaptability, critical thinking, and the capacity for self-directed learning [4]. These transformations significantly redefine the role of the teacher, who increasingly acts as a facilitator of learning processes rather than a sole transmitter of knowledge.

Contemporary research indicates that key competencies required in modern professional environments include mobility, requalification capacity, digital literacy, communication skills, teamwork, entrepreneurship, and knowledge management [5]. These competencies are essential for professional sustainability and resilience in conditions of continuous change.

Core dimensions of teacher competence

In pedagogical literature, several core domains of teacher competence are identified, including communicative, cognitive, emotional, interpretative, interpersonal, social, and professional competencies.

Communicative competence refers to the ability to engage in effective, context-sensitive communication and to establish constructive dialogue within the educational process.

Cognitive competence involves analytical thinking, problem identification, decision-making, and the ability to generate effective pedagogical solutions.

Emotional competence encompasses the awareness, understanding, and regulation of both personal and students' emotions. Its importance is particularly evident in managing complex classroom dynamics and behavioural difficulties [6].

Interpretative competence enables teachers to construct meaning from educational situations, interpret student behaviour, and engage in reflective professional practice [7].

Interpersonal and social competencies support the development of positive relationships, cooperation, and effective conflict resolution within school environments.

Professional competence refers to the integration of disciplinary knowledge, pedagogical skills, and the capacity for continuous professional learning and development [8].

Deviant behaviour as an educational challenge

Working with students exhibiting deviant behaviour constitutes one of the most demanding areas of contemporary educational practice. Deviant behaviour is understood as actions that diverge from established social and educational norms and may manifest in forms such as aggression, disciplinary violations, social withdrawal, or persistent conflictual behaviour.

The etiology of deviant behaviour is multifactorial, involving family, social, psychological, and educational determinants. Therefore, effective educational responses require a holistic and interdisciplinary approach involving cooperation between teachers, school psychologists, social workers, and families.

Current pedagogical research emphasizes that interventions addressing deviant behaviour should not be limited to disciplinary strategies. Instead, they should incorporate preventive, supportive, and individualized approaches aimed at addressing underlying causes and promoting positive behavioural change.

Competency-based model of teacher response

In the context of working with students exhibiting deviant behaviour, the competency-

based model of teacher response is conceptualized as an integrated and dynamic framework that guides pedagogical decision-making at different stages of educational intervention. This model is grounded in the assumption that effective management of behavioural difficulties requires a structured yet flexible combination of competencies that operate in a sequential and interdependent manner.

The first component, diagnostic competence, refers to the teacher's ability to recognize early indicators of deviant behaviour, interpret their possible causes, and assess the broader psychosocial and educational context in which such behaviours occur. This stage is crucial for preventing escalation and ensuring that subsequent actions are based on an accurate understanding of the situation rather than on reactive judgments.

The second component, communicative competence, involves the establishment and maintenance of constructive interpersonal relationships with students. It includes the ability to engage in active listening, use appropriate verbal and non-verbal communication strategies, and create a safe and supportive classroom climate. Effective communication serves not only as a preventive mechanism but also as a foundational condition for any successful pedagogical intervention.

The third component, intervention competence, encompasses the teacher's capacity to implement appropriate educational, preventive, and corrective strategies in response to identified behavioural challenges. This includes selecting suitable pedagogical methods, collaborating with other professionals (such as school psychologists and social workers), and adapting interventions to individual student needs. Intervention competence also implies ethical responsibility and the ability to balance disciplinary measures with supportive and developmental approaches.

Taken together, these three competency domains form a coherent and cyclical model of pedagogical response, in which diagnosis informs communication, communication facilitates intervention, and intervention outcomes feed back into further diagnostic processes. Such an integrated approach enhances the effectiveness of teacher responses to complex behavioural situations and supports the development of inclusive and supportive educational environments.

Teacher professional development and reflective practice

Contemporary teachers are expected to engage in continuous professional development as an integral part of their occupational identity. This includes participation in formal training, engagement in academic literature, and the implementation of innovative pedagogical practices.

A particularly significant dimension of professional growth is reflective practice, which enables teachers to critically analyze their own actions and continuously improve their pedagogical effectiveness. Reflection functions as a central mechanism of professional learning and adaptation in complex educational environments.

Additionally, teacher autonomy plays a critical role in contemporary education systems. It refers to the ability to make independent professional decisions and to assume responsibility for educational outcomes [9].

Conclusion

The competency-based approach represents a fundamental framework for understanding contemporary teachers' professional practice, particularly in relation to students exhibiting deviant behaviour. The integration of diagnostic, communicative, and intervention competencies provides a coherent model of pedagogical response, enabling teachers to effectively identify problems, establish constructive communication, and implement appropriate educational interventions.

This integrated competency structure enhances the effectiveness of teaching practice and supports the development of inclusive and responsive educational environments capable of addressing complex behavioural challenges.

“The research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No AP23489106)”

References

1. Tkaczyk, M. (2012). *Competence as a determinant of human activity*.
2. Dudzikowa, M. (2010). *Competencies of teachers and educational practice in a reflective perspective*.
3. Kwaśnica, R. (2005). *Pedagogical competencies of teachers: Practical and moral dimensions of educational activity*.
4. Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Education in the context of “liquid reality”: Challenges of contemporary pedagogy*.
5. Nikowska, J. (2011). *Key competencies of contemporary workers in a changing labour market*.
6. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
7. Dudzikowa, M. (2010). *Competencies of teachers and educational practice in a reflective perspective*.
8. Kwaśnica, R. (2005). *Pedagogical competencies of teachers: Practical and moral dimensions of educational activity*.
9. Kwiatkowska, H. (2009). *Teacher professionalism and models of educational functioning*.

COMMUNICATION IN THE WORK OF A SOCIAL PEDAGOGUE FROM THE VIEW OF UNIVERSITY STUDENTS – FUTURE TEACHERS

Veronika MICHVOCÍKOVÁ

Mgr., PhD.

University of ss. Cyril and Methodius in Trnava,
Faculty of Arts, Department of Pedagogy
Trnava, Slovakia

Email: veronika.michvocikova@ucm.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-7225>

ABSTRACT

The presented paper focuses on specifying the methods of communication in the work of social pedagogue. The aim of the paper is to analyse which method of communication between teacher and social pedagogue is preferred by university students when addressing socially undesirable behaviour of pupils in the school. It is necessary to define social pedagogue and its role in the educational process in the school. In the empirical research, a qualitative research methodology was utilized. Data collection was realised through standardized interviews. The obtained data were analysed using axial coding. The research respondents were 8 university students enrolled in the teaching and educational sciences study program. The results of the empirical research identified direct verbal communication as the preferred method of communicating with the social pedagogue when addressing socially undesirable behaviour of pupils in the school. According to the respondents' opinions, the social pedagogue should communicate the solution to the pupils' socially undesirable behaviour directly with the classroom teacher. The communication should include the identified reasons for the undesirable behaviour and proposals for its elimination. The conclusions of the paper emphasize the necessity of communication between the teacher and the social pedagogue when addressing socially undesirable behaviour of pupils.

Keywords: communication, educational process, social pedagogue, university students

INTRODUCTION

The school social pedagogue should be an indispensable part of the educational process in the school environment. It is precisely within the school environment that socially undesirable behaviour can develop among pupils, particularly due to absent or insufficient preventive measures. While the prevention and management of socially undesirable behaviour are also carried out by teachers, the professional activities and interventions of a school social pedagogue are, in our view, equally necessary. The support of a school social pedagogue in intervention and prevention relieves the burden on teachers. Therefore, a school social pedagogue should be present in every school. We consider the cooperation between the school social pedagogue, the teacher, and other professionals involved in the educational process within the school environment to be particularly beneficial. Collaboration between the school social pedagogue and the teacher should be the result of thorough and planned activities. In our opinion, a prerequisite for mutual interaction between the school social pedagogue and the teacher within the educational process is, above all, the teachers' awareness of the pedagogue's competences. Preparing teachers and informing them about the wide range of a school social pedagogue's competences should already be incorporated into pre-service teacher training. For this reason, it is essential to determine how university students – future teachers – perceive the competences of a school social pedagogue. Given that school social pedagogues possess a multitude of competences, we focused on examining how university students – future teachers – perceive the methods of communication between the school social pedagogue and pupils. Specifically, our research aimed to identify the preferences of future teachers regarding communication with the school social pedagogue when addressing the socially undesirable behaviour of pupils in the school environment. Given the occurrence of socially undesirable behaviour among pupils in schools, we consider this area of research to be highly relevant. During their teaching careers, future teachers may come into contact with a school social pedagogue while managing socially undesirable behaviour of pupils in schools. Therefore, it is crucial to analyse how communication between these professionals should function.

THEORETICAL BACKGROUND

A general definition of a social pedagogue can be found in professional literature. Krajčová (2017) characterizes the social pedagogue as a university-educated professional who is theoretically and practically prepared to operate in specific environments where socially undesirable phenomena may occur. We consider the primary responsibility of a social pedagogue to be the resolution and prevention of socially undesirable behaviour. At this point, we emphasize the importance of adequate education for social pedagogues, who, thanks to their university degree, can execute their job description in an expert and professional manner. The profession of a social pedagogue is classified among the helping professions. It can be noted that this profession occupies an important place in society. However, we also encounter issues regarding the funding of social pedagogues in the school environment (Dulovics, 2020). The problem of budget deficits in schools is thus typically resolved by eliminating the positions of professional staff, which includes the social pedagogue. While schools save financial resources on one hand, on the other hand, the acute resolution and prevention of socially undesirable phenomena can become highly problematic in the absence of a social pedagogue at a specific school. The objective of a social pedagogue's work is to focus on the prevention of socially undesirable phenomena. In addition, it concentrates on working with the human being as an individual, with groups, teachers, professional staff, and families. The social pedagogue also performs social-pedagogical diagnostics, social-pedagogical counselling, social-pedagogical therapy, sociotherapy, and rehabilitation (Emmerová, 2015). We consider the prevention of socially undesirable phenomena to be one of the most important components of a social

pedagogue's job description. In our view, preventive activities in this area are essential, and we consider the social pedagogue to be a professional who, based on their education, can adequately implement prevention within the school environment. Hroncová (2019) further concretizes the work of a social pedagogue. According to the mentioned author, the social pedagogue participates primarily in prevention, which is considered the core of their professional activity. Through their work, the social pedagogue shapes the development of school preventive social-educational work and contributes to the effectiveness of preventing specific socially undesirable phenomena. In the specific cases, the socially undesirable phenomena should be resolved by mediation (Kováč, 2025). For example, in COVID-19 period, there were conflict situations between pupils (Fedurcová, 2023). Conflicts between pupils should be resolved because. If conflicts remain unresolved, they could escalate into criminal delinquency (Svrček, 2014).

Last but not least, social pedagogue should expand his/her professional knowledge and practical skills in social pedagogy. Professional seminars, training courses, workshops, publishing activities, and numerous other professional engagements are considered specific opportunities for enhancing a social pedagogue's practical skills. We agree with the continuous advancement of a social pedagogue's professional knowledge and skills through diverse methods. The continuous education of social pedagogues contributes to the ultimate effectiveness of preventive implementation. The dynamic development of society has also been reflected in the accelerating rate and modification of the forms of specific socially undesirable behaviours. Above all, the dynamics of the occurrence of socially undesirable behaviour within the school environment have necessitated the increased involvement of social pedagogues in the educational process. Within the school environment, the clients of a social pedagogue typically include children—meaning students—as well as parents and teachers. In addition to individual clients, we also identify group clients, which include an entire classroom or a group of students from different classes who are affected by the problem being addressed by the social pedagogue (Lengyel, 2014). Based on the upper-mentioned statement, we conclude that the social pedagogue in a school environment works with both individuals and entire groups. The clients of a social pedagogue in schools can be not only students and parents but also teachers. Particularly in the case of teachers, cooperation is crucial. Preparation for cooperation with the social pedagogue begins as early as pre-service training. The university education of future teachers includes courses identifying the role of the social pedagogue in the educational process as well as their competencies. We consider communication to be a fundamental prerequisite for effective cooperation between the teacher and the social pedagogue. Communication between the mentioned professionals should be based primarily on the use of verbal communication methods, which allow for immediate feedback. Especially when addressing socially undesirable behaviour, immediate communication is essential, including the identification of its manifestations and subsequent consequences.

MATERIAL AND METHODS

In the empirical study, a qualitative research methodology was employed. The advantage of a qualitative approach is the in-depth and detailed analysis of the investigated issue. As a rule, the objective of qualitative research is to generate theoretical premises.

In determining the preferred method of communication between future teachers and the social pedagogue regarding the resolution of students' socially undesirable behaviour in the school environment, a detailed identification of the participants' preferences is paramount. A structured interview was selected as the data collection method. Based on the established objective of our empirical study, the following research question was formulated:

- 1) What form of communication with the social pedagogue do future teachers prefer?

The participants of the empirical study were university students — future teachers enrolled in the Teaching and Educational Sciences study program. The number of participants who answered the interview questions was eight.

THE WAY OF COMMUNICATION IN THE INTERACTION BETWEEN SOCIAL PEDAGOGUE AND TEACHER IN THE RESOLUTION OF BEHAVIOUR OF PUPILS

The data obtained in the empirical research were recorded as meaning units, which are presented through the specific responses of the research participants. The coding results of the obtained data are recorded in the following table (Table 1).

Table 1 Results of the axial coding

Respondent	Meaning unit	Code	Category
R1	<i>“Our dialogue should be confidential”</i>	discretion	Effective verbal communication
R2	<i>“I think, that if problem behaviour occurs, we should address it discreetly”</i>	discretion	Effective verbal communication
R3	<i>„Well, if a pupil’s behaviour problem occurs, the social pedagogue and I should just say straight out what happened”</i>	directness	Effective verbal communication
R6	<i>I expect that the social pedagogue will automatically start communicating with me when something happens.</i>	directness	Effective verbal communication
R7	<i>“...I expect the social pedagogue to be proactive in communicating with me; maybe they will often know before I do that something is happening.”</i>	assertiveness	Effective verbal communication

Source: own empirical research

Based on the data in the table above (Table 1), we state that effective verbal communication is the category in our research. Verbal communication is very important for the cooperation between teacher and social pedagogue. It should be discrete, direct and assertive. Compliance with these principles will contribute to the effective management of socially undesirable student behaviour. For this reason, the verbal communication is a form of interaction between teacher and social pedagogue. Future teachers have their expectations for the future cooperation with the social pedagogue in the school educational process. These expectations are based on the effective verbal communication in the interaction with the social pedagogue.

CONCLUSION

In the presented paper, we focused on briefly characterizing the social pedagogue and analysing the preferred form of communication of future teachers with the social pedagogue when addressing socially undesirable behaviour of students in the school environment. We characterize the social pedagogue as a professional who is an integral part of the educational process in schools. This professional focuses primarily on resolving students' socially undesirable behaviour, as well as on prevention in this area. Therefore, we conclude that we consider the social pedagogue to be an important component of the educational process in the school environment. In line with this, we emphasize that the work of a social pedagogue also consists of cooperation with other professionals operating in the school environment. Within the scope of our investigation, we highlighted primarily the cooperation with the teacher. In

our view, the cooperation between the social pedagogue and the teacher should be based especially on effective communication. Consequently, we focused on investigating the preferences of future teachers regarding the methods of communication with the social pedagogue when dealing with students' socially undesirable behaviour. For future teachers, it is crucial that communication with the social pedagogue occurs as soon as possible after detecting the occurrence of socially undesirable behaviour in students. Verbal communication is perceived as an effective method, allowing for the unambiguous identification of manifestations of students' socially undesirable behaviour, as well as the clear proposal of options and ways to resolve these manifestations in students. The presented partial conclusions of our study are part of a more extensive research project on the role of the social pedagogue in the educational process. In future research, we will focus on investigating the level of awareness among future teachers regarding the specific job description and duties of the social pedagogue.

References:

1. Dulovics, M. Osobnosť a profesijné kompetencie sociálneho pedagóga. *Manažment školy v praxi, odborný mesačník pre školy a školské zariadenia*, Bratislava, 2020, No. 12, pp. 16-19.
2. Emmerová, I. Preventívna sociálno-výchovná práca v škole ako predpoklad prevencie sociálneho ohrozenia žiakov. *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*, 2015, pp. 12-23.
3. Fedurcová, I. Kríza duševného zdravia ako výsledok pandémie COVID-19. *Recenzovaný zborník výskumného projektu IP/50/VŠBM/2020*. Prešov, 2023, pp. 21-25.
4. Hroncová, J. Sociálne prostredie a výchova ako predmet záujmu sociálnej pedagogiky. *Manažment školy v praxi, odborný mesačník pre školy a školské zariadenia*. Bratislava, 2019, No 5, pp. 10-13.
5. Kováč, E. 2025. Transformácia školskej kultúry od represie k empatii prostredníctvom rovesníckej mediácie. *Mediácia ako nástroj transformatívneho riešenia konfliktov*. Bratislava, 2025, pp. 62–75.
6. Krajčová, N. Sociálne aspekty výkonu práce sociálneho pedagóga. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice, 2017, No 2, pp. 112-115.
7. Lengyel, P. Školský sociálny pracovník – ďalšie poschodie nádeje. *Manažment školy v praxi, odborný mesačník pre školy a školské zariadenia*, Bratislava, 2014, No. 10 pp. 16-19.
8. Svrček, M. Inštitucionálna a legislatívna koncepcia boja proti trestnej činnosti v kybernetickom priestore na národnej a nadnárodnej úrovni. *Národná a medzinárodná bezpečnosť*, Liptovský Mikuláš, 2014, pp. 472 – 481.

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ТРУДНОСТЯМИ

Асия СКАКОВА,
старший преподаватель, магистр
Карагандинский национальный исследовательский университет им.Е.А.Букетова,
педагогический факультет
г.Караганда, Казахстан
askakova10@gmail.com
ORCID 0009-0004-2514-9300
Лариса ШКУТИНА,

профессор, доктор педагогических наук
Карагандинский национальный исследовательский университет им.Е.А.Букетова,
педагогический факультет
г.Караганда, Казахстан
arlarisa@yandex.ru

ORCID 0000-0002-9370-2946

Алия САНХАЕВА,
PhD, ассоциированный профессор
Карагандинский национальный исследовательский университет им.Е.А.Букетова,
педагогический факультет
г.Караганда, Казахстан
aliya_s08@mail.ru
ORCID 0000-0002-4892-0012

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема профессиональной готовности учителя начальной школы к работе с обучающимися, имеющими поведенческие трудности. Обосновывается тезис о том, что ключевым ресурсом эффективного педагогического взаимодействия с данной категорией детей являются «мягкие» навыки (soft skills) – эмоциональный интеллект, эмпатия, коммуникативная гибкость, стрессоустойчивость и рефлексивность. Утверждается, что именно soft skills образуют личностно-профессиональный фундамент, без которого формальные дидактические знания и методические приемы оказываются малоэффективными. Предложены направления целенаправленного развития soft skills в системе профессионального роста педагога.

Ключевые слова: поведенческие трудности, младший школьный возраст, soft skills, профессиональный потенциал педагога, эмоциональный интеллект, педагогическая рефлексия.

Современная начальная школа все отчетливее сталкивается с ростом числа детей, демонстрирующих так называемые поведенческие трудности: устойчивую агрессивность, гиперактивность, отказ выполнять требования учителя, тревожно-избегающее поведение, импульсивные реакции, трудности в соблюдении социальных норм в классе. В связи с этим перед учителем начальных классов встает вопрос, выходящий далеко за рамки традиционного понимания педагогической компетентности: недостаточно знать предмет и владеть методикой преподавания. Требуется совершенно иной уровень профессионального потенциала – способность понимать ребенка в кризисный момент, управлять собственными эмоциями, выстраивать доверительный контакт с «трудным» учеником, гибко адаптировать стратегию взаимодействия.

Именно здесь на первый план выходит категория soft skills – «мягких» навыков, которые в отличие от узкопрофессиональных (hard skills) относятся к личностно-коммуникативной сфере и определяют качество человеческого взаимодействия. В данной статье обосновывается тезис о том, что целенаправленное развитие soft skills является необходимым условием профессионального потенциала учителя начальных классов, работающего с детьми с поведенческими трудностями.

Понятие «поведенческие трудности» – понятие междисциплинарное, с педагогической точки зрения указывающее на устойчивые паттерны поведения ребенка, которые затрудняют его включение в образовательную среду и взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Данный термин широко используется в зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе, однако общепринятого, нормативно закреплённого определения у него нет. Чаще авторы используют его, чтобы

уйти от стигматизирующих терминов «трудный ребенок», «девиантное поведение», «проблемное поведение». К основным проявлениям относят: агрессивность (физическую и вербальную), нарушения дисциплины, тревожное и избегающее поведение, гиперактивность и дефицит внимания, оппозиционно-вызывающее поведение.

Важно подчеркнуть, что в большинстве случаев поведенческие трудности – это не результат «плохого воспитания» или злого умысла ребенка, а следствие сочетания нейробиологических особенностей, психологических дефицитов (прежде всего в сфере саморегуляции) и неблагоприятных средовых факторов. Младший школьный возраст (6–10 лет) является при этом критическим периодом: нервная система еще незрелая, механизмы произвольной регуляции только складываются, а требования школьной среды резко возрастают [1, 2].

С педагогической точки зрения это означает: ребенок с поведенческими трудностями не может «просто взять себя в руки» по требованию учителя. Он нуждается в особой педагогической среде – предсказуемой, безопасной, эмоционально поддерживающей. Создать такую среду способен только педагог, обладающий развитыми личностно-профессиональными ресурсами – то есть именно *soft skills*.

Понятие *soft skills* вошло в педагогический дискурс из сферы управления и психологии труда. В широком смысле оно охватывает надпрофессиональные навыки, обеспечивающие эффективность межличностного взаимодействия и личностную устойчивость в профессиональной деятельности. Применительно к учителю, работающему с детьми с поведенческими трудностями, ключевое значение приобретают следующие *soft skills*.

1. Эмоциональный интеллект

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – способность распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей [3]. Для педагога, работающего с «трудным» ребенком, ЭИ имеет принципиальное значение по ряду причин.

Во-первых, агрессивное или вызывающее поведение ребенка инстинктивно вызывает у взрослого ответную эмоциональную реакцию – раздражение, растерянность, гнев. Педагог с высоким ЭИ способен заметить эту реакцию в себе, не дать ей перехватить управление и сохранить профессиональную позицию. Во-вторых, ЭИ позволяет «читать» эмоциональный фон ребенка – видеть за агрессией страх, за отказом – тревогу, за импульсивностью – перегрузку. Такое понимание меняет саму интерпретацию поведения: учитель перестает воспринимать его как личный вызов и начинает видеть в нем коммуникацию ребенка, которому нужна помощь.

2. Эмпатия и принятие

Эмпатия – способность сопереживать и понимать внутренний мир другого человека без слияния с ним – является фундаментальным условием терапевтической и поддерживающей педагогической среды. Исследования в области нейробиологии подтверждают: дети с проблемами поведения особенно чувствительны к тому, воспринимает ли взрослый их с принятием или с осуждением. При переживании угрозы или отвержения в мозге ребенка активируется реакция «бей-беги-замри», которая блокирует обучение и просоциальное поведение [4].

Педагог, транслирующий принятие («Я вижу тебя. Ты не плохой. Твое поведение сейчас – проблема, но ты – не проблема»), создает нейробиологические условия для саморегуляции ребенка. Именно поэтому эмпатия нами рассматривается как профессиональный инструмент учителя, требующий целенаправленного развития.

3. Коммуникативная гибкость

Коммуникативная гибкость – способность адаптировать стиль, тон, темп и

содержание общения в зависимости от состояния собеседника и контекста ситуации. В работе с «трудным» ребенком это означает умение снизить директивность и повысить поддержку в момент аффективного всплеска, предложить выбор вместо требования, переформулировать инструкцию, когда она вызывает сопротивление.

Жесткий, негибкий коммуникативный стиль в сочетании с детьми, склонными к оппозиционному поведению, порождает замкнутый круг: чем настойчивее требование, тем сильнее сопротивление. Педагог с развитой коммуникативной гибкостью разрывает этот круг, меняя тактику раньше, чем ситуация достигает точки конфликта.

4. Стрессоустойчивость и эмоциональная саморегуляция

Регулярная работа с детьми с поведенческими трудностями является одним из ведущих факторов профессионального выгорания педагогов [5]. Хроническое воздействие стресса, ощущение беспомощности, накапливающееся напряжение подрывают как психическое здоровье учителя, так и качество его педагогической деятельности.

Стрессоустойчивость в данном контексте – не просто личностная черта, а профессиональный навык, включающий: способность восстанавливаться после сложных ситуаций (резильентность), умение не принимать поведение ребенка «на личный счет», владение техниками быстрой эмоциональной регуляции (дыхательные практики, заземление, пауза перед реакцией). Без этого навыка даже самый знающий педагог рискует либо срываться на ребенке, либо постепенно угасать профессионально.

5. Рефлексивность

Педагогическая рефлексия — способность осмысливать собственную деятельность, анализировать причины успехов и неудач, корректировать профессиональное поведение – является ключевым механизмом профессионального роста. Применительно к работе с «трудными» детьми рефлексия приобретает особое значение: именно она позволяет педагогу выйти из реактивного реагирования («он снова так делает – я снова злюсь») к осознанному профессиональному действию.

Рефлексивный учитель задается вопросами: «Что провоцирует это поведение именно в моем классе? Что я делаю, что может усиливать напряжение? Какие мои реакции помогают, а какие – нет?» Такой подход превращает каждый инцидент не в источник стресса, а в профессиональную задачу, требующую анализа и поиска решения.

Значимость *soft skills* для педагогической эффективности подтверждается рядом исследований.

В рамках концепции «терапевтического альянса» (Hattie, 2009), адаптированной для педагогики, установлено, что качество отношений между учителем и учеником является одним из сильнейших предикторов учебной успешности и просоциального поведения ребенка — сильнее, чем применяемые методики или структура урока [6]. Эти отношения строятся именно на *soft skills* педагога.

Исследования Sugai & Horner, 2009 в области позитивного поведенческого вмешательства (Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS) показывают, что формальное внедрение систем подкрепления дает устойчивый эффект лишь при наличии теплого, предсказуемого отношения педагога к ребенку. Техника работает, только если за ней стоит человек, которому ребенок доверяет [7].

Исследования феномена «синхронизации» учителя и ученика (Jennings & Greenberg, 2009) фиксируют, что педагоги с высоким ЭИ интуитивно подстраивают темп, тон и уровень требований к актуальному состоянию класса, что значительно снижает частоту поведенческих инцидентов [8].

Отечественные исследования профессионального выгорания (Сардарова Ж.И. и др.) демонстрируют, что высокоразвитый ЭИ позволяет адекватно реагировать на возникшие перегрузки (эмоциональное выгорание), а также обеспечивает возможность

его коррекции и профилактики [9].

Признание soft skills профессионально необходимыми навыками логично ставит вопрос об их развитии. Важно подчеркнуть: в отличие от методических знаний, soft skills не передаются лекционным способом. Они развиваются через специально организованный опыт, рефлекссию и практику.

Балинтовские группы и группы профессионального анализа случая позволяют педагогам в безопасном пространстве разбирать сложные ситуации взаимодействия с «трудными» детьми, осознавать собственные эмоциональные реакции и паттерны, искать альтернативные стратегии. Регулярное участие в таких группах развивает одновременно рефлексивность, эмоциональный интеллект и коммуникативную гибкость.

Практикоориентированные тренинги с элементами ролевого моделирования ситуаций («трудный» ребенок – учитель) дают возможность в контролируемых условиях осваивать конкретные коммуникативные техники: активное слушание, де-эскалацию, постановку границ без конфронтации.

Супервизия – индивидуальная работа с более опытным коллегой или психологом — позволяет педагогу получать обратную связь о собственном профессиональном поведении и прорабатывать личные «триггеры», мешающие эффективному взаимодействию с конкретными детьми.

Практики осознанности (mindfulness), получившие доказательную базу в педагогических исследованиях последнего десятилетия (Jennings et al., 2017), развивают способность педагога к паузе между стимулом и реакцией, снижают уровень хронического стресса и повышают эмоциональную устойчивость [10].

Ведение профессионального дневника как инструмент систематической рефлексии помогает педагогу отслеживать динамику взаимодействия с «трудными» учениками, замечать прогресс и извлекать уроки из неудач.

Работа с обучающимися, имеющими поведенческие трудности, предъявляет к учителю начальной школы особые требования, которые не могут быть удовлетворены исключительно через накопление методических знаний и освоение педагогических технологий. Целенаправленное включение задач развития soft skills в систему профессионального роста учителя начальной школы является, таким образом, не опциональным пожеланием, а необходимым условием гуманной и эффективной педагогики в работе с детьми, нуждающимися в особой поддержке.

Данное издание профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Список литературы:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
2. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2008.
4. Сигел Д., Брайсон Т. Воспитание с умом. – М.: Эксмо, 2015.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2017.
6. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. – London: Routledge, 2009.
7. Sugai G., Horner R. Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports // Exceptionality. – 2009. – № 4. – С. 223–237.
8. Jennings P.A., Greenberg M. T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes // Review of

Educational Research. – 2009. – № 1. – С. 491–525.

9. Сардарова Ж.И., Аутаева А.Н., Рсалдинова А.К., Кемешева А.М. Эмоциональный интеллект как основной показатель готовности современных педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации и инклюзивного образования // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2021. – № 2. – С.28-37. DOI: <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v67.i2.04>.

10. Jennings P. A., Brown J. L., Frank J. L., Doyle S., Oh Y., Davis R., Rasheed D., DeWeese A., DeMauro A. A., Cham H., Greenberg M. T. Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions // Journal of Educational Psychology. – 2017. – № 7. – С. 1010–1028. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

*Секция 2. Мектеп ортасындағы жасөспірімдердің девианттық мінез-құлқын
алдын алу және түзету*

*Секция 2. Профилактика и преодоление отклоняющегося поведения
подростков в школьной среде*

*Section 2. Prevention and intervention of deviant behavior among adolescents
in the school environment*

RISKS OF TRANSMITTING PATHOLOGICAL BEHAVIOURAL PATTERNS AMONG YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF A DYSFUNCTIONAL FAMILY SYSTEM

Ernest KOVÁČ

PhDr., Bc.,

PhD., MBA, LL.M.

Bratislava, Slovakia

Academy of Police Force in Bratislava, Social Sciences Department

Email: ernest.kovac@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8162-2578>

Veronika MICHVOCÍKOVÁ

Mgr.

PhD.

University of ss. Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Arts, Department of Pedagogy

Trnava, Slovakia

Email: veronika.michvocikova@ucm.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-7225>

ABSTRACT

The presented paper focuses on analysing the methods of transmission of pathological behavioural forms among adolescents. The aim of the presented text is to identify family factors that may contribute to the emergence of psychopathological behaviour in adolescents. The presented text analyses not only the family factors themselves that determine the pathological behaviour of adolescents, but also identifies the possibilities for changing the pathological behaviour of this population group. In this context, mediation is characterized as a transformative element of the family environment. The results of the paper identified alcoholism, divorce accompanied by chronic conflict, domestic violence, emotional deprivation, and abuse (neglect) as transmission factors of pathological behavioural patterns among adolescents. The conclusions of the presented text emphasize the importance of transforming the family environment through mediation. Mediation, as a transformative element of the family environment, should be based on empathy, active listening, and the development of assertive communication. The transformative approach is thus a prerequisite for interrupting the intergenerational transmission of pathological behavioural patterns among adolescents.

Keywords: adolescence, family, mediation, transformative approach

INTRODUCTION

Late adolescence represents an ontogenetic stage (approximately 17 to 22 years of age) that is perceived in contemporary psychology as a critical window of vulnerability, but also of opportunity for identity reconstruction. This process, however, is determined by the quality of the family system in which the individual matures. If the family environment is burdened by pathology — whether involving substance abuse, violence, or chronic interpersonal conflict —

a process of intergenerational transmission of maladaptive patterns occurs. The paper analyses the mechanisms underlying the transmission of these patterns through the lens of social psychology and psychopathology, with particular regard to the DSM-5 diagnostic criteria and the possibilities of transformative mediation as a tool for prevention and intervention.

A family environment affected by pathological phenomena represents one of the most serious risk factors for the healthy psychosocial development of an adolescent. Data from representative studies indicate that approximately 30–40% of Slovak families contend with some form of socio-pathological phenomenon, with alcoholism remaining one of the most prevalent and destructive forms (National Health Information Center, 2025). In the context of the intergenerational transmission of pathology, it is crucial to comprehend not only the mechanisms underlying its transmission but also the factors that can interrupt this cycle. Therefore, this paper combines theoretical insights with empirical findings and practical implications for intervention.

SOCIAL PSYCHOLOGY AND INTERNAL WORKING MODELS

From the perspective of social psychology, the family is the primary reference group in which internal working models (IWM) are formed. Albert Bandura's social learning theory posits that adolescents do not merely adopt explicit behaviours but internalize entire cognitive schemas for managing stressful situations (Bandura, 1977). Within a dysfunctional system, pathological behaviour — such as aggression, manipulation, or escaping to addictive substances — becomes a normative coping model, which the adolescent subsequently applies in other social contexts. Furthermore, attachment theory by Bowlby (1969) and Ainsworth (1978) explains how the quality of family relationships is critical for the formation of a secure or insecure attachment style. In pathological families, a disorganized attachment style frequently develops, characterized by contradictory behaviour — the adolescent simultaneously attempts to approach and avoid their parent, which leads to chronic stress and the disruption of emotional regulation.

Psychopathological Framework

The psychopathological perspective is currently based on the DSM-5 classification (American Psychiatric Association, 2013). Family dysfunction frequently correlates with the presence of specific disorders in parents, which directly shape the adolescent's environment:

- **Substance Use Disorders (SUD):** For example, Alcohol Use Disorder (AUD) in a parent is not merely an individual diagnosis, but a systemic factor. According to the DSM-5, AUD manifests as a loss of control and continued use despite social and interpersonal problems. For the adolescent, this means living in an environment of unpredictability, which disrupts basal security and leads to the development of anxiety disorders and personal experience with substance abuse.
- **Trauma- and Stressor-Related Disorders:** Long-term exposure to family pathology can initiate symptoms of Adjustment Disorders (AD) or, in extreme cases, Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) in young people. The internalization of trauma subsequently manifests as externalized risk behaviour (delinquency, aggressiveness) or as maladaptive interaction patterns in romantic relationships.
- **Personality Disorders:** Chronic exposure to a pathological environment can lead to the development of traits associated with Borderline Personality Disorder (BPD) or Antisocial Personality Disorder, particularly if the adolescent internalizes manipulative and aggressive behaviour as a survival strategy.

Social Learning Through Modelling

The fundamental mechanism of intergenerational transmission is social learning through modelling. The adolescent observes the behaviour of their parents and internalizes it as normative. When they witness how their parent responds to stress with alcohol, how they use violence to resolve conflicts, or how they behave manipulatively, the adolescent learns that

these behavioural patterns are acceptable and effective. This learning process is particularly powerful within the family environment because parents serve as the primary role models for the child and exert the greatest influence on them (Lovašová, 2021).

Emotional Transmission and Dysregulation

Another crucial mechanism is emotional transmission. When pathology is present within a family, there is also a high level of emotional stress, anxiety, depression, and other negative emotions. The adolescent internalizes these emotions and learns that the world is dangerous, unpredictable, and that they cannot rely on anyone. These emotional patterns are subsequently transferred into their own relationships and the way they react to stress and adversity. Neurobiologically, this process manifests as the hyperactivation of the amygdala and insufficient regulation by the prefrontal cortex, leading to chronic stress and increased reactivity (van der Kolk, 2014).

Internalization of Dysfunctional Interaction Patterns

In pathological families, communication and conflict resolution patterns are frequently dysfunctional. Communication can be aggressive, passive, or passive-aggressive, while conflicts are resolved through violence, manipulation, or avoidance. The adolescent internalizes these dysfunctional patterns and transfers them into their own relationships. Upon reaching adulthood, they employ these patterns in interactions with their own children, thereby continuing the cycle and perpetuating it generation after generation.

Transmission of Values and Beliefs

In pathological families, dysfunctional values and beliefs are frequently present, such as 'men have the right to physical violence, alcohol is a normal way to cope with stress,' or 'women are inferior.' The adolescent internalizes these values and beliefs and transmits them further. These values and beliefs are often deeply ingrained and difficult to change, making the transmission of pathology particularly resistant to intervention.

Transmission of Trauma and Epigenetic Changes

When an adolescent is exposed to traumatic events within the family—such as physical or emotional abuse, witnessing violence, or loss—they may develop PTSD or other psychological problems. These traumas are subsequently transferred into their own relationships and the way they behave toward their own children. Modern research in epigenetics suggests that chronic stress can even lead to epigenetic changes that are transmitted to the next generation through alterations in DNA methylation (Yehuda et al., 2016).

Critical Period — Divorce and Triangulation

A key moment when pathological patterns become fixed is the period of acute family crisis, such as divorce or separation. Kováč (2025a) emphasizes that during this process, the child often faces the phenomenon of triangulation. This is a condition where the adolescent is drawn into the parental conflict, leading to a fragmentation of their loyalty and a disruption of developmental autonomy. The adolescent often feels forced to take sides, which leads to deep internal conflict and feelings of guilt. Table 1 summarizes the key risk factors and their psychopathological correlations according to DSM-5 in the context of a dysfunctional family.

Table 1: Corelation of the family dysfunction and adolescents psycho-pathological risk

Factor of family dysfunction	The mechanism of impact on the adolescent	Potential corelation by DSM-5	Neurobiological substrate
Parental AUD (alcoholism)	Emotional neglect, unpredictability, modelling	Anxiety disorders, Substance Use Disorders, Depressive disorders	Hyperactivity of the amygdala, dysregulation dopamine

Chronical conflict/ divorce	Triangulation, loss of basic trust, chronic stress	Adjustment Disorders, PTSD, anxiety disorders	Increased cortisolemia, dysregulation HPA axis
Family violence	Aggression modelling, traumatisation, fear	PTSD, Behavioural disorders (Conduct Disorders), Aggression	Hyperactivity of the amygdala, hypoactivity of the prefrontal cortex
Emotional deprivation	Borderline self-view, low self-esteem, isolation	Depressive disorders, borderline personality, anxiety disorders	Dysregulation of serotonin system
Abuse and neglect	Attachment disruption, trauma, disorganised attachment style	PTSD, Adjustment Disorders, Personality disorders	Changes in metalogics DNA, dysregulation of cortisol

Source: Own elaboration based on DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) and Kováč (2025a).

Transformative Potential of Mediation

The acceptance of pathology as a norm is a process that can be reversed through targeted intervention. Kováč (2024) points out that mediation within the family system does not merely fulfil a formal-legal function but acts as a transformative element. It enables the reconstruction of communication that was previously blocked or deformed in the pathological system. Mediation creates a safe space in which all family members can express their needs and feelings without fear of retribution or violence. In recent years, scientific discourse has shifted from repressive models of control toward models based on empathy. Kováč (2025b), in the context of school culture, argues that the transition from repression to empathy through peer mediation can create a corrective experience for young people. If an adolescent who experiences pathological patterns at home (such as authoritarianism or aggression) encounters a model of empathetic conflict resolution in an external environment (school, mediation), their internalized maladaptive schemas are weakened.

This process is based on the principles of transformative mediation, which focuses on the restoration of relationships and the recognition of the other person's needs. In a family context, this means that the mediator helps parents and adolescents understand how their behaviour affects others and motivates them to change their interaction patterns. The following table (Table 2) compares pathological and transformative environment.

Table 2: The comparison of pathological and transformative environment

Characteristics of environment	Dominant communication pattern	Impact on the adolescence's psychics	Long-term consequences
Pathological system	Repression, blaming, aggressive communication	Fixation of maladaptive schemas, low resilience, dysregulation of emotions	Intergeneration transmission of pathology, increased risk of disorder
Transformative system	Empathy, active listening, mediation, assertive communication	Development of autonomy, self-reflection, better regulation of emotions	Breaking the cycle of dysfunction, healthy

			relationships, upper resilience
--	--	--	---------------------------------

Source: Own elaboration based on Kováč (2025b) and van der Kolk (2014).

Empirical Findings and Practical Implications

Empirical research suggests that the transmission of pathology is neither linear nor inevitable. The decisive factor is the presence of protective mechanisms, which include:

1. The presence of at least one caring and supportive person—this individual does not necessarily have to be a parent; they can be a teacher, an older sibling, a relative, or a social worker. This person provides the adolescent with emotional support, acceptance, and a model of healthy behaviour.

2. High self-esteem and self-confidence—the adolescent's ability to view themselves as a person who is not responsible for their parent's behaviour, and who possesses the potential to build a better life, is critical for their development.

3. Problem-solving and coping skills—effective stress management and problem-solving strategies enable the adolescent to avoid maladaptive behaviours.

4. Future orientation and positive expectations—clear goals and positive expectations provide motivation and allow the adolescent to view their current situation as temporary.

5. Engagement in society and social activities—access to positive behavioural models, social support, and a sense of belonging.

If an adolescent is exposed to alternative behavioural models—for instance, through family mediation (Kováč, 2024)—they acquire the tools to deconstruct their pathological heritage. Cognitive restructuring enables the adolescent to re-evaluate the beliefs and behavioural patterns they internalized from the family. This process is particularly effective during late adolescence, when the adolescent brain is mature enough to comprehend abstract concepts and critically reflect on their experiences

Discussion and Synthesis of Knowledge

The analysis confirms that late adolescence is a period when the stabilization or elimination of adopted pathological patterns is determined. Although the DSM-5 provides a diagnostic framework for identifying the consequences (depression, anxiety, PTSD), social psychology offers an explanation of the processes behind their emergence. A key finding is that the transmission of pathology is neither linear nor inevitable. The dynamics of the family system are complex and multifactorial. An adolescent who grows up in a pathological environment faces a higher risk of internalizing pathological patterns, but they are not doomed to become a victim of this cycle. The presence of protective factors—particularly emotional support, alternative behavioural models, and opportunities for cognitive restructuring—can significantly alter their life trajectory.

From a psychopathological perspective, it is crucial to perceive adolescent symptoms not as isolated diagnoses, but as adaptive responses to a dysfunctional system. For instance, risky behavior may represent an unconscious attempt to regain control in an environment dominated by parental addiction. Aggression may be a modelled strategy for conflict resolution, while depressive symptoms may express a profound sense of hopelessness

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The risks of transmitting pathological patterns among young people within the context of a dysfunctional family are high; however, they are not irreversible. The integration of insights from psychopathology (DSM-5), social psychology, and modern approaches to conflict resolution (Kováč, 2024, 2025) suggests that the path toward disrupting intergenerational pathology lies in the transformation of both the family and school environments. Shifting away from repressive patterns toward empathy and mediation represents not only an ethical imperative but, above all, a highly effective therapeutic and

preventive mechanism. For the scientific community and practitioners alike, this implies the necessity of a multidisciplinary approach that combines:

- a) clinical diagnostics—the identification of disorders according to DSM-5 criteria;
- b) psychosocial intervention—mediation, therapy, and counselling;
- c) education and prevention—raising awareness about pathology and its impacts;
- d) community support—building networks of social support and resources

Only through such a comprehensive approach can we hope to effectively address the issue of pathological family environments and their impacts on adolescents, thereby breaking the cycle of the intergenerational transmission of pathology.

References:

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington, 2013.
2. Ainsworth, M.D. *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*. Baltimore, 1967.
3. Bandura, A. *Social Learning Theory*. New York, 1977
4. Bowlby, J. *Attachment and Loss*. Vol. 1: Attachment. New York, 1969.
5. Fedurdcová, I. Kríza duševného zdravia ako výsledok pandémie COVID-19. *Recenzovaný zborník výskumného projektu IP/50/VŠBM/2020*. Prešov, 2023, pp.21-25.
6. Kováč, E. *Mediácia - rodina - legislatíva*. Bratislava, 2024.
7. Kováč, E. *Psychologické a emocionálne aspekty detí v rozvodovej mediácii*. Bratislava, 2025.
8. Kováč, E. Transformácia školskej kultúry od represie k empatii prostredníctvom rovesníckej mediácie. *Mediácia ako nástroj transformatívneho riešenia konfliktov*. Bratislava, 2025, pp. 62–75.
9. Lovašová, S. *Adolescencia ako obdobie rizika: Rizikové správanie v adolescencii a jeho identifikácia*. Košice, 2021.
10. National Health Information Center, 2025. *Poškodenie zdravia konzumáciou alkoholu v Slovenskej republike v roku 2025* [online]. Available: <https://www.nczisk.sk/Aktuality/Pages/Poskodenie-zdravia-konzumaciou-alkoholu-v-Slovenskej-republike-v-roku-2020.aspx>
11. Yehuda R, et all. Holocaust Exposure Induced Intergenerational Effects on FKBP5 Methylation. *Biol Psychiatry*, 2016, No 5, pp. 372-380.
12. Van der Kolk, B. *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York, 2014.

TEACHER REFLECTIVE PRACTICE AS A TOOL FOR PREVENTING ADOLESCENT DEVIANT BEHAVIOUR IN SCHOOLS

Liu YUE

Master student, Educational Management

Zhanat BAKTYBAYEV

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor

AI-Farabi Kazakh National University,

Department of Pedagogy and Educational Management, Almaty, Kazakhstan

Email: Lyue8583@outlook.com

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0004-6877-2899>

ABSTRACT

Classroom teachers are often the first adults to notice early signs of adolescent deviant behaviour – including truancy, verbal or physical aggression, social withdrawal, and repeated rule breaking. However, few teachers receive structured training on how to systematically reflect upon and respond to such signs. This study tested a short reflective practice intervention with 56 secondary school teachers in Karaganda, Kazakhstan. Teachers in the intervention group ($n = 28$) attended four weekly guided reflection sessions, using a structured protocol to analyse real or potential incidents of deviant behaviour. A control group ($n = 28$) continued normal practice. After eight weeks, the intervention group reported significantly higher confidence in identifying early warning signs ($t = 5.6$, $p < .001$) and a 34% higher likelihood of notifying school support services before incidents escalated. The paper provides a practical five-question reflective protocol that can be used in regular teacher team meetings, discusses implementation challenges, and outlines directions for future research.

Keywords: deviant behaviour, teacher reflection, prevention, secondary school, social pedagogy

Adolescent deviant behaviour in school settings encompasses a wide spectrum of actions that violate established social or institutional norms. These range from relatively minor misconduct, such as repeatedly skipping classes, using vulgar language, or disrupting lessons, to more serious behaviours including substance use, vandalism, physical fights, and persistent bullying. The congress round-table explicitly prioritises the “Prevention and correction of deviant behaviour of adolescents in the school environment”. Teachers are on the front line of this effort. They spend more time with students than almost any other adult outside the family, and they are positioned to notice subtle but significant changes in a student’s demeanour, peer relations, or engagement with learning. Yet despite this natural advantage, many teachers feel unprepared to handle behavioural problems effectively. They often rely on intuition, trial and error, or reactive disciplinary measures that may escalate rather than resolve the underlying issues. Reflective practice – the deliberate habit of examining one’s own professional actions, assumptions, and emotional reactions – has been successfully applied in fields such as nursing, social work, and teacher education for general pedagogy. The present study investigates whether a structured, low-intensity reflective practice intervention can improve secondary school teachers’ ability to detect early signs of deviant behaviour and to respond in a preventive manner.

The theoretical foundation of this study draws on ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979), which conceptualises child and adolescent development as occurring within nested environmental layers. [1] The school represents a crucial microsystem – the immediate setting in which direct interactions between teachers and students take place. Within this microsystem, teachers possess unique observational opportunities. They can notice when a usually cheerful student becomes persistently sad, when a student’s handwriting deteriorates, when peer groups shift abruptly, or when attendance patterns change. Each of these observations may constitute an early warning sign of emerging deviance. However, observation alone is insufficient. The teacher must interpret the observation, decide whether it warrants attention, choose an appropriate response, and then evaluate the effectiveness of that response. This sequence of steps requires reflective capacity. Schön (1983) distinguished between reflection-in-action (thinking while doing) and reflection-on-action (thinking after the event). [2] Both forms are relevant to behaviour management. A teacher who reflects-in-action might notice a student’s rising agitation and decide to offer a brief private word instead of a public reprimand. A teacher who reflects-on-action might review a past conflict and realise that their own tone of voice inadvertently worsened the situation. Despite the obvious relevance of reflective practice to preventing deviant behaviour, most teacher training programmes focus on

lesson planning and subject content, leaving reflective skills for behaviour management largely to be acquired through informal experience. Korthagen (2017) has argued that explicit attention to teacher reflection can uncover deeply held assumptions that lead to punitive or ineffective responses, yet few quantitative studies have measured the impact of structured reflection on behavioural outcomes. [3]

To fill this gap, a quasi-experimental design with an intervention group and a non-equivalent control group was employed. Participants were 56 secondary school teachers who taught grades 7 through 9 in six different schools across Karaganda. All participants had at least three years of full-time teaching experience, and none had previously received formal training in reflective practice for behaviour management. The teachers were assigned to either the intervention group ($n = 28$) or the control group ($n = 28$) based on school schedules to minimise disruption; schools rather than individuals were randomly selected for condition. The intervention consisted of four weekly 60-minute group sessions led by a trained facilitator who was not otherwise involved in the schools' daily operations. Each session followed a structured protocol that guided teachers through five sequential steps. First, each teacher described a specific incident of student behaviour that they found concerning – factual description only, without interpretation or judgment. Second, they generated at least three possible explanations for why the behaviour might have occurred, considering individual, family, peer, and classroom factors. Third, they examined their own immediate emotional and behavioural reaction to the incident, identifying feelings such as anger, frustration, anxiety, or helplessness. Fourth, they brainstormed alternative responses that they could have chosen instead of their actual reaction, without censoring any idea. Fifth, they committed to one small, concrete action to try in the coming week, such as speaking privately with the student, consulting the school psychologist, or adjusting seating arrangements. Between sessions, teachers attempted their planned actions and reported the results to the group. The control group continued their usual weekly team meetings, which focused on administrative and curricular matters, with no additional reflection protocol.

Data were collected through pre-intervention and post-intervention surveys, spaced eight weeks apart. Two principal constructs were measured. The first was teachers' confidence in identifying early warning signs of adolescent deviant behaviour, assessed using a seven-item scale (Cronbach's $\alpha = 0.88$). Example items included "I can recognise when a student's behaviour change might signal a deeper problem" and "I am confident that I would notice the early stages of a student developing conduct issues." The second construct was the likelihood that a teacher would notify school support services – specifically, the social pedagogue or school psychologist – when they observed potential deviance, measured with a five-item scale ($\alpha = 0.84$). All items were rated on a five-point Likert scale from "strongly disagree" to "strongly agree".

At the baseline measurement, no statistically significant differences were found between the intervention and control groups on either of the two outcome measures. After eight weeks, substantial changes had occurred in the intervention group. Their mean confidence score rose from 2.9 (SD = 0.8) to 4.4 (SD = 0.6) on the five-point scale, representing an increase of 1.5 points. The control group showed only a minor improvement, from 2.8 (SD = 0.7) to 3.1 (SD = 0.8). An independent-samples t-test comparing post-intervention scores between groups yielded a t-value of 5.6 with 54 degrees of freedom, corresponding to a probability level below 0.001. The effect size (Cohen's d) was 1.52, which is conventionally considered very large. For the second outcome – likelihood of notifying support services – the intervention group's adjusted mean (controlling for baseline scores) was 34% higher than that of the control group. In practical terms, teachers who had participated in the four reflective sessions were more than one and a half times as likely to say they would contact the school social pedagogue or psychologist when they suspected emerging deviant behaviour.

Qualitative feedback was gathered through brief semi-structured interviews with five teachers from the intervention group after the post-intervention survey. Several themes recurred. Teachers reported that the structured protocol forced them to slow down and resist the temptation to react immediately and punitively. One teacher explained: “Before the intervention, I would just get angry when a student acted out, and I would punish them on the spot. Now I have learned to stop myself and ask, ‘What is this behaviour telling me? What need is the student trying to express?’ This change has made me less stressed and, I think, more effective.” Another teacher noted that the group sessions provided a safe space to admit mistakes and learn from colleagues, something that rarely happens in regular staff meetings. A third teacher observed that the protocol helped her distinguish between behaviours that required an immediate safety response and those that could be addressed through conversation and support – a distinction she had not previously made explicit.

The findings carry several implications for school practice and policy. First, they suggest that even a brief and low-intensity reflective practice intervention can produce meaningful improvements in teacher cognition and intended behaviour regarding deviance prevention. This is important because many schools in Kazakhstan operate with limited budgets and cannot afford extensive professional development programmes. The four-session model described here is inexpensive to implement, requiring only a trained facilitator (who could be a school psychologist or a lead teacher) and a committed group of participants. Second, the intervention does not add a completely new task to teachers’ workloads; rather, it repurposes existing team meeting time, replacing some administrative talk with reflective dialogue. Third, the results align closely with the congress section on developing the professional potential of teachers for working with students with behavioural difficulties, using a competence-based approach. Reflective practice can be viewed as a core competence that underpins many other skills, including non-violent communication, positive behaviour support, and trauma-informed teaching.

Based on the study findings and on the protocol used in the intervention, a simplified five-question reflective protocol is proposed for everyday use. Any teacher can apply it individually (by writing brief notes) or in pairs or small groups during team meetings. The five questions are: (a) What exactly did I observe? (Describe the behaviour factually, without interpretation or evaluation.); (b) What possible reasons might explain this behaviour? (List at least three distinct possibilities, considering the student’s home situation, peer relations, emotional state, and learning challenges.); (c) What was my immediate reaction, and why? (Identify the emotion – anger, fear, frustration, embarrassment – and the action taken.); (d) What alternative response could I have chosen? (Imagine at least two different ways of responding that might have led to a better outcome.); (e) What one small action will I take next? (Commit to a concrete, feasible step, such as having a private chat, consulting a colleague, or reviewing the incident after a cooling-off period.) Schools are encouraged to set aside ten to fifteen minutes during weekly teacher team meetings for this protocol, possibly rotating facilitation among team members.

Several limitations of the present study must be acknowledged. The sample size was modest (56 teachers), and the schools were all located within one city, limiting generalisability. The outcome measures were self-reported rather than based on direct observation of actual teacher behaviour or on independent records of student deviance. It is possible that the intervention increased teachers’ confidence without actually improving their skills, a phenomenon known as the overconfidence effect. Furthermore, the study did not track whether the increased likelihood of notifying support services translated into actual referrals or into positive outcomes for students. The eight-week follow-up period is relatively short; longer-term effects are unknown. Future research should address these limitations by using larger and more diverse samples, incorporating observational measures of teacher behaviour

(e.g., coded recordings of classroom interactions), and following teachers and students over an entire academic year to assess sustained effects and actual reductions in deviant behaviour.

In conclusion, a simple and structured reflective practice protocol significantly improved secondary school teachers' self-reported confidence in identifying early signs of adolescent deviant behaviour and their stated likelihood of activating school support services. The intervention was brief, low-cost, and easily integrated into existing teacher team meetings. Reflective practice deserves a place in pre-service and in-service teacher education as a tool for preventing rather than merely reacting to behavioural problems. Future research should test the protocol under more rigorous, longitudinal conditions and should explore whether gains in teacher reflection lead to measurable improvements in student conduct and school climate.

References

1. Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
2. Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.
3. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.

CONFLICT VERSUS BULLYING FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS – FUTURE TEACHERS

Veronika MICHVOCÍKOVÁ

Mgr.

PhD.

University of ss. Cyril and Methodius in Trnava, Faculty of Arts, Department of Pedagogy
Trnava, Slovakia

Email: veronika.michvocikova@ucm.sk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4199-7225>

Miloš SVRČEK

ass. prof., JUDr., Mgr.

PhD., LL.M, MSc.

University of Security Management in Koišce, Department of Security Sciences
Košice, Slovakia

Email: milos.svrcek@vsbm.sk

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9945-9142>

ABSTRACT

This paper focuses on the issue of bullying. The aim of the text is to determine whether the researched university students can distinguish between conflict and bullying based on the selected characteristics presented in Directive No. 1/2025 on the prevention and management of pupils bullying in schools, issued by the Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic. The theoretical part of the paper defines the differences between conflict and bullying. The empirical part of the presented text contains the results of the author's empirical research. The aim of the research was to find out whether the respondents can identify the selected characteristics of bullying and conflict. The respondents of the research were university students studying in Teaching and Educational Sciences study programme. The research results demonstrate the knowledge of the researched university students in the basic terminology under study. Majority of the researched university students declare differences

between conflict and bullying. The conclusions of the paper declare the importance of university education for future teachers, as they acquire knowledge about the differences between conflict and bullying during their study. The acquired knowledge subsequently enables the selection of strategies for resolving a conflict situation or bullying.

Keywords: bullying, conflict, school, university students

INTRODUCTION

Bullying is a socially undesirable phenomenon that can be encountered in various social environments. It can likewise be noted that this undesirable phenomenon is a part of family, school, and work environments. For this reason, a detailed investigation of its occurrence is essential. Researching the occurrence of bullying can be approached in terms of its forms, contexts, or determinants. Rigorous research is a prerequisite for identifying risk environments among various population groups, as well as a foundation for the conceptualization of intervention programs aimed at strengthening desirable behavioural patterns and eliminating negative ones. In line with the upper mentioned aspects, we focus on examining the issue of bullying in the school environment. Bullying in the school setting occurs through the exploitation of power asymmetry by the perpetrator. The bully gains dominance and power over their victim, who is typically helpless against the perpetrator. Bullying manifests as intentional and, importantly, repeated physical or psychological harm. The most common manifestations of repeated harm include physical attacks, social exclusion from the peer group, or persistent verbal abuse. Manifestations of this undesirable phenomenon can occur in a real physical environment as well as in the online environment, which is referred to as cyberbullying. This serious problem requires rigorous intervention, as well as timely and effective prevention. A prerequisite for bullying in the school environment can also be a conflict between pupils. However, conflict must not be confused with bullying. Distinguishing between conflict and bullying should be a matter of course, particularly for teachers. Teachers should acquire knowledge about the differences between the characteristics and resolution of conflict and bullying during their university education. In our view, the university educational process provides an adequate space for acquiring knowledge in this area. For this reason, it is necessary to examine whether university students – future teachers – know the differences between conflict and bullying in terms of selected basic characteristics and methods of resolution.

THEORETICAL BACKGROUND

The precise definition of bullying can be derived from several expert publications in which specialists in the field present the basic characteristics of this undesirable phenomenon in society. In addition, however, bullying can also be analysed from a legislative perspective. The legislative framework of the bullying issue is precisely defined by Directive No. 1/2025 on the prevention and management of bullying of children and pupils in schools and school facilities, issued by the Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic, effective from February 1, 2025 (Directive No. 1/2025). We consider this document important not only in terms of identifying the manifestations or actors of bullying.

From the perspective of our further research, it is essential to identify the differences between conflict and bullying. The following table (Table 1) presents selected differences in the basic characteristics of conflict compared to bullying, and it also compares selected methods of resolving conflict and bullying.

Table 1 Conflict versus bullying

	Selected characteristics	Resolution
Conflict	One-time/ impulsive manifest of violence	Dialogue, mediation
	Repetition	Verification

Bullying	Intent to humiliate/ harm	Victim protection
	Power asymmetry	Intervention
	Long-term negative impact on the victim	Reporting to the police

Source: own description based on Directive No. 1/2025 on the prevention and management of bullying of children and pupils in schools and school facilities, issued by the Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic 2025 (Directive No. 1/2025)

Based on the current legislation on the prevention and management of bullying under Directive No. 1/2025 on the prevention and management of bullying of children and pupils in schools and school facilities, it can be stated that the basic characteristics of bullying are considered to be: repetition, intent to harm (humiliate), power asymmetry, and long-term negative impact on the victim. When identifying bullying, it is essential to focus on repetition, as bullying is not considered a one-time act. Furthermore, this undesirable phenomenon is associated with the intentional harming or humiliation of the bullied individual, which is purposeful. At the same time, a long-term negative impact on the bullied individual is frequently identified. The bully thus deliberately harms the bullied person. We also emphasize the asymmetry of power in the occurrence of bullying. The uneven distribution of power is another characteristic of bullying. The bully typically possesses an imaginary dominance over the bullied person, either physically or mentally, or in both cases. The bullied individual is unable to defend themselves against this asymmetric distribution of power. In connection with resolving bullying, we emphasize the verification of the existence of bullying, victim protection, intervention, and potential reporting to the police.

The presented basic characteristics of bullying precisely define its differences from conflict. Conflict is generally perceived as a one-time, and often impulsive, manifestation of violence or aggression, in which regularity is absent. It may evolve, but its core is based on differences among the participants of the conflict situation. Compared to bullying, the method of resolution is also different. Conflict resolution is based on communication between the participants. Communication has an important role in the conflicts prevention and resolution (Gjerazy, 2023). Generally, we consider communication as a good strategy for the conflict resolution.

In addition to the participants, a third independent party may also be present during conflict resolution, but this party typically participates in mediating or managing the communication.

MATERIAL AND METHODS

The aim of the empirical research was to determine whether the researched university students – future teachers – can identify selected characteristics of bullying and conflict. In this context, we formulated the following research questions:

1. What are the characteristics of conflict from the perspective of the researched university students?
2. What are the characteristics of bullying from the perspective of the researched university students?

To achieve the established objective of the empirical research and to answer the research questions, we utilized a quantitative research methodology. Quantitative research methodology allows for a rapid, clear analysis and interpretation of the obtained responses. Empirical data collection is generally time-efficient, and the analysis of responses is typically not time-consuming either (Hendl & Remr, 2017). The choice of this research approach enabled a swift and transparent analysis of the gathered data. A questionnaire was selected as the method for data collection. The pre-designed questionnaire contained closed-ended questions. The obtained data were recorded using clear frequency tables expressing the counts and percentage

distributions of the respondents' answers. The research respondents consisted of 42 university students – future teachers – who are enrolled in the Teacher Training and Pedagogical Sciences study program.

CONFLICT VERSUS BULLYING – SELECTED CHARACTERISTICS

Based on the respondents' answers obtained through the pre-pared questionnaire, we answer the formulated research questions in the following manner. In the first research question, we investigated what the characteristics of conflict are according to the respondents' opinions. The frequencies and percentage distribution of responses identifying selected characteristics of conflict are presented in the following table (Table 2).

Table 2 Selected characteristics of conflict

Selected characteristics of conflict	Count	%
One-time manifest of violence	35	83
Impulsive manifest of violence	27	64

Source: own empirical research

Based on the data in the above table (Table 2), we conclude that 83% of the respondents identified conflict as a one-time manifestation of violence. Although conflict is not necessarily associated with manifestations of violence, identifying the one-time nature of conflict is crucial. Furthermore, 64% of the respondents confirmed the perception of conflict as an impulsive manifestation of violence. It can also be emphasized that, particularly in the initial stages of conflict development, impulsivity in the behaviour of the involved parties may not be present. Impulsivity is typically associated with the escalation of tension in a conflict situation.

In the second research question, we focused on investigating the identification of selected characteristics of bullying. The frequencies and percentage distribution of responses identifying selected characteristics of bullying are presented in the following table (Table 3).

Table 3 Selected characteristics of bullying

Selected characteristics of bullying	count	%
Repetition	39	93
Power asymmetry	39	93
Long-term negative impact on the victim	34	81
Intent to humiliate	33	79
Intent to harm	25	60

Source: own empirical research

Based on the data in the above table (Table 3), we conclude that 93% of the respondents identified repetition as a characteristic of bullying, and the same percentage identified power asymmetry. Furthermore, 81% of the respondents identified a long-term negative impact on the victim as a characteristic of bullying. Additionally, 79% of the respondents consider the intent to humiliate as a characteristic of bullying, and 60% of the respondents associate bullying with the intent to harm. The recorded data demonstrate adequate knowledge of future teachers regarding selected characteristics of bullying.

CONCLUSION

The issue of bullying is highly topical. This undesirable phenomenon occurs among various population groups. We consider situations where bullying particularly affects children to be the greatest danger. Every child is unique, and likewise, each potential occurrence of child bullying can be characterized by a specific nature. The onset of bullying can be determined by the influence of diverse factors. The gradual development of bullying can be based on the existence of a conflict. However, bullying is not identical to conflict, and it is essential to

distinguish between these phenomena. The differences between conflict and bullying were also identified by the researched university students – future teachers – in our empirical research. In our view, the differentiation between the basic characteristics of conflict and bullying by future teachers constitutes a prerequisite for the early identification of both conflict and bullying occurrences within the educational process in the school environment. Adequate knowledge of future teachers, which is based on distinguishing between conflict and bullying, will simultaneously enable the application of specific resolution strategies for either a conflict situation or bullying.

References:

1. Gjerazy, B. Media and Communication Strategies for Conflict Prevention and Resolution. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 2023. No. 2, pp. 52 – 59.
2. Hendl, J. & Remr, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha, 2017.
3. Kováč, E. *Mediácia - rodina - legislatíva*. Bratislava, 2024.
4. Ministry of Education, Research, Development and Youth of the Slovak Republic. Directive No. 1/2025 on the prevention and management of bullying of children and pupils in schools and school facilities. Bratislava, 2025.

MANAGEMENT OF VIOLENCE PREVENTION AND CREATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SCHOOLS OF KAZAKHSTAN AND CHINA

Xing MENGWEN

Master student

Al-Farabi University of Kazakhstan

Department of Pedagogy and Educational Management, Almaty, Kazakhstan

<https://orcid.org/0009-0004-8534-0959>

/2662057654@qq.com/

ABSTRACT

This study compares school violence prevention policies in China and Kazakhstan. China's Regulations on the Protection of Minors in Schools (2021) establishes systematic frameworks for bullying prevention, sexual assault prevention, mental health, and campus safety. Kazakhstan's three laws (2024) introduce anti-bullying administrative responsibility, mentorship systems, and professional foster families. China emphasizes curriculum integration and home-school collaboration; Kazakhstan focuses on anti-bullying programs (KiVa, DOSBOLLiKE), psychological support centers (serving 250,000+ students in 2024), and "111" children's hotline. Both prioritize infrastructure: China requires closed management and video surveillance; Kazakhstan installs emergency buttons, access control, and certified security personnel. Kazakhstan's Children of Kazakhstan (2026-2030) allocates 1.3 trillion tenge for 158 child safety measures. The study proposes a four-dimensional framework: rule of law, infrastructure, psychological support, and collaborative governance.

Keywords: School violence prevention; Safe educational environment; China-Kazakhstan comparison; protection of minors; school safety

School violence poses a severe global threat to adolescents. In response, China (2021) and Kazakhstan (2024) have enacted specific regulations to strengthen school safety[1]. This study compares the policy frameworks and practical pathways of both nations, examining their laws, support systems, and infrastructure. By analyzing these differentiated approaches to creating safe educational environments, the research provides theoretical references for cross-

national cooperation and practical guidance for optimizing anti-bullying strategies in China and Kazakhstan [2].

Materials and Methods

This study employs comparative case analysis and literature synthesis, following the logical path of "policy framework—institutional design—practical pathway—comparative analysis."

Data sources comprise four categories: (1) Laws and policy documents: China's Regulations on the Protection of Minors in Schools, Law on the Protection of Minors, and Law on the Prevention of Juvenile Delinquency; Kazakhstan's three 2024 laws (Education and Mentorship System; Ensuring Women's Rights and Children's Safety; State Awards, Education, and Child Rights Protection) and the Children of Kazakhstan (2026-2030) concept document [3]. (2) Official data: Interpretations from China's Ministry of Education and annual reports from Kazakhstan's Ministry of Education. (3) Academic literature on school violence prevention. (4) Media reports, including Kazinform coverage of Kazakhstani child safety measures [4].

Analysis combines qualitative comparative and textual methods: coding policy texts to extract key provisions, conducting horizontal comparison to identify similarities and differences, interpreting differences through educational systems and cultural traditions, and constructing an integrated analytical framework.

Results

China established the Regulations on the Protection of Minors in Schools (2021), creating a comprehensive institutional framework:

(1) Student Bullying Prevention: Defines bullying (intentional, harmful acts) and categorizes five types: physical violation, personal insult, property infringement, malicious exclusion, and online defamation. Requires schools to establish bullying governance organizations comprising school personnel, legal advisors, parents, and students for prevention, identification, and intervention. Mandates immediate investigation upon reports and disciplinary action for confirmed cases [5].

(2) Sexual Assault Prevention: Requires interaction norms, dormitory safety rules, video surveillance, and reporting mechanisms. Establishes pre-employment inquiry excluding four personnel categories: those with criminal records for intentional crimes, drug-related penalties, those dismissed for abusing students, and others in employment prohibition scope.

(3) Mental Health Management: Mandates early detection and intervention mechanisms, requiring mental health education teachers, counseling rooms, or professional social work services.

(4) Campus Safety: Requires closed management during school hours, prohibiting unauthorized entry. Mandates safety risk systems, emergency plans, and regular drills.

Kazakhstan passed three laws in 2024 strengthening child protection:

(1) Core Institutions: Introduced anti-bullying administrative responsibility; national mentorship system (330 mentors, guardianship staffing increased 2.5 times); professional foster family system (effective July 2025).

(2) Campus Safety Infrastructure: "Comfortable School" project constructing 217 schools (44% rural), providing 460,000 places. Mandates emergency buttons, access control systems, certified security personnel, and QR codes linking to "111" children's hotline [6].

(3) Anti-Bullying and Psychological Support: Implements KiVa (Finland) and DOSBOLliKE programs, plus "Cyber Tumar," "Parental Monitoring," and "My Brother." 20 psychological support centers established; 250,000+ students received support (2024). "111" hotline fully operational; schools provide mediation services and children's rights commissioners.

(4) Inclusive Education: 85% of children with special needs supported; 90% of schools adapted for inclusion; 18 early intervention rooms in 11 regions; 10,000+ educators trained. Developing special needs support law.

China: Curriculum integration and institutional regulation—safety education integrated into teaching, homework management, reading materials control.

Kazakhstan: Program-driven approach and service networks—KiVa, DOSBOLLiKE programs, "111" hotline, summer activities serving 3.2 million students (500,000 low-income), "Zhazdyk Zholdama" project providing free vacations for 10,000 children [7] .

Based on the above analysis, the core differences in the pathways of the two countries can be summarized in Table 1.

Table 1: Core Differences in Pathways between China and Kazakhstan

Dimension	China's Pathway	Kazakhstan's Pathway
Institutional Focus	Systematic regulatory construction	specialized laws and program combinations
Educational Approach	curriculum integration and subject penetration	Thematic projects, extracurricular activities
Psychological Support	Psychological counseling rooms, full-time teachers	Psychological support centers, children's rights commissioners
Home-School Collaboration	Parent participation in bullying identification	Parental monitoring projects
Safety Facilities	Closed management, video surveillance	Emergency buttons, access control systems, security personnel

Summary of Main Research Findings

Based on the above analysis, the practices of China and Kazakhstan in school violence prevention and the creation of safe educational environments can be summarized in the following table2:

Table 2: Comparison of School Violence Prevention and Safe Educational Environment Practices between China and Kazakhstan

Analysis Dimension	China's Practices	Kazakhstan's Practices
Core Legislation	Regulations on the Protection of Minors in Schools (2021)	Three important laws (2024)
Bullying Prevention and Control	Student bullying governance organization; identification of five types of bullying behaviors	Administrative responsibility for anti-bullying; KiVa and DOSBOLLiKE programs
Psychological Support	Psychological counseling rooms; mental health education teachers	20 psychological support centers; school children's rights commissioners

Analysis Dimension	China's Practices	Kazakhstan's Practices
Safety Facilities	Closed management; video surveillance	Emergency buttons; access control systems; certified security personnel
Special Needs	Inclusive education; records for left-behind students	85% of children with special educational needs supported; specialized law being developed
Help Channels	Mandatory reporting system; first-question responsibility system	"111" children's aid hotline

Discussion

Differences between China and Kazakhstan stem from three dimensions:

(1) Legal Tradition: China follows the systematic tradition of civil law systems—the **Regulations** (8 chapters, 63 articles) construct a complete institutional framework from general to special protection. Kazakhstan combines multiple specialized laws, with the 2024 laws addressing mentorship, anti-bullying, and foster families separately.

(2) Education System: China emphasizes school responsibility, requiring designated leaders and specific personnel. Kazakhstan prioritizes multi-sectoral coordination (Education, Health, Labor ministries jointly promoting child protection).

(3) Social Culture: China values home-school collaboration, requiring parent participation in bullying identification. Kazakhstan integrates international experience (Finland's KiVa) with local programs (DOSBOLLIKE).

Core Elements for Safe Educational Environments

(1) Rule of Law Guarantee: China's systematic framework and Kazakhstan's administrative responsibility mechanisms form institutional foundations.

(2) Infrastructure: China's closed management and video surveillance; Kazakhstan's emergency buttons, access control, and certified security personnel provide hardware guarantees.

(3) Psychological Support: China's counseling rooms and mental health education teachers; Kazakhstan's 20 psychological support centers serving over 250,000 students (2024).

(4) Collaborative Governance: China's mandatory reporting; Kazakhstan's "111" hotline and children's rights commissioners.

Kazakhstan's National Strategy

The Children of Kazakhstan (2026-2030) elevates child safety to national priority, allocating 1.3 trillion tenge for 158 measures across child safety, education, health, and family/social security rights.

Limited primary source access to Kazakhstani policies; empirical research on policy implementation effects needs to be deepened; insufficient analysis of educational level differences (schools vs. kindergartens); lack of micro-level case studies on specific school practices [8].

Conduct in-depth interviews with school safety administrators; field research comparing hardware standards; evaluate anti-bullying program effectiveness; explore campus safety cooperation within bilateral educational frameworks.

Conclusion

This study compared school violence prevention policies in China and Kazakhstan, concluding:

(1) Both countries have established national legislative frameworks. China's Regulations on the Protection of Minors in Schools (2021) covers bullying prevention, sexual assault prevention, and mental health. Kazakhstan's three laws (2024) establish anti-bullying administrative responsibility, mentorship systems, and professional foster families.

(2) Pathways differ: China emphasizes curriculum integration, psychological support, and home-school collaboration; Kazakhstan focuses on psychological assistance centers, anti-bullying programs (KiVa, DOSBOLliKE), children's rights commissioners, and the "111" hotline (20 centers serving 250,000+ students).

(3) Both prioritize infrastructure: China requires closed management and video surveillance; Kazakhstan installs emergency buttons, access control, and certified security personnel.

(4) Kazakhstan's Children of Kazakhstan* (2026-2030) allocates 1.3 trillion tenge for 158 child safety measures.

(5) The study proposes a four-dimensional framework: rule of law guarantee, infrastructure, psychological support, and collaborative governance.

Theoretical contributions: places school violence prevention in comparative education perspective, takes "safe educational environment creation" as core analytical dimension, reveals differentiated pathways, and provides framework for cross-national research.

Practical value: offers references for optimizing prevention strategies, guidance for schools, and academic support for China-Kazakhstan educational cooperation on campus safety.

References

1. Ministry of Education of the People's Republic of China. (2021). Regulations on the protection of minors in schools (Order No. 50 of the Ministry of Education of the People's Republic of China). http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/202106/t20210601_534640.html
2. Prime Minister of the Republic of Kazakhstan. (2025). Protection of minors' rights, social and medical support, and "National Fund for Children": How Kazakhstan ensures state support for the younger generation. <https://primeminister.kz/en/news/reviews/protection-of-minors-rights-social-and-medicaland-medical-support-and-national-fund-for-children-how-kazakhstan-ensures-state-support-for-the-younger-generation-30112>
3. Prime Minister of the Republic of Kazakhstan. (2026). Implementation of the President's instructions: In 2026, measures will be implemented to create an integrated and sustainable education system. <https://primeminister.kz/en/news/implementation-of-the-presidents-instructions-in-2026-measures-will-be-implemented-to-create-an-integrated-and-sustainable-education-system-30923>
4. Prime Minister of the Republic of Kazakhstan. (2026). Implementation of the President's instructions: In 2026, measures will be implemented to create an integrated and sustainable education system [in Kazakh]. <https://primeminister.kz/en/news/implementation-of-the-presidents-instructions-in-2026-measures-will-be-implemented-to-create-an-integrated-and-sustainable-education-system-30923>
5. Department of Policy, Law and Regulation, Ministry of Education of the People's Republic of China. (2021). Implementing the Law on the Protection of Minors and improving the school protection system for minors—Introduction to the Regulations on the Protection of Minors in Schools. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2021/53477/sfcl/202106/t20210601_534673.html

6. Kazinform. (2025). Kazakhstan implements comprehensive measures to ensure child safety: Emergency buttons, anti-bullying, and mentorship system. <https://cn.inform.kz/news/shiquanyu-ec14b6/>

7. Kazinform. (2026). "Children of Kazakhstan" concept document released, planning to invest 1.3 trillion tenge in 2026-2030. <https://cn.inform.kz/news/fawen-20262030nian13-bc782c/>

8. Senate of the Parliament of the Republic of Kazakhstan. (2024). Senators discussed issues of ensuring the safety and protection of children's rights. <https://senate.parlam.kz/en-US/news/details/9559>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В США

Роза АЛИМБАЕВА

Профессор, кандидат психологических наук
Карагандинский национальный исследовательский университет им. Е.А.Букетова,
факультет философии и психологии, Караганда., Казахстан

E-mail: alimbaeva_08@mail.ru

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0001-6577-1445>

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются психологические аспекты работы с подростками с девиантным поведением в США. Анализируются основные причины девиантного поведения, особенности американской системы профилактики и коррекции, а также современные психолого-педагогические подходы к сопровождению подростков группы риска. Особое внимание уделяется законодательным основам системы США, в частности Закону о ювенальной юстиции и предупреждении подростковой преступности (Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act — JJDPА), определяющему базовые стандарты защиты прав несовершеннолетних. Рассматриваются программы раннего вмешательства, когнитивно-поведенческая терапия, семейное консультирование и школьные профилактические модели. Анализируются основные психологические теории, объясняющие механизмы формирования девиантного поведения подростков, включая теорию социального научения, экологический подход и концепцию самоуважения. Делается вывод о необходимости комплексного междисциплинарного подхода, основанного на сочетании психологической помощи, социальной поддержки, правового регулирования и профилактических программ.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, психологическая помощь, США, профилактика, когнитивно-поведенческая терапия, семейное консультирование, подростковая девиация.

Проблема девиантного поведения подростков занимает одно из центральных мест в современной психолого-педагогической науке. В условиях интенсивных социальных трансформаций, цифровизации общества, повышения уровня эмоционального напряжения и изменения структуры семейных отношений наблюдается рост различных форм отклоняющегося поведения среди подростков. Американские исследователи подчёркивают, что современные подростки находятся в условиях повышенного психологического стресса, социальной изоляции и эмоционального неблагополучия. Усиление влияния цифровой среды, снижение качества межличностного взаимодействия, распространение кибербуллинга и высокий уровень тревожности

способствуют формированию эмоциональной нестабильности и нарушений социальной адаптации. В совокупности данные факторы значительно повышают риск возникновения и закрепления девиантных форм поведения в подростковом возрасте [1].

Американский опыт работы с подростками, склонными к девиантному поведению, представляет научный и практический интерес благодаря высокой степени развития профилактических программ, междисциплинарного взаимодействия специалистов и широкому применению психологических методов коррекции и сопровождения. В США система помощи подросткам группы риска носит комплексный характер и реализуется не только в образовательной среде, но и в рамках социальной поддержки, ювенальной юстиции, семейного консультирования, медицинских и общественных организаций. Особое внимание уделяется раннему выявлению факторов риска, профилактике поведенческих нарушений и созданию условий для успешной социальной адаптации подростков. Американские исследователи активно разрабатывают и внедряют программы, направленные на развитие эмоциональной устойчивости, коммуникативных навыков, саморегуляции и конструктивных форм поведения. В результате в США сформирована разветвлённая система психологической помощи подросткам группы риска, основанная на принципах межведомственного взаимодействия, индивидуального подхода и научно обоснованных методов психолого-педагогического сопровождения.

В контексте развития данной системы особого внимания заслуживает эволюция американской модели психолого-педагогического сопровождения, которая отражает переход от санкционных мер и социальной изоляции к гуманистически ориентированному подходу, основанному на понимании психологических, социальных и поведенческих механизмов девиаций. Американская модель работы с подростками группы риска основывается на гуманистическом и психолого-ориентированном подходе, согласно которому девиантное поведение рассматривается не как неизменная личностная характеристика, а как результат дефицита когнитивных навыков, искажённых мыслительных установок, неблагоприятного социального опыта и психотравмирующих воздействий. В рамках данного подхода отклоняющееся поведение понимается как поддающееся коррекции при условии своевременного психолого-педагогического сопровождения и создания поддерживающей социальной среды. В США работа с подростками, относящимися к группе риска, рассматривается как одно из приоритетных направлений психологической и социальной политики. Современные профилактические и коррекционные программы ориентированы не только на снижение проявлений девиантного поведения, но и на развитие эмоциональной устойчивости, навыков саморегуляции, эффективного межличностного взаимодействия и социальной адаптации. Существенное внимание уделяется формированию у подростков чувства психологической безопасности, социальной принадлежности и включённости в школьное сообщество, что рассматривается как важный фактор профилактики повторных поведенческих нарушений [2].

В Соединённых Штатах Америки отсутствует единый общенациональный закон, регулирующий все аспекты работы с подростками, демонстрирующими девиантное поведение. В условиях федеративного устройства страны каждый штат обладает значительной автономией в формировании собственного законодательства, а также организации психолого-социального сопровождения несовершеннолетних. В связи с этим подходы к профилактике, коррекции и реабилитации подростков группы риска могут различаться в зависимости от региональных особенностей и нормативно-правовой базы конкретного штата.

Вместе с тем на федеральном уровне действует ряд нормативных актов, определяющих базовые принципы и минимальные стандарты работы с

несовершеннолетними правонарушителями. Ключевое значение среди них имеет федеральный закон, устанавливающий обязательные требования и условия финансирования программ, направленных на защиту прав подростков, профилактику девиантного поведения во всех штатах страны.

Основополагающим нормативно-правовым документом в сфере ювенальной юстиции и профилактики подростковой девиации в США является Закон о ювенальной юстиции и предупреждении подростковой преступности — Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act (JJDPА), принятый в 1974 году [3]. Данный закон стал первым и наиболее значимым федеральным актом, направленным на формирование единой государственной политики в области защиты прав несовершеннолетних и профилактики девиантного поведения подростков.

На протяжении более чем пятидесятилетнего периода действия закон неоднократно пересматривался и дополнялся с учётом изменений социальной ситуации, результатов научных исследований и развития практики работы с несовершеннолетними. Существенное внимание уделялось вопросам гуманизации системы ювенальной юстиции, профилактики повторных правонарушений, защиты прав подростков и устранения дискриминационных практик. Последняя инициатива по переутверждению и обновлению закона была представлена в 2024 году сенаторами Ч. Грассли и Ш. Уайтхаус.

Закон предусматривает предоставление штатам федерального финансирования в форме грантов при условии соблюдения ими четырёх ключевых требований (core requirements), направленных на обеспечение защиты прав несовершеннолетних, гуманизацию системы ювенальной юстиции и снижение уровня подростковой преступности. Соблюдение данных требований является обязательным условием участия штатов в федеральных программах поддержки и получения соответствующих финансовых ресурсов, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1

Основные требования – Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act (JJDPА)

Требования Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act (JJDPА)	Основная цель	Содержание
Раздельное содержание (Sight and Sound Separation)	Обеспечение психологической и физической безопасности несовершеннолетних, предотвращение негативного влияния со стороны взрослых заключённых.	Несовершеннолетние, находящиеся под стражей, не должны иметь визуального или слухового контакта со взрослыми заключёнными, включая случаи, когда подросток обвиняется как взрослый.
Запрет на содержание в тюрьмах для взрослых (Jail Removal)	Снижение риска криминализации подростков и предотвращение их вторичной виктимизации	Несовершеннолетних запрещается размещать в тюрьмах и изоляторах для взрослых, за исключением кратковременного периода (до 6 часов), необходимого для оформления документов или ожидания перевода.
Декриминализация статусных правонарушений (Deinstitutionalization of Status Offenders — DSO)	Профилактика необоснованной институционализации несовершеннолетних и ориентация на социально-психологическую помощь	Подростки, совершившие так называемые статусные правонарушения (побеги из дома, прогулы школы, употребление алкоголя несовершеннолетними, неповиновение родителям и др.), не должны помещаться в закрытые учреждения.

Устранение расовых и этнических диспропорций (Racial and Ethnic Disparities — RED)	Штаты обязаны осуществлять мониторинг и принимать меры по сокращению непропорционально высокого уровня содержания под стражей представителей расовых и этнических меньшинств.	Обеспечение справедливости и снижение дискриминации в системе ювенальной юстиции.
--	---	---

Нарушение штатами установленных требований влечёт за собой сокращение объёма федерального финансирования, предоставляемого в рамках программы JJDPА. В частности, несоблюдение одного из ключевых требований приводит к потере 20 % федеральных грантовых средств, тогда как нарушение двух требований влечёт сокращение финансирования на 40 %. Данный механизм выступает эффективным инструментом государственного регулирования и контроля, обеспечивающим соблюдение штатами единых федеральных стандартов в сфере защиты прав несовершеннолетних.

Проблема девиантного поведения подростков в Соединённых Штатах Америки рассматривается как одна из приоритетных социальных и психологических проблем общенационального масштаба. Американский подход к её изучению и профилактике отличается системностью, междисциплинарным характером и опорой на развитую теоретико-методологическую базу, интегрирующую положения психологических, социологических и поведенческих теорий. Особое внимание уделяется изучению личностных, семейных и социальных факторов, способствующих формированию отклоняющегося поведения в подростковой среде.

Значительный вклад в развитие психологического понимания подростковой девиации внесла теория самоуважения, разработанная Howard Kaplan в 1975, 1980 и 1982 годах. Данная теория в настоящее время выступает одной из методологических основ многих психокоррекционных и профилактических программ, реализуемых в США. Согласно исследованиям Кэплана, существует устойчивая взаимосвязь между низким уровнем самоуважения подростков и различными формами девиантного поведения, включая агрессивность, делинквентность, употребление психоактивных веществ, алкоголизацию и наркотизацию. В рамках данной концепции девиантное поведение рассматривается как компенсаторный механизм, направленный на преодоление внутреннего чувства неполноценности, социальной отверженности и эмоционального неблагополучия. В связи с этим современные американские программы психологической помощи ориентированы не только на коррекцию поведенческих нарушений, но и на формирование позитивной самооценки, развитие чувства личностной значимости и укрепление психологической устойчивости подростков.

Данная концептуальная модель легла в основу многочисленных профилактических и психокоррекционных программ, реализуемых в США. Основной акцент в рамках данных программ делается не на подавление нежелательных форм поведения посредством запретительных и санкционных мер, а на развитие позитивной самооценки подростка, формирование устойчивой личностной идентичности и укрепление чувства социальной значимости. Результаты американских исследований свидетельствуют о том, что исключительно репрессивные и ограничительные меры обладают низкой эффективностью в долгосрочной перспективе, поскольку не затрагивают глубинные психологические причины девиантного поведения. В связи с этим современные подходы ориентированы на создание поддерживающей социальной среды, развитие эмоциональной устойчивости и формирование конструктивных моделей самореализации подростков.

Существенное значение в объяснении механизмов формирования девиантного поведения подростков имеет теория социального научения, разработанная А. Бандура

[4]. Согласно данной теории, поведенческие модели усваиваются подростками в процессе наблюдения, подражания и идентификации со значимыми взрослыми, сверстниками и социальным окружением. В рамках данного подхода поведение рассматривается как результат социального опыта и усвоения образцов взаимодействия, демонстрируемых в ближайшей среде. С позиции теории социального научения агрессивное окружение, насилие в семье, неблагоприятная школьная атмосфера, дефицит позитивных социальных моделей, а также влияние средств массовой информации и цифровой среды могут способствовать закреплению девиантных форм поведения. Регулярное наблюдение агрессии, конфликтов и асоциальных моделей взаимодействия повышает вероятность их воспроизведения подростками в собственном поведении. В связи с этим важным направлением профилактической работы в США является создание безопасной социальной среды, развитие позитивных моделей взаимодействия и формирование конструктивных поведенческих стратегий у подростков группы риска.

Важное место в американских исследованиях подростковой девиации занимает экологическая теория развития личности, разработанная У. Бронфенбреннера [5]. Согласно данной теории, развитие подростка определяется сложным взаимодействием различных социальных систем, включающих семью, образовательную среду, ближайшее социальное окружение, культурные и общественные институты. Личностное становление рассматривается как результат постоянного влияния и взаимосвязи микросоциальных и макросоциальных факторов. С позиции экологического подхода девиантное поведение формируется не под воздействием одного отдельного фактора, а вследствие совокупного негативного влияния нескольких социальных систем одновременно. Семейная дисфункция, школьная дезадаптация, социальная изоляция, неблагоприятное окружение и дефицит социальной поддержки существенно повышают риск возникновения отклоняющихся форм поведения у подростков. В связи с этим американские программы профилактики ориентированы на комплексное воздействие, включающее работу не только с самим подростком, но и с его семьёй, образовательной средой и социальным окружением.

Американские психологи также подчёркивают значимую роль эмоциональной нестабильности, низкого уровня самооценки, недостаточной сформированности навыков саморегуляции и нарушений межличностной привязанности в формировании девиантного поведения подростков. В современных исследованиях данные факторы рассматриваются как важные психологические предикторы агрессивных, асоциальных и деструктивных форм поведения.

Особое внимание уделяется изучению влияния психотравмирующего опыта на личностное развитие несовершеннолетних. Значительная часть подростков с девиантным поведением имеет опыт физического или эмоционального насилия, эмоционального отвержения, семейной дисфункции, социальной депривации либо хронического стресса. Подобные условия способствуют нарушению эмоциональной регуляции, формированию чувства небезопасности и снижению способности к конструктивному взаимодействию с окружающими. В связи с этим современные американские программы психологической помощи ориентированы на травма-информированный подход, предполагающий создание поддерживающей среды, восстановление эмоционального благополучия и развитие адаптивных стратегий поведения.

Одной из ключевых особенностей американской системы психолого-педагогического сопровождения подростков является выраженная ориентация на раннюю профилактику девиантного поведения. Существенное внимание уделяется своевременному выявлению эмоциональных, поведенческих и социальных нарушений

у несовершеннолетних, что позволяет оказывать необходимую психологическую помощь на ранних этапах возникновения трудностей. В образовательных учреждениях США широко применяются программы психологического скрининга, направленные на диагностику эмоционального состояния, уровня тревожности, агрессивности, стрессоустойчивости и социальной адаптации подростков. Подобные программы позволяют выявлять учащихся группы риска до появления выраженных форм девиантного поведения и разрабатывать индивидуальные стратегии сопровождения.

Важную роль в данной системе играют школьные психологические службы, осуществляющие мониторинг психоэмоционального состояния обучающихся и оказывающие консультативную и коррекционную помощь. Психологи и социальные педагоги взаимодействуют с учителями, администрацией школы и родителями, обеспечивая комплексный подход к профилактике поведенческих нарушений. Особое значение придаётся созданию безопасной и поддерживающей образовательной среды, способствующей снижению уровня эмоционального напряжения и формированию у подростков навыков конструктивного социального взаимодействия.

В системе психологической поддержки подростков в США широкое распространение получили программы социально-эмоционального обучения (Social Emotional Learning — SEL), направленные на развитие эмоционального интеллекта, навыков межличностного взаимодействия, самоконтроля и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Данные программы ориентированы на формирование у подростков способности осознавать и регулировать собственные эмоции, проявлять эмпатию, выстраивать позитивные социальные отношения и принимать ответственные решения.

Программы SEL активно интегрируются в образовательный процесс и рассматриваются как важный инструмент профилактики девиантного поведения, школьной агрессии и эмоциональной дезадаптации. Результаты американских исследований свидетельствуют о том, что участие подростков в программах социально-эмоционального обучения способствует снижению уровня агрессивности, тревожности и конфликтности, а также положительно влияет на психологический климат образовательной среды. Кроме того, развитие социально-эмоциональных компетенций рассматривается как значимый фактор повышения академической успешности и социальной адаптации обучающихся.

Одним из наиболее эффективных методов психологической работы с подростками, демонстрирующими девиантное поведение, в США считается когнитивно-поведенческая терапия (Cognitive Behavioral Therapy — CBT). Данный подход основывается на представлении о взаимосвязи когнитивных процессов, эмоциональных состояний и поведенческих реакций личности. Основная цель когнитивно-поведенческой терапии заключается в выявлении и коррекции деструктивных мыслительных установок, развитии навыков самоконтроля и формировании конструктивных моделей поведения.

В рамках CBT подростки обучаются распознаванию негативных автоматических мыслей, управлению эмоциональными реакциями, развитию навыков принятия решений и эффективного разрешения конфликтных ситуаций. Существенное внимание уделяется формированию способности к рефлексии, эмоциональной регуляции и прогнозированию последствий собственного поведения. Американские исследования подтверждают высокую эффективность когнитивно-поведенческой терапии при работе с подростками, склонными к агрессивному поведению, делинквентности, импульсивности, тревожным расстройствам и эмоциональной нестабильности. Использование данного подхода способствует снижению уровня агрессии и повторных

правонарушений, а также повышению социальной адаптации и психологической устойчивости подростков группы риска.

Американские специалисты рассматривают семью как один из ключевых факторов профилактики и коррекции девиантного поведения подростков. В современных подходах семейная среда понимается как важнейший источник эмоциональной поддержки, формирования поведенческих установок и социальной адаптации несовершеннолетних. В связи с этим значительная часть программ психологической помощи предусматривает обязательное вовлечение родителей и других членов семьи в коррекционный процесс.

Особое распространение в США получила мультисистемная терапия (Multisystemic Therapy — MST), основанная на комплексном воздействии на подростка через изменение семейных отношений, школьной среды и ближайшего социального окружения. Данный подход ориентирован на устранение факторов риска, способствующих формированию девиантного поведения, а также на развитие позитивных моделей взаимодействия внутри семьи и социальной среды подростка. В рамках мультисистемной терапии специалисты работают над улучшением внутрисемейной коммуникации, развитием родительской компетентности, снижением конфликтности и укреплением эмоциональных связей между членами семьи. Одновременно осуществляется взаимодействие со школой, социальными службами и ближайшим окружением подростка.

В последние годы в США всё более широкое распространение получает восстановительный подход (Restorative Practices), ориентированный не на применение наказания к подростку, а на восстановление нарушенных социальных отношений, развитие ответственности и социальную реинтеграцию несовершеннолетнего. Данный подход основывается на принципах диалога, сотрудничества и осознания последствий собственного поведения для окружающих.

В рамках восстановительных практик подростки обучаются анализировать причины своих поступков, понимать эмоциональные переживания других людей и принимать ответственность за причинённый ущерб. Существенное внимание уделяется формированию навыков конструктивного взаимодействия, мирного разрешения конфликтов и восстановления доверительных отношений в школьной и социальной среде. Американские специалисты рассматривают восстановительный подход как эффективную альтернативу исключительно дисциплинарным и санкционным мерам. Исследования показывают, что применение восстановительных практик способствует снижению уровня агрессивного поведения, уменьшению числа повторных правонарушений и улучшению психологического климата в образовательных учреждениях. Кроме того, данный подход способствует развитию у подростков эмпатии, социальной ответственности и навыков позитивного межличностного взаимодействия.

Опыт Соединённых Штатов Америки в работе с подростками с девиантным поведением демонстрирует высокую эффективность комплексного междисциплинарного подхода, основанного на сочетании профилактических мер, психологической коррекции и социальной поддержки несовершеннолетних. Американская модель ориентирована на гуманизацию системы помощи подросткам группы риска и рассматривает девиантное поведение как результат взаимодействия психологических, семейных и социокультурных факторов.

Американский опыт свидетельствует о том, что инвестиции в развитие психологической помощи, профилактических программ и социальной педагогики оказываются более эффективными в снижении уровня подростковой преступности и повторных правонарушений, чем преимущественное усиление санкционных и репрессивных мер. Комплексная поддержка подростков группы риска способствует их

успешной социальной адаптации, снижению уровня агрессии и формированию позитивных жизненных стратегий. Изучение данного опыта представляет практическую ценность для совершенствования системы психологической помощи подросткам в других странах, включая Казахстан.

Данное исследование профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Список литературы

1. Wang Y., Xu J., Feng M., Zhai Z., Zou N. The impact of parent–child interaction and adolescent deviant behavior: the sequential mediation of depression and deviant peer affiliation // *Frontiers in Psychology*. – 2025. – Vol. 16. – Article 1713762. – DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1713762
2. Allen K.-A., Dong S. The Science of Belonging: Exploring the Concept, Drivers, Barriers, and Evidence-based Solutions to Cultivate Belonging in K–12 Education. – Melbourne: Monash University, 2026. – 145 p.
3. Juvenile Justice and Delinquency Prevention Act (JJDP). – Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. – URL: <https://ojjdp.ojp.gov/about/legislation>
4. Albert Bandura Social Learning Theory. – New York: General Learning Press, 1977. – 247 p.
5. Urie Bronfenbrenner The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. – Cambridge: Harvard University Press, 1979. – 330 p.

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В США: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Маржангуль БАЙМУКАНОВА

кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
Карагандинский национальный исследовательский университет им.Е.А.Букетова,
факультет философии и психологии
Караганды, Казахстан,
email: marber@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-5010-4770

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается актуальная проблема профилактики девиантного поведения детей и подростков в условиях современных социальных и цифровых вызовов. Рост агрессии, буллинга, кибербуллинга и аутодеструктивных проявлений требует от образовательных учреждений внедрения эффективных превентивных мер. Исследование направлено на анализ американского опыта в этой области и оценку его применимости для казахстанской системы образования.

В рамках научного проекта по подготовке педагогов к работе с "группами риска" была изучена многоуровневая система поддержки (MTSS), программы социально-эмоционального обучения (SEL) и позитивные поведенческие интервенции (PBIS), применяемые в США. Ключевыми факторами успеха американской модели признаны ранняя диагностика, комплексное взаимодействие специалистов и активное вовлечение родителей. Особое внимание уделяется практическим аспектам профилактики буллинга и суицидального поведения, включая создание благоприятной школьной среды, повышение квалификации учителей и разработку четких кризисных протоколов.

Подчеркивается, что развитие цифровой грамотности является неотъемлемой частью предупреждения кибердевиаций. Авторы приходят к выводу, что успешная адаптация американского опыта в Казахстане возможна при условии усиления практической составляющей в подготовке педагогов и целенаправленном развитии превентивных стратегий на всех уровнях образовательной системы.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, подростки, цифровая среда, буллинг, социально-эмоциональное обучение (SEL), профессиональная подготовка педагогов.

Для Казахстана опыт США профилактики девиантного поведения детей и подростков представляет большой интерес ввиду наличия общих тенденций в расширении этой проблемной области.

В условиях стремительной эволюции современного мира, характеризующейся интенсивными социальными, культурными и цифровыми трансформациями, образовательная практика сталкивается с новыми вызовами XXI столетия. Среди них особое значение приобретают цифровая девиация и иные формы девиантного поведения. В настоящее время глобальное беспокойство вызывают такие явления, как агрессия, насилие, травля (буллинг), аутодеструктивное поведение и прочие негативные проявления девиантного поведения у детей и подростков.

Следовательно, одной из первостепенных социальных задач современного общества является разработка стратегий по преодолению негативных форм девиаций среди подростков в образовательных учреждениях, а также повышение квалификации педагогического состава в области работы с учащимися "группы риска" в процессе их социализации. Современное образование требует применения комплексного и более результативного подхода к профилактике отклоняющегося поведения подростков. Раннее выявление и предотвращение негативных тенденций предполагает тесное взаимодействие школы с семьями и профильными специалистами (школьными психологами, социальными педагогами и др.). Неотъемлемая роль учителей, от которых ожидается не только высокий уровень профессионализма, но и готовность к работе с контингентом учащихся, проявляющим агрессивность, тревожность, склонность к травле (буллингу), кибербуллингу, вандализму, аутодеструктивному поведению, формированию негативных зависимостей и другим формам отклонений.

В рамках реализации научно-исследовательского проекта № 9106-ФС-26 «Психолого-педагогические условия формирования профессиональной готовности учителей школ к взаимодействию с детьми девиантного поведения» была осуществлена научная поездка в США, направленная на изучение передового зарубежного опыта в области профилактики и сопровождения подростков с девиантным поведением.

Целью визита являлось выполнение научно-исследовательских задач проекта, а также анализ современных психолого-педагогических подходов, применяемых в образовательных учреждениях США для работы с учащимися «группы риска». Особое внимание было уделено вопросам формирования профессиональной готовности педагогов к взаимодействию с данной категорией обучающихся. В частности, в Adelphi University (Ruth S. Ammon College of Education and Health Sciences), в Salem State University.

Анализ представленного опыта показал, что в американской практике акцент делается не на стигматизации девиантного поведения, а на его понимании как результата совокупности социальных, семейных и образовательных факторов. В этой связи приоритетными являются превентивные меры, ранняя диагностика и комплексное сопровождение подростков с привлечением междисциплинарных команд (педагогов, психологов, социальных работников).

Особую значимость представляет внедрение программ, ориентированных на развитие социально-эмоциональных навыков, формирование устойчивости к стрессу и поддержку позитивной социализации обучающихся. Важным компонентом является также активное взаимодействие школы с семьёй и сообществом, что позволяет обеспечить целостный подход к решению проблемы девиантного поведения.

В США, по оценкам исследователей, каждая четвертая девочка и каждый тринадцатый мальчик подвергаются насилию в школе. В США работа с буллингом в школе строится на системном, профилактическом и междисциплинарном подходе, где акцент делается не столько на наказание, сколько на предупреждение и создание безопасной образовательной среды. Одним из ключевых элементов является внедрение школьных антибуллинговых программ, основанных на доказательной базе (evidence-based), таких как программы позитивного поведения (PBIS — Positive Behavioral Interventions and Supports), направленные на формирование у учащихся социально приемлемых моделей поведения. При этом широко применяются превентивные методы, такие как тренинги по развитию социально-эмоциональных навыков (SEL), обучение эмпатии, навыкам разрешения конфликтов и ненасильственного общения.

Превентивные меры осуществляются кризисное вмешательство: в школах действуют протоколы реагирования на случаи суицидального риска, включая немедленное подключение специалистов (психологов, социальных работников, counselors), информирование родителей и направление в специализированные службы психического здоровья. Важным компонентом является Gatekeeper training — обучение педагогов, сотрудников школ и даже самих учащихся навыкам распознавания тревожных сигналов (предупреждающих признаков) и правильного реагирования. Это повышает вероятность своевременной помощи.

Кроме того, в США активно развиваются горячие линии и кризисные службы (например, 988 Suicide & Crisis Lifeline), обеспечивающие круглосуточную анонимную помощь. Ведётся масштабная работа по снижению стигматизации психических проблем и популяризации обращения за помощью.

Также реализуются программы по ограничению доступа к потенциально опасным средствам (means restriction), что доказано снижает уровень завершённых суицидов.

Существенным компонентом является также работа с родителями, их информирование и вовлечение в процесс профилактики, повышение их осведомлённости о признаках суицидального поведения и способах поддержки детей. Кроме того, в США активно используются анонимные системы сообщения о случаях буллинга, что позволяет учащимся безопасно сообщать о проблемах. В последние годы усиливается внимание к кибербуллингу, в связи с чем реализуются программы цифровой грамотности и безопасного поведения в онлайн-среде.

По данным Американской ассоциации общественного здоровья, опубликованным The Washington Post, чрезмерное увлечение подростков текстовыми сообщениями и социальными сетями может быть тревожным сигналом. Ученые обнаружили, что школьники, отправляющие более 120 SMS ежедневно (что составляет примерно 20% американских подростков), в два раза чаще своих сверстников экспериментируют с алкоголем и наркотиками. Кроме того, у них чаще наблюдаются беспорядочные половые связи и склонность к агрессии. Похожие негативные тенденции, включая депрессию, конфликты с родителями и даже суицидальные мысли, были замечены у 11,5% подростков, проводящих более трех часов в день в соцсетях. При этом, согласно Nielsenwire, американские девочки-подростки (13-17 лет) в среднем отправляют и получают 4050 SMS в месяц, а мальчики – 2539.

Исследования свидетельствуют, что вовлечение подростков в социально девиантное поведение чаще всего начинается в возрасте 10–14 лет, достигает

наибольшей интенсивности к 16–17 годам и затем постепенно снижается по мере взросления. Проявления такого поведения различаются по частоте и степени выраженности: от относительно незначительных форм (например, курение) до действий, представляющих угрозу как для самого подростка, так и для окружающих.

При этом в большинстве случаев подростки прибегают к девиантному поведению не с целью причинения вреда, а как к способу заявить о своей самостоятельности и независимости от контроля со стороны взрослых. В этот период они переживают осознание собственных физических изменений, связанных с взрослением, и формирование чувства собственного достоинства, однако одновременно ощущают ограниченность своей автономии в рамках семьи и социальных институтов.

В результате подростки нередко демонстрируют формы поведения, отклоняющиеся от социальных ожиданий, воспринимая их как проявление личной свободы и самостоятельного выбора. В Соединенных Штатах Америки сформировалась и успешно функционирует уникальная организационно-педагогическая система, известная как ювенальная юстиция. США считаются родиной этого подхода, который объединяет усилия широкого круга специалистов – педагогов, психологов, социальных работников, а также родителей и членов семей, воспитывающих детей с отклонениями в поведении. В эту систему также входят разнообразные учреждения, расположенные "по месту жительства" (такие как исправительные центры, бюро по делам молодежи, приемные семьи, интернаты семейного типа и подростковые отделения в психиатрических клиниках), а также судебные органы и другие организации, ответственные за предотвращение и коррекцию девиантного поведения у детей и подростков.

Надзор без тюремного заключения стал наиболее эффективным и дешевым по сравнению с надзором в исправительном учреждении. Всему этому способствовало принятие в 1925 году в США Федерального закона об условном освобождении (Бергер, 1995). В 1904 году была создана Нью-Йоркская школа филантропии для подготовки кадров службы надзора. Основным методом работы была благотворительность, главным образом в форме материальной помощи. Негативные социально-экономические факторы рассматривались как источник человеческих проблем. Основное внимание уделялось эмоциональной динамике личности, а условное освобождение трансформировалось в работу с конкретным осужденным в особых условиях. Идея добровольного участия в перевоспитании осужденных воплотилась в профессиональную службу с соответствующими бюрократическими проблемами (Бергер, 1995).

Необходимость совершенствования правовых процедур и защиты прав несовершеннолетних правонарушителей остается актуальной. Исследования показали, что лишь очень немногие несовершеннолетние правонарушители действительно нарушали какой-либо закон. Большинство из них просто задерживались полицией на месте каких-либо событий, якобы совершая какое-то противоправное деяние. (Miller, 1991). Суть испытательного срока для несовершеннолетних заключается в выполнении "общественно полезных работ", призванных способствовать их социальной реабилитации и предотвратить отрыв от общества. Важной составляющей является обязательное участие в образовательных и профилактических программах, проводимых учебными заведениями или их представителями. Например, подросток может ежедневно в течение восьми недель посещать двухчасовые занятия, помогающие ему переосмыслить жизненные установки. Для успешной адаптации и контроля за поведением правонарушителей в рамках probation привлекаются религиозные учреждения, местные сообщества, патронажные службы, органы соцобеспечения.

Важную роль играют также патронажные агентства, службы социальной поддержки и адвокаты.

Системный подход к работе с детьми, демонстрирующими девиантное поведение, был разработан в США довольно рано и во многом послужил эталоном для других государств, как в плане законодательной базы, так и в организации социальных служб.

Анализ научных трудов, посвященных вопросам коммуникации (Александров и др., 2018), девиантного поведения (Морова и Захарова, 2017) и социализации, в том числе этнокультурной (Кутуев и др., 2017; Морова и Захарова, 2018), предоставляет обоснованную базу для практического решения проблем девиантного поведения у детей. Основная цель такой работы – обеспечить ребенку как личности прочную социальную основу, опосредованную значимыми для него "другими", и интенсивное взаимодействие с сотрудниками, участвующими в процессе его социализации.

Современные исследования в области сравнительной педагогики изучают различные аспекты американского опыта, такие как гуманистические подходы к преодолению девиантного поведения детей (Таланова, 2013), эволюцию ценностей в образовательной системе США (Веселова, 1996), специфику функционирования делинквентных групп несовершеннолетних в США и Великобритании (Соломатина, 2000), а также концепции воспитания подростков с девиантным поведением в этих странах (Волков, 2001).

Исследователи на уровне штатов признают, что профилактика играет ключевую роль в эффективности системы правосудия для несовершеннолетних. Анализ последних законодательных актов по предотвращению преступности выявляет две основные тенденции:

1. Развитие многоуровневого сотрудничества: Акцент делается на стимулировании совместных усилий сообществ, государственных и частных структур в борьбе с подростковой преступностью. Часто для этого привлекаются нестандартные источники финансирования и поддержки.

2. Использование образовательных учреждений: Школьные программы и мероприятия активно интегрируются в разработку и реализацию инициатив по предотвращению насилия среди молодежи.

Примеры законодательных инициатив: Иллинойс. В 1995 году в Иллинойсе был принят Закон о предотвращении насилия, который учредил Управление по предотвращению насилия. Его задачи включают:

- Координацию общештатных усилий по предотвращению насилия.
- Привлечение средств для государственных и общественных организаций, работающих в этой сфере на комплексной и скоординированной основе.
- Предоставление технической помощи и обучения для усиления потенциала сообществ, организаций и систем в разработке, внедрении и оценке программ по предотвращению насилия.

Этот закон также создал Фонд предотвращения насилия, который пополняется за счет ассигнований и грантов из федеральных, государственных или частных источников, специально предназначенных для этой цели.

Интересной особенностью является уникальный источник финансирования: доходы от продажи специальных номерных знаков, посвященных предотвращению насилия. Из 40 долларов, взимаемых за такой номерной знак, 25 долларов поступают в Фонд. При каждом продлении регистрации из 27 долларов, взимаемых штатом, 25 долларов также направляются в этот фонд.

Миссури и Орегон: Миссури принял Закон о возможностях для молодежи и предотвращении насилия. Он предоставляет налоговые кредиты тем, кто делает денежные или материальные пожертвования на государственные или частные

инициативы, направленные на создание, внедрение или расширение различных образовательных и трудовых программ для молодежи. Примеры таких программ включают:

- Поощрение возвращения в школу для тех, кто ее бросил.
- Программы трудоустройства и стажировок для молодежи из неблагополучных районов.
- Программы наставничества и предоставления образцов для подражания.
- Обучение профилактике злоупотребления наркотиками и алкоголем.
- Программы разрешения конфликтов и медиации.
- Работа с молодежью и консультирование.
- Орегон в рамках программы «Первый шанс» предоставляет налоговые льготы работодателям, которые нанимают несовершеннолетних, находящихся в группе риска совершения правонарушений. К участию допускаются молодые люди, чья склонность к противоправным действиям подтверждена различными общественными организациями.

Подготовка будущих социальных педагогов в Казахстане может значительно выиграть от адаптации американского опыта в области профилактики девиантного поведения. Этот опыт, основанный на системном подходе, практической направленности и уважении к личности ребенка, предлагает ценные инструменты. В частности, внедрение многоуровневой модели профилактики (MTSS) позволит будущим специалистам развивать системное мышление и навыки ранней диагностики проблем, дифференцируя работу с детьми на разных уровнях поддержки. Важным аспектом является развитие междисциплинарного сотрудничества, аналогичного тому, что существует в американских школах, где педагоги работают в тесном контакте с психологами и консультантами. В вузах это может быть реализовано через междисциплинарные курсы и командные симуляции. Акцент на раннюю профилактику, выявление факторов риска и защитных факторов, а также активное применение практико-ориентированных методов обучения (анализ кейсов, ролевые игры, академическая мобильность) обеспечат студентам не только теоретические знания, но и практическую готовность. Интеграция программ по развитию социально-эмоциональных навыков (SEL) у детей, таких как эмпатия и саморегуляция, также является ключевой для снижения рисков девиантного поведения. Не менее важна работа с семьей, требующая от будущих педагогов навыков семейного консультирования. Использование доказательных (evidence-based) программ, основанных на научных данных, повысит эффективность профилактики и потребует от студентов развития исследовательских компетенций. В эпоху цифровизации необходимо осваивать цифровые инструменты мониторинга, соблюдая этические нормы. Таким образом, заимствование американского опыта способствует переходу от реактивной модели к превентивной, от индивидуальной работы к командной, от контроля к поддержке, формируя у социальных педагогов профессиональную позицию, направленную на комплексное предупреждение девиантного поведения.

Данное исследование профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Список литературы

1. Talanova T. V., et al. (2020). Prevention of deviant behavior of children in the US educational environment// The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.01.52>.
2. Banks, James. Regulating Hate Speech Online. International Review of Law, Computers & Technology 24, no. 3 (2010): 233–39. doi:10.1080/13600869.2010.522323.

3. Citron, Danielle. "Cyber Civil Rights." Boston University Law Review 89 (2009): 61–125.
4. Stephanie Holt, et al. (2020). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: a review of the literature. National library of Medicine. 2(8):797-810. doi: 10.1016/j.chiabu/.
5. Ophely Dorol-Beauroy-Eustache, et al. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2021.106684>.
6. Joshi D.S., Lebrun-Harris L.A., Shaw E., Pilkey D., Collier A., Kinsman S. The Need for Improved Collaboration Between Schools and Child Death Review Teams. J. Sch. Health. 2023;93:135–139. doi: 10.1111/josh.13225.
7. Valentina Baldini, et al. (2020). A comprehensive approach to adolescent suicide prevention: insights from a narrative review perspective. Frontiers in Psychology. 2025 Nov 7;16:1612067. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1612067.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Маржангуль БАЙМУКАНОВА

Кандидат педагогических наук., ассоциированный профессор
Карагандинский национальный исследовательский университет им.Е.А.Букетова,
факультет философии и психологии Караганды, Казахстан
/e-posta: marber_96@mail.ru /

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5010-4770> ;

Элеонора МАТЮШЕНКО

Магистрант
Карагандинский национальный исследовательский университет им.Е.А.Букетова,
факультет философии и психологии Караганды, Казахстан
/ e-posta: eleonora08041999@mail.ru /

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6515-5301>

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема профилактики девиантного поведения несовершеннолетних через использование ресурсов культурно-досуговой деятельности. Обосновывается социально-педагогический потенциал совместного досуга родителей и детей как инструмента развития эмоционального интеллекта и укрепления внутрисемейных связей. Представлен опыт проведения интерактивного тренинга на базе малокомплектной школы Коммунального государственного учреждения «Общеобразовательной школы № 20» отдела образования Осакаровского района управления образования Карагандинской области села Мирное, в ходе которого были интегрированы современные технологии искусственного интеллекта (Gemini, ChatGPT, Notebooklm), при помощи которых сгенерирован визуальный контент, использовались цифровые платформы для создания презентаций, игр, проведения опроса и структурирования информации (Mentimeter, AI.Roqed, Wordwall, Learningapps, Canvas). Описаны конкретные методики («Я-высказывание», игра «Контр-выражения», ролевая игра «Суд наоборот»), направленные на формирование эмпатии, навыков управления стрессом и развития конструктивного общения. Результаты исследования подтверждают эффективность вовлечения родителей в досуговую деятельность школы.

для минимизации рисков возникновения девиаций у подростков, повышения уровня доверия в семье и создания благоприятной воспитательной среды. Особое внимание уделяется важности культурно-досуговой деятельности как средство профилактики девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, дети, эмоциональный интеллект, культурный досуг, игра, социально-педагогическое взаимодействия, культурно-досуговая деятельность

«Пустое времяпрепровождение рождает пороки. Только разумный труд и полезные занятия возвышают душу человека. Тот, кто умеет находить радость в познании и добром деле, никогда не встанет на путь бесчестия».

- Абай Кунанбаев «Слова назидания»

Современные проблемы социального и гуманитарного образования включают в себя поиск эффективных путей решения глобальных социальных проблем, одним из которых является девиантное поведение среди подрастающего поколения. Данная проблема актуальна и для ее решения и предотвращения является поиск эффективных методик культурно-досуговой деятельности.

Девиантное поведение несовершеннолетних представляет собой отклонение от общепринятых социальных норм и правил, проявляющееся в различных формах – от нарушений дисциплины и школьной успеваемости до более серьезных асоциальных поступков [1].

В последнее время девиантное поведение среди подростков становится все более и более распространенным во всем мире и в том числе в Республике Казахстан. Для решения этой проблемы и предотвращения важно своевременно проводить профилактические мероприятия в учебных заведениях, общеобразовательных учреждениях, культурно-досуговых центрах, домах культуры и т.д.

В рамках реализации Единой программы воспитания «Біртұтас тәрбие», утвержденной Министерством просвещения Республики Казахстан, одним из ключевых векторов развития является взаимодействие семьи и школы. Программа ставит целью воспитание «честного гражданина» (Адал азамат), что невозможно без качественного изменения содержания семейного досуга и перехода от формального контроля к доверительному взаимодействию через совместную деятельность [2].

Важнейшую роль в профилактике девиантного поведения играет семья, поскольку именно она дает основной набор моральных принципов, закладывает базовые нравственные ориентиры, формирует чувство ответственности и обеспечивает первичный контроль [3, 196]. Однако в современных условиях одного лишь декларативного воспитания недостаточно: нравственные установки наиболее эффективно усваиваются подростком не через нотации, а через систему совместного семейного досуга. Именно в неформальной обстановке культурно-досуговой деятельности происходит укрепление эмоциональных связей и трансляция социального опыта от родителя к ребенку. При этом важно, чтобы такая деятельность не носила пассивный характер.

Современный подросток зачастую воспринимает традиционные формы просвещения как внешнее давление, что порождает защитные реакции и отчуждение. К одним из эффективных современных интерактивных форм организации культурно-досуговой деятельности относятся: информационные сессии, профилактические семинары, обучающие тренинги включающие игровые методики, мозговой штурм, ролевое моделирование и творческие задания.

Тренинг – это форма интерактивного обучения, цель которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении. Тренинг эмоционального интеллекта – это комплексная программа, которая помогает развивать навыки управления своими эмоциями и пониманием эмоций других людей.

В рамках исследовательской работы проведен тренинг эмоционального интеллекта, направленный на профилактику девиантного поведения несовершеннолетних через организацию культурно-досуговой деятельности. Он был направлен на развитие эмпатии, навыков управления стрессом, формирование культуры выражения эмоций. Целевой экспериментальной группой выступили родители и учащиеся 6-го и 7-го классов Коммунального государственного учреждения «Общеобразовательной школы № 20» отдела образования Осакаровского района управления образования Карагандинской области села Мирное. Тренинг носил комплексный характер и включал совокупность взаимодополняющих методов культурно-досуговой деятельности, обеспечивающих воздействие на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности.

Данная школа является малокомплектной и общее количество учащихся двух классов составляет 16 человек; в тренинге участвовали родители по одному представителю от семьи. Итого – 32 участника.

Учитывая организационные сложности, связанные с одновременным сбором всех участников, группу разделили на подгруппы и занятия провели в удобное время для всех родителей и учащихся.

При организации и подготовке к мероприятию разработаны: комплексный план, приглашения и игры. Интегрированы возможности искусственного интеллекта: chatgpt – визуализация, gemini – структурирование, и цифровые платформы: ai.roqed – проведение опроса, mentimeter и canvas – создание интерактивной презентации.

В ходе работы с учащимися 6-7 классов особое внимание уделялось методике «Я-высказывания», в котором использовались методы и приемы культурно-досуговой деятельности: игра, мозговой штурм, кейс-стади и групповая работа.

Игра – первая и вечная суверенная деятельность, сильнейшее средство развития ребенка. Она является одним из важнейших тренинговых средств развития чисто человеческих, психических свойств и качеств: внимания, памяти, наблюдательности, терпения, воли и т.д. [4, 15]. Игры воспитывают нравственные качества партнерства, совместимости, дружбы, сотрудничества.

Среди участников провели игру «Контр-выражения», цель которой было научить родителей контролировать свою речь в эмоционально напряженных ситуациях, заменяя резкие, обвиняющие или обесценивающие слова на конструктивные, поддерживающие формулировки [5, 11].

На рисунке 1 представлена технология проведения игры «Контр-выражения».

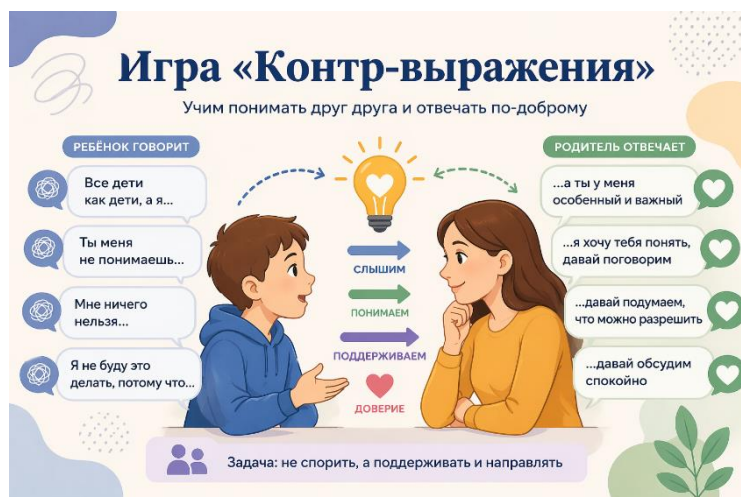


Рис 1. Игра «Контр-выражения»

Использован интерактивный метод мозгового штурма – метод решения задач, в котором участники обсуждения генерируют максимальное количество идей решения задачи [6].

Проведена ролевая игра «Суд наоборот». Дети и родители менялись ролями, им предлагались ситуации, которые они решали не споря, а поддерживая и направляя друг друга без конфликта, объясняя свои чувства.

На рисунке 2 представлена технология ролевой игры «Суд наоборот».



Рис 2. Ролевая игра «Суд наоборот»

В ходе итоговой рефлексии, проведенной среди родителей и учащихся КГУ «ОШ 20» села Мирное, проведенной с помощью онлайн-сервиса Mentimeter, были получены количественные данные, подтверждающие запрос аудитории на улучшение интерактивное общение.

Согласно результатам мгновенного опроса:

- 85% родителей подчеркнули ценность практических упражнений на регулирование стресса, отметив их применимость в повседневной жизни;
- 92% учащихся выделили именно игровую форму культурно-досуговой деятельности как наиболее комфортную для обсуждения сложных эмоциональных тем.

Данные показатели подтверждают гипотезу о высоком профилактическом потенциале интерактивного культурного досуга: когда участники видят ответы друг друга на экране в режиме реального времени.

В заключение следует отметить, что профилактика девиантного поведения у детей является сложной и многоаспектной задачей, эмоциональная сфера играет ключевую роль в социализации личности подростка. Социально-педагогическая работа, направленная на развитие эмоциональной компетентности через формы активного досуга, позволяет создать надежный барьер для формирования девиантных установок в подростковой среде.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить ключевые особенности влияния культурно-досуговых практик на развитие эмпатии у детей и родителей, приобретение навыков управления стрессом, а также потенциал культурного досуга как профилактики девиантного поведения среди учащихся школы. Полученные данные подтверждают ведущую роль семьи. Совместное участие родителей и детей в тренинговых занятиях позволило не только снизить уровень межличностной напряженности, но и сформировать единое коммуникативное пространство, основанное на доверии и эмоциональной поддержке.

Данное исследование профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Список литературы:

1. Методические рекомендации «Меры профилактики девиантного поведения среди детей и подростков» (утверждены Республиканским научно-практическим центром психического здоровья Министерства здравоохранения Республики Казахстан (выписка из протокола № 32 от 13 декабря 2018 г.

2. План работы по реализации единой программы воспитания «Адал азамат» на 2025-2026 учебный год <https://www.collegeit.edu.kz/wp-content/uploads/2025/06/adal-azamat-birtytas-tarbie-barıdarlamasy-zhaly-hat.pdf>

3. Баймуканова М.Т., Матюшенко Э.С. Профилактика девиантного и делинквентного поведения несовершеннолетних в селе: сравнительный анализ влияния институтов социализации / Материалы международного конгресса по «III Международный конгресс по социальным и педагогическим наукам» – Караганда: ЖШС «Типография Арко», 2025. – 333 с.

4. Кутузова Л.Г. Методическое пособие в помощь организаторам досуга «Досуг от а до я». Карагандинское областное управление культуры Областной научно-методический центр досуга и народного творчества г. Караганда, 2012.

5. Баймуканова М.Т., Санхаева А.Н., Скакова А.К. Методические рекомендации по организации и проведению коучинга «Повышение компетенции педагогов по профилактике девиантного поведения детей и подростков» – Караганда: ЖШС «Типография Арко», 2026. – 90 с.

6. Гаврилова Т. А., Кудрявцев Д. В., Муромцев Д. И. Инженерия знаний. Модели и методы. – Учебники для вузов. Специальная литература. – СПб.: Издательство «Лань», 2016. – 324 с. – [ISBN 978-5-8114-2128-2](https://www.isbn-international.org/number/978-5-8114-2128-2).

ПРЕВЕНЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

Оксана ДЕМИДЕНКО,

социальный педагог

КГУ «ОШ имени академика Е.А.Букетова»,

магистр педагогики и психологии

oksana.demidenko.1975@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме профилактики отклоняющегося (девиантного) поведения подростков. В работе анализируются ключевые факторы риска девиаций в современном обществе, систематизируются уровни превенции и раскрываются современные психолого-педагогические технологии работы.

Ключевые слова: девиантное поведение, превенция, подростки, группа риска, педагогические технологии, социализация.

*Лучше меньше знать и больше любить,
Чем больше знать и не любить
Э.Роттердамский*

Проблема девиантного поведения несовершеннолетних остается одной из самых актуальных в современной педагогической теории и практике. Динамичные изменения в макросоциуме, трансформация института семьи, экономическая нестабильность и стремительное развитие цифровых технологий порождают новые формы деструктивного и аутодеструктивного поведения подростков, что приводит к отклонению от социальных норм.

Девиантное поведение определяется учеными (Я.И. Гилинский, И.С. Кон, Ю.А. Клейберг) как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым, моральным или социокультурным нормам [3,325].

В подростковом возрасте (11–16 лет) девиации часто обусловлены специфическими психологическими особенностями: стремлением к эмансипации от взрослых, реакцией группирования со сверстниками, чувством оппозиции и выраженным пубертатным кризисом.

Для удобства организации превентивной работы девиации классифицируют на четыре основных блока:

1. Антисоциальное (делинквентное) поведение: противоправные действия, не подпадающие под уголовную ответственность в силу возраста, но нарушающие правовые нормы (мелкие кражи, хулиганство, порча имущества).

2. Асоциальное (аморальное) поведение: нарушение морально-этических норм (систематические прогулы, бродяжничество, ранняя сексуализация, агрессивное поведение в межличностных отношениях).

3. Аддиктивное (зависимое) поведение: бегство от реальности посредством изменения психического состояния. Сюда относятся химические (алкоголь, ПАВ, вейпинг) и нехимические аддикции (гемблинг, игровая и интернет-зависимость).

4. Аутодеструктивное поведение: действия, направленные на причинение вреда своему физическому или психическому здоровью (селфхарм, суицидальные намерения, расстройства пищевого поведения).

Кроме того, педагоги школы должны обращать внимание на новые деструктивные факторы: кибербуллинг, цифровая стигматизация.

Современная концепция превенции основывается на трехуровневой структуре.

Первичная превенция (массовая):

Направлена на всю популяцию подростков с целью создания поддерживающей развивающей среды.

- **Философия уровня:** не бороться с негативом, а формировать позитивные альтернативы.

- **Инструменты:** популяризация ЗОЖ, развитие сети бесплатного дополнительного образования (кружки, спортивные секции), проведение тренингов жизнестойкости (resilience) и развития мягких навыков (soft skills).

Вторичная превенция (избирательная)

Нацелена на подростков «группы риска», у которых выражены объективные или субъективные факторы девиаций (неблагополучная семья, педагогическая запущенность, акцентуации характера, резкое снижение успеваемости).

- **Философия уровня:** раннее выявление и точечная компенсация дефицитов социализации.

- **Инструменты:** психолого-педагогическая диагностика, организация индивидуального менторства (наставничества), медиация школьных конфликтов, работа с созависимыми и деструктивными семьями.

Третья превенция (реабилитационная)

Работает с подростками, у которых девиантное поведение уже закрепилось в устойчивом паттерне.

- **Философия уровня:** минимизация рецидивов, ресоциализация, возвращение в нормальное русло.

- **Инструменты:** индивидуальные коррекционные программы, межведомственное взаимодействие (школа — полиция — органы опеки и попечительства — КДиЗПН), психотерапевтическое сопровождение.

Таким образом, понимание особенностей каждого уровня дает возможность педагогам своевременно и эффективно оказывать психолого-педагогическую поддержку детям с отклоняющимся поведением, подбирать современные технологии по превенции девиантного поведения.

Рассмотрим оптимальный превентивный инструментарий:

1. **Технология «Равный-равному» (Peer-to-peer):** подготовка волонтеров из числа старших подростков для трансляции ценностей здорового поведения. Подростки доверяют сверстникам больше, чем взрослым.

2. **Кинотренинги и медиаобразование:** просмотр и совместный разбор художественных или документальных фильмов, поднимающих проблемы выбора, ответственности и преодоления кризисов. Это создает безопасную дистанцию для обсуждения личных проблем подростков.

3. **Интерактивное моделирование и кейс-метод:** разбор реальных или смоделированных критических ситуаций на социально-психологических тренингах. Подростки учатся алгоритмам отказа от опасных предложений («техника уверенного „НЕТ“»).

4. **Арт-терапевтические технологии:** изотерапия, сказкотерапия, глиноterapia, форум-театр. Помогают экологично отреагировать на накопленную агрессию, снизить уровень тревожности и проработать внутренние травмы без прямой вербализации.

5. **Технология альтернативной успешности:** создание для подростков из «группы риска» ситуаций искусственного успеха в легальных сферах (киберспорт, робототехника, волонтерство, стрит-арт, организация школьных мероприятий). Качественное признание в позитивной среде нивелирует потребность в девиантном самоутверждении.

Итак, описанные технологии позволяют снизить риски возникновения отклоняющегося поведения подростков.

В профилактической работе по предупреждению девиантного поведения учащихся группы риска важную роль играет семья как важный фактор превентивной деятельности.

Педагоги в школе не могут работать с детьми и подростками изолированно от микросоциума. Девиантное поведение ребенка зачастую является лишь симптомом дисфункциональности семейной системы (жестокое обращение, гипо- или гиперопека, эмоциональное отвержение).

Учителям важно научиться методологии семейного центрирования:

- **Переход от контроля к партнерству:** педагог не должен выступать в роли судьи или обвинителя родителей. Задача - занять позицию союзника в помощи ребенку.

- **Родительское просвещение:** организация интерактивных родительских клубов, где разбираются возрастные особенности пубертатного периода, маркеры суицидального риска и правила безопасного цифрового контроля (без тотальной слежки и нарушения личных границ).

Формирование готовности к превенции девиаций включает три компонента:

Когнитивный компонент:

- четко дифференцировать норму, девиацию и патологию (психиатрический спектр), знать нормативно-правовую базу (законы о защите прав детей, регламенты межведомственного взаимодействия).

Деятельностный (технологический) компонент:

- уметь составлять карты индивидуального сопровождения, владеть навыками первичного консультирования и техниками деэскалации конфликтов.

Личностный (гуманистический) компонент:

- устранение профессиональных стереотипов и предвзятого отношения к «трудным» подросткам. Развитие эмпатии, толерантности и эмоциональной стабильности самого педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Превенция девиантного поведения подростков в современных условиях требует отказа от карательно-запретительной парадигмы в пользу личностно-ориентированного, принимающего и технологичного подхода.

Педагог школы сегодня - это не просто ретранслятор академической теории, а архитектор мировоззрения ребенка. Системная подготовка педагогов школы к превентивной работе, основанная на понимании психологии современного «цифрового» подростка, владении арт-технологиями и методами медиации, выступает важнейшим условием оздоровления социума и сохранения человеческого потенциала страны.

Список литературы

1. Беличева, С. А. Основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: учебное пособие для вузов / С. А. Беличева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 302 с. – ISBN 978-5-534-11327-3.
2. Вострокнутов, Н. В. Патологические формы девиантного поведения у подростков: диагностика, профилактика, коррекция / Н. В. Вострокнутов. – Москва: ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России, 2021. – 216 с.
3. Гилинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других отклонений / Я. И. Гилинский. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2021. – 496 с. – ISBN 978-5-00165-274-8.
4. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. В. Змановская. – 10-е

изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2023. – 288 с. – ISBN 978-5-00187-412-6.

5. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 412 с. – ISBN 978-5-534-15901-1.

6. Кон, И. С. Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 255 с. (Классический труд, обязательный для методологической базы статьи).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

Елена КЛИМЕНКО

педагог-психолог,

КГУ «Саумалкольская средняя школа №1»

СКО, Казахстан

90214@bk.ru

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются психологические механизмы духовно-нравственного развития личности ребенка как важный фактор профилактики и преодоления отклоняющегося поведения. Анализируются механизмы идентификации и подражания, эмпатии, морального мышления, рефлексии и смыслообразования, обеспечивающие формирование нравственных ценностей, социальной ответственности и способности к саморегуляции. Особое внимание уделяется влиянию современной цифровой среды на процесс нравственного становления личности. Представлены практические подходы к развитию духовно-нравственных качеств детей через совместную деятельность взрослых и детей, ролевые игры, рефлексивные практики, обсуждение моральных дилемм и социально значимую деятельность. Раскрывается значение положительного примера взрослых. Отмечается роль эмоционального интеллекта и эмпатии в предупреждении агрессивного поведения и буллинга. Рассматриваются идеи Л. Кольберга о стадиях морального развития личности и их актуальность в условиях современных социальных вызовов. Подчеркивается, что педагог и родитель сегодня выступают не только воспитателями, но и проводниками ребенка в сложном информационном пространстве, помогая ему сохранять нравственные ориентиры. Обосновывается положение о том, что целенаправленное развитие психологических механизмов духовно-нравственного становления личности способствует снижению риска девиантного поведения, развитию эмоционального интеллекта и формированию устойчивых нравственных ориентиров у детей и подростков.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие, отклоняющееся поведение, психологические механизмы, смыслообразование.

В современных условиях проблема отклоняющегося поведения детей и подростков приобретает особую актуальность. Рост проявлений агрессивности, буллинга, интернет-зависимости, девиантных форм поведения свидетельствует о необходимости поиска эффективных механизмов профилактики и коррекции данных явлений. Одним из важнейших факторов преодоления отклоняющегося поведения выступает духовно-нравственное развитие личности ребенка, обеспечивающее формирование системы

ценностей, моральных ориентиров, способности к саморегуляции и ответственному поведению.

Духовно-нравственное развитие представляет собой процесс усвоения ребенком нравственных норм и ценностей общества, формирования внутренней системы моральных убеждений, эмпатии, ответственности и осознанного отношения к собственным поступкам [288]. В основе данного процесса лежат определенные психологические механизмы, которые оказывают непосредственное влияние на поведение ребенка и его способность противостоять негативным социальным воздействиям.

Рассмотрим основные психологические механизмы духовно-нравственного развития личности, способствующие профилактике и преодолению отклоняющегося поведения детей.

Механизм идентификации и подражания как основа усвоения нравственных образцов поведения

В раннем возрасте ведущим механизмом духовно-нравственного развития выступает идентификация со значимыми взрослыми и подражание их поведению. Через наблюдение за родителями, педагогами и другими авторитетными лицами ребенок усваивает нормы взаимодействия, модели разрешения конфликтов и нравственные ценности. Дефицит положительных образцов может способствовать формированию агрессивных и асоциальных форм поведения. Это подтверждает эксперимент Альберта Бандура с куклой бобо, который ярко показал, что дети считывают поведение взрослых, копируя его. Если они видят агрессию, то берут ее за норму и для этого им даже не нужно никаких прямых инструкций [320].

Пример реалий нашего дня: когда малыш в детском саду начинает демонстрировать токсичные реакции и взрослые грубые фразы. У взрослых появляется вопрос, почему ребенок так себя ведет? Объяснение этому есть. Так сработал механизм подражания. Ребенок, проводя время со своим любимым гаджетом, бесконтрольно листал короткие видео, и поэтому примером для подражания стали не только взрослые, но и светящийся экран.

Как можно повлиять на данную ситуацию, какой шаг нужно сделать нам взрослым для ее изменения? Для решения данной проблемы есть эффективные практические инструменты: например, старый добрый метод - сказкотерапия. Также актуален будет такой прием взаимодействия с ребенком, как совместный просмотр мультфильмов, который усилит эмоциональное и воспитательное воздействие. Здесь необходимо сделать акцент на слове именно совместный, так как данная форма общения помогает обсуждать чувства, поведения и жизненные ситуации, что послужит в дальнейшем мостиком доверия между родителем и ребенком. Мульттерапия — это один из методов хорошей тренировки эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте.

Механизм эмпатии как средство предупреждения агрессивного поведения

Развитие эмпатии способствует снижению уровня агрессии, жестокости и конфликтности в детской среде. Способность понимать эмоциональное состояние другого человека выступает важным условием профилактики буллинга и иных форм отклоняющегося поведения. Эмпатия работает как тормоз агрессии. Именно она помогает ребенку брать ответственность с самых ранних лет. Исследования показывают, что дети с развитым эмоциональным интеллектом:

- * реже проявляют агрессию
- * легче принимают социальные нормы
- * чаще помогают другим

В настоящее время буллинг часто связан не только с агрессией, но и с дефицитом эмпатии. Поэтому для снижения агрессивных форм проявления, необходимо развивать нравственное осмысление ребенка.



Рис 1 Двигатель эмпатии

Механизм морального мышления и нравственного выбора

Существуют стадии морального развития человека. Это одна из самых известных теорий принадлежит Лоуренсу Кольбергу, который считал, что моральное мышление развивается у человека постепенно- от простого понимания «что хорошо, что плохо» до осознанных нравственных принципов. С ростом ребенка, меняются его внутренние драйверы. В 3-6 лет – все строится на слепом подражании, в 7-10- главное социальное одобрение, в подростковом возрасте 11-15 лет начинается бурный поиск себя и своей идентичности [480]. А к юности человек достигает устойчивых ценностей. В этом контексте хорошо работает внешняя мораль, затем социальная и только после внутренняя.

Современная социальная среда, характеризующаяся цифровизацией, изменением ценностей и усложнением межличностных отношений, создает новые вызовы для теории Кольберга, поскольку нравственный выбор сегодня определяется не только логикой, но эмоциональной, социальной и культурной составляющими. Характерным примером является распространенная ситуация в социальных сетях с учащимися, когда дети создают общий чат и исключают из общего чата пару учеников, чтобы в дальнейшем их высмеивать. Как чаще всего поступают педагоги? Приглашают родителей в образовательное учреждение для поучительной беседы. К сожалению, данный подход не всегда может изменить ситуацию в положительную сторону. Оптимальным решением будет являться решить данную проблему через развитие осознанности, через ролевые игры, где принудительно будем включать эмпатию ребенка, вырабатывая в нем чувство ответственности.

Недостаточный уровень развития морального сознания может приводить к ситуативному поведению, ориентированному исключительно на личную выгоду. Поэтому формирование нравственного мышления является важным условием предупреждения девиантных проявлений у детей и подростков.

Механизм рефлексии и саморегуляции поведения

В этом поиске себя виртуальный мир работает как гигантский мегафон, усиливая все. На выходе мы получаем как риски, так и возможности. Для иллюстрации сказанного, приведем пример, как культура лайков бьет по хрупкой самооценке молодежи. Подростки каждый день сравнивают себя с блогерами. Это постоянное сравнение не в свою пользу, искажает то, как они видят свою ценность. Для этого нам нужно вооружить их мощным инструментом – рефлексией- которая является признаком зрелой личности. Рефлексия позволит ребенку анализировать собственные поступки, осознать их последствия и соотнести свое поведение с нравственными нормами. Развитие рефлексивных способностей способствует формированию самоконтроля и снижению риска отклоняющегося поведения.

Механизм смыслообразования

Формирование жизненных смыслов и ценностных ориентиров является важнейшим условием духовно-нравственного развития личности. Наличие значимых целей способствует развитию ответственности, социальной активности и устойчивости к негативным влияниям среды.

Американский психиатр Виктор Франкл сказал о том, чтобы человеку не сойти с ума, нужен смысл жизни- такой внутренний якорь, если у подростка нет смысла, то любые установки взрослых будут казаться пустым звуком и работа будет являться бессмысленной.



Рис 2 Смысл как архитектурная опора (По Франклу)

Психологические механизмы духовно-нравственного развития личности — идентификация и подражание, эмпатия, моральное мышление, рефлексия и смыслообразование — выступают важнейшими факторами профилактики и преодоления отклоняющегося поведения ребенка. Их целенаправленное развитие в семье и образовательной организации способствует формированию нравственно зрелой личности, способной к ответственному поведению, конструктивному взаимодействию с окружающими и осознанному выбору жизненных ценностей. В современных условиях именно духовно-нравственное воспитание становится одним из ключевых направлений

психолого-педагогической работы по предупреждению девиаций среди детей и подростков.

Матрица педагогических инструментов		
Метод	Механизм / Возраст	Практическое применение
 Обсуждение ситуаций	 Критическое мышление (Подростки)	Разбор реальных моральных дилемм вместо теории.
 Волонтерство	 Ответственность и смысл (Юношество)	Социальные проекты и реальная физическая помощь.
 Рефлексивные практики	 Совесть (Все возраста)	Дневники эмоций, анализ поступков через перспективу другого.
 Ролевые игры	 Эмпатия (Дошкольники / Младшие)	Техники perspective-taking (Взгляд чужими глазами).
 Личный пример	 Подражание (Фундамент для всех)	Уважительный диалог, отсутствие жесткого давления.

Рис. 3 Матрица педагогических инструментов

Список литературы:

1. Шалва Амонашвили Основы гуманной педагогики. Кн. 1. Улыбка моя, где ты? — М.: Амрита, 2012. — 288 с.
2. Альберт Бандура Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
3. Джон Готтман Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. — 272 с.
4. Лоуренс Кольберг Психология морального развития. — СПб.: Альма Матер, 2003. — 480 с.
5. Виктор Франкл Человек в поисках смысла. — М.: Альпина Паблишер, 2022. — 239 с.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ В ШКОЛАХ США

Шакира МУХТАРОВА

д.п.н., профессор,
Карагандинский национальный исследовательский
университет им. академика Е.А.Букетова
shak.ira.53@mail.ru
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-1184-9240>

АННОТАЦИЯ

В статье представлен аналитический обзор проблем поведенческих трудностей подростков в школах США. Рассматриваются социальные, институциональные и

психологические факторы, влияющие на формирование девиантного поведения в школьной среде. Особое внимание уделяется доказательным профилактическим моделям PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) и социально-эмоциональному обучению (SEL), эффективность которых подтверждается современными мета-аналитическими исследованиями. Анализ теоретических подходов к исследованию проблемы позволяет констатировать, что в американской научной традиции проблема отклоняющегося поведения рассматривается в рамках междисциплинарного подхода, объединяющего психологические, педагогические и социологические концепции. Комплексный подход в использовании межнаучных методов исследования (социологических, демографических, психолого-педагогических и др.), изучающих проблему девиантного поведения детей, обеспечивает педагогов знаниями о профилактике и коррекции отклоняющегося поведения детей и, тем самым, дает возможность определить факторы риска и провести диагностику отклонений в поведении подростка на ранней стадии. Показано, что американская система ориентирована на структурированное управление поведением и data-driven подход, тогда как европейские страны делают акцент на гуманистических и восстановительных практиках. Обосновывается необходимость интеграции данных моделей для повышения эффективности школьной профилактики. Автор статьи считает, что американский опыт подтверждает важность системной подготовки педагогов к профилактической деятельности по предотвращению рисков формирования отклоняющегося поведения подростков и активного вовлечения семьи в воспитательный процесс.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение; профилактика; дети; США; школа; социально-эмоциональное обучение; PBIS; педагогическая поддержка; образовательная среда; девиантное поведение.

ABSTRACT

The article presents an analytical review of the problems of adolescent behavioral difficulties in U.S. schools. It examines the social, institutional, and psychological factors influencing the development of deviant behavior in the school environment. Special attention is paid to evidence-based preventive models, including **PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports)** and **social-emotional learning (SEL)**, whose effectiveness has been confirmed by contemporary meta-analytic studies. The analysis of theoretical approaches to the study of this issue makes it possible to conclude that, in the American scientific tradition, the problem of deviant behavior is considered within the framework of an interdisciplinary approach that integrates psychological, pedagogical, and sociological concepts. A comprehensive approach involving interdisciplinary research methods (sociological, demographic, psychological-pedagogical, and others) aimed at studying the problem of children's deviant behavior provides educators with knowledge on the prevention and correction of behavioral deviations and thereby makes it possible to identify risk factors and diagnose behavioral disorders in adolescents at an early stage. It is shown that the American system is oriented toward structured behavior management and a **data-driven approach**, whereas European countries place greater emphasis on humanistic and restorative practices. The necessity of integrating these models in order to enhance the effectiveness of school-based prevention is substantiated. The author argues that the American experience confirms the importance of systematic teacher preparation for preventive activities aimed at reducing the risks of adolescent deviant behavior and highlights the active involvement of the family in the educational process as an essential factor.

Keywords: deviant behavior; prevention; children; the United States; school; social-emotional learning; PBIS; pedagogical support; educational environment; behavioral difficulties.

Проблема поведенческих трудностей подростков в образовательных учреждениях является одной из наиболее актуальных в современной педагогике и школьной психологии. В США она приобретает особую значимость в связи с высокой распространённостью дисциплинарных нарушений, буллинга, школьной агрессии и практик исключения учащихся из образовательного процесса.

В 20 веке американские социологи и педагоги рассматривали девиантное поведение как «индивидуальную болезнь», которая требовала коррекционно-реабилитационной помощи специальных пенитенциарных и медицинских учреждений, а причины девиаций заключались в недостатке социального научения, непонимания и невосприятия ими морально-правовых норм. Проблему воспитания девиантных детей решить путем индивидуальных или семейных изменений нельзя, считали многие ученые того времени, такое поведение является способом адаптации к культурным, экономическим и политическим особенностям социума (Merton, 1968). В это время сложились две тенденции научных воззрений на проблему отклоняющегося поведения. Сторонники первого направления считали девиантное поведение социальной болезнью общества, которое можно вылечить милосердием и благотворительностью. Приверженцы второго направления верили в естественность данного явления в развитии общества и принимали его как реальную действительность, которая подвержена изменениям. По мере развития новых научных концепций в педагогике и психологии США в 50-ые годы 20 века началась теоретическая разработка гуманистических подходов к преодолению девиантного поведения детей и подростков. На практике осуществлялась реорганизация деятельности всех социальных институтов, их воспитательно-профилактической деятельности, разработка «отвлекающих программ» и компьютерных технологий для получения информации о несовершеннолетних с отклоняющимся поведением.

Однако, искоренение девиантного поведения как негативного социального явления общества - чрезвычайно сложная задача, рост девиантного поведения подростков и молодежи остается архиважной проблемой современного мирового сообщества. Это проблема требует поиска новых подходов к профилактике девиантного поведения детей в условиях глобализации и цифровизации.

Наиболее сложный период в развитии личности - подростковый возраст. Это возраст, который определяет его судьбу, дальнейшую перспективы развития жизни подростка. Понимание важности подросткового возраста и обеспокоенность за судьбу несовершеннолетних в американском обществе повлияло на создание научных фондов и научных центров по проблемам воспитания на региональном и федеральном уровнях США.

Трудности в поведении подростков в школьной среде в США становятся устойчивой тенденцией в обществе и представляют сложное явление, влияющим на индивидуальные особенности развития учащихся. Как и во многих странах, в США за последний десятилетия проявляется рост агрессивного поведения подростков, травля, кибербуллинг, школьная и социальная дезадаптация, приверженность к разного рода зависимостям, пагубно влияющих на их здоровье.

Анализ теоретических подходов к исследованию проблемы позволяет констатировать, что в американской научной традиции проблема отклоняющегося поведения рассматривается в рамках междисциплинарного подхода, объединяющего психологические, педагогические и социологические концепции. Комплексный подход в использовании межнаучных методов исследования (социологических, демографических, психолого-педагогических и др.), изучающих проблему девиантного поведения детей, обеспечивает педагогов знаниями о профилактике и коррекции

отклоняющегося поведения детей и, тем самым, дает возможность определить факторы риска и провести диагностику отклонений в поведении подростка на ранней стадии.

Проблема воспитания детей с поведенческими трудностями в США традиционно рассматривалась на основе личностно-ориентированного и индивидуального подходов в педагогике в контексте межнаучных теорий: системных, гуманистических, бихевиористских, психодинамических, социально-психологических, экологических, коммуникационных моделей кризисного вмешательства, моделей правозащитной деятельности. Бихевиоризм, постепенно уступающий позиции когнитивизму в процессе обучения, все еще довольно устойчиво влияет на поведенческую сферу личности. Поведенческие акты исследуются при таком подходе как ответ на воздействие внешних стимулов на человека. Они подкрепляются различными положительными стимулами, например: удовлетворение базовых потребностей человека, материальное поощрение, доступ к значимой для личности деятельности, социальное признание (Skinner, 1953). Дополнительно используются поведенческие и когнитивно-поведенческие модели, в рамках которых отклоняющееся поведение трактуется как результат нарушений процессов научения, саморегуляции и социального подкрепления.

Рассмотрим особенности теоретических подходов американских ученых в контексте исследуемой проблемы воспитания и профилактики девиантного поведения подростков.

Американский педагогический опыт по разработке и реализации программ для различных групп девиантных детей (прагматическая педагогика Дж. Дьюи, использование коллективных методов воспитания Л. Кольберга, метод терапевтических общин, трудотерапия, игротерапия, арт-терапия и др.) внес большой вклад в развитие исследований по данной проблематике (Dewey, 1916; Kohlberg, 1984). Гуманистические парадигмы Дж. Маслоу, К. Роджерса во всем мире признаны как универсальные и мировоззренческие модели для развития личности ребенка. Они утверждают главные принципы воспитания - доверия, эмпатии в работе с детьми, в том числе, подростками «группы риска», необходимость создания условий для комфортного психологического климата (Maslow, 1954; Rogers, 1969).

С позиции социально-когнитивной теории Альберта Бандура поведение ребёнка формируется в процессе наблюдения, подражания и последующего подкрепления моделей поведения, демонстрируемых значимыми взрослыми и сверстниками (Bandura, 1977).

Экологическая теория развития Ури Бронфенбреннера акцентирует внимание на влиянии различных уровней социальной среды - от семьи до макросоциума - на формирование личности ребёнка (Bronfenbrenner, 1979). Его концепция доказала, что на развитие ребенка влияет не только биология, но и вся совокупность окружающих его в социальной среде.

Американский психолог Б. Ф. Скиннер отстаивал положение о том, что от природы человек наделен положительными качествами, под влиянием окружающей среды у него возникают негативные отклонения в поведении (Skinner, 1953). Систематическое подкрепление хорошего поведения эффективно, по мнению ученого, в воспитании самоконтроля и саморегулирования поведения детей и подростков.

Представляют научный интерес классификации детей с девиантным поведением. Создатель одной из ключевых концепций психологии, теории социального научения, Альберт Бандура выделяет следующие группы детей - девиантов:

- несоциализированные (агрессивные подростки-одиночки);
- социализированные (объединенные в группы несовершеннолетних правонарушителей);

- ситуативные правонарушители (совершающие преступления в зависимости от ситуации) (Bandura, 1977).

Распространенным в зарубежных исследованиях является поведенчески-ориентированный подход, согласно которому зарубежные ученые выделяют несколько понятий детей «группы риска»:

- дети с «социализированными формами» антиобщественного поведения, им не характерны эмоциональные расстройства, они легко адаптируются к нормам антиобщественных групп, к которым они принадлежат;

- дети с несоциализированным антиобщественным агрессивным поведением, с эмоциональными расстройствами, постоянно возникающими конфликтами в отношениях с семьей, другими людьми, ярко выраженный негативизм, мстительность, агрессия.

В работах американских ученых Р. Дженкинса, Л. Хевитта содержится классификация подростков с отклоняющимся поведением, которые представлены тремя группами, в основе которой лежит деление по социальным признакам:

- дети-невротики (их отличает сильное душевное расстройство и напряжение нервной системы);

- асоциальные типы (у них наблюдается полное отсутствие вины и каких-либо угрызений совести в момент совершения преступлений и после них);

- псевдосоциальные правонарушители (под влиянием окружающей среды, ситуативной обстановки ими совершены преступления) (Hewitt & Jenkins, 1946).

Американские исследователи выделяют совокупность социальных, психологических и педагогических факторов, способствующих возникновению отклоняющегося поведения у детей.

Одной из ключевых причин рассматривается неблагоприятная семейная среда, включающая недостаток эмоциональной поддержки, нарушение детско-родительских отношений, высокий уровень внутрисемейных конфликтов и социально-экономическую нестабильность. Существенное влияние оказывает школьная дезадаптация, проявляющаяся в трудностях социализации, академической неуспешности и конфликтных отношениях со сверстниками и педагогами. Значимым фактором также выступает влияние цифровой среды. Неконтролируемое использование социальных сетей, доступ к агрессивному контенту и виртуальная изоляция способствуют повышению тревожности, социальной отчужденности и формированию деструктивных моделей поведения.

Американские специалисты подчеркивают, что отклоняющееся поведение нередко связано с эмоциональными нарушениями, депрессивными состояниями, низким уровнем саморегуляции и недостаточной сформированностью социальных навыков.

Следует отметить, что в современный период в американской научной школе термин «девиантное поведение» практически не используется в том значении, которое принято в отечественной педагогике и девиантологии.

В зарубежных исследованиях предпочтение отдается более конкретным и нейтральным формулировкам, таким как «behavior problems», «conduct problems», «disruptive behavior», «externalizing behavior», а также категории «at-risk students». Такой подход отражает стремление избежать стигматизации ребенка и смещения акцента с личностной характеристики на описание конкретных поведенческих проявлений в определенном социально-образовательном контексте.

Поведенческие трудности подростков также связаны с недостаточным развитием саморегуляции, эмоциональной нестабильностью, семейными проблемами, высоким уровнем стресса, недостатком социальной поддержки.

Опыт педагогов по применению дисциплинарных мер показывает, что они не всегда эффективны и даже способствуют повторным нарушениям в поведении подростка. Также наблюдается неравномерность использования дисциплинарных мер. По статистике чаще наказания и исключения из школы выпадают на долю учащихся из социально уязвимых групп, что представляет собой социальное неравенство, понижает уровень охвата обучением детей из малообеспеченных семей, этнических меньшинств и повышает риски развития девиантного поведения.

В последние десятилетия в образовании США происходит поиск новых способов профилактики поведенческих трудностей у подростков. На смену карательных дисциплинарных подходов приходят профилактические модели, опирающиеся на экспериментальные доказательства исследования. Распространёнными в школьной среде стали PBIS и программы социально-эмоционального обучения (SEL). Разработчики PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) - Джордж Сугай и Роб Хорнер предложили научно обоснованную модель, направленную на предотвращение проблемного поведения и системное обучение школьников правильным социальным навыкам (Sugai & Horner, 2006; Horner et al., 2010; Lee et al., 2021).

Исследования ученых подтверждают эффективность модели PBIS, так как она приводит к эффективным результатам: понижает число дисциплинарных случаев (Lee et al., 2021); поведенческих трудностей учащихся, исключений из школы; способствует созданию улучшенной школьной атмосферы. Но эффективность PBIS зависит от качества его внедрения в образовательную систему.

Социально-эмоциональное обучение (SEL), разработанное в рамках CASEL и исследованное Джозефом А. Дурлак (Joseph Durlak), направлено на развитие пяти ключевых компетенций: самосознание, саморегуляция, социальная осведомленность, навыки взаимоотношений, ответственное принятие решений (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Mahoney et al., 2021). Д. Дурлак и соавторы в мета-анализах убедительно показали, что программы социально-эмоционального обучения (Social and Emotional Learning, SEL) оказывают значимое влияние на развитие саморегуляции, эмпатии и навыков межличностного взаимодействия, а также способствуют повышению учебных достижений и снижению поведенческих проблем (Mahoney et al., 2021; Taylor et al., 2017).

Достаточно эффективно действует программа М. Борба «Строители самооценки» для работы с детьми девиантного поведения в США (Borba, 1989). Согласно его программе обеспечение условий воспитания поднимает уровень самооценки подростков, результатом которых становится хорошее поведение, уменьшение агрессивности, успеваемость в школе.

В США вопросами поведения и коммуникабельности детей и проблемами взаимоотношений в семье занимаются Центры семейного воспитания и семейной консультации. На добровольной основе оказывается психолого-педагогическая помощь в виде беседы. Основное внимание направлено на исправление линии поведения родителей и сохранение семьи, а не наказание родителей и отлучение от них ребенка как это было раньше.

В исследовании поведенческих трудностей подростков в США эффект привносит data-driven подход, построенный на системе принятия диагностических и впоследствии профилактических решений на основе результатах исследования, полученных эмпирических результатов. Это способствует выявлению факторов риска и проектирования профилактических мер. Мы считаем, что данный подход подтверждает актуальную на сегодняшний день проблему развития у педагогов девиантологической компетентности в условиях глобализации. Американский опыт подтверждает важность системной подготовки педагогов к профилактической деятельности по предотвращению

рисков формирования отклоняющегося поведения подростков и активного вовлечения семьи в воспитательный процесс. Таким образом, анализ опыта превенции девиантного поведения подростков в США позволяет обратить внимание на внедрение программ ранней интервенции в процесс диагностики поведенческих трудностей детей, эффективной работы психолого-педагогических служб сопровождения, а также на систему подготовки педагогов к профилактической деятельности.

Данное издание профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Список литературы:

1. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
2. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
3. Borba, M. (1989). *Esteem builders: A K–8 self-esteem curriculum for improving student achievement, behavior, and school climate*. Jalmar Press.
4. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
5. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
6. Hewitt, J. D., & Jenkins, R. L. (1946). *Fundamental patterns of maladjustment: The dynamics of their origin*. State University of Iowa Press.
7. Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–14.
8. Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
9. Lee, S. W., Weist, M. D., & Garbacz, S. A. (2021). Effects of positive behavioral interventions and supports on problem behavior and school climate: A systematic review. *School Psychology Review*, 50(2–3), 312–329.
10. Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2021). An update on social and emotional learning outcomes. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 18–23.
11. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
12. Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
13. Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
14. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
15. Sugai, G., & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259.
16. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

Шакира МУХТАРОВА

д.п.н., профессор,

Карагандинский национальный исследовательский
университет им. академика Е.А.Букетова.

shak.ira.53@mail.ru

АННОТАЦИЯ

В данной статье раскрывается роль медиации в разрешении школьных конфликтов. Авторами рассмотрены виды школьных конфликтов, подходы к их классификации, истоки причин их появления и способы предупреждения посредством медиации. Медиация рассматривается как важный способ разрешения конфликтов и эффективный механизм урегулирования споров на основе диалога и сотрудничества. Уточняется сущность школьной медиации, принципы, выявлена роль психолога в медиативном подходе при разрешении конфликтов в школе. Кратко описан опыт Казахстана в использовании медиации, создание специальных школьных служб медиации для урегулирования споров и конфликтов в подростковой среде. Показано, что медиативный подход укрепляет психологический климат в образовательной среде и способствует формированию культуры диалога, ответственности и уважения, снижает уровень агрессии и напряжённости, а также способствует профилактике отклоняющегося поведения подростков. Ключевым аспектом казахстанской практики является интеграция медиативного подхода с воспитательной и социально-педагогической деятельностью школы. Психологические службы используют медиацию как инструмент для профилактики конфликтов, а также для формирования культуры диалога и ответственности среди школьников, что полностью соответствует международным стандартам гуманистической образовательной практики.

Ключевые слова: конфликты в школе, медиация, разрешение конфликтов, медиативный подход, культура диалога, подростки.

ABSTRACT

This article reveals the role of mediation in resolving school conflicts. The authors examine the types of school conflicts, approaches to their classification, the origins and causes of their emergence, and ways of preventing them through mediation. Mediation is considered an important method of conflict resolution and an effective mechanism for settling disputes based on dialogue and cooperation. The essence of school mediation and its principles are clarified, and the role of the psychologist in applying a mediative approach to conflict resolution in schools is identified.

The article briefly describes Kazakhstan's experience in the use of mediation, including the establishment of specialized school mediation services for resolving disputes and conflicts in the adolescent environment. It is shown that the mediative approach strengthens the psychological climate in the educational environment and contributes to the formation of a culture of dialogue, responsibility, and respect, reduces the level of aggression and tension, and also promotes the prevention of deviant behavior among adolescents.

A key aspect of Kazakhstan's practice is the integration of the mediative approach with the educational, social, and pedagogical activities of schools. Psychological services use mediation as a tool for conflict prevention, as well as for fostering a culture of dialogue and responsibility among students, which fully complies with international standards of humanistic educational practice.

Keywords: mediation; school conflicts; conflict resolution; school mediation services; educational environment; psychological climate; deviant behavior prevention; adolescents;

mediative approach; Kazakhstan.

В условиях современного общества проблема конфликтов становится всё более острой и распространённой. Конфликтные ситуации возникают практически во всех сферах социальной жизни: в семье, образовательных учреждениях, трудовых коллективах, между различными социальными группами, а также во взаимодействии граждан с государственными и общественными организациями. Ускоренный ритм жизни, социальное неравенство, информационная перегрузка, экономическая нестабильность и рост социальной напряжённости способствуют увеличению числа споров и противоречий между людьми. Современная образовательная среда характеризуется высокой интенсивностью социального взаимодействия, что неизбежно приводит к возникновению конфликтных ситуаций. Школа как социальный институт объединяет детей с различным уровнем воспитания, ценностных установок, темперамента и жизненного опыта, что делает конфликты естественной частью школьной жизни. При отсутствии своевременного и грамотного вмешательства конфликты могут перерасти в агрессивное поведение, буллинг, социальную изоляцию и эмоциональные нарушения у обучающихся. Особенно это заметно в социальной и образовательной среде, где конфликт затрагивает не только правовые, но и личностные, эмоциональные и воспитательные аспекты. В результате конфликт может перерасти в длительное противостояние, негативно влияющее на психологическое состояние участников и социальный климат в целом. В связи с этим возрастает потребность в альтернативных, гуманистических и конструктивных способах урегулирования конфликтов.

Конфликт рассматривается в научной литературе как социально-психологическое явление, возникающее в ситуации столкновения противоположных интересов, мотивов или потребностей между людьми или группами. Конфликты - неотъемлемая часть социальных систем, и школа как сложный социальный институт не является исключением. Согласно исследованиям, Трошина Г.Я., пионера в области конфликтов, школьный конфликт представляет собой противоречивое взаимодействие между участниками образовательного процесса, при котором несовпадение целей и ожиданий ведёт к напряжённости и противостоянию, требующему разрешения для обеспечения нормального функционирования школьной среды [1, с. 54].

Российские и зарубежные психологи подчёркивают, что конфликты в образовательной среде имеют свою специфику, связанную с возрастными, социальными и педагогическими особенностями участников. Проявления конфликтности в школе могут быть кратковременными эмоциональными вспышками или длительными противостояниями, оказывающими влияние на психологическое состояние учащихся и педагогов. А.И. Шипилов выделяет типы школьных конфликтов в зависимости от причин и условий возникновения: конфликты, обусловленные профессиональными обязанностями педагога; различия в ожиданиях участников образовательного процесса; конфликты лидерства среди учащихся; межгрупповые конфликты, связанные с социальной динамикой школьного коллектива [2]. Для наглядности систематизируем основные виды школьных конфликтов в образовательной среде (табл. 1).

Научные взгляды на природу школьных конфликтов отражены в исследованиях по конфликтологии. Зарубежная конфликтология также предоставляет теоретические основы для анализа школьных конфликтов. Так, Мортон Дойч, один из признанных западных исследователей в области конфликтологии, рассматривал конфликт как социальное явление, в основе которого лежат взаимодействия и противоречия между интересами и целями участвующих сторон.

Таблица 1

Основные виды школьных конфликтов образовательной среде

Вид конфликта	Участники конфликта	Основные причины возникновения	Характерные проявления	Возможные педагогические последствия
1	2	3	4	5
Конфликты «ученик - ученик»	Обучающиеся одного класса или разных возрастных групп	Борьба за статус и лидерство, межличностная неприязнь, различия в ценностях и темпераменте, эмоциональная нестабильность	Ссоры, оскорбления, агрессивное поведение, игнорирование, буллинг, киберагрессия	Снижение психологической безопасности, социальная изоляция, рост тревожности, формирование девиантных форм поведения
Конфликты «ученик - учитель»	Обучающийся и педагог	Несоответствие ожиданий, различия в оценке учебных требований и дисциплины, особенности педагогического стиля	Протестное поведение, отказ от сотрудничества, снижение учебной мотивации, эмоциональное напряжение	Ухудшение учебной деятельности, нарушение доверительных отношений, формирование негативного отношения к школе
Конфликты «ученик - родители»	Обучающийся и родители (законные представители)	Различия в воспитательных позициях, завышенные ожидания, контроль успеваемости и поведения	Эмоциональные вспышки, замкнутость, сопротивление требованиям взрослых	Повышение эмоционального напряжения ребёнка, снижение самооценки, рост школьной тревожности
Конфликты «учитель - родители»	Педагоги и родители	Различие взглядов на воспитание и обучение, недовольство результатами обучения, защитные реакции по отношению к ребёнку	Жалобы, напряжённые коммуникации, взаимные обвинения	Нарушение партнёрского взаимодействия семьи и школы, негативное влияние на эмоциональное состояние ребёнка
Внутрипедагогические конфликты	Педагоги, администрация	Различия в профессиональных позициях, стилях	Скрытое противостояние, профессиональн	Неблагоприятный психологический климат,

		управления, распределении обязанностей	ая напряжённость, снижение сотрудничества	снижение эффективности педагогической деятельности
Групповые и межгрупповые конфликты	Классы, неформальные группы, школьные сообщества	Социальная дифференциация, принадлежность к разным микрогруппам, конкуренция	Формирование устойчивых групповых границ, противостояние, стигматизация	Поляризация школьного коллектива, усиление конфликтности, рост социальной напряжённости

В его работах подчёркивается, что конфликт не всегда является негативным, а при грамотном управлении может способствовать развитию сотрудничества и взаимопонимания [3]. Российский учёный Леонов Н.И. в своих трудах по конфликтологии анализирует механизмы формирования конфликтов в социальной среде и методы их преодоления, подчёркивая, что конфликты в образовательной среде должны рассматриваться как часть социальной динамики, требующая комплексного анализа с учётом психологических, педагогических и социологических факторов [4, с. 188].

Медиация в школьной среде представляет собой процесс разрешения конфликтов с участием нейтрального посредника - медиатора, который помогает участникам конфликта выстроить конструктивное общение, понять позиции и интересы друг друга и самостоятельно прийти к взаимоприемлемому решению. Понятие «медиация» занимает важное место в системе альтернативных способов разрешения конфликтов и рассматривается в научной литературе как эффективный механизм урегулирования споров на основе диалога и сотрудничества. Термин «медиация» происходит от латинского *mediare* - «посредничать», что отражает его основную сущность - участие третьей, нейтральной стороны в процессе разрешения конфликтной ситуации. В широком научном смысле медиация определяется как структурированный процесс добровольного взаимодействия конфликтующих сторон с участием независимого посредника - медиатора, который содействует выстраиванию конструктивного диалога, помогает выявить истинные интересы сторон и способствует выработке взаимоприемлемого решения. При этом медиатор не принимает решения за участников конфликта и не навязывает им собственную точку зрения, а лишь организует процесс общения и поддерживает его в конструктивном русле. Сущность медиации заключается в принципиальном отличии от традиционных форм разрешения конфликтов, основанных на административном или авторитарном вмешательстве. В отличие от дисциплинарных мер, медиация ориентирована на восстановление нарушенных социальных связей, снижение эмоционального напряжения и формирование ответственности за принятые решения.

Ключевые принципы школьной медиации:

- Добровольность - участие возможно только по согласию всех сторон;
- Конфиденциальность - создаёт условия для открытого обсуждения;
- Нейтральность медиатора - отсутствие давления и оценочных суждений;
- Равноправие сторон - формирует доверие к процессу;
- Ориентация на сотрудничество - поиск взаимоприемлемых решений.

Особенностью медиации является её направленность на выявление интересов, а не только заявленных позиций сторон. Участники получают возможность осознать

причины конфликта, понять мотивы поведения друг друга и увидеть ситуацию с разных точек зрения. Этот подход способствует развитию эмпатии, навыков активного слушания и конструктивного взаимодействия, что особенно важно в образовательной среде.

Как отмечает казахстанский социолог и педагог А.Н. Тесленко, медиативный подход способствует снижению уровня агрессии и напряжённости, формированию ответственности и развитию уважительного отношения к другим [5, 94]. Медиация применяется при различных видах школьных конфликтов: между учащимися, между учеником и учителем, а также в ситуациях, затрагивающих родителей и педагогов. Эффективность медиативного процесса зависит от добровольности сторон, готовности к диалогу и соблюдения принципов конфиденциальности и равноправия.

В контексте школьной практики медиация приобретает ярко выраженный воспитательный и профилактический характер. Медиация в школе рассматривается не только как способ разрешения конкретных конфликтных ситуаций, но и как педагогическая технология, направленная на формирование у обучающихся культуры ненасильственного общения, умения договариваться и брать ответственность за свои поступки. В этом смысле медиация становится важным элементом системы воспитательной работы и психологического сопровождения учащихся. Сущность школьной медиации также проявляется в её ориентации на возрастные и психологические особенности детей и подростков. В процессе медиации учитываются эмоциональная нестабильность, недостаточная сформированность навыков саморегуляции и высокая потребность в признании, характерные для подросткового возраста. Благодаря этому медиативный подход позволяет снизить уровень агрессии, предотвратить эскалацию конфликта и создать условия для позитивного разрешения спорной ситуации. Медиация способствует развитию культуры мирного разрешения споров, снижению уровня агрессии, формированию ответственности за собственные решения и уважения к позиции другого человека.

В последние годы медиация всё чаще используется в школах, социальных службах, органах опеки, а также в правовой сфере как досудебный способ урегулирования споров. Это требует теоретического осмысления понятия медиации, анализа её сущности и возможностей применения. Таким образом, исследование медиации как эффективного способа разрешения конфликтов является своевременным, социально значимым и востребованным как в научном, так и в практическом плане.

В Казахстане медиация в школьной среде начала активно внедряться в последние годы как часть системы профилактики буллинга и девиантного поведения. В рамках национальных образовательных программ и проектов по психологической поддержке школ создаются службы школьной медиации, где обученные специалисты и педагоги-психологи проводят медиативные сессии.

Опыт пилотных программ в крупных городах, таких как Алматы и Астана, показал эффективность медиативного подхода:

- снижение числа повторных конфликтов;
- улучшение эмоционального климата в классах;
- формирование у детей навыков конструктивного общения и умения решать споры без насилия.

Ключевым аспектом казахстанской практики является интеграция медиативного подхода с воспитательной и социально-педагогической деятельностью школы. Психологические службы используют медиацию как инструмент для профилактики конфликтов, а также для формирования культуры диалога и ответственности среди школьников, что полностью соответствует международным стандартам гуманистической образовательной практики [5].

Таким образом, медиация в школьной среде - это эффективный гуманистический способ разрешения конфликтов, профилактики девиантного поведения и формирования социально значимых личностных качеств. Она позволяет школьникам и педагогам выстраивать конструктивное общение, восстанавливать нарушенные социальные связи и развивать навыки ответственности, эмпатии и сотрудничества.

Данное издание профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Список литературы:

1. Troshin G.Ya. Anthropological basics of upbringing. Comparative psychology of normal and abnormal children. Two-book set, vol. 1. The processes of the mental life. Petrograd, 1915. P. IX
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. - 6-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2020. - 551 с.
3. Козлова Н.В. Психологическая безопасность образовательной среды. –Алматы, 2020.
4. Леонов Н. И. Конфликтология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: Юрайт, 2018. - 256 с.
5. Тесленко А.Н. Школьная медиация: теория и практика. – М., 2018. – С. 94.
6. Министерство образования и науки РК. Пилотные программы по школьной медиации. - Астана, 2022.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Шакира МУХТАРОВА

Д.п.н., профессор

Карагандинский национальный исследовательский
университет им. академика Е.А.Букетова
факультет философии и психологии
/e-posta:shak.ira.53@mail.ru/

Ирина КРАУС

Студент 2 курса ОП 6B01802 –«Социальная педагогика»
Карагандинский национальный исследовательский
университет им. академика Е.А.Букетова
факультет философии и психологии
/e-posta:krausirina245@gmail.com/

АННОТАЦИЯ

В статье раскрываются особенности организации профилактической деятельности с подростками в условиях современной школы. Подчеркивается, что образовательная организация сегодня выполняет не только учебную, но и важную воспитательную и социализирующую функцию, оказывая влияние на становление ценностных установок и поведенческих моделей несовершеннолетних. Рассматриваются ключевые причины формирования отклоняющегося поведения в подростковой среде, среди которых выделяются социальные условия развития, особенности семейного воспитания, влияние ближайшего окружения и возрастные психологические изменения. Акцентируется внимание на специфике подросткового периода, характеризующегося эмоциональной

нестабильностью, стремлением к самостоятельности и повышенной потребностью в признании. Особое внимание уделяется значению психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на своевременное обнаружение возникающих у обучающихся трудностей, оказание им необходимой поддержки и предупреждение развития нарушений социальной адаптации. Описываются основные направления профилактической работы, включая развитие правовой культуры, формирование навыков конструктивного общения, обеспечение безопасности поведения и вовлечение подростков в социально значимую деятельность. Подчеркивается значение позитивного школьного климата как условия снижения конфликтности и укрепления межличностных связей. Отмечается важность согласованного взаимодействия школы, семьи и социальных институтов. Делается вывод о том, что результативность профилактической работы определяется ее системностью, комплексностью и ориентацией на развитие положительного потенциала личности подростка.

Ключевые слова: подростковый возраст, профилактическая деятельность, школа, социализация, девиантное поведение, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная среда, безопасное поведение, профилактика конфликтов, межведомственное взаимодействие.

ABSTRACT

The article examines the features of organizing preventive work with adolescents in the context of a modern educational institution. It emphasizes that today's school performs not only an educational function but also an important socializing and upbringing role, significantly influencing the formation of value orientations and behavioral patterns of minors. The main factors contributing to the emergence of deviant behavior in adolescence are analyzed, including social conditions, family upbringing characteristics, peer influence, and age-related psychological changes. Special attention is given to adolescence as a sensitive developmental period characterized by emotional instability, a strong need for independence, and increased demand for social recognition. The role of psychological and pedagogical support is highlighted as an essential condition for early identification of difficulties, providing assistance to students, and preventing maladaptation. The main directions of preventive activity are described, including the development of legal awareness, formation of constructive communication skills, promotion of safe behavior, and involvement of adolescents in socially significant activities. The importance of a positive school climate is emphasized as a factor in reducing conflicts and strengthening interpersonal relationships within the educational environment. The necessity of coordinated interaction between school, family, and social institutions is underlined. It is concluded that the effectiveness of preventive work depends on its systematic, comprehensive nature and its focus on developing the positive potential of the adolescent's personality.

Keywords: adolescence, preventive work, school, socialization, deviant behavior, psychological and pedagogical support, educational environment, safe behavior, conflict prevention, interagency cooperation.

В современных условиях школа выступает не только учреждением, обеспечивающим получение знаний, но и важнейшей социальной средой, оказывающей влияние на формирование личности подростка. Изменения, происходящие в обществе, развитие информационного пространства, увеличение психологических нагрузок и изменение характера общения между людьми заметно отражаются на поведении несовершеннолетних. В подростковой среде все чаще наблюдаются проявления тревожности, эмоциональной нестабильности, повышенной конфликтности и различных форм социального неблагополучия. Именно поэтому особое значение

приобретает организация профилактической деятельности в образовательной организации, направленной на создание благоприятных условий для развития подростков и предупреждение негативных проявлений в их поведении.

Период подросткового возраста отличается эмоциональной неустойчивостью, стремлением к самостоятельности и активным поиском собственного места в обществе. Подростки особенно чувствительны к мнению окружающих, остро реагируют на критику и стремятся получить признание со стороны сверстников. Недостаточный жизненный опыт и несформированность навыков самоконтроля могут приводить к необдуманным поступкам, нарушению дисциплины и конфликтам с окружающими. Специалисты отмечают, что именно в этот возрастной период повышается вероятность вовлечения несовершеннолетних в различные формы девиантного поведения [1]. Существенное влияние на подростков оказывают не только семейные отношения, но и школьная атмосфера, круг общения и особенности социальной среды.

Под профилактической работой в условиях школы понимается система взаимосвязанных мер, направленных на предупреждение негативных форм поведения, поддержку эмоционального благополучия подростков и развитие у них социально значимых качеств. Такая деятельность включает педагогическую, психологическую и социальную помощь обучающимся. Основная задача профилактики заключается не только в предупреждении правонарушений, но и в формировании у подростков способности принимать ответственные решения, строить конструктивные отношения с окружающими и успешно адаптироваться в обществе. Для достижения устойчивого результата профилактическая работа должна быть последовательной, регулярной и учитывать индивидуальные особенности каждого подростка [2].

Возникновение отклоняющегося поведения связано с воздействием целого комплекса причин. Значительное влияние оказывают неблагоприятные условия семейного воспитания, дефицит внимания со стороны родителей, постоянные конфликты в семье и эмоциональное отчуждение между взрослыми и детьми. Кроме того, отрицательно сказываются трудности школьной адаптации, низкая учебная мотивация и отсутствие позитивного круга общения. Некоторые подростки испытывают чувство внутренней неуверенности, одиночества или непонимания со стороны окружающих, что может стать причиной агрессивных реакций или замкнутости [3]. Отсутствие организованной занятости и полезного досуга также повышает вероятность вовлечения несовершеннолетних в асоциальные компании.

Особое место в предупреждении негативных проявлений принадлежит школе, поскольку именно образовательная среда ежедневно влияет на развитие подростка. В процессе обучения и воспитания формируются коммуникативные навыки, нравственные установки, представления о допустимых нормах поведения и отношении к обществу. Важной задачей педагогического коллектива становится создание атмосферы уважения, сотрудничества и психологического комфорта. Благоприятная школьная среда помогает подросткам чувствовать себя частью коллектива, снижает уровень напряженности и способствует развитию ответственности за собственные действия.

Значительную роль в системе профилактики занимает психолого-педагогическое сопровождение обучающихся. Его целью является своевременное выявление подростков, испытывающих эмоциональные, социальные или учебные трудности, а также оказание необходимой поддержки. Работа специалистов способствует развитию коммуникативных навыков, укреплению эмоциональной устойчивости и снижению уровня тревожности. Важным условием становится установление доверительных отношений между подростком и взрослыми, благодаря чему несовершеннолетний получает возможность открыто обсуждать возникающие проблемы и получать помощь

[4]. Психологи и социальные педагоги используют различные формы работы, включая консультирование, диагностику и коррекционные занятия.

Дополнительное значение в профилактической деятельности имеет организация содержательной внеурочной занятости подростков. Участие в спортивных секциях, творческих объединениях, волонтерских проектах и общественных мероприятиях способствует развитию коммуникативных качеств, формированию чувства ответственности и повышению самооценки несовершеннолетних. Подростки получают возможность реализовать собственные интересы, научиться взаимодействовать в коллективе и направить свою активность в социально полезное русло. Организованный досуг помогает снизить риск вовлечения подростков в асоциальные группы и способствует укреплению позитивных жизненных ориентиров [1;3].

Таблица 1

Основные направления профилактической работы с подростками в условиях школы

Направление профилактической работы	Основное содержание деятельности	Примеры профилактических мероприятий и форм работы
1	2	3
Снижение уровня агрессивного поведения у подростков	Работа направлена на развитие у обучающихся устойчивого самоконтроля, формирование навыков спокойного реагирования в стрессовых и конфликтных ситуациях, а также освоение способов конструктивного взаимодействия в школьной среде без проявления агрессии.	Тренинговые занятия по эмоциональной регуляции, разбор реальных и смоделированных конфликтов, упражнения на развитие саморефлексии и эмпатии, индивидуальные беседы с психологом.
Предупреждение цифровой зависимости и интернет-рисков	Деятельность ориентирована на формирование безопасной образовательной среды, укрепление культуры уважительного общения и снижение проявлений психологического давления и исключения среди сверстников.	Организация групповых дискуссий, проведение тематических классных часов, интерактивные упражнения на сплочение коллектива, анализ видеосюжетов и социальных кейсов.
Предупреждение цифровой зависимости и интернет-рисков	Направление связано с формированием осознанного и ответственного отношения к цифровым технологиям, снижением времени бесконтрольного использования гаджетов и развитием навыков безопасного поведения в онлайн-пространстве.	Просветительские лекции по медиаграмотности, практические занятия по интернет-безопасности, тематические обсуждения влияния социальных сетей, школьные акции с ограничением использования телефонов.
Формирование правовой культуры подростков	Работа направлена на расширение знаний о нормах права, формирование осознанного отношения к закону и понимания личной	Встречи с представителями правоохранительных органов, правовые игры и викторины, разбор ситуационных примеров,

	ответственности за собственные действия в обществе.	участие в общественно значимых проектах.
Профилактика вредных привычек и зависимого поведения	Деятельность направлена на укрепление ценности здоровья, развитие устойчивых привычек здорового образа жизни и снижение риска формирования зависимого поведения у подростков.	Спортивные мероприятия и соревнования, профилактические акции, тематические встречи со специалистами здравоохранения, образовательные занятия по ЗОЖ.
Социально- педагогическая поддержка обучающихся группы риска	Работа ориентирована на оказание комплексной помощи подросткам, испытывающим трудности в обучении, общении или семейной сфере, а также на их успешную адаптацию в школьном коллективе.	Индивидуальное сопровождение психолога и социального педагога, включение в кружки и секции, участие в волонтерских инициативах, поддерживающие консультации.

Одним из важных направлений профилактической деятельности становится формирование у подростков навыков безопасного поведения. Современные несовершеннолетние ежедневно сталкиваются с различными социальными и информационными угрозами, поэтому особое значение приобретает развитие способности осознанно оценивать последствия собственных поступков. Подростков обучают правилам безопасного общения, способам предотвращения конфликтов и ответственному использованию цифровых ресурсов. Существенное внимание уделяется формированию навыков поведения в сложных жизненных ситуациях и развитию способности противостоять негативному влиянию окружающих [5].

В дополнение к этому значимым элементом профилактической работы является развитие у подростков критического отношения к информации и формирование устойчивой позиции в условиях информационного давления. В эпоху цифровых технологий несовершеннолетние нередко сталкиваются с противоречивыми сведениями, манипулятивным контентом и влиянием социальных сетей, что может исказить их представления о нормах поведения. Поэтому важно не только обучать правилам безопасности, но и развивать способность анализировать информацию, различать достоверные источники и осознанно формировать собственное мнение. Такой подход усиливает общий уровень психологической устойчивости подростков и снижает риск попадания под деструктивное влияние.

Большое значение имеет создание положительной атмосферы внутри школьного коллектива. Благоприятный психологический климат способствует снижению эмоционального напряжения, укреплению взаимного доверия и формированию чувства защищенности у обучающихся. Подростки, ощущающие поддержку со стороны педагогов и сверстников, легче преодолевают трудности, активнее участвуют в жизни школы и реже проявляют склонность к агрессивному или асоциальному поведению. Комфортная образовательная среда становится одним из ключевых условий успешной профилактической деятельности.

Для достижения устойчивых результатов важна организация межведомственного взаимодействия. В решении проблем несовершеннолетних участвуют педагоги, психологи, социальные службы, медицинские специалисты и представители правоохранительных органов. Совместная работа различных структур позволяет своевременно выявлять подростков, нуждающихся в поддержке, и обеспечивать им

комплексную помощь. Координация действий специалистов способствует более эффективному решению социальных и воспитательных задач [6].

Таким образом, профилактическая деятельность в образовательной организации представляет собой комплексную и непрерывную работу, направленную на предупреждение негативных проявлений среди подростков и создание условий для их полноценного развития. Результативность такой деятельности зависит от согласованности действий педагогов, семьи и социальных институтов, а также от создания благоприятной атмосферы внутри школьного коллектива. Комплексный подход позволяет не только снижать риск отклоняющегося поведения, но и способствует успешной социализации подростков, развитию их личностных качеств и формированию устойчивых нравственных ориентиров.

Данное издание профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP23489106)

Список литературы

1. Фролов М. Н. Психолого-педагогическая профилактика правонарушений среди подростков в условиях средней общеобразовательной школы // Молодой ученый. 2013. № 6 (53). С. 738–740. URL: <https://moluch.ru/archive/53/7035>
2. Тарханова И. Ю. Новые подходы к организации профилактической работы в образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-organizatsii-profilakticheskoy-raboty-v-obrazovatelnoy-srede/viewer>
3. Бутузова Ю. С., Акутина С. П. Профилактика правонарушений среди подростков в общеобразовательном учреждении // Молодой ученый. 2016. № 5 (109). С. 601–604. URL: <https://moluch.ru/archive/109/26363>
4. Соколов И. С. Психолого-педагогическая профилактика асоциального поведения обучающихся в общеобразовательных организациях: теория и практика // Прикладная юридическая психология. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-profilaktika-asotsialnogo-povedeniya-obuchayuschih-sya-v-obshcheobrazovatelnyh-organizatsiyah-teoriya-i/viewer>
5. Организация профилактической работы с несовершеннолетними в образовательном учреждении: методические рекомендации / под ред. Е. Ф. Шварц. Кемерово: МБОУ ДПО «Научно-методический центр», 2022. 144 с. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/100_best_practics_2024/Кемеровская%20область_MP%20Организация%20профил.%20работы.pdf
6. Жигулина Т. А. Профилактика дезадаптационных состояний у детей и подростков в условиях общеобразовательной школы // Молодой ученый. 2015. № 22 (102). С. 784–787. URL: <https://moluch.ru/archive/102/23303>

МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аяжан НУРЫЕВА

магистрант

Л.Н.Гумилев атындағы Евразиялық Ұлттық Университет, Астана, Қазақстан

e-mail: aya.nuryeva.s@mail.ru

Назымгуль АЛЫТОВА

п.ф.к., доцент

АНДАТПА

Бұл мақалада жоғары сынып оқушыларының әлеуметтік дағдыларын қалыптастыру мәселесі қазіргі білім беру психологиясы мен әлеуметтік педагогика тұрғысынан қарастырылады. Қазіргі қоғамдағы цифрландыру үдерісі, әлеуметтік желілердің белсенді дамуы, отбасы ішіндегі коммуникацияның әлсіреуі және мектептегі психологиялық қолдаудың жеткіліксіздігі жасөспірімдердің әлеуметтік дағдыларының төмендеуіне әсер ететін негізгі факторлар ретінде талданады. Зерттеу барысында әлеуметтік дағдылардың тұлғаның әлеуметтік бейімделуіне, эмоционалдық тұрақтылығына, тұлғааралық қарым-қатынасына және болашақ кәсіби өміріне тікелей ықпал ететіні анықталды.

Мақалада әлеуметтік дағдылардың теориялық негіздері қарастырылып, Albert Bandura, Lev Vygotsky, Carl Rogers, John Dewey сияқты ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалады. Сонымен қатар әлеуметтік дағдыларды қалыптастырудың негізгі педагогикалық әдістері сипатталады. Атап айтқанда, әлеуметтік-психологиялық тренинг, рөлдік ойын технологиясы және жобалық оқыту әдістерінің құрылымы, мазмұны және әлеуметтік құзыреттілікті дамытудағы рөлі кеңінен түсіндіріледі.

Зерттеу аясында тәжірибеге бағытталған шағын әлеуметтік жобалардың маңыздылығы да қарастырылады. Соның ішінде сынып ішінде ұйымдастырылатын «Туған күн иесіне кітап сыйлау және кітап презентациясы» жобасының оқушылардың коммуникативтік дағдыларын, эмоционалдық интеллектін, жауапкершілігін және ұжымдық қатыстылық сезімін қалыптастырудағы тиімділігі талданады.

Мақала нәтижелері әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру жұмыстарының жүйелі, тәжірибеге бағытталған және эмоционалдық қауіпсіз ортада ұйымдастырылған жағдайда ғана тиімді болатынын көрсетеді. Сонымен қатар зерттеу қазіргі мектеп жағдайында әлеуметтік дағдыларды дамытуға арналған кешенді педагогикалық тәсілдердің қажеттілігін дәлелдейді.

Кілт сөздер: әлеуметтік дағдылар, жоғары сынып оқушылары, әлеуметтік құзыреттілік, коммуникация, эмоционалдық интеллект, рөлдік ойын, әлеуметтік-психологиялық тренинг, жобалық оқыту, әлеуметтену, білім беру ортасы.

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается проблема формирования социальных навыков у старшеклассников в контексте современной образовательной психологии и социальной педагогики. Анализируются основные факторы, влияющие на снижение уровня социальных навыков подростков, среди которых цифровизация общества, активное использование социальных сетей, ослабление внутрисемейной коммуникации и недостаточная психологическая поддержка в школьной среде. В ходе исследования было выявлено, что социальные навыки оказывают непосредственное влияние на социальную адаптацию личности, эмоциональную устойчивость, межличностное взаимодействие и дальнейшую профессиональную реализацию обучающихся.

В статье раскрываются теоретические основы развития социальных навыков с опорой на труды Albert Bandura, Lev Vygotsky, Carl Rogers и John Dewey. Особое внимание уделяется практическим педагогическим методам формирования социальных компетенций. Рассматриваются структура, содержание и возможности применения социально-психологического тренинга, ролевых игр и проектного обучения в школьной среде.

Также в исследовании анализируется значение практико-ориентированных социальных проектов. В качестве примера представлена школьная практика «Подарок

книги имениннику и последующая презентация прочитанного произведения», способствующая развитию коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта, ответственности и чувства коллективной принадлежности у обучающихся.

Результаты исследования показывают, что формирование социальных навыков наиболее эффективно осуществляется в условиях системной, практико-ориентированной и эмоционально безопасной образовательной среды. Полученные выводы подтверждают необходимость внедрения комплексных педагогических подходов, направленных на развитие социальных компетенций современных подростков.

Ключевые слова: социальные навыки, старшеклассники, социальная компетентность, коммуникация, эмоциональный интеллект, ролевые игры, социально-психологический тренинг, проектное обучение, социализация, образовательная среда.

ABSTRACT

This article examines the issue of developing social skills among high school students within the framework of modern educational psychology and social pedagogy. The study analyzes the main factors contributing to the decline of adolescents' social skills, including digitalization, excessive use of social media, weakening family communication, and insufficient psychological support in schools. The research demonstrates that social skills directly influence students' social adaptation, emotional stability, interpersonal interaction, and future professional development.

The article explores the theoretical foundations of social skills development based on the works of Albert Bandura, Lev Vygotsky, Carl Rogers, and John Dewey. Particular attention is given to practical pedagogical methods aimed at developing social competencies. The structure, content, and educational potential of socio-psychological training, role-playing activities, and project-based learning are discussed in detail.

The study also highlights the importance of practice-oriented social projects in the educational environment. As an example, the classroom initiative "Book Gift for a Birthday Student and Subsequent Presentation of the Read Book" is analyzed as an effective tool for developing communication skills, emotional intelligence, responsibility, and a sense of group belonging among students.

The findings indicate that the development of social skills is most effective when implemented within a systematic, practice-oriented, and emotionally safe educational environment. The study emphasizes the necessity of introducing comprehensive pedagogical approaches aimed at enhancing the social competencies of modern adolescents.

Keywords: social skills, high school students, social competence, communication, emotional intelligence, role-playing, socio-psychological training, project-based learning, socialization, educational environment.

Жасөспірімдердің әлеуметтік дағдыларын дамыту қазіргі білім беру психологиясында маңызды тақырыпқа айналды. Бұл оқушылардың ұзақ мерзімді әлауқатын, жұмысқа орналасу мүмкіндігін және қоғамға кірігуін қамтамасыз ету үшін тек академиялық жетістіктердің жеткіліксіз екенін түсінуден туындады. Әлеуметтік дағдылар - қарым-қатынас, ынтымақтастық, эмпатия, жанжалдарды шешу және жауапты шешім қабылдау - танымдық, эмоциялық және әлеуметтік-мәдени үдерістердің күрделі өзара әрекеттесуі арқылы қалыптасады. Осы күрделілікке байланысты ғалымдар жоғары сынып оқушыларының әлеуметтік құзыреттіліктерінің қалай қалыптасатынын, нығайтынын немесе жежелетінін бір ғана теориялық тұрғыдан жан-жақты түсіндіру мүмкін емес екенін мойындайды (Бандура, 1986; Выготский, 1978; CASEL, 2015). Бұл тарауда ұсынылған теориялық талдау жасөспірімдердің әлеуметтік дамуы туралы қазіргі

зерттеулерге негіз болатын психологиялық, әлеуметтік-мәдени және педагогикалық тәсілдерді біріктіреді. Мектеп ортасында әлеуметтік дағдыларды тиімді дамытуға кедергі келтіретін тұжырымдамалық қиындықтар мен олқылықтарға ерекше назар аударылады. Оларға әлеуметтік-эмоциялық қолдаудағы теңсіздік, құрылымдық араласулардың жетіспеушілігі және теория мен практика арасындағы сәйкессіздік жатады (Джонс және Кан, 2017). Негізгі және заманауи теорияларға шолу жасай отырып, бұл тарау әлеуметтік дағдылардың табиғатын түсінуге ғылыми негіз қалауға және зерттеліп отырған мәселені қалыптастыратын негізгі теориялық кедергілерді анықтауға бағытталған.

Әлеуметтік дағдыны дамыта отырып, оқыту саласындағы зерттеушілер мен бағдарламаны дайындағандар Waters пен Sroufe (1983) берген «құзыретті тұлға» сипаттамасын негізге алады. Олар құзыретті адамдарды қоғамның талаптарына биімделген әрі қажет жауаптар бере алатын, сондай-ақ мүмкіндіктерді тудырып, оларды тиімді пайдалана алатын қабілеттерге ие тұлғалар ретінде көреді (Elias және авторлар (1997).

Әлеуметтік дағдыны ең алғаш 1089 жылы кеңінен зерттеген Альберд Бондурра болатын. Ол “SOCIAL COGNITIVE THEORY” кітабында дәл осы дағдылардың адамда болуының тиімді тұстарын айтып кеткен. Автордың еңбегінде адам дамуының психологиялық теориялары, әсіресе өзгерістер жылдам болатын ерте қалыптасу жылдарында, мүмкіндіктердің өсуіне көп көңіл бөлген дейді. Алайда, адам өмірінің жолдарын не анықтайтыны туралы негізгі мәселе аз назар аударылған. Өртүрлі қабілеттердің даму деңгейін білу өз алдына жеке өмірдің қандай бағытта өрбитіні туралы көп ақпарат бермейді деген пікірде.

Қандай әлеуметтік жағдайлар орын алса да, кез келген уақыт пен кеңістікте жеке өмір жолдарының өртүрлі бағыттарын түсіндіру міндеті сақталады. Бұл өмірлік бағыттарды әлеуметтік тұрғыдан ғана емес, тұлғалық деңгейде де талдауды талап етеді. Өмір бойғы мінез-құлық үлгілерін талдау көрсеткендей, үстем әлеуметтік әдени ықпалдардан бөлек, кездейсоқ оқиғалар да адамның өмір жолының қалыптасуына елеулі әсер етіп отырады (Bandura, 1982).

Қазіргі таңда әлеуметтік дағдылардың маңызы тек жеке тұлғаның дамуына ғана емес, сонымен қатар қоғамның тұрақтылығы мен үйлесімділігіне тікелей әсер ететін фактор ретінде қарастырылады. Әлеуметтік дағдылардың дамуы арқылы жас ұрпақ өзара түсіністікке, ынтымақтастыққа, өзара көмекке және қоғамдағы белсенділікке жетелейді. Бұл зерттеулер мен талдаулар – әлеуметтік ғылымдардың, психология мен педагогиканың кешенді дамуының нәтижесі болып табылады және қазіргі заманғы білім беру жүйесінің қажетті талаптары мен үрдістерін айқын көрсетеді. Қазіргі уақытта Қазақстандағы жоғары сынып оқушыларының әлеуметтік дағдыларының төмендеуі әлеуметтік зерттеулер мен статистика бойынша айқын көрініс табуда. Олардың төмендеуіне бірнеше **факторлар** себеп болып отыр.

1. Интернет пен әлеуметтік желілердің әсері

Қазіргі заманғы жастардың көпшілігі әлеуметтік желілерде көп уақыт өткізеді, бұл оларды шынайы өмірдегі қарым-қатынастардан алшақтатуға әкеледі. 2019 жылы Қазақстанда жүргізілген зерттеу нәтижелері бойынша 14-18 жас аралығындағы жасөспірімдердің **70%-ы әлеуметтік желілерде күніне 3 сағаттан артық уақыт өткізеді**. Бұл уақытты балалар көбінесе басқалармен онлайн режимде қарым-қатынас жасауға жұмсайды, бірақ бұл олардың бетпе-бет кездесулерде, нақты өмірде қарым-қатынас жасау дағдыларын әлсіретеді. Әлеуметтік желілерде қарым-қатынас жеңіл әрі ыңғайлы болғанымен, ол жасөспірімдерге эмоцияларын, ойларын нақты жеткізе алмау, сөйлеу дағдыларын дамытудағы қиындықтар туғызады.

2. Отбасы мен тәрбие факторлары

Отбасында дұрыс тәрбие мен қолдаудың болмауы да жасөспірімдердің әлеуметтік дағдыларын дамытуға кедергі келтіреді. Қазіргі ата-аналардың көпшілігі өз балаларымен қарым-қатынас жасауға жеткілікті уақыт бөлмейді. 2021 жылы жүргізілген зерттеу бойынша, Қазақстандағы ата-аналардың 62%-ы өз балаларына күнделікті өмірде жеткілікті назар аудармайды. Бұл олардың балаларының қарым-қатынас жасау және әлеуметтік жағдайларға бейімделу қабілеттерінің дамуына кері әсер етеді. Әсіресе жұмысбасты ата-аналар балаларына эмоционалдық қолдау көрсету мен әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруда қиындықтарға тап болады.

3. Мектептегі психологиялық және әлеуметтік қолдаудың болмауы

Мектептерде әлеуметтік дағдыларды дамытуға бағытталған арнайы сабақтар мен бағдарламалар жеткіліксіз. Қазақстандағы көптеген мектептерде әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруға арналған арнайы тренингтер немесе рөлдік ойындар ұйымдастырылмайды. Бұл да жасөспірімдердің әлеуметтік дағдыларды дамыту мүмкіндіктерін шектейді. Сонымен қатар, мектептегі психологиялық қызметтің жеткіліксіздігі мен арнайы психологиялық тренингтердің жоқтығы оқушылардың өз эмоцияларымен жұмыс істеу қабілетін төмендетеді. **2020 жылы жүргізілген зерттеулерге сәйкес, Қазақстан мектептеріндегі 48% оқушы психологиялық қолдаудың болмауына шағымданған.**

4. Мазасыздық пен стресстің жоғары деңгейі

Жасөспірімдер арасында мазасыздық деңгейі жоғарылап келеді. **2020 жылы жүргізілген әлеуметтік зерттеулер бойынша Қазақстандағы мектеп оқушыларының 42%-ы жоғары деңгейде мазасыздық пен стрессті сезінеді.** <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10468191/> Бұл психологиялық жағдай олардың қарым-қатынас дағдыларына әсер етеді. Жасөспірімдер әлеуметтік жағдайларда өзін сенімсіз сезінеді, эмоцияларын басқаруда қиындықтарға тап болады. Мұның нәтижесінде олар әлеуметтену үдерісінде артта қалып қояды.

5. Мектептен кейінгі уақыттың құрылымдалмауы

Кейбір мектептерде жасөспірімдер мектептен кейін бос уақытын пайдалы түрде өткізуге мүмкіндігі жоқ. Оқушылардың көпшілігі өз уақыттарын үй тапсырмаларын орындауға, оқудан тыс әрекеттерге жұмсайды, бірақ бұл олардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға көмектеспейді. Қоғамдық іс-шаралар мен тренингтердің жоқтығы немесе қолжетімсіздігі жасөспірімдердің әлеуметке бейімделуін қиындатады. **2021 жылы Қазақстанның бірқатар қалаларында жасөспірімдерге арналған әлеуметтік жобалар мен қосымша білім беру бағдарламаларының 35%-ы ғана қолжетімді болған.**

Әлеуметтік дағдылардың төмендеуі көптеген теріс салдарға әкелуі мүмкін. Біріншіден, жасөспірімдердің өзара қарым-қатынас жасау қабілеті төмендейді, бұл олардың достық қарым-қатынастарын қалыптастыруда қиындықтар туғызады. Сонымен қатар, болашақта кәсіби өмірде де әлеуметтік дағдылардың жетіспеушілігі мәселесіне ұшырау ықтимал. Мысалы, кәсіби жұмыс орындарында адамдармен тиімді жұмыс істей алмау, пікірталастарға қатысу кезінде өз көзқарасын дәлелдей алмау сияқты қиындықтар туындауы мүмкін. Бұл өз кезегінде жасөспірімдердің әлеуметтік және психологиялық әл-ауқатына теріс әсер етеді. Әлеуметтік дағдыларды жеткіліксіз меңгерген жастар болашақта өздеріне және айналасындағы адамдарға психологиялық тұрғыда қысым көрсетуі мүмкін.

Әлеуметтік дағдылардың төмендеуі сондай-ақ қоғамның жалпы дамуына да әсер етеді. Егер жас ұрпақ әлеуметтік дағдыларды дұрыс меңгермесе, олардың қоғамдағы орны және әлеуметтік қатынастардағы рөлі де әлсірейді. Мұндай жағдайлар қоғамның әлеуметтік тұрғыдан бөлінуіне, өзара түсініспеушілікке және конфликтілердің артуына әкелуі мүмкін.

Әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру жұмысы ең алдымен оқушының қазіргі әлеуметтік даму деңгейін анықтаудан басталады. Себебі әр оқушының қарым-қатынас жасау ерекшелігі, эмоцияны басқаруы, топпен әрекеттесуі және әлеуметтік бейімделуі әртүрлі деңгейде болады. Сондықтан әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру алдында міндетті түрде диагностикалық кезең жүргізіледі. Бұл кезеңде оқушының әлеуметтік белсенділігі, коммуникативтік мәдениеті, эмоционалдық тұрақтылығы, конфликтілік жағдайларға реакциясы және ұжымдағы орны зерттеледі. Диагностикалау нәтижесінде қандай әлеуметтік дағдылар әлсіз дамығаны анықталып, соған сәйкес педагогикалық жұмыс жоспары құрылады.

Әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруда ең тиімді және кең таралған әдістердің бірі — әлеуметтік-психологиялық тренинг әдісі. Бұл әдістің ғылыми негіздері XX ғасырдың ортасында гуманистік психология бағытында қалыптасты. Әсіресе америкалық психолог Carl Rogers тұлғааралық қарым-қатынас пен эмоционалдық қауіпсіз орта адамның әлеуметтік дамуына тікелей әсер ететінін дәлелдеді. Кейіннен бұл идеялар педагогика мен әлеуметтік психология саласына енгізіліп, мектеп тәжірибесінде қолданыла бастады.

Әлеуметтік-психологиялық тренингтің басты **мақсаты** — оқушыларды қарым-қатынас жасауға тәжірибе арқылы үйрету. Бұл әдіс теориялық түсіндіруден гөрі практикалық әрекетке негізделеді. Яғни оқушы әлеуметтік мінез-құлықты тек тыңдап қана қоймай, оны нақты әрекет барысында меңгереді. Тренинг кезінде оқушылар бір-бірімен диалог жүргізеді, пікір алмасады, проблемалық ситуацияларды шешеді, эмоцияларын білдіреді және басқалардың эмоциясын түсінуге үйренеді. Бұл әдіс мектеп жағдайында көбіне коммуникативтік қиындықтары бар оқушылармен жұмыс кезінде қолданылады. Мысалы, ұялшақтық, тұйықтық, агрессивтілік, конфликтілік мінез-құлық немесе ұжымға бейімделу қиындықтары байқалған жағдайда тренингтік жұмыстар өте тиімді нәтиже береді. Сонымен қатар бұл әдіс инклюзивті білім беру ортасында да маңызды орын алады, себебі тренинг оқушылар арасында өзара түсіністік пен толеранттылықты дамытуға көмектеседі.

Әлеуметтік-психологиялық тренинг арқылы әлеуметтік дағдылар бірнеше кезең бойынша қалыптастырылады. Алдымен оқушыда эмоционалдық қауіпсіздік сезімі қалыптасуы қажет. Сондықтан тренинг барысында сенім атмосферасы құрылады. Мұғалім немесе психолог қатысушыларды сынға алмайды, әр баланың пікірін қабылдайды және қолдау көрсетеді. Осыдан кейін біртіндеп қарым-қатынас жаттығулары енгізіледі.

Мысалы:

- «Танысу шеңбері»;
- «Белсенді тыңдау»;
- «Менің эмоциям»;
- «Қақтығысты шешу»;
- «Комплимент айту»;
- «Өз пікіріңді қорға» сияқты жаттығулар қолданылады.

Бұл жаттығулар арқылы оқушылар бірнеше маңызды әлеуметтік қабілеттерді меңгереді. Біріншіден, олар өз ойын еркін жеткізуге үйренеді. Екіншіден, басқа адамның сөзін бөлмей тыңдау қабілеті қалыптасады. Үшіншіден, эмоцияларды басқару дағдысы дамиды. Сонымен қатар балалар келісімге келу, көмек сұрау, қолдау көрсету, жанжалды бейбіт шешу сияқты әлеуметтік тәжірибе жинақтайды.

Әлеуметтік дағдыларды қалыптастырудағы екінші маңызды әдіс — рөлдік ойын технологиясы. Бұл әдістің теориялық негіздері XX ғасырда әлеуметтік оқыту теориясының дамуымен байланысты қалыптасты. Әсіресе Albert Bandura адамның әлеуметтік мінез-құлқы бақылау, imitation және тәжірибе арқылы қалыптасатынын

дәлелдеді. Кейіннен рөлдік ойын әдісі педагогикада, әлеуметтік педагогикада және психологиялық коррекция жұмыстарында кеңінен қолданыла бастады.

Рөлдік ойын әдісінің негізгі мақсаты — оқушыны өмірдегі әлеуметтік жағдайларды тәжірибе жүзінде сезіндіру. Бұл әдіс барысында оқушылар белгілі бір рөлдерді орындайды және нақты өмірде кездесетін әлеуметтік ситуацияларды бейнелейді. Яғни бала тек тыңдаушы емес, әлеуметтік әрекеттің тікелей қатысушысына айналады.

Мысалы:

- «Досыңмен келіспеушілік»;
- «Жаңа оқушымен танысу»;
- «Қоғамдық орында өзін ұстау»;
- «Көмек сұрау»;
- «Буллинг жағдайын шешу»;
- «Ата-анамен әңгіме» сияқты ситуациялар модельденеді.

Бұл әдіс әсіресе эмоционалдық интеллект пен эмпатияны дамытуда өте тиімді болып саналады. Себебі оқушы басқа адамның рөліне еніп, оның сезімін түсінуге тырысады. Мысалы, буллинг тақырыбындағы рөлдік ойын кезінде бір оқушы жәбірленушінің, екіншісі бақылаушының, үшіншісі агрессордың рөлін орындайды. Осы арқылы балалар әлеуметтік жағдайды әртүрлі позициядан қабылдауға үйренеді.

Рөлдік ойын арқылы әлеуметтік дағдылар кезең-кезеңімен қалыптасады. Алдымен оқушыларға проблема ұсынылады. Кейін рөлдер бөлінеді және балалар ситуацияны сахналайды. Осыдан кейін міндетті түрде талдау кезеңі өтеді. Мұғалім балалардан:

- «Сен не сездің?»;
- «Бұл жағдайда қандай шешім дұрыс?»;
- «Қандай эмоциялар болды?»;
- «Тағы қалай әрекет етуге болар еді?» деген сұрақтар арқылы рефлексия жүргізеді.

Дәл осы талдау кезеңі әлеуметтік дағдылардың саналы түрде қалыптасуына көмектеседі.

Бұл әдісті жүргізу үшін арнайы материалдар көп қажет етілмейді, бірақ педагогтың ұйымдастырушылық қабілеті маңызды. Қажет болатын негізгі құралдар:

- ситуациялық карточкалар;
- рөл сипаттамалары;
- бейнематериалдар;
- интерактивті тақырыптар;
- кейстік тапсырмалар.

Кей жағдайда театр элементтері немесе костюмдер де қолданылуы мүмкін, бірақ мектеп тәжірибесінде қарапайым формат та жеткілікті нәтиже береді.

Рөлдік ойын технологиясының нәтижесінде оқушылардың қарым-қатынас мәдениеті жақсарады. Олар конфликтіні бейбіт жолмен шешуге үйренеді, эмоцияларын бақылау қабілеті дами, ұялшақтық азаяды және ұжымдағы әлеуметтік бейімделу деңгейі жоғарылайды. Сонымен қатар бұл әдіс көшбасшылық қасиеттердің қалыптасуына және жауапкершілік сезімінің дамуына ықпал етеді.

Әлеуметтік дағдыларды қалыптастырудағы үшінші маңызды әдіс — жобалық оқыту технологиясы. Бұл әдістің негізін америкалық философ және педагог John Dewey мен оның шәкірті William Heard Kilpatrick қалаған. Олар білім беру тәжірибеге негізделуі керек деп есептеген. Кейін жобалық оқыту әлемдік педагогикада әлеуметтік белсенді тұлғаны қалыптастырудың тиімді технологияларының біріне айналды.

Жобалық оқыту әдісінің мақсаты — оқушыны бірлескен әлеуметтік әрекетке қосу.

Бұл технология барысында оқушылар белгілі бір әлеуметтік, шығармашылық немесе зерттеу жобасын бірге орындайды. Мұнда әр оқушы топтың бір мүшесі ретінде жауапкершілік алады және ортақ мақсатқа жету үшін басқа балалармен қарым-қатынас жасауға мәжбүр болады.

Мысалы:

- «Мектептегі достық атмосферасы»;
- «Буллингке қарсы акция»;
- «Қарттарға көмек»;
- «Мектеп медиасы»;
- «Экологиялық жоба» сияқты жұмыстар ұйымдастырылады.

Жобалық оқыту барысында әлеуметтік дағдылар табиғи ортада қалыптасады. Себебі балалар тапсырмаларды бөліседі, пікірталас жүргізеді, ортақ шешім қабылдайды және бір-бірімен келісімге келуді үйренеді. Сонымен қатар жауапкершілік, көшбасшылық, уақытты басқару және ұжымдық әрекет дағдылары дамиды.

Бұл әдістің басты ерекшелігі — әлеуметтік тәжірибенің шынайылығы. Яғни оқушы дайын теорияны қайталамайды, нақты әлеуметтік әрекетке қатысады. Мысалы, егер оқушылар қайырымдылық жобасын ұйымдастырса, олар:

- коммуникация жүргізеді;
- жоспар құрады;
- аудиториямен жұмыс жасайды;
- эмоциялық байланыс орнатады;
- әлеуметтік жауапкершілікті сезінеді.

Осының бәрі әлеуметтік дағдылардың тәжірибе арқылы қалыптасуына алып келеді.

Жобалық оқытуды жүзеге асыру үшін бірнеше компонент қажет. Атап айтқанда:

- топтық жұмысқа арналған орта;
- жоба тақырыбы;
- уақыт жоспары;
- рөлдерді бөлу;
- презентациялық материалдар;
- мұғалімнің бағыттаушы қызметі.

Бұл жерде мұғалім бақылаушы емес, фасилитатор рөлін атқарады. Яғни ол балаларға дайын жауап бермейді, тек бағыт көрсетеді.

Жобалық оқыту нәтижесінде оқушылардың әлеуметтік жауапкершілігі артады. Олар ұжымда жұмыс жасауға бейімделеді, өз пікірін дәлелдеуге үйренеді, қоғамдық белсенділігі қалыптасады және әлеуметтік бастамашылық қасиеттері дамиды. Сонымен қатар бұл әдіс оқушылардың өзін-өзі бағалауына оң әсер етеді, себебі олар өз еңбегінің нақты нәтижесін көреді.

Әлеуметтік дағдыларды қалыптастыруда тәжірибеге негізделген шағын әлеуметтік жобалардың маңызы ерекше. Себебі бала әлеуметтік мінез-құлықты тек түсіндіру арқылы емес, күнделікті әрекет барысында меңгереді. Осындай тиімді әдістердің бірі ретінде сынып ішінде ұйымдастырылатын «Туған күн иесіне кітап сыйлау және кітап презентациясы» жобасын қарастыруға болады.

Бұл әдістің мәні — сыныптағы әр оқушының туған күнінде бүкіл сынып бірігіп кітап сыйлайды. Алайда бұл жай ғана сыйлық беру емес. Жобаның негізгі ерекшелігі — туған күн иесі бір ай ішінде сол кітапты оқып шығып, кейін сынып алдында қысқаша презентация жасауы тиіс. Ол кітаптың мазмұнын, өзіне әсер еткен ойларды, кейіпкерлерді немесе алған әсерін сыныппен бөліседі. Бір қарағанда бұл қарапайым сыныптық дәстүр сияқты көрінуі мүмкін, алайда оның ішінде әлеуметтік дағдыларды

қалыптастыратын бірнеше маңызды психологиялық-педагогикалық механизмдер бар.

Ең алдымен бұл әдіс **ұжымдық қатыстылық сезімін қалыптастырады**. Себебі кітапты бір адам емес, бүкіл сынып сыйлайды. Осы арқылы балалар «біз бір ұжымбыз», «біз бір-бірімізге көңіл бөлеміз» деген әлеуметтік байланысты сезінеді. Әсіресе қазіргі уақытта оқушылар арасында эмоционалдық алшақтық пен формальды қарым-қатынас жиілеп келе жатқанын ескерсек, мұндай шағын ортақ әрекеттер сыныптағы психологиялық климатты жақсартуға үлкен әсер етеді.

Сонымен қатар бұл әдіс **эмпатия мен эмоционалдық қолдау дағдыларын дамытады**. Оқушылар сыйлық таңдағанда туған күн иесінің қызығушылығын, жас ерекшелігін, мінезін ескеруге тырысады. Яғни олар басқа адамның қажеттілігі мен қызығушылығын ойлауға үйренеді. Бұл — әлеуметтік интеллекттің маңызды компоненттерінің бірі.

Жобаның екінші маңызды кезеңі — кітапты оқу және презентация жасау. Дәл осы кезеңде әлеуметтік дағдылардың белсенді қалыптасуы жүреді. Себебі оқушы тек кітап оқып қана қоймай, кейін оны аудитория алдында таныстыруға дайындалады. Бұл жерде бірнеше әлеуметтік қабілет қатар дамиды:

- біріншіден, **коммуникативтік дағдылар қалыптасады**. Оқушы өз ойын құрылымды түрде жеткізуге, аудитория алдында сөйлеуге, маңызды ақпаратты бөліп көрсетуге және тыңдаушылармен байланыс орнатуға үйренеді. Көптеген мектеп жасындағы балаларда көпшілік алдында сөйлеу қорқынышы болады. Ал мұндай шағын әрі қауіпсіз форматтағы презентациялар біртіндеп сенімділікті қалыптастырады.

- екіншіден, **тыңдау мәдениеті дамиды**. Презентация кезінде қалған оқушылар сұрақ қояды, пікір білдіреді, талқылауға қатысады. Осы арқылы балалар бір-бірін тыңдауға, қарсы пікірді құрметтеуге және диалог жүргізуге үйренеді. Бұл қазіргі әлеуметтік ортада өте маңызды дағды болып саналады.

- үшіншіден, бұл әдіс **рефлексия және эмоцияны білдіру қабілетін дамытады**. Оқушы кітаптан алған әсерін бөліскен кезде өзінің эмоциясын сөзбен жеткізуге тырысады. Мысалы, қандай кейіпкер ұнады, қандай жағдай әсер етті, қандай ой түйді — осының барлығы эмоционалдық интеллекттің дамуына ықпал етеді.

Бұл жобаның тағы бір маңызды артықшылығы — әлеуметтік теңдікті қалыптастыруы. Себебі мұнда материалдық сыйлықтың көлемі емес, ортақ қатысу мен назар маңызды болады. Барлық оқушы бірдей ұжым мүшесі ретінде қабылданады. Бұл әсіресе өзін сыныпта шет сезінетін немесе тұйық балалар үшін маңызды психологиялық қолдау болып табылады.

Сонымен қатар мұндай әдіс **жауапкершілік сезімін қалыптастырады**. Оқушы кітапты жай қабылдап қана қоймай, бір айдан кейін оны сыныпқа таныстыру керек екенін біледі. Бұл уақытты жоспарлау, дайындалу, өз міндетіне жауапкершілікпен қарау сияқты қасиеттерді дамытады.

Педагогикалық тұрғыдан бұл әдіс бірнеше бағытты қатар қамтиды:

- әлеуметтік қарым-қатынас;
- коммуникативтік мәдениет;
- эмоционалдық интеллект;
- көпшілік алдында сөйлеу;
- топтық қолдау;
- өзін-өзі таныстыру;
- рефлексия;
- ұжымдық әрекет.

Мұндай жобаны жүзеге асыру үшін күрделі материалдық база қажет емес. Тек:

- сынып ішіндегі қолдаушы атмосфера;
- мұғалімнің ұйымдастыруы;

- оқушылардың тұрақты қатысуы;
- презентация жасауға уақыт бөлу жеткілікті.

Күтілетін нәтиже ретінде оқушылар арасында ашық қарым-қатынас қалыптасады, ұялшақтық азаяды, сынып ішіндегі эмоционалдық байланыс күшейеді және балалардың әлеуметтік белсенділігі артады. Сонымен қатар оқушылар бір-бірін тек сыныптас ретінде емес, тұлға ретінде қабылдай бастайды. Ал бұл әлеуметтік дағдыларды қалыптастырудың ең маңызды көрсеткіштерінің бірі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Albert Bandura // *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* // Englewood Cliffs: Prentice-Hall // 1986 // 617 б.
2. Lev Vygotsky // *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* // Cambridge: Harvard University Press // 1978 // 159 б.
3. Carl Rogers // *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* // Boston: Houghton Mifflin // 1961 // 420 б.
4. John Dewey // *Democracy and Education* // New York: Macmillan // 1916 // 434 б.
5. William Heard Kilpatrick // *The Project Method* // New York: Teachers College Press // 1918 // 85 б.
6. Elias M.J., Zins J.E., Weissberg R.P. және т.б. // *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* // Alexandria: ASCD // 1997 // 161 б.
7. Waters E., Sroufe L.A. // Social competence as a developmental construct // *Developmental Review* // 1983 // Т. 3(1) // 79–97 б.
8. Jones S.M., Kahn J. // *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development* // Washington: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development // 2017 // 38 б.
9. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) // *2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs* // Chicago: CASEL // 2015 // 45 б.
10. Божович Л.И. // *Баланың тұлғасының қалыптасуы* // Москва: Просвещение // 1968 // 464 б.
11. Кон И.С. // *Жасөспірім психологиясы* // Москва: Просвещение // 1989 // 255 б.
12. Мудрик А.В. // *Әлеуметтік педагогика* // Москва: Академия // 2007 // 224 б.
13. Смелзер Н. // *Социология* // Москва: Феникс // 1994 // 688 б.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОСОЗНАННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМИ ПАТТЕРНАМИ

Зухра САДВАКАСОВА

к.п.н., доцент

кафедры общей и прикладной психологии

КазНУ им.аль-Фараби

zuhrasad2@mail.ru

Динара БЕЙСЕКЕНОВА

заместитель директора по учебной работе

КГУ «Специальная организация образования» г. Алматы

dakejan_75@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается роль рефлексивных практик в работе с подростками, демонстрирующими девиантное поведение. Анализируются теоретические подходы к пониманию рефлексии как механизма формирования осознанного поведения, а также описываются модели рефлексивных практик, применяемые в коррекционно-педагогической и психологической работе с подростками девиантного поведения. Обосновывается их значимость в профилактике и преодолении девиантных поведенческих паттернов, развитии саморегуляции и социальной адаптации детей.

Ключевые слова: девиантное поведение, девиантные паттерны, причины девиантного поведения подростков, модели рефлексивных практик.

Актуальность

В условиях современных социальных трансформаций, роста неопределённости и изменения ценностных ориентиров проблема девиантного поведения приобретает особую значимость. Увеличение числа поведенческих отклонений, проявляющихся в агрессии, зависимостях, нарушении социальных норм и снижении уровня самоконтроля, требует поиска эффективных научно обоснованных подходов к их профилактике и коррекции с подростками девиантного поведения.

Традиционные меры воздействия, ориентированные преимущественно на внешнее регулирование поведения, демонстрируют ограниченную эффективность, поскольку не затрагивают глубинные механизмы формирования поведенческих установок. В этой связи особую актуальность приобретает обращение к внутренним ресурсам личности, одним из ключевых среди которых выступает рефлексия.

Рефлексия как способность человека к осмыслению собственных действий, переживаний и мотивов позволяет выявлять и переосмысливать устойчивые девиантные паттерны поведения, способствует развитию самосознания и формированию ответственности за собственный выбор. Через рефлексивные практики становится возможным переход от импульсивных и социально неодобряемых форм поведения к осознанному, социально конструктивным стратегиям.

Таким образом, исследование рефлексии как механизма формирования культуры осознанного поведения у лиц с девиантными паттернами отвечает актуальным запросам современной науки и практики, ориентированным на гуманизацию профилактической и коррекционной работы, а также на развитие личностного потенциала и социальной адаптации индивида.

Основная часть

Причины и механизмы запуска девиантного поведения

В ходе анализа социально-педагогической деятельности «Специальной организации образования» г. Алматы за 2025 год, в которую поступают дети с девиантным поведением, установлено, что формирование и закрепление отклоняющегося поведения обусловлено совокупностью *взаимосвязанных факторов*:

- неблагополучная семейная ситуация (алкоголизм родителей, развод, эмоциональная депривация, отсутствие стабильного взрослого контроля);
- педагогическая запущенность и выраженные дефициты базовых учебных навыков (чтение, письмо, низкая учебная мотивация);
- дефицит социального внимания и устойчивых позитивных привязанностей, что приводит к поиску признания в уличной и асоциальной среде;
- негативное влияние группы сверстников, включая закрепление стигматизирующих ярлыков и проявления буллинга;
- недостаточное развитие эмоциональной регуляции и эмоционального интеллекта, включая трудности в управлении негативными эмоциональными

состояниями и поведением;

- отсутствие системной воспитательной среды и чётко структурированных поведенческих границ.

Таким образом, девиантное поведение формируется как результат комплексного взаимодействия семейных, педагогических и социальных факторов.

В процессе исследования также была выявлена важная закономерность, которую необходимо учитывать при профилактике девиантного поведения подростков. После завершения пребывания в организации подросток возвращается в прежнюю социальную среду, характеризующуюся сохранением неблагоприятных условий и устойчивых девиантных поведенческих моделей. Под воздействием данных факторов наблюдается повторное включение в девиантные формы поведения, что снижает эффективность коррекционно-профилактической работы. Следовательно, достижение устойчивого коррекционного эффекта требует не только работы с личностью подростка, но и целенаправленного воздействия на его социальное окружение, включая семью, группу сверстников и систему повседневных социальных взаимодействий.

На формирование и закрепление девиантного поведения существенное влияние оказывают **девиантные поведенческие паттерны** — устойчиво повторяющиеся модели поведения, отклоняющиеся от общепринятых социальных норм (моральных, правовых и культурных).

К числу типичных *девиантных паттернов* относятся:

- агрессивное поведение как ведущий способ разрешения конфликтных ситуаций;
- систематическое нарушение социальных и институциональных правил (в образовательной среде и обществе в целом);
- зависимое поведение (алкогольная, наркотическая, игровая зависимости);
- склонность к рискованным и саморазрушающим формам поведения;
- использование манипуляций и обмана как устойчивой стратегии социального взаимодействия.

В этой связи особое значение приобретает формирование специалистами, работающих с детьми с девиантным поведением, культуры рефлексии. Использование рефлексивных практик позволяет:

- способствовать осознанию подростком собственных поведенческих паттернов;
- обеспечивать понимание причин и механизмов их формирования;
- создавать условия для постепенной замены неадаптивных моделей поведения на более осознанные и социально приемлемые формы взаимодействия.

Рассмотрим, что дает рефлексия и ее структуру реализации на практике.

Понятие «рефлексия» было введено в научный обиход французским философом Р. Декартом, который рассматривал её как способность субъекта сосредотачиваться на содержании собственного мышления и осознавать акты сознания. Суть и назначение рефлексивной практики охарактеризовал как «оценку оснований своих убеждений» или процесс, с помощью которого человек рационально исследует свои предположения [1]

Существенный вклад в разработку данного понятия внёс В. А. Лефевр, который определял рефлексия как **способность человека занимать позицию наблюдателя, исследователя и контролёра по отношению к собственным мыслям, телесным состояниям и действиям** (Лефевр, 2003). В рамках данного подхода рефлексия выступает не только как форма самонаблюдения, но и как механизм саморегуляции и поведенческого контроля [2].

Рефлексия (от лат. *reflexio* – «обращение назад») – это размышления человека о себе и о своих действиях «Что и как я делаю?». Это процесс, направленный на самопознание – своих мыслей, чувств, эмоций, состояний, способностей, реакций, который помогает посмотреть на себя со стороны – из настоящего в прошлое. И

рефлексивный процесс помогает изучать себя, свои реакции, свои ментальные модели, реконструировать их (Хамитова Г., Джадж И.) [1].

Рефлексия как способность личности к осмыслению собственного опыта, анализу причин и последствий поведения и переоценке жизненных установок. Развитие рефлексивных способностей позволяет человеку переходить *от внешне заданного нормативного контроля к внутренней регуляции поведения*, что является важным условием устойчивых личностных изменений и социальной адаптации.

Рефлексивные процессы способствуют формированию у человека способности к критическому осмыслению собственных поступков, осознанию эмоциональных и мотивационных оснований поведения, а также развитию ответственности за принимаемые решения. В этом смысле рефлексия выступает важным психологическим ресурсом переоценки ценностей и смыслов, лежащих в основе противоправного поведения.

Использование рефлексивных практик создаёт условия для пересмотра устоявшихся стереотипов мышления и формирования более конструктивных моделей поведения в различных социальных ситуациях.

В психологической практике рефлексия рассматривается как многоуровневый структурный процесс, включающий 5 моментов. см. рис. 1.

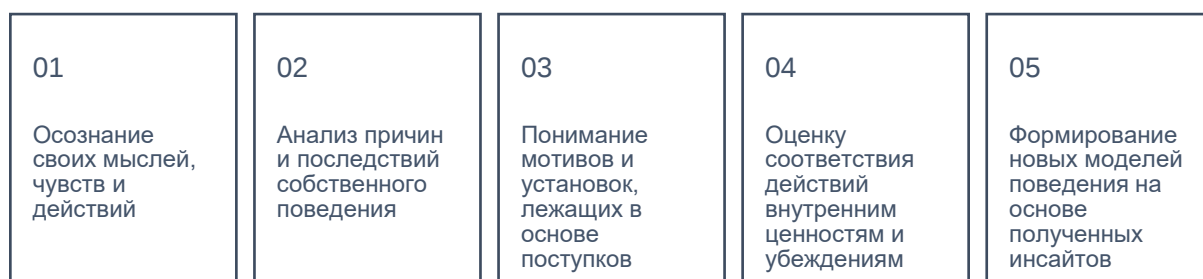


Рисунок 1. Структура процесса рефлексии [3]

В процессе самопознания рефлексии у человека изменяются, корректируются ее составляющие. См. рис. 2.

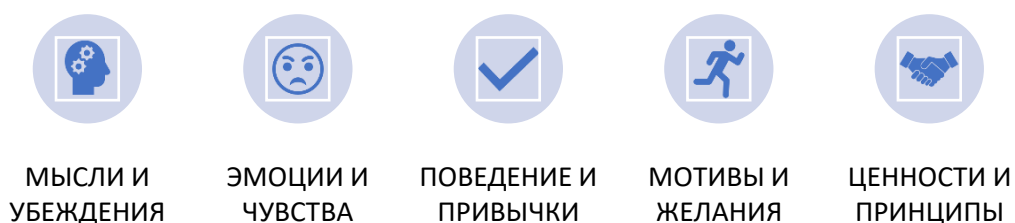


Рисунок 2. Процесс самопознания в рефлексии [4]

Модели рефлексии

Применение моделей рефлексивной практики в работе с детьми с девиантным поведением позволяет осуществлять многогранный анализ ситуации, способствуя более глубокому пониманию причин, мотивов и последствий поведения. См.табл. 1

Таблица 1

Модели рефлексии [5-22]

Концепция, автор	Составляющие рефлексии
------------------	------------------------

Модель «Четыре линзы Брукфилда» 1998. [5]	Схема рефлексии: линза 1 – взгляд на ситуацию ретроспективно, как на накопленный опыт; линза 2 – взгляд на ситуацию, как она видится участнику; линза 3 – взгляд коллег: что они думают об увиденном; линза 4 – теоретический взгляд на то, что об этом уже известно.
Модель Цикл обучения Колба (авторы David A. Kolb (Дэвид А. Колб), Ron Fry (Рон Фрай 1975) [6,7,8,9]	Структура рефлексии: 1. конкретный опыт/чувство; 2. наблюдение и рефлексия; концептуализация/мышление; 3. действие/делаю (Д.Колб).
Концепция рефлексии Дональд Шёна (1983) [7]	Шён предлагал два типа рефлексивной практики: рефлексия в действии и рефлексия над действием. 1. рефлексия над действием, которая предполагает осмысление уже пережитого опыта или уже совершенного действия, а также рассмотрение того, что можно было бы сделать по-другому, и поиск позитивных моментов в этом взаимодействии. 2. Рефлексии в действии, или осмысление своих действий в процессе их выполнения, а также рассмотрение таких вопросов, как лучшие практики, на протяжении всего процесса. См.труд Schön, D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. — New York: Basic Books, 1983. — 374 p.
Модель Цикл Гиббса (Грэм Гиббс 1988) [6,7,10]	Этапы: 1. описание/что произошло; 2. ощущения и чувства/что чувствовал, о чем думал; 3. оценки/что удалось, что не удалось; 4. анализ/какую пользу можно вынести; 5. выводы/что нужно сделать; 6. планы действий/что нужно сделать при повторе.
Модель ORID (ОРИП) (Р. Брайан Стэнфилд 1997). [12,13]	Этапы: 1. объективный/факты и данные (что?); 2. рефлексивный/эмоции и реакции (что со мной?); 3. интерпретативный/анализ фактов, смыслов и значение (И что?); 4. принятие решений/действия и решения (И что дальше?)
Модель Johns (Кристофер Джонс 1995) [14]	Идея: смотреть внутрь себя и наружу. Рефлексия происходит посредством «взгляда внутрь» на свои мысли и эмоции и «взгляда наружу» на переживаемую ситуацию. Этапы: 1. внутренняя рефлексия: эмоции, личные реакции; 2. внешняя рефлексия: реакция ситуации и других людей.
Модель ДЕЛО (DEAL) (Суворова Н.М.) [15]	Этапы: 1. описание ситуации; 2. исследование; 3. формулировка процессов обучения
Модель STAR/AR (Situation, Task, Action, Result / Analysis) (Суворова Н.М. 2001) [16]	Этапы: 1. ситуация; 2. задача; 3. действие; 4. результат; анализ.
Модель личностного развития «Айсберг рефлексии» (Питер Сенге 1990, Кванг, Кушнир и др., 2021) [6,7,17]	Автор Питер Сенге «Айсберг рефлексии» Этапы: 1. события (верхушка айсберга, что произошло?); 2. Паттерны/тренды (закономерности, что повторяется?); 3. Структура (на что влияет? Система, правила, привычки, условия и т.д.); ментальные модели (во что я верю? Изменение ментальных моделей для долгосрочных перемен). <i>Принцип соблюдения «Р/РС баланса», где Р – желаемый РЕЗУЛЬТАТ. РС – ресурсы и средства.</i>

Модель Айсберг размышлений Нгуен Нхат Куанга, 2022 год [6]	Айсберг метафорически представляющую процесс рефлексивного анализа в виде уровней, подобно айсбергу и через линзы критической рефлексии.
Модель рефлексии (Кашлев С.С.) [7]	Процедура рефлексии: 1. фиксирования состояния; 2. определения причин этого состояния; 3. оценки продуктивности состоявшегося взаимодействия.
Модель рефлексии В.А.Лефевр [18,19]	Уровни, этапы рефлексии: остановка; фиксация; объективация; обобщение; осмысление.
Модель Borton (Терри Бортон 1970) [6,7,20]	Процедура в рефлексии включает три вопроса в треугольнике: «Что? И что? И что теперь?» См.книгу «Достигни, прикоснись и учи» (1977)
Модель двойной петли обучения Криса Арджириса саморефлексия (1993) [21]	Структура: 1. защитная реакция/что нужно преодолеть; 2. предположения, ценности, убеждения/почему мы делаем то, что мы делаем; 3. цели, стратегии, техники/как мы действуем; 4. результаты и выводы. Упражнение «Лестница выводов».
Модель U: культивация социального поля (Шармер О.) [22,23]	<i>Идея концепции</i> исследовать слепое пятно и внутреннее состояние, из которого проистекают наши действия. И рефлексия направлена на инициацию изменений и сдвига внутреннего пространства. <i>Этапы рефлексии и движения:</i> 1. совместное инициирование (приостановка и удивление); 2. совместное чувствование (лучи наблюдения, видение реальности, 3D-схема)); 3 сила намерения; 4. совместное созидание (обучение, привнесение нового в реальность); 5. Совместное формирование (понимание созидательного процесса, воплощение и закрепление нового).

Заключение

Таким образом, подводя итог, следует подчеркнуть, что внедрение рефлексивных практик в систему психолого-педагогического сопровождения является не вспомогательным, а одним из фундаментальных условий формирования зрелой личности у детей с девиантным поведением. Основная значимость данного подхода заключается в переходе от простой трансляции знаний к формированию устойчивых навыков самоанализа, позволяющих подростку осмыслять не только собственные действия, но и лежащие в их основе мотивы и эмоциональные состояния.

Применение рефлексивных практик способствует развитию у подростков способности к саморегуляции, осознанному принятию решений и выбору социально приемлемых моделей поведения. Включение рефлексии в коррекционно-развивающий процесс обеспечивает переход от внешнего контроля поведения к внутренней регуляции, что является ключевым условием устойчивых поведенческих изменений.

Систематическое использование рефлексивных методов способствует формированию навыков самонаблюдения, критического осмысления собственного опыта и прогнозирования последствий собственных действий. Особое значение при этом приобретает создание педагогических и психологических условий, способствующих развитию рефлексии: поддерживающей среды, диалогового взаимодействия, доверительных отношений и практик, ориентированных на анализ личного опыта. Данный комплекс условий позволяет не только корректировать девиантные поведенческие паттерны, но и формировать основы культуры осознанного поведения и социальной ответственности.

Таким образом, рефлексивные практики могут рассматриваться как эффективный инструмент профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков,

способствующий их успешной социализации и личностному развитию.

Список литературы

1. Рефлексия как метод самопознания: путь к осознанной жизни
<https://sky.pro/wiki/profession/refleksiya-kak-metod-samopoznaniya/> 25 08 2025
2. Хамитова Г., Джадж И. О рефлексивной практике в коучинге / <https://up-n-above.ru/reflection>.
3. Молоканова К. Что такое рефлексия, чем она полезна и как применять этот инструмент самопознания <https://iklife.ru/samorazvitie/chto-takoe-refleksiya> 18 10 2024
4. Словарь википедии. Практики рефлексии / https://en.wikipedia.org/wiki/Reflective_practice
5. Кушнир М.Э. и др. Рефлексивные практики в мире образования
<https://edpolicy.ranepa.ru/reflexive-practices>
6. Kolb, D. A. Toward an applied theory of experiential learning / D. A. Kolb, R. Fry // Theories of Group Processes / ed. C. L. Cooper. – London: John Wiley & Sons, 1975. – P. 33–58.
7. Цикл Колба. Обучение через опыт: как Шведские кружки АБФ помогают учиться и расти вместе / <https://abfby.org/obuchenie-cherez-opyt-kak-shvedskie-kruzhki-abf-pomogayut-uchitsya-i-rasti-vmeste/>
8. Gibbs, G. Learning by doing: A guide to teaching and learning methods /– Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic, 1988. – 129 p.
9. Опарин Н. Опыт обучения: модель Гиббса
<https://www.facebook.com/groups/zloyBT/posts/3264652266891462/> 28 07 2020
10. Искусство коммуникации: технология сфокусированной беседы или ОРИП
<https://highadvance.org/business-tools/iskusstvo-kommunikacii/>
11. Stanfield, R. B. The Art of Focused Conversation: 100 Ways to Access Collective Wisdom in the Workplace. – Toronto: Canadian Institute of Cultural Affairs, 1997. – 234 p.
12. Johns, C. Framing learning through reflection within advanced nursing practice // Journal of Advanced Nursing. – 1995. – Vol. 21, № 2. – P. 226–234.
13. Суворова Н. В. Образовательный процесс в вузе как объект рефлексивного управления // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 83–87.
14. Суворова Н. В. Методики оценки уровня развития рефлексивности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 52–60.
15. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.
16. Лефевр В. А. Рефлексия. — М.: Когито-Центр, 2003. — 496 с.
17. Уровни рефлексии В.А. Лефевр / <https://ppt-online.org/1509598>
18. Borton, T. Reach, touch, and teach: Student concerns and process education / T. Borton. – New York: McGraw-Hill, 1970. – 213 p.
19. Саморефлексия: как учиться на своих ошибках и быть счастливым. Модель Арджириса. <https://trends.rbc.ru/trends/education/5f7a05a39a79477fd6fab579>
20. Шармер О. Теория U. Лидерство из будущего. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.-240 с. / <https://www.ar25.org/ru/article/teoriya-yu.html> 10.11.2023
21. Теория Ю. / <https://www.ar25.org/ru/article/teoriya-yu.html> Дата публикации. 10.11.2023

ATTITUDES OF POLISH AND MOLDOVAN STUDENTS TOWARD ARTIFICIAL INTELLIGENCE – A COMPARATIVE STUDY

Katarzyna JAGIELSKA

University of the National Education Commission in Kraków, Poland

Dr. PhD

Email: katarzyna.jagielska@uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-9953-5608

Anna MRÓZ

University of the National Education Commission in Krakow, Poland

Dr. PhD

Email: anna.mroz @uken.krakow.pl

ORCID: 0000-0002-9109-1395

Justyna BLUSZCZ

Academy of Special Education in Warsaw, Poland

Dr.PhD

Email:jbluszcz[at]aps.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5112-9424

ABSTRACT: Technological progress is transforming the modern labor market. Artificial intelligence has become the subject that generates the most excitement. It seems that the ability to use artificial intelligence will be a key skill of the future. The research results presented in this article aimed to identify the attitudes of students from Poland and Moldova. The study was conducted using a survey method. The ATTARI-12 scale for measuring attitudes toward artificial intelligence (Stein et al., 2024) was used in the study. The results indicated that the attitudes of students from Poland and Moldova toward artificial intelligence are neutral and ambivalent ($M = 3.0$), which means there is no clear positive or negative stance. No significant influence of sociodemographic variables (gender, place of residence, access to technology) was found, indicating their limited significance in shaping attitudes toward AI. The results, however, suggest a greater role for psychological factors. The neutrality of attitudes reflects the simultaneous recognition of both the benefits and risks associated with AI. This points to the need for further research that takes into account more complex factors and for the development of educational initiatives that foster a conscious and critical approach to artificial intelligence.

Introduction

The contemporary labor market is undergoing intense and dynamic changes, which are largely driven by the development of new technologies, including, in particular, artificial intelligence. These transformations manifest themselves not only in changes to the nature of the work performed but also in the growing diversity of employment forms. Solutions based on automation, data analysis, and machine learning are gaining increasing importance, gradually redefining the scope of competencies required in the labor market [1]. Competencies related to proficiency in new media, interdisciplinarity, the use of information and data, analytical and critical thinking, and others are becoming increasingly sought after [2]. The observed changes are also reflected in the way career paths are shaped. The traditional linear career model, based on predictable promotion and stable employment, is gradually being replaced by more flexible, individualized, and non-linear career paths, such as portfolio,

kaleidoscopic, or protean careers [3]. These models emphasize the role of a flexible approach to career planning.

Artificial intelligence plays a significant role in shaping the labor market. The scientific literature defines AI as a set of technologies capable of performing tasks that previously required human intelligence. It encompasses systems characterized by a certain level of autonomy, the ability to learn and adapt, and the capacity to process large datasets. In a broader sense, artificial intelligence is a field of science and technology concerned with designing solutions that enable cognitive processes such as reasoning, decision-making, problem-solving, and learning [4]. As the importance of artificial intelligence grows, so does the importance of analyses regarding how it is perceived by users, particularly by those entering the labor market. It is they who will have to navigate a labor market in which human-AI collaboration is inevitable. A key construct for describing this phenomenon is the concept of attitude. An attitude can be understood as a relatively stable tendency to evaluate a specific object - in this case, artificial intelligence - in a positive or negative manner. It encompasses a cognitive component (beliefs and knowledge), an affective component (emotions), and a behavioral component (propensity for specific actions) (Katz and Stotland, 1959[5]; Marody, 1976 [6]; Rosenberg and Hovland, 1960 [7]). Analyzing attitudes toward artificial intelligence among students is particularly important because this group will soon be entering a labor market strongly shaped by rapid technological progress, including AI technologies. Understanding how young people perceive these solutions can serve as a basis for designing educational activities and strategies that support adaptation to the changing conditions of the labor market.

The aim of this article is to analyze and compare attitudes toward artificial intelligence among students in Poland and Moldova, taking into account selected sociodemographic variables.

Methodological assumptions of the study

The aim of this study was to examine the attitudes of students from Poland and Moldova toward artificial intelligence. The main research question was: What are the attitudes of students from Poland and Moldova toward artificial intelligence? The study was conducted using a survey method. The study utilized the ATTARI-12 scale (*Attitudes towards Artificial Intelligence Scale*, authors: J.-P. Stein, T. Messingschlager, T. Gnambs, F. Hutmacher, M. Appel, M. (2024)). This scale is used to measure general attitudes toward artificial intelligence. It consists of 12 statements assessing the respondents' attitudes toward artificial intelligence. Participants respond on a 5-point scale (1 – strongly disagree, 5 – strongly agree). The scale demonstrated a unifactorial structure and high internal consistency—the Cronbach's alpha coefficient for the scale is 0.94. For the study of students from Poland, a Polish adaptation of the questionnaire developed by J. F. Juranka and G. Pochwatko [8] was used. A linguistic adaptation of the questionnaire was also carried out for use with a group of students in Moldova. To this end, the questionnaire was translated into Romanian. The translation process was conducted in accordance with accepted standards for the adaptation of psychometric instruments. In the first stage, a forward translation was performed from English into Romanian by a person fluent in both languages and familiar with psychological terminology. Subsequently, a back-translation into English was conducted by an independent translator who was unfamiliar with the original version of the questionnaire. The next step was to analyze the consistency between the original and back-translated versions, which involved comparing both versions to identify any discrepancies in meaning. Where differences were found, the translation was revised to ensure maximum semantic and conceptual equivalence of the questionnaire items. The translated version underwent expert consultation, which included an assessment of the accuracy and cultural appropriateness of the wording. This allowed for the elimination of potential ambiguities and the adaptation of the content to the linguistic and social

context of the study population. Ultimately, the final Romanian version was deemed functionally equivalent to the original version of the tool, which allowed for its use in the study.

Study Organization and Procedure, and Characteristics of the Study Group

The survey was conducted in the third and fourth quarters of 2025. The survey was conducted remotely: a link to the questionnaire was sent to groups of students from Poland and Moldova with a request to share the link with others. Due to the method used to reach the respondents, convenience sampling was employed in the study [9]. A total of 321 students from Moldova and 299 students from Poland participated in the study. Among the Moldovan students surveyed, there were 265 women (81%) and 62 men (19%). In Poland, 256 women (86%) and 43 men (14%) participated in the study. Among students from Moldova, the largest group of respondents consisted of those over 24 years of age (45%). Students aged 18–19 accounted for 21% of the respondents, those aged 20–21 for 20%, while students aged 22–23 accounted for 14% of the respondents. Among respondents from Poland, students aged 18–19 were the most numerous (49%). In addition to them, students aged 20–21 (22%), 22–23 (16%), and 24 and older (13%) participated in the survey. Respondents were also asked about their place of residence. Among respondents from Moldova, the largest group consisted of people living in rural areas (53%), followed by those living in small towns (24%) and large cities (22%). Among respondents from Poland, the largest group also consisted of those living in rural areas (37%), followed by those living in small towns (33%) and large cities (30%). The surveyed students were also asked to report on their access to IT equipment and new technologies. Among students from Moldova, the largest group consisted of those reporting moderate access to technology (63%), followed by students reporting low access (24%) and high access (13%). Among Polish students, those reporting moderate access to IT equipment and new technologies also predominated (68%). Next were respondents reporting low access (17%) and high access (15%).

Research Results

Descriptive statistics were used in the statistical analysis. Arithmetic means and standard deviations were calculated for the level of attitudes toward artificial intelligence. The results were presented both for the entire sample in each country and broken down by gender, place of residence, and declared level of access to IT equipment. The analysis aimed to identify potential differences in the level of attitudes toward artificial intelligence between students in Poland and Moldova and within selected sociodemographic variables. The research results are presented in Table 1.

Table 1. Attitudes of students from Poland and Moldova toward artificial intelligence

Variables		Poland		Moldova	
		M	SD	M	SD
Overall score		3.0	1.1	3.0	1.1
Gender	Women	3.0	1.1	2.9	1.1
	Men	3.0	1.3	3.1	1.1
Place of residence	Rural	3.0	1.1	2.9	1.1
	Small town	2.9	1.1	3.0	1.1
	Large city	3.0	1.2	2.9	1.1
Availability of new technologies	Low	2.9	1.2	2.9	1.1
	Medium	3.0	1.1	2.9	1.1
	High	3.0	1.2	3.0	1.2

Source: own calculations.

The results indicate that the overall level of attitudes toward artificial intelligence among students in Poland and Moldova is similar and remains neutral ($M = 3.0$). This suggests a lack of clearly positive or negative attitudes toward AI. Compared to the results of a study conducted by Stein and colleagues (2024), which reported slightly higher values ($M \approx 3.60$), the surveyed students exhibit a more reserved, moderate attitude toward artificial intelligence. It is worth noting, however, that there were differences in the age structure of the surveyed groups among students from Poland and Moldova. Among students from Moldova, the largest group of respondents consisted of students over 24 years of age (45%), while among respondents from Poland, students aged 18–19 dominated (49%). The compared groups differ significantly in terms of life stage and educational and professional experiences. This may provide an important interpretive context for the obtained results. According to the literature, younger age is associated with more positive attitudes toward artificial intelligence, while older respondents more often exhibit greater caution or skepticism (Stein et al., 2024). In this context, it can be assumed that the presence of a larger number of older students in the Moldovan sample may have influenced the overall level of results, potentially lowering their value. The obtained results require further analysis to directly test the relationship between age and attitudes toward AI. At the same time, the fact that despite these age differences, the mean scores in both countries remain identical ($M = 3.0$) indicates a significant pattern. It can be assumed that the more positive attitude of younger students in Poland and the more conservative approach of older students in Moldova may balance each other out, leading to similar mean values. This phenomenon suggests that age may act as a moderating variable influencing the final outcome of attitudes toward AI. The neutral nature of the results also indicates the respondents' ambivalent attitude toward artificial intelligence. At the same time, students recognize both its potential benefits (e.g., increased work efficiency, technological development) and risks (e.g., loss of control over technology, consequences for the labor market, or ethical issues). This picture aligns with the concept of attitudes toward AI as a continuum ranging from aversion to enthusiasm (Stein et al., 2024). An analysis of the results broken down by gender, place of residence, and level of access to IT equipment did not reveal any significant differences. In all cases, the mean values remained at a very similar level, suggesting that the sociodemographic variables examined do not significantly differentiate attitudes toward artificial intelligence. The lack of variation in results based on sociodemographic variables indicates that they have limited significance in explaining attitudes toward artificial intelligence in the study sample. These results are consistent with the findings of previous studies, which indicate that gender is not a significant predictor of attitudes toward AI (Stein et al., 2024). Similarly, the minor significance of place of residence may indicate a standardization of access to information about technologies and their popularization regardless of spatial context (Stein et al., 2024).

The results may suggest that the level of access to technology does not clearly differentiate attitudes toward artificial intelligence; however, this conclusion is descriptive in nature and requires further research using regression analysis. This finding is particularly interesting given that the literature often assumes that greater access to technology fosters its acceptance (Stein et al., 2024). Analyzing the above results, one might surmise that attitudes toward artificial intelligence in the studied groups are shaped to a greater extent by psychological factors than by demographic ones. Research conducted by Stein and colleagues (2024) indicates that variables such as personality traits or a tendency toward conspiracy thinking may be significant, as they influence a more positive or negative perception of AI, respectively (Stein et al., 2024). The findings suggest that further research is needed, using more complex models to explain attitudes towards artificial intelligence, taking into account demographic, psychological and cultural factors. It seems particularly important to consider age as a potential moderator and to explore the role of personality traits and critical thinking tendencies.

Conclusions

The results presented in this paper indicate that the attitudes of students in Poland and Moldova toward artificial intelligence are neutral and ambivalent, as evidenced by mean scores at the midpoint of the scale ($M = 3.0$). Students do not exhibit a clearly positive or negative attitude toward AI, which may indicate a simultaneous recognition of its potential benefits and risks. The analysis did not reveal significant differences between students in Poland and Moldova, suggesting a similar perception of artificial intelligence in both countries. Sociodemographic variables, such as gender, place of residence, and access to IT equipment, also did not significantly influence the results. An important factor to consider in interpreting the data is the varied age structure of the surveyed groups. The higher proportion of older students in Moldova and younger students in Poland may indicate that age constitutes an important interpretive context and potentially influences the way AI is perceived. The results suggest that attitudes toward artificial intelligence may be more closely linked to psychological factors in. This points to the need for further research that takes into account the more complex determinants of attitudes toward AI.

The findings have significant practical implications for education, the labor market, and the design and implementation of AI-based solutions. The neutral and ambivalent nature of students' attitudes toward AI points to the need for increased educational efforts that will foster a better understanding of both the possibilities and limitations of this technology. Educational programs should address not only technical aspects but also ethical and social ones to shape more informed and knowledge-based attitudes toward AI. The lack of clear differences between countries suggests that efforts to promote knowledge about artificial intelligence can be universal and transnational in nature. Undertaking joint educational initiatives, implementing projects at both the national level and through joint international ventures can effectively support the development of students' digital competencies across various cultural contexts. The slight variation in results based on gender, place of residence, and access to technology indicates that educational and informational activities do not need to be heavily differentiated according to these variables. Instead, greater emphasis should be placed on shaping attitudes, cognitive competencies, and critical thinking regarding new technologies. The age diversity of the surveyed groups suggests that educational initiatives may require some adaptation to the developmental stage of the audience. Younger students may show greater openness to new technologies, while older students may need more support in building trust and understanding how AI works. However, age should not play a major role in the case of the surveyed students, as they represent Generation Z—a generation that functions seamlessly in two worlds: the real and the virtual. Concerns about artificial intelligence may be linked to fears related to difficulties in finding employment. The media often portray changes in the labor market, including those driven by the development of artificial intelligence, in a negative light. The results obtained indicate a need for further research and for monitoring changes in attitudes toward artificial intelligence over time. This will allow for better alignment of educational and social initiatives with the rapidly evolving technological landscape.

References:

1. Jagielska, K. (2023). Key competencies in the future career development of Generation Z and education. *Lifelong Adult Education*, 2, 25-35.
2. Symela, K. (2025). Developing future competencies in formal education in Poland — selected elements of the diagnosis. *Lifelong Adult Education*, 1, 27-43. DOI: 10.34866/dzsa-ky53.
3. Jagielska, K. (2024). Educational Pathways and Career Pathways of Generation Z. In: M. Piorunek, S.M. Kwiatkowski, N.G. Piśula (eds.), *Work – Labor Market – Professional Career. Theoretical and Empirical Implications* (pp. 49–64). Poznań: UAM Press.

4. Stein, J.-P., Messingschlager, T., Gnambs, T., Hutmacher, F., Appel, M. (2024). Attitudes towards AI: Measurement and associations with personality. *Scientific Reports*, 14, 2909. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53335-2>
5. Katz, D., Stotland, E. (1959). *A Preliminary Statement to a Theory of Attitudes Structure and Change*, In: S. Koch (ed.), *Psychology: A Study of Science*, vol. 3. McGraw-Hill.
6. Marody, M. (1976). *The Theoretical and Empirical Meanings of the Concept of Attitude*. Warsaw: PWN Scientific Publishers.
7. Rosenberg, M.J., Hovland, C.I. (1960). *Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes*, In: M.J. Rosenberg et al., *Attitude Organization and Change*. New Haven: Yale University Press.
8. Juranek, J.F., Pochwatko, G. (2025). *Measurement of general attitude toward AI and its relationship with AI anxiety, attitude toward robots, and belief in the uniqueness of human nature: Polish adaptation of the ATTARI-12 questionnaire*. Available at SSRN: <https://doi.org/10.2139/ssrn.5166754>
9. Leiner, D. J. (2016). Our Research's Breadth Lives on Convenience Samples. A Case Study of the Online Respondent Pool "SoSci Panel". *Studies in Communication | Media (SCM)*, 5(4), 367–396. doi: 10.5771/2192-4007-2016-4-36769–134.

THE IMPACT AND CHALLENGES OF DIGITAL TECHNOLOGY ON TEENAGERS AND STUDENTS

Jia HUIFENG

Master of Management in Education

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

+77757726338

e-mail: 1085712710@qq.com

<https://orcid.org/0009-0009-9863-7504>

Abstract

Digital technology has become a defining feature of contemporary society, shaping the experiences of teenagers and students in profound ways. This paper examines the dual nature of digital technology's influence, highlighting both its empowering potential and its disruptive challenges. The discussion covers educational transformation, social connectivity, skill development, and personal growth, while also addressing issues such as distraction, cyberbullying, mental health concerns, and privacy risks. By weaving together research findings and critical analysis, the paper argues that the future of young people's relationship with technology depends on balanced approaches that integrate digital literacy, parental guidance, and policy regulation. The study concludes that while digital technology is indispensable for modern youth, its benefits can only be fully realized if society actively mitigates its risks.

Keywords: digital technology; teenagers; students; education; social media; mental health; cyberbullying; digital literacy

Digital technology has become inseparable from the daily lives of teenagers and students, influencing how they learn, communicate, and perceive themselves. The rise of smartphones, laptops, and constant internet access has created a generation often referred to as "digital natives," individuals who have never known a world without instant connectivity. For these young people, technology is not merely a tool but an environment in which they grow, socialize, and construct their identities. The educational opportunities afforded by digital technology are immense, as students can access vast libraries of information, participate in online courses, and

engage with interactive learning platforms that make knowledge more accessible than ever before [1]. Yet, the same technology that empowers learning also introduces distractions that can undermine academic performance, creating a paradox that educators and parents must navigate carefully.

The educational impact of digital technology is perhaps its most celebrated dimension. Online resources, ranging from e-books to video lectures, have democratized access to knowledge, allowing students in remote or underserved areas to benefit from high-quality educational materials. Platforms such as Khan Academy, Coursera, and other digital learning environments have expanded opportunities for self-directed study, enabling students to learn at their own pace and explore subjects beyond the traditional curriculum [2]. Moreover, digital tools foster collaboration, as students can work together on projects across geographical boundaries, sharing ideas and building collective knowledge. This global connectivity nurtures cultural awareness and empathy, exposing teenagers to diverse perspectives that enrich their understanding of the world [3]. However, the same connectivity that facilitates collaboration also exposes students to the constant lure of social media, where the line between productive engagement and time-wasting distraction is often blurred.

The social dimension of digital technology is equally transformative. Teenagers today maintain friendships not only through face-to-face interactions but also through platforms such as Instagram, TikTok, and Snapchat. These platforms allow them to express creativity, share experiences, and build communities that transcend physical boundaries. For many, digital spaces provide a sense of belonging and identity formation, offering outlets for self-expression that may not be available in traditional settings [4]. Yet, the social benefits are accompanied by risks. The anonymity of online interactions has facilitated cyberbullying, a phenomenon that can have devastating effects on mental health. Victims of cyberbullying often experience anxiety, depression, and social withdrawal, and in severe cases, the consequences can be tragic [6]. The challenge lies in balancing the empowering aspects of digital socialization with the need to protect young people from its darker sides.

Mental health concerns associated with digital technology use have become increasingly prominent. Excessive screen time has been linked to sleep disturbances, reduced physical activity, and heightened stress levels. Social media, in particular, fosters environments of comparison, where teenagers measure themselves against curated images of peers and celebrities, often leading to feelings of inadequacy and low self-esteem [7]. The constant exposure to idealized lifestyles can distort perceptions of reality, making young people more vulnerable to body image issues and social anxiety. Furthermore, the addictive nature of digital platforms, designed to maximize engagement through algorithms, can create dependency that interferes with academic responsibilities and personal relationships. These challenges underscore the importance of fostering digital literacy, teaching students to critically evaluate online content and manage their digital habits responsibly [9].

Privacy and security represent another critical challenge. Teenagers often lack awareness of the risks associated with sharing personal information online. Social media platforms encourage openness, but this openness can expose users to identity theft, scams, and exploitation [8]. The digital footprints left by young people may have long-term consequences, affecting future opportunities in education and employment. Addressing these risks requires not only individual awareness but also systemic regulation. Governments and institutions must establish policies that protect young users from harmful content and ensure safe online environments. Regulations on data privacy, cyberbullying prevention, and ethical use of technology are essential to safeguard the well-being of teenagers and students [11].

The COVID-19 pandemic highlighted both the strengths and weaknesses of digital technology in education. Online learning became a necessity, providing continuity in education during lockdowns. For many students, digital platforms offered flexibility and accessibility,

allowing them to continue their studies despite physical restrictions [12]. However, the pandemic also exposed inequalities, as not all students had access to reliable internet connections or digital devices. This digital divide underscored the importance of addressing issues of equity in technology use, ensuring that all students can benefit from digital learning opportunities. The experience of online learning during the pandemic serves as a reminder that while technology can bridge gaps, it can also exacerbate existing inequalities if not managed inclusively.

The influence of social media on identity formation is another area of concern. Platforms such as Instagram and TikTok shape how teenagers perceive themselves and others, often amplifying peer pressure and unrealistic standards of beauty and success [13]. While these platforms provide creative outlets and opportunities for self-expression, they also contribute to environments where validation is sought through likes and followers. This dynamic can foster dependency on external approval, undermining self-confidence and resilience. The challenge for educators and parents is to guide teenagers toward healthier relationships with social media, encouraging them to use these platforms as tools for creativity and connection rather than sources of anxiety and comparison.

Balancing the benefits and risks of digital technology requires a multifaceted approach. Digital literacy education must be integrated into school curricula, equipping students with the skills to navigate online environments responsibly. Parents play a crucial role in monitoring and guiding digital habits, setting boundaries, and encouraging offline activities that promote holistic development [10]. Policymakers must also contribute by establishing regulations that protect young users and promote ethical technology use. Ultimately, the responsibility for managing the impact of digital technology on teenagers and students is shared among individuals, families, schools, and society at large. By fostering awareness, resilience, and responsibility, we can ensure that digital technology serves as a tool for empowerment rather than a source of harm.

Conclusion

Digital technology is a double-edged sword for teenagers and students. It offers unprecedented opportunities for learning, creativity, and global connectivity, but it also introduces challenges that can undermine mental health, academic performance, and personal security. The future of young people's relationship with technology depends on balanced approaches that integrate education, parental guidance, and policy regulation. By addressing these challenges proactively, society can ensure that digital technology remains a force for empowerment, preparing teenagers and students to thrive in a rapidly changing world.

References

1. Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon.*
2. Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates.* Bloomsbury.
3. Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens.* Yale University Press.
4. Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World.* McGraw-Hill.
5. Junco, R. (2012). The Relationship Between Frequency of Facebook Use and Academic Performance. *Computers in Human Behavior.*
6. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research.*
7. Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy.* Atria Books.
8. Livingstone, S. (2008). Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation. *New Media & Society.*

9. Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education. Research in Comparative and International Education.
10. Clark, L. S. (2013). The Parent App: Understanding Families in the Digital Age. Oxford University Press.
11. Montgomery, K. (2015). Youth and Digital Media Policy. Journal of Children and Media.
12. Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. Journal of Educational Technology Systems.
13. Marwick, A. (2013). Status Update: Celebrity, Publicity, and Branding in the Social Media Age. Yale University Press.

DIGITAL TRANSFORMATION AND STUDENT MANAGEMENT PRACTICES IN CHINESE AND KAZAKHSTAN UNIVERSITIES: A COMPARATIVE STUDY OF INSTITUTIONAL DIFFERENCES AND PATHWAYS

Niu MINJING

Affiliation: Al-Farabi Kazakh National University

ORCID:0009-0009-5559-3046

Email: 273804452@qq.com

Tutor: **Арайлы ШАКИРОВА**

Abstract: This study examines student management practices in Chinese and Kazakhstan universities under digital transformation, with a focus on institutional differences and context-sensitive pathways. As higher education systems increasingly integrate digital technologies, student management has shifted toward more coordinated and service-oriented approaches.

Using a comparative framework based on institutional context, management mechanisms, and practical approaches, this paper analyzes representative practices observed in Chinese universities. A case-oriented analysis, drawing on examples such as Tsinghua University, illustrates how digital platforms, professional student affairs roles, and data-informed practices are integrated into student management.

The study then compares these practices with developments in Kazakhstan universities, where digital transformation is progressing but remains uneven. Rather than suggesting direct transfer, the paper highlights differences shaped by institutional contexts and identifies adaptable pathways.

Keywords: digital transformation; student management; higher education; China; Kazakhstan; institutional context

1. Introduction and Analytical Framework

Digital transformation has become a central trend in higher education worldwide, influencing governance structures, administrative processes, and student management practices [1]. Universities are increasingly adopting digital technologies to enhance efficiency, improve service delivery [2], and support decision-making. At the same time, digitalization is reshaping the ways in which institutions interact with students and organize internal coordination.

Both China and Kazakhstan have experienced rapid expansion in higher education, resulting in increased complexity in student management. Common challenges include larger student populations, diverse student needs, and the demand for more efficient administrative coordination. In addition, universities are required to respond more flexibly to changing educational environments and student expectations.

This study addresses the following research questions:

1.1 How are student management practices shaped by digital transformation in different institutional contexts?

1.2 What differences can be observed between Chinese and Kazakhstan universities?

1.3 What pathways can be identified for context-sensitive development?

To answer these questions, the study adopts a three-dimensional analytical framework, which allows for a systematic examination of institutional contexts, management mechanisms, and practical approaches across different higher education systems.

Figure 1. Analytical Framework of the Study



This framework allows for a structured comparison of student management practices across different higher education systems.

2. Student Management Practices in Chinese Universities: A Case-Oriented Analysis

2.1 Case Context and Core Analytical Perspective

To illustrate how digital transformation reshapes student management, this section draws on representative practices observed in leading Chinese universities, such as Tsinghua University. These examples are not presented as a universal model, but as context-specific arrangements that reflect particular institutional conditions.

From an analytical perspective, student management practices in Chinese universities can be understood as a hybrid governance approach, combining platform-supported coordination and counselor-mediated interaction, with data-informed tools playing a supporting role. This integrated structure forms the basis for increasingly coordinated and responsive management processes.

2.2 Platform-Supported Coordination as an Infrastructural Layer

In the context of digital transformation, many Chinese universities have developed integrated digital platforms that connect academic administration, student services, and communication systems. These platforms function as a foundational infrastructure that supports daily management activities.

Through such systems, students can access services including course registration, administrative procedures, and support resources within a unified interface. At the same time, administrative units are able to coordinate more efficiently through shared information systems.

Rather than simply improving efficiency, platform integration reduces fragmentation across departments and enables a more coherent management structure.

This platform-based coordination serves as an infrastructural layer that supports integrated and system-wide student management processes.

2.3 Counselor-Mediated Interaction as a Core Mechanism

A distinctive feature of student management in Chinese universities is the counselor system, in which dedicated staff members are responsible for maintaining continuous contact with students. Counselors provide academic guidance, psychological support, and daily communication, acting as an interface between institutional structures and individual student needs.

With the support of digital tools, counselors are able to monitor student progress, maintain regular interaction, and respond to emerging issues. This system ensures that

management is not limited to administrative procedures but includes ongoing engagement with students.

Importantly, the counselor system introduces a human-mediated dimension into digital governance. This mechanism functions as a mediating layer that translates institutional requirements into context-sensitive support for students, complementing digital systems with continuous and adaptive interaction.

2.4 Data-Informed Support and Early Intervention

Digital transformation also enables the use of data to support student management. Universities increasingly rely on data systems to monitor academic performance, participation patterns, and other indicators related to student development.

These data-informed approaches allow for the early identification of potential risks, such as academic difficulties or disengagement. As a result, institutions can provide timely and targeted support to students.

However, data does not replace human judgment. Instead, it enhances the responsiveness of the overall management system. This reflects a hybrid approach in which digital monitoring supports, rather than substitutes, human-centered intervention strategies.

2.5 Synthesis of Key Practices

Table 1. Summary of Chinese Student Management Practices

Case	Key Feature	Functional Role	Management Outcome
Case 1	Platform Integration	Infrastructural coordination	System integration
Case 2	Counselor System	Human-mediated interaction	Continuous support
Case 3	Data Utilization	Analytical support tool	Early intervention

3. Comparative Analysis: Institutional Differences and Context-Sensitive Pathways

3.1 Institutional Contexts as Structuring Conditions

Student management practices in China and Kazakhstan are not only shaped by technological development, but also deeply embedded in their respective institutional contexts. These contexts include governance structures, administrative traditions, and the distribution of organizational resources.

In Chinese universities, student management is typically situated within relatively coordinated administrative frameworks, where hierarchical structures facilitate large-scale policy implementation and system integration. Such arrangements provide favorable conditions for the development of platform-based coordination and the institutionalization of specialized roles, such as student counselors.

By contrast, Kazakhstan universities operate within more diversified institutional settings, where variations in organizational structures and resource allocation influence the pace and scope of digital transformation. As a result, student management practices tend to develop in a more heterogeneous and context-dependent manner.

3.2 Mechanisms of Differentiation in Student Management Practices

Table 2. Comparison of Student Management Practices in China and Kazakhstan

Dimension	China	Kazakhstan
Institutional Structure	Multi-level system	Simplified structure
Professional Roles	Dedicated counselors	Less specialized roles

Dimension	China	Kazakhstan
Digital Platforms	Highly integrated	Developing
Data Utilization	Increasing use	Emerging
Service Model	Continuous support	Segmented
Coordination	Strong	Moderate

These differences reflect distinct institutional conditions rather than hierarchical evaluations.

Building on the analytical framework, the observed differences between Chinese and Kazakhstan universities can be interpreted through three interrelated mechanisms: coordination, mediation, and data utilization.

First, coordination mechanisms differ in their degree of system integration. In Chinese universities, digital platforms often operate as centralized infrastructures that connect multiple administrative units, enabling relatively high levels of organizational coordination. In Kazakhstan, digital tools are increasingly adopted, but their integration across institutional units remains in progress.

Second, mediation mechanisms play a crucial role in linking institutional structures with individual student needs. The counselor system in Chinese universities represents a form of human-mediated governance, where continuous interaction complements formal administrative procedures. In contrast, student support roles in Kazakhstan universities are less institutionalized, resulting in more fragmented interaction patterns.

Third, data utilization mechanisms differ in their level of maturity and application. While Chinese universities increasingly incorporate data-informed approaches into management processes, in Kazakhstan such practices are still emerging and often limited to specific administrative functions.

3.3 Context-Sensitive Pathways: From Transfer to Adaptation

Given the institutional differences identified above, the development of student management practices cannot be understood as a process of direct transfer from one system to another. Instead, it requires context-sensitive adaptation that takes into account local conditions and developmental trajectories.

From this perspective, several pathways can be outlined:

Incremental platform integration: Rather than pursuing large-scale system centralization, institutions may adopt gradual approaches to integrating digital platforms in ways that align with existing organizational structures.

Strengthening mediation mechanisms: Enhancing student support roles, whether through formal positions or functional equivalents, can improve the connection between institutional processes and student needs.

Selective use of data-informed practices: The adoption of data-based tools may proceed in a phased manner, focusing on specific areas where data can meaningfully support decision-making without over-reliance on technological solutions.

3.4 Theoretical Implications

The comparative analysis suggests that digital transformation in student management is not solely a technological process, but a form of institutional reconfiguration involving the interaction of structures, actors, and tools.

Conclusion

This study has explored student management practices in Chinese and Kazakhstan universities under digital transformation through a comparative framework. The findings indicate that differences in management practices are closely linked to institutional contexts.

Rather than proposing direct transfer, the study emphasizes the importance of context-sensitive adaptation. Understanding these differences provides a basis for exploring suitable pathways for improving student management in diverse higher education systems. Future research may further develop empirical and cross-institutional analysis.

References

1. Altbach, P. G., & Reisberg, L. Trends in Global Higher Education. Boston, 2018.
2. Marginson, S. Higher Education and Digital Transformation. Oxford, 2020.
3. OECD. Digital Transformation in Education. Paris: OECD Publishing, 2021.
4. Wang, X. Research on Digital Transformation of Student Management in Universities. Beijing, 2021.
5. Li, Q. Smart Campus and Educational Governance. Shanghai, 2022.

RISKS OF ADOLESCENT DIGITAL SOCIALISATION AND THE ROLE OF SCHOOL-BASED SOCIAL SUPPORT

Yang JINWANGMU

Master student, Educational Management

Zhanat BAKTYBAYEV

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor

AI-Farabi Kazakh National University,

Department of Pedagogy and Educational Management, Almaty, Kazakhstan

/e-mail: yangjwm@outlook.com/

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3778-3792>

ABSTRACT

Adolescents today acquire norms, values and behavioural patterns not only from families and schools but also from digital spaces. This study examines the main risks of digital socialisation – cyberbullying, exposure to harmful content, weakened offline relationships, and problematic internet use – among 342 high school students in Karaganda, Kazakhstan. Using two validated scales, the survey found that 41% of students experienced at least one form of online victimisation in the preceding six months, yet only 15% indicated they would seek help from school staff. A significant negative correlation emerged between perceived school social support and digital risk exposure ($r = -0.42$, $p < .01$). Based on these findings, the paper proposes a three-component school-based intervention model: digital resilience training for students, warning signal protocols for teachers, and peer support networks. The discussion also addresses the limitations of cross-sectional data and suggests directions for future longitudinal research.

Keywords: digital socialisation, adolescent risks, cyberbullying, school social support, intervention model

Modern adolescents live simultaneously in two overlapping worlds – the physical and the digital. Social media platforms, online games, and instant messaging applications shape how young people form relationships, perceive themselves, and adopt social norms. While digital technologies offer undeniable benefits in terms of access to information and social connection, they also expose adolescents to significant risks that were largely unknown to

previous generations. These risks include cyberbullying, contact with online predators, exposure to violent or hateful content, and the gradual erosion of face-to-face social skills. The congress round-table theme “Digital socialisation of adolescents: challenges and risks” directly calls for research that can inform preventive strategies in educational settings. The present study responds to this call by investigating the prevalence of digital risks among high school students in a typical post-Soviet industrial city and by examining the protective potential of school social support.

Digital socialisation is defined as the process through which children and adolescents acquire the norms, values, and behavioural repertoires associated with digital media use (Livingstone & Third, 2017). Unlike traditional socialisation agents such as family, school, and peer groups, digital spaces often operate without direct adult supervision, and their content is driven by algorithms designed to maximise engagement rather than to promote healthy development. The risks of digital socialisation have been categorised in the literature into three broad types (EU Kids Online, 2014). Content risks refer to exposure to material that is harmful, such as pornography, violence, or hate speech. Contact risks involve unwanted or dangerous interactions with other users, including online grooming or sexual solicitation. Conduct risks concern the young person’s own behaviour that may harm themselves or others, such as cyberaggression, sharing private information, or excessive internet use that interferes with daily functioning. These categories are not mutually exclusive; a student may simultaneously be a victim of cyberbullying (contact risk) and engage in aggressive online responses (conduct risk). The complexity of these overlapping risks makes school-based prevention particularly challenging.

In Kazakhstan, systematic empirical research on adolescent digital socialisation is still scarce. Most available data come from international surveys or from studies conducted in Western Europe and North America, which may not fully reflect the post-Soviet educational and cultural context. However, a UNICEF report (2019) indicated that adolescents in many former Soviet republics spend an average of five to seven hours per day online, often using mobile devices in the evening and late at night, with limited parental oversight. School social support – understood as students’ belief that teachers, counsellors, and other school staff genuinely care about their well-being and are accessible when problems arise – has been shown in studies from other countries to buffer the negative psychological outcomes of online victimisation (Sekhar et al., 2018). Yet it remains unclear whether this protective effect operates similarly in the Kazakh context, where the role of school staff in addressing digital issues is less formally defined.

To explore these questions empirically, a survey was carried out among 342 students in grades 9 through 11 from four secondary schools located in different districts of Karaganda. The participants ranged in age from 14 to 17 years, with 52% female and 48% male. Two instruments were administered during regular class hours in March 2026. The first was a digital risk exposure scale consisting of 12 items (Cronbach’s $\alpha = 0.87$), which covered experiences of cyberbullying victimisation, exposure to hateful or violent content, online sexual solicitation, and self-reported problematic internet use. The second was the perceived school social support subscale taken from the Child and Adolescent Social Support Scale, containing 8 items ($\alpha = 0.91$), measuring how much students felt that teachers and other school adults listened to them, respected them, and would help them if needed. All items were rated on a five-point Likert scale. Descriptive statistics and Pearson product-moment correlations were computed using SPSS version 26.

The results revealed a considerable prevalence of digital risks among the surveyed adolescents. Over the six months preceding the data collection, 41% of students reported having experienced at least one form of online victimisation. Specific examples included being called offensive names online (29%), having private photos or messages shared without

permission (18%), and being excluded from online group activities intentionally (15%). Furthermore, 27% of respondents stated that they frequently encountered violent or hate-filled content while browsing the internet or using social media. In terms of problematic use, 18% admitted that the time they spent online had negatively affected completion of homework or had reduced sleep duration. More alarmingly, 11% of students – almost one in nine – reported having received a sexual message from an unknown adult online. These figures are broadly comparable to those found in large-scale European studies (Mode et al., 2020), suggesting that digital risks are not a uniquely Western phenomenon but are present across different educational systems.

Despite the high prevalence of risks, only 15% of those who had experienced any form of online victimisation said that they would talk to a teacher or school counsellor about it. The majority of students turned to friends (62%) for emotional support or advice, while 23% chose to remain completely silent and did not disclose the incident to anyone. This reluctance to involve school staff is concerning. It may reflect a lack of trust in teachers' ability to handle digital issues, a fear of being blamed or having devices confiscated, or simply a perception that online conflicts are not a legitimate reason to seek adult help. Interviews with a small subset of students suggested that many young people view teachers as being "out of touch" with digital culture and therefore unlikely to understand the nuances of online interactions.

The average score for perceived school social support was moderate, with a mean of 3.2 on a five-point scale ($SD = 0.9$). A statistically significant negative correlation was found between perceived school social support and overall digital risk exposure ($r = -0.42$, $p < .01$). In practical terms, this means that students who felt more supported by adults at school tended to report fewer digital risks. The direction of causality cannot be determined from a cross-sectional correlation, but at least two interpretations are plausible. One is that a supportive school environment genuinely helps students avoid or cope with digital risks, for instance by providing education on safe internet use or by fostering self-confidence that reduces vulnerability. The other is that students who have fewer digital problems may be more inclined to perceive their school environment positively, regardless of any actual support received. Both mechanisms may operate simultaneously.

The very low rate of help-seeking from teachers highlights a critical gap between the needs of adolescents and the current capacity of schools to respond. Even if school social support is statistically associated with lower risk exposure, this association cannot translate into practical benefits unless students are aware of and willing to use the support available. Therefore, a deliberate and structured intervention is necessary to bridge the gap. Drawing on the findings of this study as well as on existing evidence-based programmes, a three-component school-based intervention model is proposed. The first component is digital resilience training for students, consisting of four 45-minute classroom sessions delivered by trained teachers or external facilitators. The sessions cover recognising common digital risks, setting personal boundaries in online communication, practical skills for blocking and reporting harmful contacts, and strategies for maintaining a healthy balance between online and offline activities. The second component is the development of warning signal protocols for teachers. A simple one-page checklist can help classroom teachers identify behavioural signs of digital distress, such as sudden social withdrawal, excessive anxiety about mobile notifications, avoidance of certain classmates, or unexplained drops in academic performance. When a student shows multiple warning signs, the protocol specifies a non-punitive response: a private conversation, referral to the school social pedagogue, or contact with parents. The third component consists of peer support networks, in which trained student "digital ambassadors" provide first-line peer support and direct their classmates to professional help if needed. This approach harnesses the natural tendency of adolescents to confide in friends while ensuring that more serious cases are escalated appropriately. The model aligns with the congress call for inclusive and

context-sensitive approaches to youth social support.

Several limitations of the present study should be acknowledged. The data are cross-sectional and correlational, which precludes causal inferences. The sample was drawn exclusively from four schools in one city, so the findings may not generalise to rural areas or to other regions of Kazakhstan. All measures were self-reported, raising the possibility of social desirability bias, especially regarding sensitive topics such as online victimisation. Moreover, the study did not include qualitative interviews with the full sample to capture the subjective experience of digital risks in greater depth. Future research should employ longitudinal designs to examine changes in digital risk exposure and school support over time, as well as experimental or quasi-experimental evaluations of the proposed intervention model. It would also be valuable to compare schools that implement the three-component model with matched control schools in terms of student outcomes such as reported victimisation rates, help-seeking behaviour, and psychological well-being.

In conclusion, digital socialisation risks are prevalent among high school students in Karaganda, yet the majority of affected adolescents do not turn to school staff for help. Higher perceived school social support is associated with lower digital risk exposure, suggesting that schools can play a protective role if they are perceived as trustworthy and competent. A low-cost, three-component intervention model – comprising digital resilience training, teacher warning protocols, and peer support networks – offers a practical way forward. Implementing and rigorously evaluating this model should be a priority for both researchers and school administrators.

References

1. Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's digital socialization. In *The Routledge handbook of media use and well-being* (pp. 123–135). Routledge.
2. UNICEF. (2019). Growing up in a connected world: Children's online experiences in Central and Eastern Europe. UNICEF Office of Research – Innocenti.
3. Sekhar, D. L., et al. (2018). School support and online victimization: The mediating role of social connectedness. *School Mental Health*, 10(3), 312–322.
4. Mode, L., et al. (2020). Cyberbullying prevalence among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Adolescent Health*, 66(5), 543–549.

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЦИФРЛЫҚ ӘЛЕУМЕТТЕНУІ: ӘЛЕУМЕТТІК ТӘУЕКЕЛДІЛІК ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК - ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ СТАТЕГИЯЛАРЫ

Ришат АСКАРОВА

педагог-психолог

Алматы қаласы Ш.Уалиханов атындағы мектеп

e-mail: askarovariyat@gmail.com

Аннотация

Мақалада жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі қазіргі әлеуметтік және әлеуметтік-педагогикалық ғылымдағы өзекті бағыттардың бірі ретінде қарастырылады. Цифрлық орта жасөспірім тұлғасының қалыптасуында маңызды кеңістікке айналып, оның құндылықтық бағдарларына, мінез-құлық үлгілеріне, коммуникативтік дағдыларына және әлеуметтік сәйкестілігіне елеулі ықпал етеді.

Жаһандық цифрлану жағдайында әлеуметтік желілер, онлайн-коммуникациялар мен цифрлық платформалардың рөлі артып, бұл бір жағынан әлеуметтену

мүмкіндіктерін кеңейтсе, екінші жағынан жаңа әлеуметтік қауіптердің туындауына себеп болуда.

Мақалада жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі барысында кездесетін негізгі қауіптер, атап айтқанда интернетке тәуелділік, кибербуллинг, агрессивті және девиантты мінез-құлық, эмоциялық тұрақсыздық, тірі қарым-қатынастың азаюы және сыни ойлаудың төмендеуі талданады.

Әлеуметтік жұмыстың және әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың цифрлық ортаның жағымсыз әсерлерінің алдын алудағы рөліне ерекше назар аударылады. Автор жасөспірімдерді цифрлық кеңістікте қолдауда педагог, психолог, әлеуметтік қызметкер және отбасы арасындағы өзара ықпалдастыққа негізделген жүйелі тәсілдің қажеттілігін негіздейді.

Мақалада цифрлық сауаттылықты қалыптастыруға, эмоционалдық интеллектіні дамытуға және жасөспірімдердің әлеуметтік қауіптерге төзімділігін арттыруға бағытталған әлеуметтік-педагогикалық стратегиялар ұсынылады. Ұсынылған материалдар әлеуметтік жұмыс, мектеп психологиясы және педагогикалық тәжірибе саласында пайдалануға арналған.

Түйінді сөздер: цифрлық әлеуметтену, жасөспірімдер, әлеуметтік қауіптер, әлеуметтік жұмыс, әлеуметтік-педагогикалық қолдау.

Кіріспе

Қазіргі қоғамдағы жаһандық әлеуметтік өзгерістер мен цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы жас ұрпақтың әлеуметтену үдерісіне айтарлықтай ықпал етуде. Бүгінгі жасөспірімдер үшін цифрлық орта күнделікті өмірдің ажырамас бөлігіне айналып, қарым-қатынас жасау, ақпарат алу, өзін-өзі таныту және әлеуметтік сәйкестілікті қалыптастырудың негізгі алаңы болып отыр.

Интернет, әлеуметтік желілер мен цифрлық платформалар бұрын дәстүрлі әлеуметтену институттарына отбасыға, мектепке және құрдастар ортасына тән болған бірқатар функцияларды өзіне қабылдауда. Осыған байланысты цифрлық әлеуметтену жасөспірімнің әлеуметтік қатынастар жүйесіне цифрлық коммуникациялар арқылы енуін сипаттайтын күрделі әрі көпқырлы процесс ретінде қарастырылады.

Цифрлық орта білім алу мүмкіндіктерін кеңейтіп, әлеуметтік тәжірибе жинақтауға жағдай жасағанымен, сонымен қатар тұлғалық даму үшін бірқатар әлеуметтік қауіптерді де туындатады. Бұл қауіптер девиантты мінез-құлықтың қалыптасуына, эмоциялық қиындықтарға, әлеуметтік бейімделудің төмендеуіне және ұлттық құндылықтық бағдарлардың бұрмалануына әкелуі мүмкін. Осы тұрғыда жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуін ғылыми тұрғыда талдау және тиімді әлеуметтік-педагогикалық қолдау стратегияларын әзірлеу өзекті мәселе болып табылады.

Жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі әлеуметтік құбылыс ретінде

Жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі олардың цифрлық ортада белсенді өзара әрекеттесу барысында әлеуметтік нормаларды, құндылықтарды және мінез-құлық үлгілерін меңгеру үдерісі. Дәстүрлі әлеуметтену формаларымен салыстырғанда, цифрлық кеңістік жоғары динамикамен, анонимділікпен және нақты әрі виртуалды әлем арасындағы шекараның шарттылығымен ерекшеленеді.

Жасөспірімдік кезең тұлғалық қалыптасудың аса маңызды әрі осал кезеңі болып табылады. Бұл уақытта өзіндік «Мен» бейнесі, өзін-өзі бағалау және өмірлік құндылықтар жүйесі қалыптасады. Виртуалды орта жасөспірімдерге өзін көрсету мен әлеуметтік мойындалуға мүмкіндік бергенімен, тиісті әлеуметтік-педагогикалық қолдау болмаған жағдайда бұл үдерістер деструктивті сипат алуы мүмкін.

Цифрлық әлеуметтену тұлғаның дамуына екіжақты әсер етеді: бір жағынан әлеуметтік бейімделуді күшейтсе, екінші жағынан әлеуметтік оқшаулануға және психологиялық қиындықтарға алып келуі ықтималдығыда жоғары

Жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуіндегі әлеуметтік қауіптер

Жасөспірімдердің цифрлық ортада әлеуметтенуі барысында келесі негізгі әлеуметтік қауіптер анықталады:

- ☐ интернетке тәуелділік, яғни желіде болу уақытын бақылаудың әлсіреуі және нақты әлеуметтік өмірге қызығушылықтың төмендеуі;
- ☐ кибербуллинг, жасөспірімдердің психоэмоциялық жағдайына кері әсер етіп, мазасыздық, депрессиялық көңіл күй мен агрессияның дамуына ықпал етеді;
- ☐ агрессивті, манипулятивті және әлеуметтік нормаларды бұзатын девиантты мінез-құлық үлгілерінің қалыптасуы;
- ☐ тірі қарым-қатынастың орнын виртуалды байланыстардың басуы нәтижесінде коммуникативтік дағдылардың әлсіреуі;
- ☐ деструктивті ақпараттың ықпалы мен әлеуметтік құндылықтардың бұрмалануына байланысты ақпараттық қауіптер.

Аталған қауіптер жасөспірімдермен жүйелі профилактикалық және түзету жұмыстарын жүргізудің маңыздылығын айқындайды. Осы мәселені анықтау мақсатында оқушылар арасында зерттеу жұмыстары ұйымдастырылды (бірғана бағыт бойынша)

Алынған нәтижелері

Зерттеу жұмысы 2026 жылдың наурыз айында жалпы білім беретін мектептің 5-6 сыныптарында жүргізілді. Зерттеуге барлығы 123 оқушы қатысты.

Зерттеу әдістемесі ретінде К. Янгтың интернетке тәуелділік шкаласы қолданылды. Диагностика топтық формада өткізілді.

Зерттеу нәтижелерінің салыстырмалы талдауы: «В» тобында (бақылау тобы) оқушыларының барлығында интернетке тәуелділік деңгейі норма шегінде анықталды. Интернетке тәуелділікке бейімділік немесе айқын тәуелділік белгілері байқалмады. Алайда «С» тобында оқушылардың басым бөлігінде интернетке тәуелділік деңгейі нормада болғанымен, оқушылардың 24%-ында интернетке тәуелділікке бейімділік (тенденция) анықталды.

<i>Интернетке тәуелділік деңгейі</i>	<i>Пайыздық көрсеткіш (%)</i>
Норма деңгейі	76 %
Интернетке тәуелділікке бейімділік (тенденция)	24 %
Айқын интернетке тәуелділік	0 %
Барлығы	100 %

Бұл деректер интернетке тәуелділіктің жас ерекшелігіне ғана емес, әлеуметтік ортаға, бақылау деңгейіне және профилактикалық жұмыстың жүйелілігіне де байланысты екенін көрсетеді. Алдын алу шаралары ұйымдастырылмаған жағдайда бұл топтағы оқушылардың тәуекел деңгейінің жоғарылауы ықтимал екендігін көптеген зерттеушілер атап өткен.

Әлеуметтік-педагогикалық қолдаудың рөлі

Цифрлану жағдайындағы әлеуметтік-педагогикалық қолдау жасөспірімдердің жағымды әлеуметтенуін қамтамасыз етуге және әлеуметтік ауытқулардың алдын алуға бағытталған кешенді қызметті қамтиды. Бұл үдерістің тиімділігі мамандардың пәнаралық өзара әрекеттестігіне және отбасының белсенді қатысуына тікелей байланысты.

Әлеуметтік-педагогикалық жұмыстың негізгі бағыттарына мыналар жатады:

- цифрлық сауаттылық пен сыни ойлауды дамыту;
- эмоционалдық интеллект пен өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыру;
- агрессивті және девиантты мінез-құлықтың алдын алу;
- қауіпсіз әрі қолайлы білім беру ортасын құру.

Әлеуметтік педагог пен психолог жасөспірім мен цифрлық орта, сондай-ақ әлеуметтік институттар арасындағы байланыстырушы буын ретінде әрекет етіп, виртуалды кеңістікте жауапты және саналы мінез-құлықты қалыптастыруға ықпал етеді.

Әлеуметтік-педагогикалық қолдау стратегиялары

Жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуін қолдауда тиімді деп танылатын әлеуметтік-педагогикалық стратегияларға мыналар жатады:

1. интернетке тәуелділік пен кибербуллингтің алдын алуға бағытталған профилактикалық бағдарламалар;
2. коммуникативтік және эмоционалдық дағдыларды дамытуға арналған тренингтер;
3. ата-аналардың цифрлық қауіпсіздік саласындағы құзыреттілігін арттыруға бағытталған ағартушылық жұмыс;
4. қауіп тобына жататын жасөспірімдермен жеке сүйемелдеу жұмыстарын жүргізу;
5. білім беру және әлеуметтік ортада жасөспірімдердің позитивті өзін-өзі жүзеге асыруына жағдай жасау.

Бұл стратегияларды іске асыру әлеуметтік қауіптердің деңгейін төмендетіп, жасөспірімдердің тұрақты әлеуметтік ұстанымын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Қорытындылай келе, жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі күрделі әрі көпқырлы әлеуметтік үдеріс болып табылады. Жаһандық цифрлану жағдайында әлеуметтік жұмыс пен әлеуметтік-педагогикалық қызметтің маңызы артып, олардың негізгі міндеті цифрлық ортаның жағымсыз әсерлерінің алдын алу және жасөспірім тұлғасының үйлесімді дамуына жағдай жасау болып отыр.

Тиімді әлеуметтік-педагогикалық қолдау жасөспірімдердің цифрлық кеңістіктегі мінез-құлқын саналы түрде реттеуге, әлеуметтік қауіптерге төзімділігін арттыруға және әлеуметтік тұрғыдан кемелденген, жауапты әрі психологиялық тұрғыдан тұрақты тұлғаны қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Андреева Г.М. Әлеуметтік психология. – Мәскеу: Аспект Пресс, 2018. – 448 б.
2. Божович Л.И. Балалық шақтағы тұлғаның қалыптасуы. – Мәскеу: Педагогика, 2008. – 352 б.
3. Малькова В.К. Бұқаралық ақпарат құралдарындағы толеранттылықты диагностикалау. – Мәскеу, 2002. – 232 б.
4. Шихирев П.Н. Әлеуметтік ғылымдағы стереотипті зерттеу // Философия мәселелері. – 2011. – №5. – 36–46 б.
5. Солдатова Г.У. Жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі: қауіптер мен ресурстар // Психологиялық ғылым және білім. – 2020. – №2. – 15–27 б.
6. Young K. Internet Addiction: Symptoms, Evaluation and Treatment. – New York, 1998.

Цифрлық профилактика: Жасөспірімдер арасындағы деструктивті мінез-құлықтың алдын алуда жасанды интеллекті мен нейрожелілерді қолданудың практикалық алгоритмі

Маржангуль БАЙМУКАНОВА

кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
Карагандинский национальный исследовательский университет им.Е.А.Букетова,
факультет философии и психологии
Караганды, Казахстан,
email: marber@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-5010-4770

Алия Байназарова

Магистрант

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті,
философия және психология факультеті,
Қарағанды, Қазақстан
e-mail: aliyabainaz05@mail.ru

АННОТАЦИЯ

Мақалада жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтену жағдайындағы деструктивті мінез-құлқының алдын алу мәселелері және оны жүзеге асырудың инновациялық жолдары қарастырылады.

Зерттеудің негізгі мақсаты – жасөспірімдердің эмоционалдық интеллектісін дамыту, медиасауаттылығын арттыру және қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру арқылы деструктивті әрекеттердің алдын алу. Мұндай жағдайда дәстүрлі педагогикалық тәсілдер мен құрғақ лекциялар өз тиімділігін жоғалтуда. Сондықтан білім беру және тәрбие жүйесіне жасанды интеллект құралдарын (мысалы, Gemini AI) мен нейрожелілік алгоритмдерді енгізу — уақыт талабы болып табылады.

Зерттеу барысында цифрлық ортадағы жасөспірімдердің мінез-құлқын талдау, кибербуллинг, интернетке тәуелділік және ақпараттық қауіптер сияқты факторлардың әсерін анықтау мәселелері қарастырылды. Ұсынылған әдістеме интерактивті жұмыс дәптері, цифрлық сторителлинг және қысқа форматтағы видеоматериалдар арқылы жүзеге асырылып, оқушылардың өзін-өзі тану, эмоцияларын басқару және саналы шешім қабылдау дағдыларын дамытуға бағытталды. Жұмыс жасалу барысында жасанды интеллект желісімен анализдер мен, видеороликтер, тапсырмалар жасалды. Интерактивті жұмыс дәптері мен Gemini AI құралдарының синтезі біртұтас цифрлық экожүйе ретінде жасөспірімдердің эмоционалдық тұрақтылығын нығайтып, кибербуллинг пен әлеуметтік оқшаулануға қарсы берік психологиялық «иммунитет» қалыптастырады.

Нәтижелер көрсеткендей, жасанды интеллектке негізделген сторибук пен тәжірибеге бағытталған тапсырмалар жүйесі жасөспірімдердің қызығушылығын арттырып, олардың әлеуметтік және эмоционалдық тұрақтылығын нығайтуға ықпал етеді. Әсіресе, жұмыс дәптері арқылы жүзеге асатын рефлексиялық тапсырмалар мен мақсатқа бағытталған әрекеттер ең тиімді құралдардың бірі ретінде анықталды. Зерттеудің жалпы қорытындысы – цифрлық дәуір жағдайында жасөспірімдердің деструктивті мінез-құлқының алдын алу үшін кешенді, технологиялық және тұлғаға бағытталған әдістерді қолдану қажеттілігі.

Кілт сөздер: цифрлық әлеуметтену, деструктивті мінез-құлық, нейрожелілік диагностика, Gemini AI, эмоционалдық интеллект (EQ), интерактивті жұмыс дәптері, цифрлық сторителлинг, жасөспірімдер психологиясы, кибербуллингінің алдын алу, медиасауаттылық, әлеуметтік-педагогикалық қолдау.

Қазіргі цифрлық дәуірде жасөспірімдердің әлеуметтену процесі түбегейлі өзгеріске ұшырауда. Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы олардың күнделікті өміріне тікелей әсер етіп, бос уақытын ұйымдастыру формаларын қайта қалыптастырды. Соның нәтижесінде жасөспірімдер арасында кітап оқу деңгейінің төмендеуі және бос уақыттың басым бөлігін смартфондар мен әлеуметтік желілерде өткізу үрдісі кеңінен байқалуда, интернетке қосылған компьютер сияқты білім деңгейін арттыратын көптеген мүмкіндіктерді ұсынады; олардың қатарына ақпаратты онлайн іздеу, файлдармен бөлісу, Бұл құбылыс олардың танымдық белсенділігіне, эмоционалдық дамуына және әлеуметтік мінез-құлқына әсер етуде [1].

Цифрлық ортадағы мұндай өзгерістер жасөспірімдер арасында кибербуллинг, интернетке тәуелділік, агрессивтілік және деструктивті мінез-құлықтың басқа да түрлерінің таралу қаупін арттырады. Осыған байланысты дәстүрлі педагогикалық тәсілдер жеткіліксіз болып, білім беру процесіне заманауи цифрлық құралдарды енгізу қажеттілігі туындап отыр.

Осы тұрғыда зерттеудің өзектілігі – жасөспірімдердің қызығушылығын арттыра отырып, олардың эмоционалдық интеллектісін дамыту, медиасауаттылығын қалыптастыру және қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын жетілдіру мақсатында инновациялық әдістерді қолдану қажеттілігімен анықталады. Педагогикалық тұрғыдан алғанда, цифрлық әлеуметтенуді басқару маңызды. Мұғалімдер мен ата-аналар балаларға интернетті дұрыс пайдалануды үйретуі тиіс. Сонымен қатар, мектептерде цифрлық мәдениет қалыптастыруға бағытталған бағдарламалар енгізу қажет.

Экран алдындағы уақыт пен семіздік және қимыл-қозғалыстың белсенділігінің жеткіліксіздігі сияқты денсаулықтың нашарлау көрсеткіштері арасындағы байланыстар жақсы құжатталған (мысалы, Chiasson et al., 2016; de Jong et al., 2013; Dumuid et al., 2017; Poitras et al., 2017). Дегенмен, экрандық уақыт пен балалар мен жасөспірімдердің әлеуметтік-психологиялық аспектілері арасындағы байланысты зерттейтін ғылыми жұмыстар біркелкі емес. Кейбір зерттеулер экран алдындағы уақыт пен төмен психологиялық әлеуметтік арасындағы айтарлықтай байланысты анықтаса (Babic et al., 2017; Page et al., 2010; Romer et al., 2013; Rosen et al., 2014; Twenge et al., 2018a,b; Yang et al., 2013), басқалары экран алдында көбірек уақыт өткізудің ешқандай әсері жоқтығын немесе тіпті пайдасы бар екенін көрсетеді (Granic et al., 2014; Odgers, 2018; Przybylski and Weinstein, 2018; Valkenburg and Peter, 2009). [2]. Жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі – күрделі және көпқырлы процесс. Оның оң мүмкіндіктерін тиімді пайдалану және қауіптерін азайту үшін кешенді жұмыс қажет. Бұл бағытта педагогтар, ата-аналар және қоғам бірлесе әрекет етуі тиіс.

Жоғарыда көрсетілгендей, цифрлық дәуірдегі болашақ әлеуметтік педагог тек ақпаратты жинаушы емес, оны нейрожелілік алгоритмдер көмегімен сауатты өңдей және пайдалана білетін маман болуы тиіс. Бұл — жасөспірімдердің деструктивті мінез-құлқын ерте кезеңде анықтау мен оның алдын алудағы әлеуметтік педагогтің зерттеушілік әлеуетін дамытудың стратегиялық бағыты.

Жалпы білім беретін оқу үдерісінде зерттеушілік әлеуетті дамытудың басым бағыты — интернет деректері мен Big Data (үлкен деректер) қорын нейрожелілер арқылы өңдей білу. Бұл процесс тек ақпарат іздеу емес, заманауи цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін пайдалана отырып, тәрбиелеудің педагогикалық мақсаттарын жүзеге асыруды көздейді. Бүгінгі таңда интернет желісінде жасөспірімдердің мінез-құлқын талдауға арналған көптеген ресурстар бар, оларды сауатты іріктеу — әлеуметтік педагогтің басты құзыреттілігі.

Осы орайда, заманауи оқыту әдістемесі жасөспірімдердің деструктивті мінез-құлқын нейрожелілік диагностикалаудың дидактикалық тиімді жолдарын қамтуы тиіс.

Тәжірибе көрсеткендей, сабақты немесе алдын алу шараларын сәтті ұйымдастыру үшін арнайы педагогикалық жағдайлар жүйесін құру қажет. Ол үшін болашақ әлеуметтік педагог:

1. Деректермен жұмыс: Интернеттегі қажетті әрі пайдалы цифрлық ресурстарды пайдалана отырып, деструктивті контентті автоматты түрде сүзгіден өткізуді үйренуі керек.

2. Нейрожелілік болжам: Жиналған ақпарат негізінде жасөспірім мінез-құлқының даму траекториясын болжай алуы қажет.

Қазіргі заманғы оқу-әдістемелік материалдар — бұл жасанды интеллект және нейрожелілік технологиялармен байытылған кешенді құралдар болып табылады. Дәл осы инновациялық материалдар жасөспірімдердің мінез-құлқындағы ауытқуларды диагностикалаудың негізгі құралына айналууда. Нейрожелілік мүмкіндіктерді тиімді пайдалану үшін әлеуметтік педагогке мынадай міндеттер жүктеледі:

–Мониторинг және саралау: Қолданыстағы және жаңадан пайда болатын цифрлық диагностикалық құралдарды (мысалы, әлеуметтік желілердегі мінез-құлықты талдайтын алгоритмдерді) үнемі қадағалап, олардың тиімділігін саралау.

–Құралдарды интеграциялау: Ақпараттың көлемі мен деструктивті факторлардың күрделілігіне қарай бағдарламалық құралдарды өзара құрамдастыра білу. (Big Data Analytics).

–Дидактикалық икемділік: Жасөспірімдер үшін жаңа материалдың (алдын алу шараларының) оңтайлы, тартымды және түсінікті нысанда берілуін қамтамасыз ететін нейрожелілік сервистерді іріктей алу [3].

–Өзіндік цифрлық контент: Әртүрлі бағдарламалық платформаларда жұмыс істей отырып, деструктивті мінез-құлықтың алдын алуға бағытталған өзіндік авторлық дидактикалық материалдар мен нейрожелілік модельдерді құрастыру [4].

Әлеуметтік педагог білім беру үдерісінің барлық қатысушылары арасындағы үйлестіруші ретінде келесі стратегиялық міндеттерді орындайды:

–Баланың физикалық сау тұлға болып қалыптасуына жағдай жасау.

–Білім беру мекемесінде әлеуметтік-педагогикалық қауіпсіз климат орнату.

–Баланың құқықтарын қорғауды және қамқоршылық жұмыстарын жүзеге асыру.

–Баланың әлеуметтік өміріндегі проблемаларды ерте бастан ескерту, өмірлік маңызды міндеттерді шешу жолындағы қиындықтарды бірлесіп жеңу.

–Баланың қиын өмірлік жағдайдан шығуына ықпал ететін әрекеттерді немесе құралдарды жүйелі түрде үйлестіру.

Баланың әлеуметтік-психологиялық бейімделуінде отбасы негізгі фактор болып табылады. Тәуекел тобына өмірінің қолайсыз жағдайларына байланысты сыртқы жағымсыз әсерлерге көбірек ұшырайтын жасөспірімдер жатады. Бұл топта девиантты мінез-құлық, яғни жалпы қабылданған моральдық және құқықтық нормалардан ауытқу жиі кездеседі [5].

Әлеуметтік педагог қызметіндегі маңызды бағыт — аутодеструктивті мінез-құлықтың алдын алу. Бұл адамның жеке басының физикалық немесе психикалық саулығына зиян келтіретін, өзіне бағытталған күтпеген әрекеттер (соның ішінде суицидтік үрдістер) түрінде көрінеді [6]. Тұрмысы нашар отбасылар (маскүнемдік, агрессия басым орта) мұндай ауытқулардың негізгі ошағы болып табылады. Тәрбие үдерісінде "мінез-құлықты түзету" принципі қолданылады, ол мінезді сындарлы бағытқа өзгертуді және өзара қолайлы шешімдерді іздеуді көздейді

Девиация мен делинквенттілікті (құқық бұзушылықты) зерттеуде жиілік шкалалары (frequency scales) ең көп қолданылатынына қарамастан. Бендиксен мен оның әріптестерінің (Bendixen et al., 2003) салыстырмалы зерттеуі көрсеткендей, психометриялық қасиеттері тұрғысынан әртүрлілік шкалалары (variety scales) жиілік

шкалаларынан әлдеқайда басым: олардың ішкі үйлесімділігі жоғары, уақыт өте келе тұрақтылығы байқалады, топтық айырмашылықтарды нақтырақ көрсетеді және концептуалды түрде байланысты айнымалылармен күштірек ассоциациялар құрайды. Бұған қоса, әртүрлілік көрсеткіштері жиілік көрсеткіштеріне қарағанда азырақ асимметриялы (skewed) болады және барлық құқық бұзушылықтарға бірдей салмақ береді. Ал жиілік көрсеткіштері, әдетте, жеңіл құқық бұзушылықтардың жиірек қайталанатынын ескеріп, оларға шамадан тыс үлкен мән беріп жібереді. [7].

Жұмыс дәптері – бұл оқушы мен педагогтың өзара әрекеттесуінің тиімділігін арттыруға бағытталған, құрылымы жүйеленген және практикалық тапсырмалар арқылы жүзеге асатын дидактикалық құрал. Ұсынылып отырған жұмыс дәптері жасөспірімдердің психологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, олардың эмоционалдық интеллектісін дамытуға, шиеленісті жағдайларда қауіпсіз мінез-құлық қалыптастыруға және құқықтық сауаттылығын арттыруға бағытталған.

Дәптер мазмұны тұлғаның өзін-өзі тануына, эмоцияларын басқаруына, әлеуметтік ортада дұрыс қарым-қатынас орнатуына және девиантты мінез-құлықтың алдын алуға негізделген. Қазіргі уақытта балалар кітапқа аса қатты қызығушылық тудырмағандықтан, жұмыс дәптері жасалып отыр. Тек қана жазып қоймай, инновациялық технологиялар қолданылған бұл дәптер балаға сенімділік сыйлайды деген ойдамыз.

Жұмыс дәптерінің ерекшелігі – оның интерактивтілігі мен тәжірибеге бағытталуы. Әрбір бөлім оқушыны белсенді әрекетке тартып, рефлексия жасауға, өз сезімдері мен мінез-құлқын бақылауға үйретеді [8]. Сонымен қатар, дәптерде ұсынылған әдістер (эмоциялар күнделігі, «Мен-хабарлама», тыныс алу техникасы, қауіпсіздік жоспары және т.б.) оқушылардың күнделікті өмірінде қолдануға болатын нақты құралдар болып табылады.

Осы жұмыс дәптерін жүйелі қолдану нәтижесінде оқушылар:

- өзін-өзі тану деңгейін арттырады;
- эмоцияларын басқару дағдыларын қалыптастырады;
- конфликтілерді бейбіт жолмен шешуді үйренеді;
- қауіпті жағдайларды ажыратып, дұрыс шешім қабылдай алады;
- өз құқықтары мен міндеттерін түсінеді.

Қазіргі қоғамдағы жаһандану мен цифрландыру үдерістері жасөспірімдердің психикасына ерекше салмақ түсіруде. Жасөспірімдік кезең — бұл тек физиологиялық өсу ғана емес, сонымен бірге эмоционалдық амбиваленттілік пен әлеуметтік идентификация іздеу кезеңі [9]. Абай Құнанбаевтың оныншы қара сөзінде айтылған «еріншектік» пен «бес дұшпанның» заманауи көріністері бүгінде гаджетке тәуелділік, кибербуллинг және эмоционалдық тұрақсыздық түрінде көрініс тауып отыр [10].

Бұл кезеңде оқушыға тек теориялық білім беріп қана қоймай, оған өз ішкі әлемін зерттеуге мүмкіндік беретін «инструментарий» қажет. Біз ұсынып отырған жұмыс дәптері осы бос кеңістікті толтыруға бағытталған. Жұмыс дәптерінің концептуалды негіздеріне: Дидактикалық құрал ретінде жұмыс дәптері Л.Н. Ланда, В.С. Грибов және Г.С. Лернердің зерттеулеріне сүйене отырып, оқушының өз бетінше жұмыс істеу белсенділігін арттырады. Біздің жобамыздың басты айырмашылығы — ол тек білім беруді емес, эмоционалдық рефлексияны мақсат етеді.

Дәптердің басты мақсаты — жасөспірімнің девиантты (теріс) мінез-құлыққа баруының алдын алу. Бұл мақсатқа жету үшін үш деңгейлі міндет айқындалды:

- Тұлғалық: өзін-өзі бағалауды тұрақтандыру.
- Әлеуметтік: конфликтілерді конструктивті шешу.
- Құқықтық: заң алдындағы жауапкершілікті сезіну.

Жұмыс дәптерінің «Мен және менің ішкі әлемім» бөліміне талдау жасасақ-

Эмоцияларды тану (Self-awareness) — бұл агрессияны тоқтатудың алғашқы қадамы. (Дэниел Гоулман, 1995) Дәптердегі «4-4-8» тыныс алу техникасы және «Эмоциялар күнделігі» жасөспірімге физиологиялық реакцияларды (жүрек соғысы, қолдың дірілі) сезімдермен байланыстыруға үйретеді. Дэниел Гоулманның теориясына сәйкес, өз эмоциясын басқара алған бала сыртқы провокацияларға (буллинг, қысым) төзімді келеді. Дәптердегі «Эмоциялық компас» жаттығуы оқушыға ашу-ызаны «басып тастауды» емес, оны «экологиялық таза» жолмен шығаруды (мысалы, сурет салу немесе жыртып тастау арқылы) меңгертеді.

Әлеуметтік қатынастардағы шиеленістер — жасөспірімдер арасындағы девиацияның негізгі факторы. Мақалада шиеленісті шешудің 5 стратегиясы (бәсекелестік, қашқақтау, бейімделу, ымыра және ынтымақтастық) қарастырылған.

Жұмыс дәптеріндегі «Мен-хабарлама» (I-message) жаттығуының маңызы зор. Мысалы:

- *Агрессивті форма:* «Сен менің затымды бүлдірдің!»
- *Конструктивті форма:* «Менің затымның бүлінгеніне көңілім түсті, өйткені ол маған қымбат еді». Бұл дағды оқушының киберкеңістіктегі және шынайы өмірдегі мәдениетін қалыптастырады.

Мақаланың практикалық маңызы бар бөлімі ретінде мына жаттығуларды қарастырсақ — жасөспірімдердің заң алдындағы жауапкершілігі. Көптеген құқық бұзушылықтар «білместікпен» жасалады. Дәптердегі «Станциялар жұмысы» әдісі арқылы оқушылар нақты кейстерді талдайды:

1. Түнгі уақытта көшеде жүру (ҚР Әкімшілік кодексі).
2. Жеке мәліметтерді бөтенге беру қаупі.
3. Ұсақ ұрлықтың салдары.

Бұл бөлім оқушыны «жазадан қорқуға» емес, «заңды құрметтеуге» және өз іс-әрекетінің салдарын алдын ала болжауға тәрбиелейді. «Мен — заңға сыйлы жасөспіріммін» атты жеке декларацияны қабылдау — бұл оқушының өз-өзіне берген моральдық анты.

Зерттеу нәтижесі көрсеткендей, жұмыс дәптерін жүйелі қолдану оқушы мен педагог арасындағы сенімді нығайтады. Бұл тек қағаз бетіндегі тапсырмалар емес, бұл — жасөспірімнің қиын сәтте қолданатын «психологиялық навигаторы».

Педагогтарға ұсыныс ретінде:

- Жұмыс дәптерін сынып сағаттарында және жеке консультацияларда қолдану.
- Оқушының жауаптарының құпиялылығын сақтау (конфиденциалдылық).
- Рефлексиялық хаттар мен SMART мақсаттарды мезгіл-мезгіл қайта қарап отыру.

Бұл жобаның ең инновациялық бөлігі — дәстүрлі дидактиканы заманауи технологиялармен ұштастыру. Ол екі компоненттен тұрады: алты минуттық эмоционалды видеоролик және Gemini AI негізіндегі интерактивті сторибук. Алты минут — жасөспірімнің зейінін толық ұстап тұруға арналған оңтайлы уақыт (micro-learning). Видеоролик жұмыс дәптерінің визуалды аннотациясы ретінде қызмет етеді. <https://drive.google.com/file/d/16Unglr6191vyqARNjRr2p6cWGBZsJZ2z/view?usp=sharing>

Gemini AI Storybook: Цифрлық тәлімгер (Түсіндірме) 13 жасар жасөспірімдер — «цифрлық ұрпақ» (Alpha/Z буыны). Олар үшін құрғақ лекциядан гөрі, интерактивті оқиғалар (storytelling) әлдеқайда тиімді. Gemini AI көмегімен жасалған сторибук — бұл жай ғана кітап емес, бұл интерактивті психологиялық тренажер.

Gemini AI Сторибук бөлімі қалай жұмыс істейді? Кейіпкермен идентификациялау: Gemini AI арқылы 13 жасар баланың тілінде, оның күнделікті мәселелерін (сабақ үлгерімі, алғашқы достық, ата-анамен түсініспеушілік) қамтитын кейіпкер жасалады. Оқушы өзін сол кейіпкердің орнына қояды.

-Таңдау еркіндігі (Non-linear storytelling): Кейіпкер өз эмоциясын басу үшін

серуенге шығады. Бұл — психологиялық тұрғыдан «кеңістікті ауыстыру» әдісі. Анығынан айтқанда, стрессік ситуациядан шығу мақсатында, баланың көңілін басқаға аудару арқылы. Бұл орайда кейіпкерге қария жолығады. Қария кейіпкерге ақыл айтпай, тек өз өмірінен мысал келтіреді, бұл жағдайда балаға белгілі ір стереотиптерді жабыстыру емес, тек қолдау сөз секілді қызмет етеді.

- Психологиялық әсер: Жасөспірім бұл жерде үшінші жақтан (бөгде адамнан) келетін тыныштықты сезінеді.

- Эмпатияны дамыту: Жасанды интеллект кейіпкерлердің сезімін терең суреттейді. Бұл оқушыға басқа адамның (мұғалімнің немесе ата-ананың) жағдайын түсінуге көмектеседі.

13 жасар жасөспірімдер үшін неге бұл маңызды? 13 жас — «кризистік» кезең. Бұл уақытта бала ересектердің тікелей ақылын қабылдамайды, бірақ символдық кейіпкерлердің тәжірибесіне сүйенеді.

"Жұмыс дәптердің ерекшелігі — Gemini AI (Жасанды Интеллект) технологиясын пайдалану арқылы құрастырылған интерактивті сторибук. 13 жастағы оқушылар үшін бұл құрал виртуалды әлем мен шынайы өмірді байланыстырушы факторға айналды. Жасанды интеллект арқылы модельденген жағдаяттар оқушыға қауіпсіз цифрлық ортада шешім қабылдауға, өз таңдауының салдарын көруге және эмоционалдық реакцияларын талдауға мүмкіндік береді. Алты минуттық бейнероликпен толықтырылған бұл әдіс жасөспірімдердің медиасауаттылығын арттырып, психологиялық-алдын алу жұмыстарының тартымдылығын еселей түсті."

Зерттеу жұмысын қорытындылай келе, цифрлық дәуірде жасөспірімдердің деструктивті мінез-құлқының алдын алу жүйесі түбегейлі жаңаруды талап ететінін көреміз. Дәстүрлі педагогикалық әдістер мен заманауи нейрожелілік технологиялардың синтезі — бүгінгі күннің негізгі стратегиялық бағыты болып табылады.

Жүргізілген жұмыстың нәтижелері келесідей тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді:

1. Жаңа дидактикалық формат: Ұсынылған интерактивті жұмыс дәптері жай ғана ақпарат көзі емес, оқушының ішкі әлемін зерттеуге арналған «психологиялық навигатор» екенін дәлелдеді. Ондағы практикалық жаттығулар (эмоциялар күнделігі, тыныс алу техникасы) жасөспірімдердің өз-өзін реттеу дағдыларын қалыптастырып, эмоционалдық интеллектісін (EQ) арттырудың тиімді құралына айналды.

2. AI технологияларының тәрбиелік әлеуеті: Gemini AI негізіндегі сторибук тәжірибесі жасанды интеллектінің тек ақпараттық емес, тәрбиелік рөлін де ашып көрсетті. 13 жастағы жасөспірімдер үшін нелинейлік сторителлинг форматындағы интерактивті тренажер — қателіктерді виртуалды кеңістікте талдау арқылы шынайы өмірде жауапты шешім қабылдауға үйрететін қауіпсіз әрі тартымды орта екені анықталды.

3. Кешенді алдын алу жүйесі: Видеоролик, жұмыс дәптері және сторибуктың біртұтас цифрлық экожүйе ретінде қолданылуы жасөспірімдердің медиасауаттылығын арттырып, кибербуллинг пен әлеуметтік оқшаулануға қарсы психологиялық «иммунитет» қалыптастыруға мүмкіндік берді.

4. Маманның кәсіби құзыреттілігі: Қазіргі әлеуметтік педагог тек бақылаушы емес, нейрожелілік алгоритмдер мен Big Data мүмкіндіктерін пайдалана алатын зерттеуші-маман болуы тиіс. Бұл деструктивті мінез-құлықтың алғашқы белгілерін ерте диагностикалауға және жеке тұлғаға бағытталған түзету жұмыстарын сауатты ұйымдастыруға жол ашады.

Түйіндей айтқанда, ұсынылып отырған әдістемелік кешен білім беру үдерісінде жасөспірімдердің эмоционалдық тұрақтылығын нығайтуға, әлеуметтік бейімделуін жақсартуға және цифрлық кеңістіктегі қауіпсіз мінез-құлық мәдениетін қалыптастыруға

ықпал ететін пәрменді құрал болып табылады. Осы бағыттағы зерттеулерді жүйелі түрде жалғастыру болашақ ұрпақтың саналы, жауапты және әлеуметтік тұрғыдан белсенді тұлға болып қалыптасуына негіз болады.

Қорытындылай келе, цифрлық қоғам жағдайында жасөспірімдердің мінез-құлқын қалыптастыруда метатанымдық және цифрлық дағдыларды дамыту ерекше маңызға ие. Қазіргі таңда балалардың кітап оқуға қызығушылығының төмендеуі және смартфондарға тәуелділігінің артуы білім беру жүйесіне жаңа әдістерді енгізуді талап етеді.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, Gemini AI негізіндегі инновациялық жұмыс дәптері мен цифрлық оқыту элементтері оқушылардың қызығушылығын арттырып, олардың эмоционалдық және әлеуметтік тұрақтылығын нығайтады. Сонымен қатар, метатанымдық нұсқауларды оқу процесіне енгізу білім сапасын арттырудың тиімді жолдарының бірі болып табылады.

Осылайша, деструктивті мінез-құлықтың алдын алу үшін технологиялық, тұлғаға бағытталған және метатанымдық тәсілдерді кешенді түрде қолдану қажет.

«Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитетімен қаржыландырылған (Грант № AP23489106)».

Әдебиеттер тізімі

1. Lepp A., Jacob E. Barkley, Aryn C. Karpinski. The Relationship Between Cell Phone Use and Academic Performance in a Sample of U.S. College Students. SAGE Open January-March 2015: p.1 –9 DOI:<https://www.researchgate.net/publication/272490320>
2. Jean M. Twenge, W. Keith Campbell. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. Preventive Medicine Reports. Volume 12, December 2018, P. 271-283 DOI: <https://www.researchgate.net/publication/328371592>
3. Heikka, J., және Waniganayake, M. (2011). Ерте балалық шақты білім беру контекстіндегі таратылған көзқарастан педагогикалық көшбасшылық. *Білім беру саласындағы көшбасшылық халықаралық журналы*, 14(4), 499–512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>
4. Elliott, D. S., & Ageton, S. S. (1980). Reconciling race and class differences in selfreported and official estimates of delinquency. American Sociological Review, 45(1), 95-110. <https://doi.org/10.2307/2095245>
5. Loeber, R., Farrington, D. P., Hipwell, A. E., Stepp, S. D., Pardini, D., & Ahonen, L. (2015). Constancy and change in the prevalence and frequency of offending when based on longitudinal self-reports or official records: Comparisons by gender, race, and crime type. Journal of Developmental and Life-course Criminology, 1(2), 150-168. DOI: <https://www.researchgate.net/publication/276477734>
6. Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., Marôco, J., Gomes, H., & Roncon, F. (2016). Deviant behavior variety scale: Development and validation with a sample of Portuguese adolescents. Psicologia: Reflexão e Crítica, 29(31), 2-8. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0035-7>.
7. Valdebenito, S., Ttofi, M., & Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta analysis of cross-sectional studies. Aggression and Violent Behavior, 23, 137-146. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.004>
8. Gomes, H.S., Farrington, D.P., Maia, Â. et al. Measurement bias in self-reports of offending: a systematic review of experiments. *J Exp Criminol* 15, 313–339 (2019). <https://doi.org/10.1007/s11292-019-09379-w>
9. Hanson, J. M., Trolan, T. L., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2016). Evaluating

the influence of peer learning on psychological well-being. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 191–206. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015>

10. Абай Құнанбаев. Қара сөздер. — Алматы: Жазушы, 2010. — 160 б.

11. Оспанова С. Т. Тәуекел тобындағы балалардың эмоционалды интеллектісін зерттеу әдістемесі: Оқу-әдістемелік құрал. — Павлодар: Торайғыров университеті, 2023. — 124 б.

ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ

Асылбек ИРГАЛИЕВ

Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет,
г. Уральск, Казахстан
email: asylbek_78@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0699-0514>

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема применения искусственного интеллекта (ИИ) как одного из ключевых показателей успешной цифровой социализированности личности в условиях цифрового общества. На основе анализа отечественных и зарубежных концепций цифровой социализации (S. Livingstone, S. Turkle, D. Boyd, J. Twenge, А.С. Иргалиев, Г.У. Солдатова и др.) обоснована взаимосвязь между уровнем цифровой социализированности человека и характером его взаимодействия с технологиями ИИ. Применение искусственного интеллекта интегрирует все ключевые компоненты цифровой компетентности - от цифровой грамотности и критического мышления до цифровой культуры и этики. Сформулированы пять групп критериев применения ИИ как компонента цифровой социализированности: когнитивно-инструментальный, коммуникативно-социальный, рефлексивно-аналитический, ценностно-этический и творчески-созидательный. Установлено соответствие данных критериев уровням цифровой социализированности (высокому, среднему, низкому). Компетентное применение ИИ существенно расширяет социальный опыт человека: обеспечивает доступ к диверсифицированным знаниям, формирует новые форматы социального взаимодействия, активизирует процессы саморегуляции и критического мышления, открывает возможности для творческой самореализации. Выделены социально-педагогические риски некритичного использования ИИ, усугубляющие негативные тенденции цифровой социализации современного поколения. Обоснована необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию цифровой компетентности как условия позитивной роли ИИ в процессе социализации личности.

Ключевые слова: искусственный интеллект; цифровая социализированность; цифровая социализация; цифровая компетентность; социальный опыт; цифровая культура.

Стремительное развитие глобальных цифровых технологий кардинально меняет облик современного общества, трансформируя не только экономические и производственные отношения, но и базовые механизмы социализации личности. Сегодня каждый из нас вовлечён в процесс цифровой социализации - активный субъект цифровой среды, которая становится полноправным пространством формирования

идентичности, социального опыта и культурных практик [1, с. 57]. На фоне широкого распространения искусственного интеллекта (ИИ) - чат-ботов, генеративных языковых моделей, интеллектуальных ассистентов - возникает принципиально новый исследовательский вопрос: в какой мере навыки взаимодействия с ИИ отражают уровень цифровой социализированности современного человека и могут служить диагностическим показателем зрелости его цифрового Я?

В отечественной социальной педагогике «цифровая социализация» в условиях неуправляемой социализации определяется как *процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах посредством цифровых технологий, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего цифровую личность как часть реальной личности* [2, с. 45]. В условиях управляемой социализации это - *вид социализации личности, включающий когнитивный, ценностный, деятельностный и аналитико-рефлексивный компоненты, обеспечивающий непрерывный процесс приобщения личности к ценностям цифрового общества, цифровой культуры, формирования цифровой компетенции и адаптации в цифровой среде* [2, с. 45]. Именно в этом контексте применение ИИ приобретает статус самостоятельного и весьма информативного показателя, свидетельствующего о глубине и качестве цифровой социализированности личности.

Актуальность проблемы обусловлена рядом взаимосвязанных факторов. Во-первых, ИИ перестал быть инструментом профессиональных разработчиков: сегодня он встроен в повседневные практики - поиск информации, коммуникацию, обучение, творчество и принятие решений [2, с. 46]. Во-вторых, характер взаимодействия человека с ИИ обнаруживает его когнитивные стратегии, ценностные установки, уровень критического мышления и цифровой этики - то есть именно те параметры, которые составляют ядро цифровой социализированности [3, с. 22]. В-третьих, в современной психологии и социальной педагогике отсутствует консенсус относительно критериев, по которым можно диагностировать уровень применения ИИ как компонента успешной цифровой социализации.

Анализ ведущих зарубежных концепций позволяет рассматривать цифровую социализацию как многоуровневый процесс. По С. Ливингстон, цифровая социализация - это комплексный, непрерывный процесс, определяемый индивидуальными, социальными и культурными факторами; принципиально важным является формирование цифровой грамотности и умения применять цифровые медиа в позитивных целях - образовании, коммуникации и гражданской вовлечённости [4]. Ш. Тёркл обращает внимание на противоречивость цифровой социализации: технологии расширяют коммуникативные возможности, но одновременно порождают «культуру цифрового образа» и риск социальной изоляции [5]. Д. Бойд подчёркивает, что платформы социальных медиа являются пространствами, в которых молодёжь конструирует свою идентичность и осваивает социальные практики [6]. Д. Твенг фиксирует связь интенсивного использования смартфонов и социальных сетей с ростом тревожности, депрессии и снижением навыков реального социального взаимодействия у поколения Z [7].

По определению Г.У. Солдатовой, цифровая социализация - это «процесс личностной адаптации к цифровой среде, включающий развитие навыков использования информационно-коммуникационных технологий, а также умение эффективно и безопасно взаимодействовать в онлайн-сообществах» [8, с. 71-80]. Исследования под руководством Г.У. Солдатовой позволили выделить особенности, определяющие изменения в развитии молодого поколения: раннее овладение персонализированными электронными устройствами; увеличивающуюся длительность нахождения в онлайн-контекстах; активное самостоятельное освоение ресурсов сети; значительное

расширение социального капитала через онлайн-связи [9]. Данные характеристики составляют социально-психологический контекст, в котором разворачивается взаимодействие личности с технологиями ИИ.

В учебном пособии «Социальная педагогика» [2] особо подчёркивается, что цифровые технологии, включая искусственный интеллект, составляют ядро современного этапа технологического развития. Применение ИИ выступает основой для сервисов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, адаптивных систем обучения, самообучающихся электронных консультантов [2, с. 47]. Это означает, что ИИ уже является не абстрактным феноменом, а реальным агентом социализирующего воздействия на личность.

С точки зрения социальной психологии, применение ИИ представляет собой новую форму социальной практики, в рамках которой человек вступает во взаимодействие не только с реальными агентами социализации (семья, школа, референтная группа), но и с «интеллектуальным агентом» - системой, способной имитировать элементы социального поведения: вести диалог, давать рекомендации, поддерживать коммуникативно значимые взаимодействия. По аналогии с понятием «киберсоциализации», введённым В.А. Плешаковым, применение ИИ активирует коммуникативную, информационную, рекреационную и творческую функции личности в киберпространстве [1, с. 63]. Интернет как технология - это среда обитания, источник развития и фактор социализации; зона ближайшего развития задаётся онлайн-средой, ИИ же в этом смысле представляет следующий качественный шаг - среду, наделённую элементами адаптивного взаимодействия [2, с. 45].

В контексте возрастной специфики особого внимания заслуживает поколение Z - «цифровые аборигены», чья личность формируется в условиях, когда смартфон и компьютер составляют органичную часть жизненного пространства. К позитивным психолого-педагогическим характеристикам данного поколения в когнитивном плане относятся: постоянное стремление к новизне и самосовершенствованию, креативность, способность к синтезу различных типов мышления, нелинейность, многозадачность, высокая скорость переработки информации [2, с. 43]. В социальном плане - открытость к межкультурному и межкультурному общению, стремление к самовыражению, предпочтение партнёрского типа отношений [2, с. 43]. Вместе с тем для этого поколения характерны: мозаичность («клиповость») мышления, рассеянность внимания, сниженная потребность в живом общении, смутные морально-этические представления [2, с. 42], что определяет специфические риски взаимодействия с ИИ.

С позиций социально-педагогического подхода, применение ИИ задействует все ключевые компоненты цифровой компетентности психолога и педагога: базовую цифровую компетенцию (цифровую грамотность, цифровые коммуникации, цифровую безопасность), личностную компетенцию (критичность, эмоциональный интеллект, креативность) и цифровую культуру (цифровое мышление, цифровая гибкость, цифровой опыт) [8]. Таким образом, способность компетентно применять ИИ интегрирует все указанные компоненты и может рассматриваться как обобщённый индикатор цифровой социализированности.

Опираясь на разработанные показатели и критерии цифровой социализированности [3, с.22–25], а также на модель цифровой компетентности [8], нами предлагается выделить пять групп критериев, характеризующих уровень применения ИИ как показателя цифровой социализированности личности:

1. Когнитивно-инструментальный критерий отражает способность человека осознанно выбирать и эффективно использовать инструменты ИИ для решения познавательных, учебных и профессиональных задач. На высоком уровне он предполагает: умение формулировать корректные запросы к ИИ-системам (промпт-

инжиниринг как новая форма информационной грамотности); способность критически оценивать достоверность получаемых ответов; навыки интеграции результатов в собственную деятельность.

2. Коммуникативно-социальный критерий определяет, в какой мере применение ИИ обогащает коммуникативный репертуар личности и способствует расширению её социальных связей. Цифровые технологии создают возможности для социального взаимодействия независимо от географических барьеров, формируют новые форматы сообществ. По Д. Бойду, социальные медиаплатформы являются не нейтральными пространствами, но областями, формируемыми ценностями и нормами их создателей и пользователей [10, с.1-6]; в этом же смысле ИИ-сервисы являются опосредованными агентами трансляции определённых социальных паттернов. Человек с высоким уровнем данного критерия использует ИИ как медиатор социального взаимодействия: для подготовки коммуникативных продуктов, адаптации текстов к различным аудиториям, создания контента для профессиональных сетей.

3. Рефлексивно-аналитический критерий характеризует способность личности осознавать механизмы работы ИИ, понимать его ограничения и анализировать возможные алгоритмические искажения. Данный критерий тесно связан с показателем «способность к критическому мышлению» [3, с. 27]. Применительно к ИИ этот дефицит критического мышления проявляется как склонность к некритичному принятию ответов генеративных систем, что является серьёзным социально-педагогическим риском. Т.А. Посакалова и М.Г. Сорокова фиксируют, что цифровые технологии несут риск потери контроля над личными данными и снижения качества реальных отношений [11, с. 331-343].

4. Ценностно-этический критерий отражает сформированность этических ориентиров в области применения ИИ: понимание проблем авторства и интеллектуальной собственности, осознание ответственности за контент, созданный с помощью ИИ, соблюдение цифровой этики. Данный критерий соотносится с показателем «знание культуры поведения в цифровом пространстве». По О.В. Дудиной, формирование цифровой этики является приоритетной профессиональной задачей педагогов-психологов в условиях цифровизации образования [12, с. 82-87]. Недостаточная сформированность этического измерения взаимодействия с ИИ свидетельствует о низком уровне цифровой социализированности вне зависимости от технических навыков.

5. Творчески-созидательный критерий оценивает способность личности использовать ИИ как инструмент творческой самореализации. Возможности цифровых технологий для самовыражения - создания видео, музыки, текстовых нарративов - рассматриваются как одно из ключевых преимуществ цифровой социализации [3, 20]. В случае с ИИ данный критерий предполагает умение использовать генеративные модели не как замену собственного мышления, но как средство расширения творческого потенциала [3, с. 26].

Применение ИИ в повседневных и профессиональных практиках существенно трансформирует структуру социального опыта современного человека. С позиций культурно-исторической теории Л.С. Выготского, на которую опирается Г.У. Солдатова в концепции цифровой социализации [1, с. 68], ИИ выступает новым «культурным орудием» - медиатором между личностью и социальным миром, задающим новые зоны ближайшего развития в условиях онлайн-среды. Как указывает А.Р. Зенков, в будущем «выпускникам понадобятся не только цифровые компетенции, но и фундаментальные знания, навыки критического мышления», - именно ИИ в умелых руках становится инструментом развития этих навыков [4, с. 48].

Расширение социального опыта через ИИ реализуется по нескольким психологическим механизмам. Во-первых, ИИ обеспечивает доступ к диверсифицированным знаниям и перспективам, способствует развитию межкультурной толерантности [3, с. 20]. Во-вторых, взаимодействие с ИИ-ассистентами моделирует социальные ситуации коммуникации, предоставляя личности «безопасную» среду для отработки навыков аргументации и самопрезентации. В-третьих, применение ИИ в совместных проектах формирует новые форматы кооперации и распределённого когнитивного труда. Как показало исследование Дж. Смит, Б. Хьюитт и З. Скрбиш, ценностные ориентации молодёжи в отношении цифровых технологий эволюционируют: от «инструментальной» к «социальной» и «экспрессивной» ориентации, что прямо соответствует описанным механизмам расширения социального опыта посредством ИИ [13].

Вместе с тем необходимо учитывать риски некритичного применения ИИ. Д. Твенг фиксирует, что интенсивное использование социальных медиа «создало культуру постоянного сравнения и поиска подтверждения своей идентичности» [7]; те же процессы в ещё большей мере характерны для взаимодействия с генеративными ИИ-системами, предоставляющими «персонализированные» ответы. Для поколения Z, которое и без того характеризуется неустойчивостью морально-этических представлений и слабым эмоциональным самоконтролем [4, с. 42], зависимость от ИИ-решений несёт риск дальнейшей атрофии навыков самостоятельного мышления и снижения способности к реальному социальному взаимодействию.

Ключевым условием позитивной роли ИИ в процессе цифровой социализации является формирование цифровой компетентности, понимаемой как совокупность базовых цифровых компетенций, личностных компетенций, профессиональных компетенций и основ цифровой культуры [14]. Особое место занимает *цифровое мышление* - «основанное на когнитивных способностях осознанное познание цифровой среды, позволяющее переосмыслить привычные процессы, изменить установки и модели поведения, адаптироваться к требованиям цифровой жизни» - именно оно обеспечивает продуктивное взаимодействие с ИИ [14].

Установленная система критериев применения ИИ находится в прямой корреляции с уровнями цифровой социализированности, диагностируемыми по авторской методике [3, с. 23-24]. Личность с высоким уровнем (120-150 баллов по диагностическому опроснику) демонстрирует все пять групп критериев: компетентно и критически использует ИИ для решения разнообразных задач, интегрирует его в творческую и коммуникативную деятельность, соблюдает нормы цифровой этики, рефлексии над ограничениями интеллектуальных систем. Такая личность воспринимает ИИ как культурный инструмент, расширяющий социальный и когнитивный потенциал.

Личность со средним уровнем (75-119 баллов) применяет ИИ преимущественно инструментально и реактивно: использует готовые решения без глубокого критического анализа, испытывает затруднения в этической рефлексии и творческом применении. Результаты исследования 328 подростков 13-15 лет из городских и сельских школ Западно-Казахстанской области показали, что именно средний уровень цифровой социализированности является преобладающим в выборке [3, с. 28]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по развитию критического мышления и навыков саморегуляции. Показательно, что по шкале «самоконтроль и саморегуляция в онлайн-коммуникации» сельские школьники (3,54) превосходят городских (3,10) [3, с. 27], что указывает на возможность специфических педагогических ресурсов в различных социокультурных контекстах.

Личность с низким уровнем цифровой социализированности (30-74 балла) либо избегает взаимодействия с ИИ-системами, либо использует их некритично и хаотично,

без понимания механизмов работы и последствий применения. Для данного уровня характерно преобладание пассивного цифрового потребления - соотношение, принципиально значимое с точки зрения социально-педагогического сопровождения. Исследования Г.У. Солдатовой подтверждают, что недостаточная цифровая компетентность как подростков, так и их родителей не позволяет выстроить эффективную стратегию безопасного использования цифровых технологий [15].

Важно подчеркнуть, что описанные критерии и уровни носят динамический характер. Как отмечают Н.В. Богданович и В.В. Делибалт, цифровая компетентность - это «постоянно меняющаяся способность и готовность применять в своей деятельности не только инновационные цифровые технологии, но и развивать собственные цифровые навыки, опыт и культуру» [16]. Уровень применения ИИ как показателя цифровой социализированности является, таким образом, не статичной характеристикой личности, а результатом непрерывного процесса обучения, рефлексии и социального взаимодействия.

Проведённый теоретический и социально-педагогический анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Применение искусственного интеллекта является значимым и диагностически информативным показателем уровня цифровой социализированности современной личности, интегрирующим в себе когнитивно-инструментальное, коммуникативно-социальное, рефлексивно-аналитическое, ценностно-этическое и творчески-созидательное измерения. Предложенные критерии применения ИИ соотносятся с уровнями успешной цифровой социализированности и могут быть использованы как дополнительные индикаторы в методиках психологической диагностики - наряду с апробированными показателями: коммуникацией в цифровых сетях, знанием культуры поведения в цифровом пространстве, критическим мышлением, опытом использования цифровых технологий и навыками саморегуляции [3].

Компетентное, рефлексивное и этически ответственное применение ИИ существенно расширяет социальный опыт человека: обеспечивает доступ к диверсифицированным знаниям, формирует новые форматы социального взаимодействия, создаёт условия для творческой самореализации. Вместе с тем некритичное использование ИИ несёт риск усиления уже зафиксированных негативных тенденций цифровой социализации: когнитивной клиповости, снижения эмоционального самоконтроля, атрофии навыков самостоятельного мышления и инфантилизма социального развития [4, с. 42].

Ключевым условием позитивной роли ИИ является целенаправленная психолого-педагогическая работа по формированию цифровой компетентности как в управляемых (образовательных), так и в неуправляемых условиях цифровой социализации. Для педагогов-психологов осмысление ИИ как актуального показателя цифровой социализированности открывает новые возможности для разработки диагностического инструментария и развивающих программ, ориентированных на формирование зрелой, критически мыслящей цифровой личности.

Список литературы

1. Иргалиев А.С. Тұлғаны элеуметтендіру (цифрлық білім беру кеңістігі). Монография. 3 басылым. - Орал, 2023. - 118 б.
2. Иргалиев А.С. Социальная педагогика. Учебное пособие. 3-е изд. - Уральск, 2023. - 242 с.
3. Irgaliyev A.S. Analysis of digital socialization concepts: indicators and criteria of digital socialization // The Journal of Psychology & Sociology Al-Farabi Kazakh National

University. Серия психология и социология. - №3 (90). - 2024. - С. 18-29.
<https://doi.org/10.26577/JPsS.2024.v90.i3.02>

4. Livingstone S., Stoilova M., Stănicke L.I., Jessen R.S., Graham R., Staksrud E. & Jensen T.K. Young people experiencing internet-related mental health difficulties: The benefits and risks of digital skills. An empirical study. KU Leuven, SKILLS, 2022.

5. Turkle S. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. - New York, 2012. - 379 p.

6. Boyd D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. - Yale University Press, 2014.

7. Twenge J.M. iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us. - Simon and Schuster, 2017. - 438 p.

8. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. - 2018. - Т. 9. - № 3. - С. 71-80.

9. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. - М.: Фонд развития интернет, 2013. - 144 с.

10. Boyd D. Socializing digitally // Vodafone Receiver Magazine. - 2007. - Vol. 18. - P. 1-6.

11. Посакалова Т.А., Сорокова М.Г. Цифровая социализация молодых взрослых: тренды и тенденции в коммуникации. Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17-18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. - М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. - С. 331-343.

12. Дудина О.В. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов-психологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - Т. 28. - № 3. - 2022. - С.82-87.

13. Smith J., Hewitt B. & Skrbis Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society. – 2015. – Vol. 18. – №9. – P. 1022–1038.

14. Иргалиев А.С., Султаниязова Н.Ж., Сисенгали А.А. К вопросу о структуре и элементах цифровой компетентности современного психолога в условиях цифровой социализации // Psychology and Cognitive Sciences. Вестник ЕНУ имени Л.Н. Гумилева. Серия Психология и Социология. - 150(1). - 2025. - СС. 104-120. - <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-150-1-104-120>.

15. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. - №2(14). - 2014. - С.27-33. - <https://doi.org/10.11621/NPJ.2014.0204>

16. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Digital Competencies of Psychologists in the Field of Prevention of Deviant Behavior // Digital Humanities and Technology in Education. DHTE, 2022. - P.282-296.

SOCIAL PEDAGOGICAL SUPPORT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS' VOCATIONAL SELF-DETERMINATION

Wei SHIYU

Al-Farabi Kazakh National University,
Faculty of Philosophy and Political Science,
Department of Pedagogy and Educational Management
Email: vey_shiyuy2@live.kaznu.kz
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8069-7553>

ABSTRACT

Vocational self-determination is a core capability in high school students' career development, directly influencing their academic choices, engagement, and long-term career adaptation. However, many high school students currently face restricted autonomy, low competence beliefs, and weak relatedness in their career exploration, which hinder the formation of intrinsic career motivation. Using Self-Determination Theory (SDT) as an analytical framework, this study systematically examines how social pedagogical support can promote students' vocational self-determination by satisfying the three basic psychological needs of autonomy, competence, and relatedness. The article reviews SDT's core constructs, defines vocational self-determination, analyzes current dilemmas, and constructs a four-pillar social pedagogical support system (family, school, peers, society) with four testable propositions. This paper provides a theoretical framework and practical pathways for high school career education and adolescent career development support.

Keywords: High school students; vocational self-determination; Self-Determination Theory; social pedagogy; career support

1. INTRODUCTION

The high school period (ages 15–18) is a critical transitional phase for the awakening of career awareness, formation of career values, and consolidation of self-identity [1, 45]. During this period, students face important decisions regarding subject selection, college major choice, and future career paths. Vocational self-determination—the capacity to autonomously make career-related decisions and proactively plan one's career trajectory based on one's interests, abilities, and values—not only affects short-term academic engagement but also long-term career adaptation [2, 78].

However, in many high school systems, there is a strong “college entrance exam only” orientation, and career planning education remains fragmented and formalistic. Research shows that high school students commonly lack career interest, confidence, and a sense of connection [3, 299]. Many students passively accept academic and career plans made by parents or schools, with little genuine space to explore career paths autonomously.

Reforms in career education have focused on school-based measures such as curriculum development and teacher training, emphasizing external conditions rather than internal psychological needs [4, 3]. Self-Determination Theory (SDT; [5, 112]) posits that satisfaction of autonomy, competence, and relatedness is essential for intrinsic motivation and well-being [6, 134]. Social pedagogy, originating in Europe, emphasizes that individual development results from interaction among family, school, peers, and community [7, 5]. This article integrates SDT with social pedagogy to address two research questions: (1) What dilemmas exist in high school students' vocational self-determination? (2) How can a social pedagogical support system promote it?

2. THEORETICAL FOUNDATIONS

2.1. Self-Determination Theory

SDT was developed by Deci and Ryan [5, 112] and has become a leading framework in

motivation psychology. Unlike behaviorist models based on rewards and punishments, SDT emphasizes intrinsic motivation and internalization. Three basic psychological needs are identified: autonomy (sense of volition and choice), competence (sense of effectiveness and mastery), and relatedness (feeling connected to others) [6, 136].

In educational contexts, satisfaction of these needs predicts higher intrinsic motivation, engagement, and achievement [8, 140]. In career development, SDT has been applied to career exploration, decision self-efficacy, and identity formation [9, 335].

2.2. Vocational Self-Determination

Vocational self-determination is defined as the capacity to autonomously make career-related decisions and proactively plan career paths based on one's interests, abilities, and values. It comprises three dimensions: career autonomy, career competence, and career relatedness.

2.3. Social Pedagogy

Social pedagogy takes holistic development as its core goal, emphasizing education as a participatory process involving family, school, community, and society [7, 3]. Key principles include holism, participation, relationship orientation, and ecological perspective. The logical alignment with SDT is clear: satisfying the three needs requires coordinated support from the entire social educational ecosystem.

3. CURRENT DILEMMAS IN VOCATIONAL SELF-DETERMINATION

Based on the SDT framework, high school students face three main dilemmas.

3.1. Lack of Career Autonomy

Students' choices are often highly constrained by parents and school curricula. One survey found that over 60% of high school students reported having few opportunities to decide for themselves which career experience activity to participate in [10, 95]. External control leads to alienation and prevents internalization [6, 202].

3.2. Low Career Competence

Students lack systematic vocational experience and skills training. Nearly 70% of senior high school students are unsure of their own career ability strengths [11, 81]. Tasks are either too abstract or too shallow; process feedback is missing [12, 45]. This creates a vicious cycle of self-doubt and avoidance.

3.3. Weak Career Relatedness

Teachers focus on subject teaching and provide little career guidance [13, 294]. Peers rarely form career discussion communities [14, 22]. Parents hold an "exam-only" mentality, dismissing non-mainstream career interests. Social career resources are insufficient. Weak relatedness reduces intrinsic motivation for career exploration [15, 110].

4. A SOCIAL PEDAGOGICAL SUPPORT SYSTEM

We propose a four-pillar system (family, school, peers, society) addressing each psychological need.

4.1. Family Pillar: Empowering Autonomy

Parents should move away from controlling involvement, delegate decision power, engage in equal dialogue, and reduce external contingencies [4, 5]. Proposition 1 (P1): Family supportive autonomy positively predicts career autonomy and vocational self-determination.

4.2. School Pillar: Building Competence

Schools should offer modular career curriculum, design optimal challenge tasks, use process-oriented evaluation, provide career mentorship [16, 20], and link with workplaces [17, 126]. Proposition 2 (P2): Optimal task challenge and process feedback positively predict career competence and vocational self-determination.

4.3. Peer Pillar: Strengthening Relatedness

Encourage career learning communities, role model sharing, and mutual support activities [14, 23]. Proposition 3 (P3): Peer career community participation positively predicts career relatedness and vocational self-determination.

4.4. Society Pillar: Enhancing Ecological Support

Build regional career experience platforms, use media to promote diverse career values, provide

policy support, and develop digital tools [3, 301]. Proposition 4 (P4): Accessibility of social career resources positively predicts career competence and relatedness, and thus vocational self-determination.

5. CONCLUSION

Using Self-Determination Theory as a framework, this article has analyzed current dilemmas in high school students' vocational self-determination and constructed a four-pillar social pedagogical support system. By empowering autonomy in the family, building competence in school, strengthening relatedness among peers, and enhancing ecological support from society, the three basic psychological needs can be satisfied, facilitating the transformation of career motivation from external compliance to internal proactive planning. Four testable propositions are proposed for future empirical research. Limitations include lack of empirical testing and cultural specificity. Future studies should develop measurement scales, conduct interventions, and explore digital support pathways.

References

1. Super, D.E. A life-span, life-space approach to career development. In: Brown, D. and Brooks, L., Eds., *Career Choice and Development*, 2nd ed., Jossey-Bass, 1990, pp. 197-261.
2. Savickas, M.L. The theory and practice of career construction. In: Brown, S.D. and Lent, R.W., Eds., *Career Development and Counseling*, Wiley, 2005, pp. 42-70.
3. Sun, R. Analysis of learning motivation in vocational education and optimization strategies based on self-determination theory. *Advances in Psychology*, 2025, 15(9): 298-303.
4. Hu, J. The incentive paradox of user-generated content on social media platforms: a self-determination theory perspective. *Journal of Changsha University*, 2025: 1-7.
5. Deci, E.L. and Ryan, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, 1985.
6. Ryan, R.M. and Deci, R.M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press, 2017.
7. Eichsteller, G. and Holthoff, S. Social pedagogy as a framework for professional practice. *International Journal of Social Pedagogy*, 2011, 1(1): 1-12.
8. Niemiec, C.P. and Ryan, R.M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 2009, 7(2): 133-144.
9. Gagné, M. and Deci, E.L. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 2005, 26(4): 331-362.
10. Gong, H. and Wu, Q. Understanding contemporary youth's view of learning from "academic bars": an interpretation based on self-determined learning theory. *China Youth Study*, 2025(6): 92-100.
11. Qiao, L. The relationship between professional identity and academic achievement among preschool education majors in higher vocational colleges. *Journal of Lianyungang Normal College*, 2025, 42(2): 78-85.
12. Hu, Y., Zhu, F. and Kang, D. A qualitative study on the learning motivation mechanism of high-achieving vocational students. *Vocational and Technical Education*, 2025, 46(8): 42-47.
13. Gong, W. and Xue, Y. The influence of learning motivation and learning habits on academic achievement of vocational undergraduate students. *Chinese School Doctor*, 2025, 39(4): 293-296.
14. Chen, W. Exploring the path of cultivating innovation and entrepreneurship talents in higher vocational colleges from the perspective of self-determination theory. *Health Vocational Education*, 2025, 43(8): 20-24.
15. Wang, Z., Yu, Y. and Jiang, N. Emotional labor of primary and secondary school teachers and its management strategies from the perspective of self-determination theory. *Western China Quality Education*, 2025, 11(8): 108-111.
16. Zhai, R. A study on motivational strategies for career-oriented English learning in higher vocational colleges. *Journal of Taiyuan City Vocational College*, 2024(2): 125-128.
17. Peng, M. and Gong, J. Difficulties and breakthroughs in digital literacy development of

EMOTIONAL SUPPORT STRATEGIES OF SOCIAL ROBOTS AND STUDENT LEARNING ENGAGEMENT: A SYSTEMATIC REVIEW

Xia QIUYAN

Ph.D. Candidate

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Email: xiaqiuyankaznu@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5465-7063>

Abstract

In recent years, social robots have been increasingly deployed in educational settings to provide emotional support, with a growing body of empirical research examining their effects on student learning engagement. This paper presents a systematic review of emotional support strategies used by social robots and their relationships with learning engagement. Based on 17 peer-reviewed studies published between 2018 and 2026, this review classifies emotional support strategies into four categories: affective expression, empathetic response, positive encouragement, and companionship support. The review finds that these strategies can significantly improve behavioral, emotional, and cognitive engagement by reducing learning anxiety, enhancing intrinsic motivation, and fostering a supportive learning climate. The effectiveness is moderated by robot appearance, interaction modality, student age, and intervention duration. This paper also identifies current limitations, including short intervention periods, overreliance on novelty effects, and insufficient long-term evidence. Finally, future research directions are proposed, such as personalized emotional support design, long-term longitudinal studies, and cross-cultural validation.

Keywords: Social robots; emotional support strategies; learning engagement; systematic review; human-robot interaction

1. Introduction

With the rapid development of artificial intelligence and human-robot interaction technologies, social robots have gradually been applied in classrooms and online learning environments as supportive agents. Unlike traditional educational tools, social robots have embodied social presence and can express emotions, recognize learners' affective states, and provide timely emotional support. Learning engagement, which includes behavioral, emotional, and cognitive engagement, is a critical predictor of academic performance and learning persistence. Many students experience anxiety, frustration, or low motivation during learning, which reduces their engagement levels.

Social robots are regarded as promising tools to address these affective problems. Their non-judgmental and patient characteristics make students more willing to express negative emotions and accept support. Although existing studies have explored the effects of robot-assisted emotional support, there is a lack of systematic classification of emotional support strategies and comprehensive analysis of their mechanisms and boundary conditions. This review aims to fill this gap by answering three core questions:

1. What emotional support strategies do social robots use in educational contexts?
2. How do these strategies influence student learning engagement?
3. What factors moderate the effectiveness of emotional support?

2. Theoretical Foundations

2.1 Emotional Support in Education

Emotional support refers to behaviors that convey care, empathy, encouragement, and reassurance, helping individuals regulate negative emotions and enhance psychological security. In education, emotional support from teachers or companions can reduce academic anxiety, improve

learning confidence, and promote sustained engagement.

2.2 Social Presence Theory

Social presence theory suggests that the sense of being with another social entity enhances emotional connection and interaction willingness. Social robots' physical embodiment, facial expressions, and verbal communication create strong social presence, making emotional support more authentic and acceptable.

2.3 Self-Determination Theory

Self-determination theory emphasizes that autonomy, competence, and relatedness are basic psychological needs. Emotional support from robots satisfies relatedness by building a warm relationship, enhances competence through positive feedback, and supports autonomy by respecting students' emotional states, thereby improving intrinsic motivation and learning engagement.

3. Research Methodology

3.1 Search Strategy

Relevant studies were retrieved from Web of Science, Scopus, IEEE Xplore, and Google Scholar. Search terms included: "social robot", "emotional support", "affective support", "learning engagement", "student engagement", and "educational robot".

3.2 Inclusion Criteria

1. Empirical studies focusing on social robots providing emotional support;
2. Measured learning engagement or related indicators (motivation, anxiety, participation);
3. Published in English between 2018 and 2026;
4. Peer-reviewed journal articles or conference papers.

3.3 Study Selection

A total of 17 studies were included after screening. Among them, 11 were experimental studies, 5 were mixed-methods studies, and 1 was a longitudinal observation. Sample ages ranged from primary school students to university students. The study selection process followed general systematic review procedures, including identification, screening, eligibility assessment, and inclusion.

4. Classification of Emotional Support Strategies

Based on the included studies, four main emotional support strategies are identified.

4.1 Affective Expression Strategy

Robots actively express positive emotions through facial expressions, gestures, tones, and body movements, such as smiling, nodding, and warm intonation. This strategy creates a friendly atmosphere and reduces psychological distance. For example, robots use happy expressions when students make progress and concerned expressions when students struggle.

4.2 Empathetic Response Strategy

Robots detect students' negative emotions (frustration, anxiety, boredom) through multimodal perception and respond empathetically. Typical behaviors include verbal comfort such as "I know this is difficult" and active listening. This strategy helps students regulate emotions and maintain psychological stability.

4.3 Positive Encouragement Strategy

Robots provide specific positive feedback, praise, and reinforcement to enhance students' self-efficacy. Examples include "You are doing great" and "Keep trying, you will make it". This strategy directly boosts motivation and willingness to continue learning.

4.4 Companionship Support Strategy

Robots maintain continuous company during the learning process, providing a sense of companionship and reducing loneliness. They stay with students, remind them of goals, and maintain a steady supportive presence, which is especially effective in self-study and online learning scenarios.

5. Impacts on Student Learning Engagement

5.1 Behavioral Engagement

Emotional support strategies significantly increase on-task participation, active response, and homework completion rates. Students talk more with robots, ask more questions, and persist longer in difficult tasks. Companionship and encouragement are particularly effective in maintaining

sustained behavioral engagement.

5.2 Emotional Engagement

Robots' emotional support reduces learning anxiety and increases enjoyment, interest, and sense of belonging. Empathetic responses help students release negative emotions, while positive expressions enhance positive learning emotions. Students report higher satisfaction and willingness to continue learning.

5.3 Cognitive Engagement

By stabilizing emotions and enhancing motivation, emotional support indirectly promotes deep processing, critical thinking, and self-regulated learning. Students are more willing to face challenges and use advanced learning strategies when they feel emotionally secure.

5.4 Internal Mechanism

The included studies consistently support a mediation path: emotional support strategies improve psychological needs satisfaction and emotional regulation → enhance intrinsic motivation → increase learning engagement. Emotional support acts as an affective buffer that protects students from frustration and maintains continuous engagement.

6. Moderating Factors

6.1 Robot Appearance and Modality

Humanoid robots with mild anthropomorphism are more effective for emotional support than machine-like or overly cartoonish robots. Multimodal interaction (voice + expression + gesture) yields better outcomes than single-modal interaction.

6.2 Student Age and Characteristics

Younger students (primary and junior high) are more sensitive to robots' emotional expressions and companionship, while older students value sincere and appropriate encouragement more. Introverted and anxious students benefit more from robot emotional support.

6.3 Intervention Duration and Consistency

Short-term interventions often show strong effects due to novelty, but long-term consistent support is required to sustain engagement improvements. Irregular or excessive emotional support reduces effectiveness.

6.4 Task Type and Learning Context

Emotional support is more effective in open, exploratory, or difficult learning tasks than in simple drill tasks. It works well in one-on-one settings and small-group learning.

7. Challenges and Limitations

7.1 Research Design Limitations

Most studies are short-term (within 4 weeks), lacking long-term longitudinal evidence. Many studies rely on self-reported data, with limited objective behavioral measures.

7.2 Technical Limitations

Robots' emotion recognition accuracy is still insufficient, especially for subtle and mixed emotions. Support strategies are mostly pre-scripted rather than truly adaptive.

7.3 Practical Application Barriers

High cost, complex operation, and insufficient teacher training limit large-scale application. Ethical issues such as data privacy and emotional dependence require attention.

8. Future Research Directions

1. Develop adaptive and personalized emotional support systems based on students' real-time affective states and personality traits.
2. Conduct long-term longitudinal studies to examine sustained effects beyond the novelty period.
3. Explore cross-cultural differences in the effectiveness of robot emotional support.
4. Integrate advanced affective computing and learning analytics to improve accuracy and adaptability.
5. Establish standardized evaluation frameworks for emotional support strategies and engagement outcomes.

9. Conclusion

This systematic review summarizes four emotional support strategies of social robots: affective expression, empathetic response, positive encouragement, and companionship support. These strategies effectively enhance students' behavioral, emotional, and cognitive engagement by improving emotional regulation, motivation, and psychological needs satisfaction. The effectiveness is moderated by robot design, student characteristics, intervention duration, and learning context.

Although current research is limited by short duration, technical constraints, and practical barriers, social robots still show great potential in providing scalable and accessible emotional support. Future research should focus on personalization, long-term effects, and real-scenario validation to promote the reliable and ethical application of social robots in education.

References

1. Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21), eaat5954.
2. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
3. Mubin, O., Shahid, S., Mahmud, S., & Yeasin, M. (2023). Social robots in education: A systematic review of affective and social outcomes. *International Journal of Social Robotics*, 15(3), 345-362.
4. Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
5. Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.
6. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *Canadian Psychology*, 61(1), 14-23.
7. Park, Y., & Son, J. H. (2026). Designing proactive emotional support dialogue for social robots in learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 29(1), 12-25.
8. Salamat Ravandi, B., et al. (2025). Exploring task and social engagement in companion social robots: Feedback types. *Educational Technology, Research and Development*, 73(4), 1123-1147.
9. Lei, X., & Mutlu, B. (2024). Positive feedback and emotional support from robot tutors: Effects on student motivation. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 15(2), 450-462.
10. Lee, S., & Kim, Y. (2025). Companion robots for self-study: Emotional support and sustained attention. *Computers & Education*, 206, 104892.
11. Oudgenoeg-Paz, O., et al. (2023). Social robots supporting engagement in early literacy: A mixed-methods study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 567-584.
12. Van den Berghe, R., et al. (2024). Emotional support robots and learning anxiety: A randomized controlled trial. *Educational Research Review*, 39, 100578.
13. Schodde, T., et al. (2025). Adaptive social robots and self-regulated learning: Emotional mediation. *Learning and Instruction*, 87, 101876.
14. Kim, Y., & Lee, J. (2022). Anthropomorphism level of educational robots: Effects on emotional engagement. *International Journal of Human-Computer Studies*, 165, 102891.
15. Visser, M., & Smith, L. (2023). Age differences in response to robot emotional support. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(3), 210-223.
16. Bekele, A. (2021). Novelty effect and long-term engagement with educational robots. *Educational Technology Research & Development*, 69(4), 1889-1908.
17. Picard, R. W. (2022). Affective computing for educational robots: Ethical considerations. *AI and Society*, 37(2), 689-701.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МОЛОДЕЖИ В СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЯХ С ЛИЦАМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАВИСИМОСТЬ

Балнур АЙДАРБЕК

магистрант

Казахский Национальный Университет имени аль-Фараби,

факультет философии и политологии,

Алматы, Казахстан

/ e-posta: balnuraidarbek22@icloud.com,

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0002-1857-8321>

Айнұр ӘМІРҚҰЛОВА

магистрант

Казахский Национальный Университет имени аль-Фараби,

факультет философии и политологии,

Алматы, Казахстан

/ e-posta: ais.amirkulova@gmail.com,

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0005-6467-1086>

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты психологической помощи молодежи, находящейся в созависимых отношениях с лицами, имеющими различные формы зависимости. Анализируются психологические особенности созависимой личности, факторы формирования эмоциональной зависимости, а также влияние деструктивных отношений на эмоциональное состояние, самооценку и личностное развитие молодых людей. Особое внимание уделяется проблемам нарушения личностных границ, эмоциональной нестабильности, тревожности и снижению уровня психологического благополучия. В работе раскрываются основные направления психологической помощи, включающие индивидуальное консультирование, когнитивно-поведенческую коррекцию, развитие эмоциональной саморегуляции, групповую терапию и психообразование. Подчеркивается значимость профилактической работы, ориентированной на формирование психологически зрелой личности, развитие навыков эмоциональной устойчивости и построение здоровых межличностных отношений в молодежной среде.

Ключевые слова: созависимость, молодежь, зависимость, психологическая помощь, эмоциональная зависимость, межличностные отношения, личностные границы, психологическое благополучие.

Введение.

В современных условиях проблема зависимого поведения приобретает всё более масштабный характер и затрагивает не только самих зависимых лиц, но и их ближайшее окружение. Особую уязвимость в данной ситуации проявляет молодежь, поскольку именно в юношеском возрасте происходит активное формирование эмоциональной сферы личности, системы ценностей и моделей межличностного взаимодействия. Длительное взаимодействие с человеком, страдающим зависимостью, нередко приводит к формированию созависимых отношений, характеризующихся эмоциональной зависимостью, гиперответственностью и нарушением личностной автономии [7].

Созависимость проявляется в чрезмерной эмоциональной вовлечённости в жизнь другого человека, стремлении контролировать его поведение и игнорировании собственных потребностей. Молодые люди, находящиеся в подобных отношениях, постепенно начинают воспринимать эмоциональное состояние партнёра как определяющий фактор собственного психологического благополучия. Это сопровождается внутренним напряжением, тревожностью, эмоциональным истощением и снижением самооценки [1].

Актуальность темы определяется ростом числа зависимых форм поведения в

молодежной среде, а также недостаточной разработанностью вопросов психологической помощи лицам, находящимся в созависимых отношениях. Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых зависимости, эмоциональное состояние и психологические трудности созависимой молодежи изучены недостаточно полно. В связи с этим возрастает необходимость разработки эффективных направлений психологической помощи и профилактики эмоциональной зависимости.

Теоретические аспекты созависимости

Термин «созависимость» первоначально использовался в исследованиях семей алкоголиков и наркозависимых, однако в современной психологии рассматривается значительно шире — как форма деструктивных межличностных отношений, при которой человек чрезмерно сосредоточен на жизни другого и утрачивает способность удовлетворять собственные эмоциональные потребности [1].

По мнению В.Д. Москаленко, созависимость представляет собой устойчивое психологическое состояние, сопровождающееся повышенной тревожностью, чувством вины и зависимостью самооценки от внешнего одобрения [7]. Д. Лансер рассматривает созависимость как нарушение личностных границ и способности к автономному функционированию [3]. М. Битти подчеркивает, что созависимые отношения строятся на постоянном самопожертвовании и эмоциональной подчинённости [1].

С точки зрения психодинамического подхода, формирование созависимости связано с нарушением процессов сепарации и индивидуации в детстве. Недостаток эмоциональной поддержки, гиперопека или нестабильная семейная среда способствуют развитию страха одиночества и потребности в эмоциональном слиянии с другим человеком [10].

Особую роль играет молодежный возраст, поскольку именно в этот период активно формируется идентичность личности и модели эмоциональной привязанности [10]. Недостаточная психологическая зрелость, высокая эмоциональная чувствительность и потребность в принятии делают молодых людей более уязвимыми к формированию зависимых отношений.

Созависимые отношения оказывают выраженное влияние на эмоциональное состояние и личностное развитие молодежи. Наиболее характерными проявлениями являются повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность, страх одиночества, зависимость от внешнего одобрения и снижение самооценки [6].

Молодые люди в созависимых отношениях часто воспринимают себя ответственными за эмоциональное состояние и поведение партнёра. Их психологическое благополучие становится напрямую зависимым от состояния другого человека, что способствует формированию хронического внутреннего напряжения и эмоционального истощения [11].

Одной из ключевых характеристик созависимости является нарушение личностных границ. Человек перестаёт различать собственные чувства и переживания партнёра, стремится контролировать его поведение и жертвует собственными интересами ради сохранения отношений [3]. Постепенно снижается уровень личностной автономии, а жизнь начинает концентрироваться вокруг проблем зависимого человека.

Современные исследования показывают, что созависимость тесно связана с нарушением эмоциональной саморегуляции. Молодые люди испытывают трудности в управлении собственными эмоциями, склонны подавлять негативные переживания и избегать открытого выражения чувств [15]. Длительное пребывание в эмоционально напряжённых отношениях может приводить к развитию тревожно-депрессивных состояний и эмоционального выгорания.

Дополнительное влияние оказывают современные социальные условия. Социальные сети усиливают эмоциональную вовлечённость в отношения, формируют постоянную потребность в контроле и поддерживают зависимость от эмоционального подтверждения со стороны партнёра. В результате эмоциональная зависимость приобретает более устойчивый характер.

Основные направления психологической помощи

Психологическая помощь молодежи, находящейся в созависимых отношениях, должна быть направлена на восстановление личностной автономии, развитие эмоциональной устойчивости и формирование здоровых моделей межличностного взаимодействия.

Одним из основных направлений является индивидуальное психологическое консультирование. В процессе консультирования молодой человек получает возможность осознать деструктивный характер отношений, выявить нарушенные модели поведения и научиться различать собственные потребности и чувства партнёра [8].

Важное значение имеет когнитивно-поведенческий подход, позволяющий выявлять и корректировать иррациональные установки, лежащие в основе созависимого поведения. Наиболее распространёнными являются убеждения о необходимости постоянного самопожертвования, ответственности за поведение другого человека и страхе потери отношений [13].

Особое внимание уделяется развитию эмоциональной саморегуляции. Формирование навыков управления эмоциями способствует снижению тревожности, восстановлению психологического равновесия и повышению стрессоустойчивости [11]. Эффективными являются техники самонаблюдения, когнитивной переработки негативных мыслей и методы психологической релаксации.

Важным направлением является психообразование, направленное на повышение уровня психологической грамотности молодежи. Осознание признаков созависимости и механизмов эмоциональной зависимости способствует формированию более зрелого отношения к межличностным отношениям и снижает риск повторного вовлечения в деструктивные отношения.

Существенную роль играет профилактическая работа, ориентированная на развитие адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости и навыков построения здоровых отношений. Формирование психологически зрелой личности рассматривается как одно из важнейших условий профилактики созависимости в молодежной среде.

Заключение

Таким образом, созависимость представляет собой сложную форму эмоциональной зависимости, оказывающую негативное влияние на психологическое состояние и личностное развитие молодежи. Созависимые отношения сопровождаются нарушением личностных границ, снижением самооценки, эмоциональной нестабильностью и утратой личностной автономии.

Исследование показало, что формирование созависимости обусловлено совокупностью личностных, семейных и социальных факторов. Особую роль играют эмоциональная незрелость, потребность в принятии и влияние деструктивных моделей межличностного взаимодействия.

Эффективная психологическая помощь должна носить комплексный характер и включать психологическое консультирование, когнитивно-поведенческую коррекцию, развитие эмоциональной саморегуляции и психообразование. Профилактическая работа, направленная на формирование навыков здорового межличностного взаимодействия и развитие психологической устойчивости молодежи, имеет важное значение для предупреждения эмоциональной зависимости и сохранения психологического благополучия личности.

Список литературы

1. Битти, М. Созависимость больше не проблема / М. Битти. — Москва: Эксмо, 2019. — 352 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва: Эксмо, 2020. — 512 с.
3. Лансер, Д. Созависимость и искусство освобождения от неё / Д. Лансер. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 304 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва:

Смысл, 2017. — 352 с.

5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — Санкт-Петербург: Питер, 2021. — 400 с.

6. Меллоди, П. Созависимость: руководство по преодолению / П. Меллоди. — Москва: Класс, 2016. — 288 с.

7. Москаленко, В. Д. Созависимость: характеристики и практика преодоления / В. Д. Москаленко. — Москва: Психотерапия, 2018. — 368 с.

8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — Москва: Прогресс, 2019. — 416 с.

9. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 672 с.

10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — Москва: Флинта, 2018. — 342 с.

11. Garland, E. L. Emotion regulation and addiction recovery / E. L. Garland // *Clinical Psychology Review*. — 2021. — Vol. 87. — P. 102–118.

12. Kelly, J. Recovery capital and social support in addiction rehabilitation / J. Kelly, D. Best // *Addiction Research*. — 2021. — Vol. 29, № 4. — P. 315–327.

13. Prochaska, J. Stages of Change Model in Addiction Treatment / J. Prochaska, C. DiClemente // *Journal of Substance Abuse Treatment*. — 2020. — Vol. 108. — P. 1–8.

14. Ryan, R. Self-Determination Theory and Motivation in Psychological Rehabilitation / R. Ryan, E. Deci // *Psychological Inquiry*. — 2020. — Vol. 31, № 2. — P. 144–160.

15. Stellern, J. Emotional dysregulation in substance dependence / J. Stellern [et al.] // *Journal of Addictive Behaviors*. — 2022. — Vol. 45, № 3. — P. 210–224.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Жұлдызай АЛИМКУЛОВА

Магистрант 2 курса ОП 7М03125 - Психология,
факультета философии и политологии
Казахский национальный университет
им. Аль Фараби, Алматы, Казахстан
e-posta: alimkulova.zhu@gmail.com
ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0006-0108-2900>

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается влияние эмоционального интеллекта на профессиональную эффективность и психологическую устойчивость сотрудников организации. Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли эмоциональных и коммуникативных компетенций в условиях современной организационной среды, характеризующейся высоким уровнем межличностного взаимодействия, эмоциональной нагрузки и необходимостью быстрой адаптации к изменениям. Эмоциональный интеллект рассматривается как способность распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции, а также учитывать эмоциональные состояния других людей в процессе профессионального взаимодействия.

Эмпирическое исследование было проведено среди сотрудников клиники эстетической медицины «Gorgeous» (г. Алматы). В исследовании приняли участие 50 сотрудников различных профессиональных категорий. Для диагностики использовались опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина, Utrecht Work Engagement Scale (UWES), а также авторский блок оценки профессиональной эффективности и KPI-показателей. Обработка данных осуществлялась с использованием программы SPSS посредством методов

описательной статистики, критерия Шапиро–Уилка, коэффициента альфа Кронбаха и корреляционного анализа Спирмена.

Результаты исследования показали наличие статистически значимых положительных взаимосвязей между уровнем эмоционального интеллекта, профессиональной вовлечённостью, психологической устойчивостью и показателями эффективности деятельности сотрудников. Полученные результаты подтверждают значимость эмоционального интеллекта как важного психологического ресурса профессиональной деятельности и управления персоналом.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессиональная эффективность, психологическая устойчивость, вовлечённость, KPI, организационная психология.

Современная организационная среда предъявляет к сотрудникам не только профессиональные требования, связанные с уровнем квалификации и выполнением должностных обязанностей, но и всё чаще требует развитых эмоциональных и коммуникативных компетенций. В условиях высокой интенсивности межличностного взаимодействия, постоянного эмоционального напряжения и необходимости быстрой адаптации к изменениям возрастает значение эмоционального интеллекта как одного из психологических факторов профессиональной эффективности сотрудников.

Особую актуальность данная проблема приобретает в организациях сферы услуг, где качество профессиональной деятельности напрямую связано с эмоциональным состоянием сотрудников, их способностью выстраивать конструктивное взаимодействие с клиентами и сохранять психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях. В подобных условиях эмоциональный интеллект начинает рассматриваться не только как индивидуальная характеристика личности, но и как значимый ресурс организационного развития.

Понятие эмоционального интеллекта впервые было научно обосновано П. Сэловеем и Дж. Майером, определившими его как способность человека распознавать собственные эмоции и эмоции других людей, а также использовать данную информацию для регуляции мышления и поведения [1]. В дальнейшем концепция получила развитие в работах Д. Гоулмана, который выделил такие ключевые компоненты эмоционального интеллекта, как самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия и социальные навыки [2]. Именно данные характеристики позволяют человеку более эффективно адаптироваться к профессиональной среде, выстраивать межличностные отношения и конструктивно реагировать на эмоционально напряжённые ситуации.

Современные исследования в области организационной психологии подтверждают, что сотрудники с более высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют большую устойчивость к стрессу, более высокий уровень вовлечённости в профессиональную деятельность и лучшие показатели взаимодействия в коллективе [3]. Кроме того, эмоциональный интеллект способствует развитию навыков саморегуляции и снижению вероятности эмоционального выгорания, что особенно важно в профессиях, связанных с интенсивным общением и высокой эмоциональной нагрузкой [4].

В рамках настоящего исследования было проведено эмпирическое изучение взаимосвязи между эмоциональным интеллектом, профессиональной эффективностью и психологической устойчивостью сотрудников организации. Исследование проводилось на базе клиники эстетической медицины «Gorgeous» (г. Алматы). Выбор данной организации обусловлен спецификой профессиональной деятельности сотрудников, которая предполагает постоянное взаимодействие с клиентами, эмоциональную включённость и необходимость поддержания высокого уровня коммуникативной компетентности.

В исследовании приняли участие 50 сотрудников различных профессиональных категорий, включая медицинских специалистов, сотрудников коммерческого подразделения, административный и поддерживающий персонал. Подобная структура выборки позволила рассмотреть особенности эмоционального интеллекта в условиях различной профессиональной нагрузки и специфики трудовой деятельности.

Для диагностики уровня эмоционального интеллекта использовался опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина [5], позволяющий оценить способность к пониманию и управлению как собственными эмоциями, так и эмоциями окружающих. Дополнительно применялась Utrecht Work Engagement Scale (UWES), направленная на изучение профессиональной вовлечённости сотрудников [6]. Оценка профессиональной эффективности осуществлялась посредством авторского блока, включающего показатели KPI, субъективную оценку результативности деятельности и профессиональной вовлечённости сотрудников.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием программы SPSS. В процессе статистического анализа применялись методы описательной статистики, коэффициент альфа Кронбаха, критерий Шапиро–Уилка и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Использование непараметрических методов анализа было обусловлено особенностями распределения исследуемых переменных.

Результаты исследования показали наличие статистически значимых положительных взаимосвязей между уровнем эмоционального интеллекта и рядом показателей профессиональной деятельности сотрудников. Было установлено, что сотрудники с более высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют более выраженную профессиональную вовлечённость, большую устойчивость к эмоциональным нагрузкам и более высокие показатели эффективности деятельности.

Наиболее выраженные взаимосвязи были выявлены между эмоциональным интеллектом и показателями профессиональной вовлечённости. Сотрудники, обладающие более развитыми навыками эмоциональной регуляции и понимания эмоциональных состояний других людей, проявляли более высокий уровень заинтересованности в профессиональной деятельности, инициативности и включённости в рабочий процесс. Кроме того, данные сотрудники легче адаптировались к стрессовым ситуациям и демонстрировали большую эмоциональную устойчивость в процессе взаимодействия с клиентами.

Полученные результаты подтверждают выводы современных зарубежных и отечественных исследований, согласно которым эмоциональный интеллект является одним из значимых факторов профессиональной успешности сотрудников [7]. Высокий уровень эмоционального интеллекта способствует не только повышению индивидуальной результативности, но и улучшению качества межличностного взаимодействия внутри коллектива, что положительно отражается на психологическом климате организации в целом.

Особое значение эмоциональный интеллект приобретает в условиях современной организационной среды, характеризующейся высоким уровнем неопределённости, быстрыми изменениями и постоянной эмоциональной нагрузкой. В подобных условиях способность сотрудников управлять эмоциональными состояниями становится важным ресурсом сохранения психологической устойчивости и профессиональной эффективности. Эмоционально компетентные сотрудники легче справляются с профессиональными трудностями, демонстрируют более высокую стрессоустойчивость и быстрее восстанавливаются после эмоционально напряжённых ситуаций.

Следует отметить, что эмоциональный интеллект оказывает влияние не только на индивидуальную деятельность сотрудников, но и на особенности командного взаимодействия. Эмоциональная компетентность способствует снижению конфликтности, развитию доверительных отношений внутри коллектива и формированию более благоприятной психологической атмосферы. В организациях сферы услуг это приобретает особую значимость, поскольку эмоциональное состояние сотрудников напрямую отражается на качестве взаимодействия с клиентами и уровне предоставляемого сервиса.

Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют рассматривать эмоциональный интеллект как один из ключевых психологических факторов профессиональной эффективности и психологической устойчивости сотрудников организации. Полученные данные подтверждают необходимость дальнейшего изучения эмоционального интеллекта в контексте организационной психологии и управления персоналом.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке программ развития эмоционального интеллекта сотрудников, совершенствовании системы управления персоналом и формировании психологически безопасной организационной среды. Развитие эмоциональной компетентности сотрудников может способствовать не только повышению эффективности профессиональной деятельности, но и укреплению психологического благополучия персонала, снижению эмоционального выгорания и повышению качества организационного взаимодействия.

Список литературы

1. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*. – 1990. – Vol. 9(3). – P. 185–211.
2. Goleman D. Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
3. Sharmin S., Sultan M., Ahmed T. Emotional Intelligence and Employee Performance: Systematic Review // *International Journal of Research*. – 2024. – Vol. 12(2). – P. 44–58.
4. Goncharova N.A., Zhidkova O.A. Emotional Intelligence and Empathy in Professional Activity // *Psychology Journal*. – 2024. – Vol. 15(1). – P. 71–82.
5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // *Психологическая диагностика*. – 2006. – №4. – С. 3–22.
6. Schaufeli W., Bakker A. Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual. – Utrecht University, 2004.
7. Deshwal P. Impact of Emotional Intelligence on Organizational Performance // *International Journal of Management*. – 2016. – Vol. 7(6). – P. 1–9.

СВЯЗЬ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ КАЗАХСТАНСКИХ ЖЕНЩИН

Аружан БАЙДИЛЬДИНА

магистрант

Казахский Национальный университет им. Аль-Фараби,

Республика Казахстан, г. Алматы

E-mail: baydkooosh@gmail.com

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0008-3976-8451>

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи гендерных стереотипов и личностных особенностей казахстанских женщин. Актуальность исследования обусловлена сохранением традиционных гендерных установок в общественном сознании Казахстана при одновременном расширении социальных и профессиональных ролей женщин. Цель работы — выявление статистических связей между выраженностью традиционных гендерных представлений и уровнем самооценки, ассертивности и автономной Я-концепции. Выборка составила 149 женщин в возрасте от 18 лет из различных регионов Казахстана. Использованы методики: шкала гендерно-ролевых представлений (GBRS), шкала самоуважения Розенберга (RSES), опросник ассертивности А23 (В.П. Шейнов), шкала независимой Я-концепции (SCS). Статистическая обработка включала Н-критерий Краскела–Уоллиса, U-критерий Манна–Уитни и корреляционный анализ Спирмена. Результаты показали, что высокий уровень традиционных гендерных установок отрицательно коррелирует с самооценкой ($r_s = -0,34$), ассертивностью ($r_s = -0,41$) и автономной Я-концепцией ($r_s = -0,46$). Женщины с эгалитарными взглядами демонстрируют статистически значимо более высокие показатели личностного благополучия. Полученные данные могут быть

использованы при разработке программ психологической поддержки и гендерного просвещения в современном казахстанском обществе.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, самооценка, ассертивность, автономная Я-концепция, женщины Казахстана, гендерная социализация.

Введение. Современное казахстанское общество характеризуется противоречивым сочетанием процессов модернизации и сохранения традиционных патриархальных устоев. С одной стороны, женщины активно вовлекаются в профессиональную деятельность, образование и общественную жизнь. С другой стороны, в массовом сознании продолжают доминировать стереотипные представления о «женской роли» как преимущественно семейной и домашней [1, 2]. По данным Программы развития ООН, более 90% населения Казахстана придерживается хотя бы одного гендерного предубеждения [3].

Такое противоречие создаёт условия для внутреннего ролевого конфликта, снижения самооценки и ограничения личностной автономии женщин [4]. В психологической науке гендерные стереотипы рассматриваются как устойчивые упрощённые представления о качествах и моделях поведения мужчин и женщин [5]. Согласно теории социальных ролей Э. Игли, стереотипы возникают из наблюдаемого разделения труда и затем начинают функционировать как предписывающие нормы [6]. Теория гендерной схемы С. Бем объясняет, как эти представления интернализуются и становятся частью когнитивной структуры личности [7].

Однако в казахстанском контексте комплексных психологических исследований, непосредственно изучающих влияние гендерных стереотипов на личностные особенности женщин, недостаточно. Большинство работ сосредоточены на социологических или правовых аспектах гендерного неравенства [8]. Настоящее исследование направлено на заполнение этого пробела.

Цель исследования – эмпирически выявить взаимосвязь между выраженностью гендерных стереотипов и личностными особенностями казахстанских женщин (самооценкой, ассертивностью, автономной Я-концепцией).

Гипотезы исследования:

1. Уровень самооценки женщин связан с характером их гендерно-ролевых представлений.
2. Ассертивность женщин связана с выраженностью традиционных или эгалитарных взглядов.
3. Уровень автономной Я-концепции женщин связан с их гендерно-ролевыми представлениями.

Методология исследования. Исследование проводилось в марте 2026 года. Выборка составила 149 женщин в возрасте от 18 лет, проживающих на территории Республики Казахстан. Формирование выборки осуществлялось конвенциональным (доступным) способом с использованием онлайн-анкетирования. Возрастная структура: 18–29 лет – 60 человек (40,3%), 30–44 года – 44 человека (29,5%), 45 лет и старше – 45 человек (30,2%). 87% участниц проживают в городах. Высшее и послевузовское образование имеют 88,6% респонденток. География охватывает Северный, Южный, Центральный, Западный и Восточный регионы Казахстана.

В исследовании использованы следующие *валидизированные методики*:

- Краткая шкала гендерно-ролевых представлений (GBRS, адаптация М.О. Мдивани и Э.В. Лидской, 2020). В настоящем исследовании использована обратная интерпретация: высокие значения соответствуют большей выраженности традиционных установок.
- Шкала самоуважения Розенберга (RSES, адаптация А.А. Золотаревой, 2020).
- Опросник ассертивности А23 (В.П. Шейнов, 2014).
- Шкала независимой и взаимозависимой Я-концепции (SCS, адаптация Е.А. Дорошевой, Г.Г. Князева и соавт., 2016). Для анализа использовался показатель автономной (независимой) Я-концепции.

Статистическая обработка выполнена с помощью программы SPSS. Применялись методы описательной статистики, Н-критерий Краскела–Уоллиса для сравнения трёх групп, U-критерий Манна–Уитни для попарных сравнений (с поправкой Бонферрони, $\alpha=0,017$) и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования. На основе медианы по шкале GBRs респондентки были разделены на три группы: низкий ($n=50$), средний ($n=49$) и высокий ($n=50$) уровень традиционных гендерных представлений.

Сравнительный анализ. Н-критерий Краскела–Уоллиса выявил статистически значимые различия между группами по всем трём личностным показателям (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа (Н-критерий Краскела–Уоллиса)

Показатель	Н	р
Самооценка (RSES)	8,94	0,011
Ассертивность (A23)	10,12	0,006
Автономная Я-концепция (SCS)	11,37	0,003

Попарное сравнение с использованием U-критерия Манна–Уитни показало (Таблица 2):

Таблица 2 – Попарные различия между группами (U-критерий Манна–Уитни)

Показатель	Сравнение	U	р
Самооценка	Низкий vs Высокий	842,0	0,004
Ассертивность	Низкий vs Высокий	810,5	0,002
Ассертивность	Средний vs Высокий	945,0	0,015
Автономность	Низкий vs Высокий	780,5	0,001
Автономность	Средний vs Высокий	910,0	0,009

Наиболее высокие показатели самооценки ($M=31,6$), ассертивности ($M=68,4$) и автономности ($M=5,2$) зафиксированы в группе с низким уровнем традиционных гендерных установок. В группе с высоким уровнем традиционных установок эти показатели значимо ниже (самооценка $M=27,9$, ассертивность $M=60,9$, автономность $M=4,3$). Группа со средним уровнем занимает промежуточное положение.

Корреляционный анализ. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена выявил следующие статистически значимые взаимосвязи (Таблица 3, $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$):

Таблица 3 – Корреляционная матрица (коэффициенты r_s)

Переменные	1	2	3
1. Традиционные гендерные установки (GBRS)	—		
2. Самооценка (RSES)	–0,34*	—	
3. Ассертивность (A23)	–0,41**	0,52**	—
4. Автономная Я-концепция (SCS)	–0,46**	0,48**	0,55**

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

Таким образом, все три частные гипотезы получили эмпирическое подтверждение.

Обсуждение результатов. Полученные данные свидетельствуют о наличии устойчивой отрицательной связи между традиционными гендерными установками и ключевыми личностными характеристиками женщин. Наиболее сильная корреляция выявлена с автономной Я-концепцией ($r_s = -0,46$). Это означает, что жёсткие стереотипные представления о «женской роли» в наибольшей степени ограничивают развитие независимости, самостоятельности и способности женщины определять себя вне социальных ожиданий.

Связь с ассертивностью ($r_s = -0,41$) показывает, что женщины, разделяющие традиционные взгляды, реже демонстрируют уверенное поведение, труднее отстаивают личные границы и чаще избегают ситуаций, требующих проявления инициативы. Это согласуется с исследованиями гендерного ролевого стресса, показывающими, что страх социального неодобрения за «нетипичное» женское поведение подавляет ассертивность [9].

Связь с самооценкой ($r_s = -0,34$), хотя и менее выраженная, также статистически значима. Традиционные установки, транслирующие идею о вторичности женских достижений по сравнению с семейным предназначением, могут интернализироваться в чувство собственной недостаточности [4].

Особый интерес представляет промежуточное положение группы со средним уровнем традиционных установок. Это указывает на постепенный, а не скачкообразный характер трансформации гендерного сознания. Даже частичное снижение приверженности традиционным нормам сопровождается позитивными сдвигами в личностных показателях.

Положительные корреляции между самооценкой, ассертивностью и автономностью (r_s от 0,48 до 0,55) позволяют говорить о существовании устойчивого личностного комплекса, обеспечивающего психологическое благополучие. Женщины с высокой самооценкой чаще демонстрируют уверенное поведение и обладают более автономной идентичностью.

В контексте Казахстана эти результаты приобретают особую значимость. Социологические данные фиксируют, что около 70% мужчин и более половины женщин считают главной обязанностью женщины ведение дома [3]. При этом формальные права женщин расширены. Возникает разрыв между институциональными возможностями и внутренними установками, который создаёт психологическое напряжение.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило наличие статистически значимых взаимосвязей между гендерными стереотипами и личностными особенностями казахстанских женщин. Женщины с эгалитарными взглядами демонстрируют более высокие показатели самооценки, ассертивности и автономной Я-концепции по сравнению с женщинами, придерживающимися традиционных установок. Наиболее сильно традиционные стереотипы связаны со снижением личностной автономии.

Практическая значимость результатов заключается в возможности их использования при разработке программ психологической поддержки женщин, тренингов ассертивности, а также в системе гендерного просвещения. Рекомендуются внедрение гендерно-чувствительных подходов в образовательную среду и медиа.

Ограничения исследования: выборка не является строго репрезентативной (преобладание городских жительниц и лиц с высшим образованием), исследование носит кросс-секционный характер, что не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях. Перспективными направлениями являются лонгитюдные исследования и кросс-культурные сравнения внутри Казахстана.

Список литературы

1. Абдыкулова Г. Формирование гендерных стереотипов в современном казахстанском обществе // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Социологические и политические науки. – 2024. – Т.85, №1. – С. 5–23.
2. Дуанаева С.Е., Шоманбаева А.О., Усенова А.М. и др. Кросскультурный аспект формирования гендерного самосознания женщин Казахстана // Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. – 2023. – №3(144). – С. 313–325.
3. ПРООН Казахстан; ООН-Женщины. Общественное восприятие гендерного равенства и расширения прав и возможностей женщин в Казахстане: аналитический отчет. – Астана, 2024. – 110 с.
4. Каверина О.Ю. Гендерные стереотипы как фактор искажения личностной идентичности женщин // Инновационная наука. – 2016. – №3 (ч.4). – С. 163–168.
5. Клецина И.С. От психологии пола к гендерным исследованиям в психологии // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 61–78.

6. Eagly A.H. Sex Differences in Social Behavior: A Social Role Interpretation. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. – 191 p.
7. Bem S.L. Gender schema theory: a cognitive account of sex typing // Psychological Review. – 1981. – Vol.88, №4. – P. 354–364.
8. Балгимбаева З.М. Кросс-культурное исследование гендерных предубеждений: автореф. дисс. ... д. психол. н. – Алматы, 2012. – 42 с.
9. Kelmendi K., Jemini-Gashi L. An exploratory study of gender role stress and psychological distress of women in Kosovo // Women's Health. – 2022. – Vol.18. – 17455057221097823.

МАЗМҰНЫ – СОДЕРЖАНИЕ – CONTENTS

1.	Клейберг Ю. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ ДЕВИАНТОЛОГИИ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ	3
Секция 1. Білім алушылармен мінез-құлықтық қиындықтары бар балалармен жұмыс істеу үшін педагогтің кәсіби әлеуметтік дамыту: құзыреттілік тәсіл. Секция 1. Развитие профессионального потенциала педагога для работы с обучающимися с поведенческими трудностями: компетентностный подход Section 1. Development of teachers' professional potential for working with students with behavioral difficulties: a competency-based approach		
2.	Bulatbayeva A.A., Wang Han. PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF TEACHERS FOR WORKING WITH STUDENTS WITH BEHAVIORAL DIFFICULTIES: A COMPETENCY-BASED PATH	9
3.	Hengbati Hamatan. TEACHING CHALLENGES AND OPTIMIZATION STRATEGIES FOR COLLEGE CHINESE COURSES IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION	13
4.	Łukasik J.M. INNOVATIONS IN TRAINING TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS SHOWING BEHAVIORAL PROBLEMS	17
5.	Ospanova M. COMPETENCY-BASED APPROACH IN CONTEMPORARY TEACHERS PRACTICE WITH STUDENTS EXHIBITING DEVIANT BEHAVIOR	20
6.	Michvociková V. COMMUNICATION IN THE WORK OF A SOCIAL PEDAGOGUE FROM THE VIEW OF UNIVERSITY STUDENTS – FUTURE TEACHERS	23
7.	Скакова А.К., Шкутина Л.А., Санхаева А.Н. РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ТРУДНОСТЯМИ	27
Секция 2. Мектеп ортасындағы жасөспірімдердің девианттық мінез-құлқын алдын алу және түзету Секция 2. Профилактика и преодоление отклоняющегося поведения подростков в школьной среде Section 2. Prevention and intervention of deviant behavior among adolescents in the school environment		
8.	Kováč E., Michvociková V. RISKS OF TRANSMITTING PATHOLOGICAL BEHAVIOURAL PATTERNS AMONG YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF A DYSFUNCTIONAL FAMILY SYSTEM	33
9.	Liu Yue, Baktybayev Zh.Sh. TEACHER REFLECTIVE PRACTICE AS A TOOL FOR PREVENTING ADOLESCENT DEVIANT BEHAVIOUR IN SCHOOLS	38
10.	Michvociková V., Svrček M. CONFLICT VERSUS BULLYING FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS – FUTURE TEACHERS	42
11.	Xing Mengwen. MANAGEMENT OF VIOLENCE PREVENTION AND CREATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SCHOOLS OF KAZAKHSTAN AND CHINA	46
12.	Алимбаева Р.Т. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В США	51
13.	Баймуканова М.Т. СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В США: ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ	58
14.	Баймуканова М.Т., Матюшенко Э. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	64
15.	Демиденко О.Г. ПРЕВЕНЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ	69
16.	Клименко Е.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА	72
17.	Мухтарова Ш.М. ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ В ШКОЛАХ США	76

18.	Мухтарова Ш.М., Водолага К.С. МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ	82
19.	Мухтарова Ш.М., Краус И.Д. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ	88
20.	Нурыева А.С., Албытова Н.П. МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ	93
21.	Садвакасова З.М., Бейсекенова Д.Р. РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОСОЗНАННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМИ ПАТТЕРНАМИ	102
Секция 3. Жасөспірімдердің цифрлық әлеуметтенуі: қиындықтар мен қауіптер Секция 3. Цифровая социализация подростков: вызовы и риски Section 3. Digital socialization of adolescents: challenges and risks		
22.	Jagielska K., Mróz A., Bluszcz J. ATTITUDES OF POLISH AND MOLDOVAN STUDENTS TOWARD ARTIFICIAL INTELLIGENCE – A COMPARATIVE STUDY	109
23.	Jia Huifeng. THE IMPACT AND CHALLENGES OF DIGITAL TECHNOLOGY ON TEENAGERS AND STUDENTS	114
24.	Niu Minjing. DIGITAL TRANSFORMATION AND STUDENT MANAGEMENT PRACTICES IN CHINESE AND KAZAKHSTAN UNIVERSITIES: A COMPARATIVE STUDY OF INSTITUTIONAL DIFFERENCES AND PATHWAYS	117
25.	Yang Jinwangmu, Baktybayev Zh.Sh. RISKS OF ADOLESCENT DIGITAL SOCIALISATION AND THE ROLE OF SCHOOL-BASED SOCIAL SUPPORT	121
26.	Аскарова Р.Н. ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ ЦИФРЛЫҚ ӘЛЕУМЕТТЕНУІ: ӘЛЕУМЕТТІК ТӘУЕКЕЛДІЛІК ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК – ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ	124
27.	Баймуканова М.Т., Байназарова А.Б. ЦИФРЛЫҚ ПРОФИЛАКТИКА: ЖАСӨСПІРІМДЕР АРАСЫНДАҒЫ ДЕСТРУКТИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚТЫҢ АЛДЫН АЛУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІ МЕН НЕЙРОЖЕЛІЛЕРДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ПРАКТИКАЛЫҚ АЛГОРИТМІ	128
28.	Иргалиев А. ГОТОВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УРОВНЯ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ	135
Секция 4. Инклюзивные подходы к социальной поддержке молодежи Секция 4. Жастарды әлеуметтік қолдаудағы инклюзивті тәсілдер Section 4. Inclusive approaches to social support for youth		
29.	Wei Shiyu. SOCIAL PEDAGOGICAL SUPPORT FOR HIGH SCHOOL STUDENTS' VOCATIONAL SELF-DETERMINATION	142
30.	Xia Qiuyan. EMOTIONAL SUPPORT STRATEGIES OF SOCIAL ROBOTS AND STUDENT LEARNING ENGAGEMENT: A SYSTEMATIC REVIEW	145
31.	Айдарбек Б., Әміркұлова А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МОЛОДЕЖИ В СОЗАВИСИМЫХ ОТНОШЕНИЯХ С ЛИЦАМИ, ИМЕЮЩИМИ ЗАВИСИМОСТЬ	149
32.	Алимкулова Ж. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ	152
33.	Байдильдина А.Д. СВЯЗЬ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ КАЗАХСТАНСКИХ ЖЕНЩИН	155

По итогам круглого стола с международным участием «Социальная работа и социальная педагогика: реальность и перспективы» подготовлен проект резолюции:

РЕЗОЛЮЦИЯ

В работе круглого стола приняли участие отечественные и зарубежные ученые, преподаватели высших учебных заведений, социальные педагоги, специалисты психолого-педагогического сопровождения, магистранты и представители образовательных организаций.

В ходе работы круглого стола были обсуждены актуальные вопросы подготовки педагогов к взаимодействию с детьми и подростками девиантного поведения, современные психолого-педагогические технологии профилактики девиантного поведения, развитие культуры осознанного поведения подростков, а также возможности применения цифровых технологий и искусственного интеллекта в профилактической и коррекционной работе.

Участники круглого стола отмечают:

- возрастание значимости междисциплинарного подхода в решении проблем девиантного поведения детей и подростков;
- необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов и специалистов социально-педагогического сопровождения;
- актуальность разработки современных профилактических программ, ориентированных на психологическое благополучие обучающихся;
- значимость внедрения цифровых технологий и инновационных методов в практику социальной педагогики и психологии;
- необходимость расширения международного научного сотрудничества в области социальной педагогики, психологии и инклюзивного образования.

По итогам обсуждения участники круглого стола рекомендуют:

Продолжить научные исследования по проблемам девиантного поведения детей и подростков в условиях современных социальных трансформаций.

Активизировать разработку и внедрение психолого-педагогических программ профилактики деструктивного поведения в образовательной среде.

Совершенствовать систему подготовки педагогических кадров к профессиональному взаимодействию с детьми группы риска.

Расширять практику международного научного сотрудничества, обмена опытом и реализации совместных исследовательских проектов.

Использовать современные цифровые технологии и ресурсы искусственного интеллекта в профилактической, диагностической и коррекционной деятельности.

Способствовать повышению уровня психологической культуры участников образовательного процесса и развитию безопасной образовательной среды.

Участники круглого стола выразили заинтересованность в дальнейшем научном взаимодействии и реализации совместных инициатив в области социальной педагогики, психологии и профилактики девиантного поведения.

Халықаралық қатысумен өткен «Әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика: шынайылық пен перспективалар» атты дөңгелек үстелдің қорытындысы бойынша төмендегі қарар жобасы дайындалды:

ҚАРАР

Дөңгелек үстел жұмысына отандық және шетелдік ғалымдар, жоғары оқу орындарының оқытушылары, әлеуметтік педагогтер, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу мамандары, магистранттар және білім беру ұйымдарының өкілдері қатысты.

Дөңгелек үстел барысында педагогтердің девиантты мінез-құлықтағы балалар мен

жасөспірімдермен өзара әрекеттесуге даярлығын қалыптастыру мәселелері, девиантты мінез-құлықтың алдын алудың заманауи психологиялық-педагогикалық технологиялары, жасөспірімдердің саналы мінез-құлық мәдениетін дамыту, сондай-ақ профилактикалық және түзету жұмыстарында цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект мүмкіндіктерін пайдалану мәселелері талқыланды.

Дөңгелек үстелге қатысушылар төмендегілерді атап өтті:

- балалар мен жасөспірімдердің девиантты мінез-құлық мәселелерін шешуде пәнаралық тәсілдің маңыздылығының артуын;

- педагогтер мен әлеуметтік-педагогикалық сүйемелдеу мамандарын кәсіби даярлау жүйесін жетілдіру қажеттілігін;

- білім алушылардың психологиялық әл-ауқатына бағытталған заманауи профилактикалық бағдарламаларды әзірлеудің өзектілігін;

- әлеуметтік педагогика мен психология тәжірибесіне цифрлық технологиялар мен инновациялық әдістерді енгізудің маңыздылығын;

- әлеуметтік педагогика, психология және инклюзивті білім беру салаларында халықаралық ғылыми ынтымақтастықты кеңейту қажеттілігін.

Талқылау қорытындысы бойынша дөңгелек үстелге қатысушылар төмендегілерді ұсынады:

Қазіргі әлеуметтік трансформациялар жағдайында балалар мен жасөспірімдердің девиантты мінез-құлық мәселелері бойынша ғылыми зерттеулерді жалғастыру.

Білім беру ортасында деструктивті мінез-құлықтың алдын алуға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарламаларды әзірлеу және енгізу жұмыстарын жандандыру.

Тәуекел тобына жататын балалармен кәсіби өзара әрекеттесуге педагог кадрларды даярлау жүйесін жетілдіру.

Халықаралық ғылыми ынтымақтастықты, тәжірибе алмасуды және бірлескен зерттеу жобаларын жүзеге асыру тәжірибесін кеңейту.

Профилактикалық, диагностикалық және түзету жұмыстарында заманауи цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект ресурстарын пайдалану.

Білім беру процесіне қатысушылардың психологиялық мәдениетін арттыруға және қауіпсіз білім беру ортасын дамытуға ықпал ету.

Дөңгелек үстелге қатысушылар әлеуметтік педагогика, психология және девиантты мінез-құлықтың алдын алу салаларында одан әрі ғылыми ынтымақтастықты дамытуға және бірлескен бастамаларды жүзеге асыруға қызығушылық танытты.

Following the international round table «Social Work and Social Pedagogy: Reality and Prospects», a draft resolution has been prepared based on the outcomes of the discussion.

RESOLUTION

Representatives of the national and international academic community, university faculty members, social pedagogues, specialists in psychological and pedagogical support, master's students, and representatives of educational organizations participated in the round table.

During the round table, participants discussed current issues related to preparing educators for interaction with children and adolescents exhibiting deviant behavior, contemporary psychological and pedagogical technologies for the prevention of deviant behavior, the development of a culture of conscious behavior among adolescents, as well as the possibilities of applying digital technologies and artificial intelligence in preventive and corrective work.

The participants of the round table noted:

- the increasing importance of an interdisciplinary approach to addressing the problems of deviant behavior among children and adolescents;

- the need to improve the system of professional training for teachers and specialists in social and pedagogical support;
- the relevance of developing modern preventive programs aimed at enhancing the psychological well-being of students;
- the significance of integrating digital technologies and innovative methods into the practice of social pedagogy and psychology;
- the necessity of expanding international scientific cooperation in the fields of social pedagogy, psychology, and inclusive education.

Following the discussion, the participants of the round table recommend:

- continuing scientific research on the problems of deviant behavior among children and adolescents in the context of contemporary social transformations;
- intensifying the development and implementation of psychological and pedagogical programs aimed at preventing destructive behavior in educational settings;
- improving the system of teacher training for effective professional interaction with children and adolescents at risk;
- expanding international scientific cooperation, exchange of experience, and the implementation of joint research projects;
- utilizing modern digital technologies and artificial intelligence resources in preventive, diagnostic, and corrective activities;
- promoting the enhancement of psychological culture among participants in the educational process and fostering a safe educational environment.

The participants of the round table expressed their interest in further scientific cooperation and the implementation of joint initiatives in the fields of social pedagogy, psychology, and the prevention of deviant behavior.