

Научная статья

УДК 159.923

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-152-163

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО САМОРАЗВИТИЮ

Киктенко М. В.

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Naporoqe@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.08.2025
Одобрена после рецензирования 09.09.2025
Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития у студентов уверенности в себе как одного из ключевых качеств, необходимых для успешной личностной и профессиональной реализации. Обосновывается актуальность поиска эффективных психолого-педагогических технологий для решения данной задачи в условиях высшего образования. Предлагается теоретическая модель, согласно которой уверенность в себе формируется не путём прямого научения, а как следствие приобретения личного успешного опыта преодоления трудностей. Методологической базой исследования выступила теория деятельности А.Н. Леонтьева. В статье описываются организация и результаты формирующего эксперимента, в ходе которого проверялась эффективность развивающей программы, основанной на принципах самостоятельного выбора и регулярного выполнения студентами «развивающего дела». Диагностика уверенности в себе проводилась на основе следующих методик: теста уверенности в себе В.Г. Ромека и шкалы уверенности в себе С. Рейзаса. Результаты исследования дают основание полагать, что участие в программе приводит к статистически значимому росту общего уровня уверенности, социальной смелости и инициативности у студентов вуза. Сделан вывод о том, что создание педагогических условий, обеспечивающих студентам практику сознательной активности в ситуациях волевого напряжения, является действенным средством формирования устойчивой и адекватной уверенности в себе.

Ключевые слова: уверенность в себе, саморазвитие, студенты, педагогические условия, деятельность, воля.

Для цитирования: Киктенко М. В. Педагогические условия развития уверенности в себе у студентов в процессе организованной деятельности по саморазвитию // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.152–163. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-152-163>

Original article

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF SELF-CONFIDENCE IN UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF ORGANIZED SELF-DEVELOPMENT ACTIVITIES

M. Kiktenko

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

Naporoge@yandex.ru

The article was submitted on 26.08.2025

Approved after review on 09.09.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. The article addresses the issue of developing self-confidence in university students as one of the key qualities necessary for successful personal and professional fulfillment. The relevance of identifying effective psychological and pedagogical technologies for solving this problem within the context of higher education is substantiated. A theoretical model is proposed, according to which self-confidence is not formed through direct teaching but emerges as a result of acquiring personal successful experience in overcoming difficulties. The methodological foundation of the study is the activity theory of A.N. Leontiev. The article describes the organization and results of the formative experiment aimed at testing the effectiveness of a developmental program based on the principles of autonomous choice and regular performance of a “developmental action” by students. Self-confidence was assessed using V.G. Romek’s Self-Confidence Test and S. Reisas’s Self-Confidence Scale. The research results suggest that participation in the program leads to a statistically significant increase in the general level of self-confidence, social courage, and initiative among university students. The conclusion is drawn that creation of pedagogical conditions which provide students with opportunities for deliberate activity in situations requiring volitional effort is an effective means of fostering stable and adequate self-confidence.

Keywords: self-confidence, self-development, students, pedagogical conditions, activity, willpower.

For citation: Kiktenko, M. V. (2025). Pedagogical conditions for development of self-confidence in university students in the process of organized self-development activities. In: *Man and Education*, 3 (84), 152–163 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-152-163>

Введение

Современный этап общественного развития характеризуется высокой степенью неопределённости и динамизмом, обусловленным как глобальными технологическими прорывами в русле цифровой трансформации, так и комплексом социально-экономических и геополитических вызовов. Данные условия предъявляют новые требования к системе высшего образования и, в частности, к личностным и профессиональным качествам выпускников. Период студенчества является критически важным для становления личности,

однако он сопряжён со значительными психологическими вызовами, проблемами адаптации и необходимостью выстраивания траектории будущего профессионального развития [1; 2]. В этих условиях одной из ключевых характеристик, определяющих успешность личностной и профессиональной реализации, выступает уверенность в себе.

От современного специалиста требуется не только владение предметными компетенциями, но и высокий уровень психологической устойчивости, гибкости, способности к самоорганизации и готовности

к самостоятельному и ответственному действию в постоянно меняющихся обстоятельствах. Как отмечают М.И. Старов и Т.Н. Ефимова, «уверенность в себе есть свойство личности, позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей» [3, с. 14]. Именно дефицит этого качества является одной из корневых проблем, с которыми сталкиваются студенты. Он неразрывно связан с недостаточным уровнем развития личностной самостоятельности, которая, по определению А.К. Осницкого, предполагает способность субъекта к инициативному, ответственному и независимому от внешних влияний действию [4]. Проявления этого дефицита многообразны: прокрастинация, страх перед новыми, сложными задачами, повышенная тревожность и чрезмерная зависимость от внешних оценок. Как справедливо отмечает Е.Ю. Заикина, даже частичное проявление этих аспектов «сильно портит неуверенному человеку психологический комфорт в жизни», что подчёркивает необходимость разработки эффективных технологий для решения этой задачи [5, с. 35]. Как показывают исследования, в основе широко распространённой в студенческой среде прокрастинации часто лежит феномен личностной беспомощности, то есть глубинное неверие в собственную способность влиять на результаты своих действий и достигать успеха [6].

Постановка проблемы

В психолого-педагогической науке и практике отмечается ряд негативных тенденций, влияющих на личностное развитие современной молодёжи. Широкая доступность информации и цифровых развлечений формирует у части студентов иллюзию лёгкости познавательного процесса, что выражается в феноменах «клипового мышления» и «цифровой регрессии». Как следствие, наблюдается ослабление установки на самостоятельное размышление и системную работу, что препятствует развитию фундаментальных качеств лично-

сти, таких как воля, целеустремлённость и самостоятельность. Данная тенденция у многих усугубляется инфантильной смысловой ориентацией, выражающейся в стремлении уйти от ответственности за совершаемые поступки и решения.

Вместе с тем, традиционные формы организации учебного процесса в вузе, зачастую носящие директивный характер и ориентированные на передачу предметных знаний, не всегда создают достаточные условия для целенаправленного формирования уверенности и самостоятельности. Проблема заключается в том, что уверенность является продуктом личного опыта успешного преодоления, который невозможно передать в лекционном формате. Для её развития необходима специально организованная практическая деятельность, в рамках которой студент мог бы ставить собственные цели, сталкиваться с реальными трудностями, находить способы их преодоления и получать позитивное подкрепление своим усилиям.

Несмотря на высокую востребованность в обществе и профессиональной среде таких качеств, как уверенность и самостоятельность, в образовательной практике вуза недостаточно разработаны и апробированы конкретные психолого-педагогические инструменты, способствующие их целенаправленному развитию. Существующие подходы зачастую либо носят декларативный характер, либо не учитывают ключевой механизм формирования уверенности, основанный на личном опыте волевого преодоления трудностей.

Таким образом, возникает противоречие между объективной необходимостью формирования уверенности в себе у студентов как залога их будущей успешности и недостаточной разработанностью эффективных психолого-педагогических технологий для решения этой задачи в рамках образовательного процесса вуза. В этой связи поиск, научное обоснование и апробация таких технологий, в частности основанных на принципах группового саморазвития, представляется актуальной и

практически значимой задачей современной педагогики и психологии.

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности специально организованной деятельности в группе саморазвития как условия повышения уровня уверенности студентов. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи исследования:

1. Провести диагностику исходного уровня уверенности в себе, социальной смелости и инициативности у студентов контрольной и экспериментальной групп.

2. Разработать и реализовать в экспериментальной группе программу формирующего воздействия, основанную на развивающей программе «Развитие воли и самоорганизации», включающую элементы самостоятельной работы, групповой рефлексии и наставнической поддержки.

3. Провести итоговую диагностику и проанализировать динамику показателей уверенности в экспериментальной группе.

4. Осуществить сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп для оценки эффективности реализованной программы.

В качестве *гипотезы исследования* было выдвинуто предположение о том, что специально организованная деятельность по саморазвитию, включающая самостоятельную постановку и достижение личностно значимых целей, регулярную практику волевого усилия, рефлексию собственного опыта и групповую поддержку, способствует статистически значимому росту показателей уверенности в себе, социальной смелости и инициативности у студентов.

Теоретические основания исследования

В данной работе мы рассматриваем уверенность не как ситуативное состояние, а как интегральное личностное качество, которое включает в себя позитивную и адекватную самооценку, веру в собственные силы и способность опираться на внутренние ресурсы при решении жизненных

и профессиональных задач. Уверенность является необходимым условием для проявления инициативы, конструктивного поведения в социальных контактах, преодоления трудностей и достижения поставленных целей. Развитие данного качества у студентов напрямую способствует повышению их академической успешности, облегчает процесс профессиональной адаптации и служит основой для построения продуктивной траектории саморазвития.

Феномен уверенности в себе является предметом изучения в работах многих отечественных и зарубежных авторов. В рамках данного исследования мы опираемся на многокомпонентную трактовку уверенности, рассматривая её как сложное личностное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. Так, в работах В.Г. Ромека уверенность раскрывается через три ключевые составляющие: уверенность в себе как позитивное самоотношение и вера в свои способности; социальная смелость как готовность вступать в контакты и действовать в ситуациях межличностного взаимодействия без излишней тревоги и инициативность в социальных контактах как проактивная позиция в общении [7, с. 4]. Схожий подход предлагает С. Рейзас, который связывает уверенность с ассертивностью – способностью человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него [8]. Таким образом, в теоретическом плане мы рассматриваем уверенность как проявление личностной зрелости и субъектности.

Центральным для нашей концепции является положение о том, что уверенность не является врождённым или статичным качеством, а формируется в процессе деятельности и напрямую связана с опытом успешного преодоления объективных и субъективных трудностей. Она не столько причина, сколько следствие результативной деятельности и опыта преодоления трудностей. Человек становится уверенным в своих силах потому, что на собственном опыте многократно убедился в своей

способности достигать поставленных целей. Этот опыт, в свою очередь, невозможен без развитой волевой саморегуляции. Именно волевые качества – настойчивость, выдержка, самостоятельность – обеспечивают способность личности продолжать действовать в направлении выбранной цели, несмотря на внутренние (лень, страх, нежелание) и внешние препятствия.

Методологической базой исследования выступила теория деятельности А.Н. Леонтьева, согласно которой развитие личности, её качеств и способностей происходит не через пассивное восприятие информации, а в процессе активной, предметной деятельности [9]. Как подчёркивал А.Н. Леонтьев: «Актуально сознаётся только то, что входит в деятельность как предмет того или иного осуществляющего её действия, как его непосредственная цель» [10, с. 21]. Следовательно, для развития такого качества, как уверенность в себе, необходимо создать условия для специальной, целенаправленной деятельности студента. Также мы опирались на теории волевой регуляции (Л.С. Выготский, В.И. Селиванов, В.А. Иванников и др.), раскрывающие психологический механизм этого процесса. Волевой акт, понимаемый как сознательное, целенаправленное усилие по преодолению препятствия, является ключевым инструментом развития [11]. Этот процесс можно описать как создание развивающей ситуации, где сталкиваются сознательные решения по развитию себя и бессознательные реакции, препятствующие данному процессу. В этом заключается ключевой механизм, который лёг в основу нашего формирующего эксперимента: развитие уверенности происходит через целенаправленную тренировку волевых качеств в процессе специально организованной деятельности. Деятельность по саморазвитию, как она представлена в наших предыдущих работах, строится на принципе преодоления «трудного, но сильного» дела [12]. Выбирая и регулярно выполняя такое «развивающее дело», студент систематически попадает в ситуацию, требующую приложения волевых усилий.

Каждый успешный акт преодоления внутреннего сопротивления («не хочу, но делаю, потому что это важно для меня») становится эмпирическим доказательством собственной силы, что напрямую укрепляет самооценку и формирует ядро уверенности. При этом проблема развития волевых качеств остаётся актуальной для всех возрастов, включая подростковый и юношеский [13].

Особую роль в организации развивающего процесса играет среда студенческой группы. В отличие от традиционного обучения, где цели и задачи часто задаются извне, в группе саморазвития участник самостоятельно выбирает объект приложения своих усилий, что обеспечивает высокий уровень внутренней мотивации. Принцип взаимодействия «равный – равному» создаёт уникальные условия для развития. С одной стороны, он снимает иерархическое давление и страх негативной оценки, формируя безопасное пространство для проб и ошибок. С другой стороны, группа выступает в качестве источника поддержки, обратной связи и позитивного подкрепления. Наблюдая за успехами и трудностями других участников, студент понимает, что его проблемы не уникальны, и получает доступ к коллективному опыту их решения. Такое взаимодействие способствует не только развитию уверенности в себе, но и росту социальной смелости и инициативности.

Таким образом, мы рассматриваем педагогические условия не как совокупность внешних факторов, а как специально организованный процесс, в рамках которого студент систематически получает и интериоризирует опыт успешного волевого действия. Целенаправленная тренировка волевой саморегуляции выступает в нашем исследовании основным условием, а рост уверенности в себе – закономерным результатом этого процесса.

Материалы и методы исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Новгородский государственный универ-

ситет имени Ярослава Мудрого». Общая выборка на констатирующем этапе исследования составила 267 студентов первых курсов различных направлений подготовки. На этапе формирующего эксперимента итоговая выборка составила 44 студента, которые были разделены на две группы:

1. Экспериментальная группа (ЭГ) – 22 студента, которые приняли участие в программе формирующего эксперимента «Развитие воли и самоорганизации». Важно отметить, что в данную группу вошли только те участники, которые полностью прошли трёхнедельный цикл программы от начала до конца, что позволило оценить полноценный эффект психолого-педагогического воздействия.

2. Контрольная группа (КГ) – 22 студента первого курса, сопоставимых с экспериментальной группой по основным социально-демографическим характеристикам. Студенты контрольной группы не принимали участия в развивающей программе и продолжали обучение в традиционном формате.

Формирование групп осуществлялось на основе принципа случайного отбора из числа студентов, прошедших первичную диагностику. Предварительное тестирование показало отсутствие статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по ключевым диагностируемым показателям, что свидетельствует о сопоставимости групп и обеспечивает валидность последующего сравнительного анализа.

Формирующий эксперимент, проведённый с участием экспериментальной группы, основывался на специально разработанной программе «Развитие воли и самоорганизации». Данная программа представляет собой комплекс психолого-педагогических условий и практик, направленных на инициирование у студентов процесса осознанного саморазвития через тренировку волевых качеств и навыков саморегуляции. Длительность активной фазы эксперимента составила три полные недели.

В основе программы лежит деятельностный подход и подход к развитию личности через преодоление трудностей. Ключевая идея заключается в том, что такие качества, как воля и уверенность, не развиваются посредством пассивного усвоения знаний, а формируются исключительно в процессе реальной деятельности, требующей от субъекта приложения усилий. Программа моделирует такие условия, систематически помещая студента в ситуацию «управляемого волевого напряжения».

Программа включала в себя три взаимосвязанных компонента.

1. **Индивидуальный проект по саморазвитию.** На старте эксперимента каждый участник самостоятельно выбирал для себя одно «развивающее дело» – конкретную, лично значимую, но трудную для регулярного выполнения деятельность (например, ежедневные занятия спортом, изучение иностранного языка, отказ от вредной привычки).

2. **Цифровой мониторинг и поддержка.** Для организации самостоятельной работы использовалось мобильное приложение «Развитие воли», позволяющее планировать, ежедневно фиксировать результаты выполнения дела и проводить самоанализ внутренних препятствий. Приложение также предоставляло обучающие материалы по преодолению трудностей.

3. **Групповые рефлексивные встречи.** Один раз в неделю проводились встречи с наставником, где участники обсуждали опыт, делились успехами и трудностями, анализировали ошибки и искали стратегии преодоления препятствий, создавая атмосферу поддержки.

Для оценки эффективности созданных педагогических условий и измерения уровня уверенности в себе был использован следующий комплекс валидных и надёжных психодиагностических методик. Тест уверенности в себе В.Г. Ромека, который позволяет оценить как общий уровень уверенности, так и его структурные компоненты: уверенность в себе (как позитивное самоотношение и веру в свои способности), социальную смелость (го-

товность вступать в контакты и действовать в ситуациях межличностного взаимодействия) и инициативность в социальных контактах [14]. Шкала уверенности в себе (ассертивности) С. Рейзаса. представляет собой опросник, который предназначен для диагностики степени уверенности в себе и определения собственного стиля поведения, преимущественно в ситуациях общения с другими людьми [8]. Важно отметить, что ассертивность, по сути, трактуется как: «способность человека не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него» [3, с. 4], что полностью соответствует целям нашего исследования. Для обеспечения фокуса исследования в рамках данной статьи анализируются результаты только по перечисленным методикам. Данные по другим диагностическим срезам (включая волевые качества) будут представлены в отдельных публикациях.

Статистическая обработка полученных данных производилась с использованием программного пакета Statistica 10.0. Для сравнения независимых выборок контрольной и экспериментальной групп применялся непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Для оценки значимости сдвигов внутри экспериментальной группы (до и после) использовался T-критерий Вилкоксона для связанных выборок. Статистически значимыми считались различия при $p \leq 0,05$.

Результаты исследования

Анализ результатов экспериментального исследования проводился в три этапа. Во-первых, мы сравнили исходные данные по уровню уверенности в себе в контрольной и экспериментальной группах для подтверждения их однородности. Во-вторых, мы проанализировали динамику показателей внутри экспериментальной группы. В-третьих, провели сравнительный анализ итоговых данных обеих групп.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена первичная диагностика студентов с целью определения исходного

уровня уверенности в себе. Сравнительный анализ средних значений по методикам В.Г. Ромека и С. Рейзаса между экспериментальной и контрольной группами проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в Таблице 1.

Данные таблицы подтверждают, что обе группы были изначально однородны по уровню развития уверенности в себе, что обеспечивает корректность и валидность дальнейшего сравнения результатов после проведения формирующего эксперимента. По завершении трёхнедельной развивающей программы была проведена повторная диагностика в обеих группах. Анализ динамики показателей уверенности в себе внутри экспериментальной группы показал статистически значимые позитивные различия. Результаты повторной диагностики представлены в таблице 2. Жирным шрифтом выделены статистически значимые изменения ($p \leq 0,05$).

Как видно из Таблицы 2, в экспериментальной группе наблюдается рост по всем компонентам. Наиболее выраженная динамика зафиксирована по шкале «Уверенность в себе» ($p \leq 0,01$) и интегральному показателю ассертивности по шкале Рейзаса ($p \leq 0,01$). В контрольной группе за тот же период статистически значимых изменений не произошло. Таким образом, полученные эмпирические данные дают основания полагать, что гипотеза нашего исследования подтверждается. Участие студентов в специально организованной деятельности по саморазвитию, включающей самостоятельную постановку и достижение личностно значимых целей, регулярную практику волевого усилия, рефлексию собственного опыта и групповую поддержку, способствует статистически значимому росту показателей уверенности в себе, социальной смелости и инициативности.

Полученные в ходе формирующего эксперимента данные демонстрируют, что целенаправленная деятельность по саморазвитию, организованная на принципах деятельностного подхода, является

Таблица 1/ Table 1

Сравнительный анализ исходных показателей уверенности в себе в контрольной и экспериментальной группах (средние значения, баллы) / Comparative analysis of initial indicators of self-confidence in the control and experimental groups (mean values, points)

Шкала диагностики	Контрольная группа	Экспериментальная группа	U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
Тест В.Г. Ромека				
Уверенность в себе	13,5	13,8	231,0	0,812
Социальная смелость	12,9	13,2	238,5	0,915
Инициатива в соц. контактах	14,1	13,7	225,0	0,724
Шкала С. Рейзаса				
Ассертивность (уверенность)	68,4	67,9	235,0	0,873

Таблица 2/ Table 2

Динамика показателей уверенности в себе в экспериментальной и контрольной группах / Dynamics of self-confidence indicators in the experimental and control groups

Шкала диагностики	Группа	Среднее «До»	Среднее «После»	T-критерий Вилкоксона	Уровень значимости (p)
Уверенность в себе (Ромек)	ЭГ	13,8	17,5	21,0	0,008
	КГ	13,5	13,7	108,0	0,765
Социальная смелость (Ромек)	ЭГ	13,2	15,9	45,0	0,041
	КГ	12,9	13,0	115,0	0,890
Инициатива в соц. контактах (Ромек)	ЭГ	13,7	16,2	51,0	0,048
	КГ	14,1	14,2	112,0	0,811
Ассертивность (Рейзас)	ЭГ	67,9	78,2	18,0	0,005
	КГ	68,4	68,8	110,0	0,792

эффективным педагогическим условием для развития у студентов уверенности в себе. Статистически значимый рост показателей по всем измеряемым параметрам в экспериментальной группе, при их неизменности в контрольной группе, позволяет говорить о неслучайном характере произошедших изменений и подтверждает действенность реализованной программы.

Ключевым моментом для интерпретации результатов является понимание психологического механизма, лежащего в основе этих изменений. Наша программа не была направлена на прямое «обучение уверенности». Вместо этого она создавала для студентов деятельностную среду, в которой они систематически сталкивались с необходимостью совершать волевые усилия для преодоления внутреннего сопротивления и отвлекающих бессознательных реакций (лени, прокрастинации, нежелания). Каждый успешный акт выполнения «развивающего дела» вопреки этим трудностям становился для студента личным, неопровержимым эмпирическим фактом – «Я смог это сделать, хотя было трудно». Именно это накопление успешного опыта саморазвития, на наш взгляд, и является тем фактором, которое способствует укреплению уверенности в себе.

Таким образом, происходит качественный переход от ситуативного переживания успеха к формированию устойчивой личностной установки. Убеждение «я могу» перестаёт быть абстрактной аффирмацией и начинает опираться на реальный, многократно подтверждённый личный опыт развития себя. Такой подход полностью согласуется с теоретическими положениями А.Н. Леонтьева о формировании личности в деятельности и В.А. Иванникова о роли волевых актов в развитии саморегуляции. Наблюдаемый рост уверенности и инициативности позволяет также предположить, что участие в программе способствует качественному сдвигу в мотивационной структуре личности. Как показывают исследования в области психологии мотивации, успешный опыт совместной деятельности и преодоления задач оптимальной

сложности способствует формированию и укреплению мотивации, в то время как опыт неудач усиливает мотивацию избегания [15]. Можно предположить, что полученный студентами опыт «я смог» не только повысил их уверенность, но и стал основой для развития более продуктивного мотивационного профиля, ориентированного на достижение успеха.

Анализ динамики по отдельным шкалам теста В.Г. Ромека позволяет сделать более детальные выводы. Наиболее выраженный рост наблюдается по шкале «Уверенность в себе» ($p = 0,008$), что отражает изменение глубинного отношения студентов к себе, укрепление их веры в собственные силы и способности. Это базовое изменение, которое, в свою очередь, проявляется и в других сферах, не связанных непосредственно с выполняемым «развивающим делом» в рамках программы, например, в учёбе, увлечениях и других позитивных инициативах. Статистически значимый рост по шкалам «Социальная смелость» ($p = 0,041$) и «Инициатива в социальных контактах» ($p = 0,048$) также имеет своё содержательное объяснение. Несмотря на то, что программа не включала прямых коммуникативных тренингов, полученный опыт самостоятельного достижения целей и возросшая уверенность в своих силах отразилась и на сфере социального взаимодействия. Студенты, доказавшие себе способность справляться с трудностями в рамках своего «развивающего дела», начинали чувствовать себя более компетентными и уверенными и в ситуациях общения. Кроме того, еженедельные групповые встречи, где участники делились своими успехами и трудностями, создавали безопасную среду для проявления инициативы и способствовали развитию навыков коммуникации. Важно отметить, что созданные нами педагогические условия (выбор личного дела, планирование, ежедневный мониторинг, рефлексия) не просто стимулировали студентов к действию, но и вооружали их инструментами самоанализа. Они учились не только действовать, но и понимать психологическую природу своих

внутренних барьеров, что делало процесс преодоления более осознанным и технологичным.

Вместе с тем, полагаем, что необходимо обозначить и ограничения нашего исследования. Относительно короткий срок формирующего эксперимента (три недели) не позволяет сделать выводы о долгосрочной устойчивости произошедших изменений. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение отложенных эффектов программы, а также на её апробацию на более широких и разнообразных выборках. Тем не менее, полученные результаты обладают высокой практической значимостью. Они показывают, что для развития уверенности в себе в педагогической практике необходимо смещать акцент с вербальных методов убеждения на создание условий для получения студентами реального опыта успешной деятельности и саморазвития.

Заключение

Проведённое экспериментальное исследование позволяет сделать ряд выводов, подтверждающих нашу первоначальную гипотезу и раскрывающих эффективность предложенных педагогических условий для развития у студентов уверенности в себе.

1. Уверенность в себе является динамическим личностным качеством, которое поддаётся целенаправленному формированию в рамках специально организованной деятельности. Ключевым механизмом этого процесса выступает не прямое научение или внушение, а накопление личного успешного опыта преодоления волевых напряжений, возникающих в ходе предметной деятельности.

2. Разработанная и апробированная развивающая программа, основанная на принципах деятельностного подхода, является эффективным инструментом создания педагогических условий для развития уверенности в себе. Такие элементы про-

граммы, как самостоятельный выбор личностно значимого «развивающего дела», его регулярное выполнение по плану и рефлексивное сопровождение процесса, систематически моделируют для студентов ситуации, в которых происходит тренировка волевой саморегуляции и, как следствие, укрепление уверенности в собственных силах.

3. По завершении эксперимента у участников экспериментальной группы отмечается более высокий уровень уверенности, социальной смелости и инициативности по сравнению с контрольной группой, где показатели остались на исходном уровне.

4. Полученные результаты имеют высокую практическую значимость для педагогики высшей школы. Они свидетельствуют о необходимости смещения акцентов в воспитательной работе с декларативных и вербальных методов на создание деятельностных, практико-ориентированных условий, в которых студенты могут получать реальный опыт самостоятельного достижения целей и саморазвития. В более широком контексте данное исследование является примером перехода от психологии констатации к психологии конструирования, реализуя на практике новые ориентиры развития психологии личности, направленные на разработку технологий, помогающих человеку переходить от необходимого к возможному [16]. Интеграция подобных подходов в образовательный процесс может стать действенным средством профилактики прокрастинации, академической неуспеваемости и личностной пассивности студентов.

Дальнейшие исследования в данном направлении могут быть посвящены изучению долгосрочных эффектов программы, её адаптации для различных категорий обучающихся, а также анализу влияния роста уверенности в себе на академическую успеваемость и другие значимые аспекты студенческой жизни.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бекова М.Р., Хаматханова Ж.М., Пугоева А.О. Формирование мотивации студентов к профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-4. С. 44–47.
2. Боциева Н.И., Кафарова К.З. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к условиям вузовского обучения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2025. № 6. С. 31–35.
3. Старов М.И., Ефимова Т.Н. Теоретико-методологический анализ феномена «Уверенность в себе» в отечественных и зарубежных научных источниках // Вестник ТГУ. 2013. № 2 (118). С.9–15.
4. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М.-Нальчик: Эль-Фа, 1996. 126 с.
5. Заикина Е.Ю. Уверенность/неуверенность в себе как предмет изучения // Вестник магистратуры. 2019. № 2-1(89). С. 34–37.
6. Циринг Д.А., Евстафеева Е.А. Личностная беспомощность в структуре предикторов прокрастинации студентов // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 5. С. 70–82.
7. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 1997. 24 с.
8. Рейзас С. Ассертивность. СПб.: Речь, 2002. 256 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7. С. 16–38.
11. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 208 с.
12. Киктенко М.В. Наставническая деятельность как условие продуктивной организации процесса саморазвития студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN623.pdf> (дата обращения: 14.09.2025).
13. Быкова Е.А. К вопросу о формировании волевых качеств в подростковом возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (50). С. 202–208.
14. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия: учебное пособие. М.: Академия, 2002. 192 с.
15. Рогова И.В. Работа с мотивацией студентов: проблемы и решения // Современное педагогическое образование. 2025. № 7. С. 172–177.
16. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры психологии личности: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2022. № 1. С. 26–45.

REFERENCES

1. Bekova, M.R., Khamatkhanova, Zh.M. & Pugoeva, A.O. (2025). Formation of Students' Motivation for Professional Activity. In: *Problems of Modern Pedagogical Education*. 87-4, 44–47 (in Russ.).
2. Botsieva, N.I. & Kafarova, K.Z. (2025). Psychological and Pedagogical Aspects of Student Adaptation to University Learning Conditions. In: *Humanities, Social-Economic and Social Sciences*. no. 6. 31–35. (In Russ.)
3. Starov, M.I. & Efimova, T.N. (2013). Theoretical and methodological analysis of the phenomenon of self-confidence in domestic and foreign scientific sources. In: *Bulletin of TSU*, no. 2(118). 9–15. (In Russ.)
4. Osnitsky, A.K. (1996) *Psychology of independence. Research and diagnostic methods*. Moscow-Nalchik: El-Fa. (In Russ.)
5. Zaikina, E.Yu. (2019). Self-confidence/insecurity as a subject of study, In: *Bulletin of the Master's Programmes*. no. 2-1(89), pp. 34–37. (In Russ.)
6. Tsiring, D.A. & Evstafieva, E.A. (2020). Personal helplessness in the structure of predictors of student procrastination. In: *Psychological Journal*, no. 5, pp. 70–82. (In Russ.)
7. Romek, V.G. (1997) Self-confidence as a socio-psychological characteristic of personality. Abstract of Ph.D. thesis. Rostov-on-Don. (In Russ.)
8. Reisas, S. (2002) *Assertiveness*. Saint Petersburg: Rech. (In Russ.)
9. Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
10. Leontiev, A.N. (1947). Psychological issues of conscious learning. In: *Proceedings of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR*, no. 7, pp. 16–38. (In Russ.)
11. Ivannikov, V.A. (2006). *Psychological mechanisms of volitional regulation*. 3rd ed. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.)
12. Kiktenko, M.V. (2023). Mentoring activity as a condition for productive organization of the process of self-development of university students. In: *World of Science. Pedagogy and psychology*. no. 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN623.pdf> (Accessed: 14 September 2025). (In Russ.)

13. Bykova, E.A. (2021). On the issue of developing volitional qualities in adolescence. In: *Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 2(50), pp. 202–208. (In Russ.)
14. Romek, V.G. (2002). *Behavioral psychotherapy: study guide*. Moscow: Akademiya. (In Russ.)
15. Rogova, I.V. (2025). Working with Student Motivation: Problems and Solutions. In: *Modern Pedagogical Education*. no. 7. 172–177. (In Russ.)
16. Leontiev, D.A. (2022). New directions in personality psychology: from the necessary to the possible. In: *Psychology Issues*, no. 1, pp. 26–45. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Киктенко Максим Вячеславович – директор Центра «Развитие воли», аспирант Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Maksim V. Kiktenko – Director of “Willpower Development” Center, PhD student, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod