
ВЕСТНИК
ИНТЕГРАТИВНОЙ
ПСИХОЛОГИИ

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 41
Часть 1
2026

ЖУРНАЛ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ

Основан в 2002 г.

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

АССОЦИАЦИЯ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

Главный редактор
Козлов В.В.

Заместитель главного редактора
Баратов Ш.Р.
Мазилов В.А.

Редакционная коллегия
Карпов А.В. Шоумаров
Г.Б. Усманова М.Н.

Редакционный совет
Бубеев Ю.А.
Кашапов С.М. Клюева Н.В.
Поваренков Ю.П. Семенов В.Е.
Субботина Л.Ю. Собирова Д.А.
Останов Ш.Ш.

Технические редакторы
Усманова М.Н.
Останов Ш.Ш.

Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов.
Вып. 41 Часть 1. /Под ред. В.В.Козлова. –Ярославль: МАПН, 2026. – 520 с.

Адрес редакции
150057, г. Ярославль, проезд Матросова, д.9 оф.206
тел. (4852) 218914, 478666
сот. +79159911278

E-Mail: kozlov@zi-kozlov.ru

ISBN 978-5-9527-02-16-5

Международная Академия Психологических Наук
150000, г. Ярославль, ул. Первомайская, д.9, оф..2,
www.mapn.su тел. 8915991127

№ __12__ от 03.02.2026 г._

Выписка из решения Президиума Международной академии психологических наук (протокол No 02 от 03 февраля 2026 г.)

г. Ярославль 3 февраля 2026 г.

Слушали: Об организации издательских проектов в 2026 году

Постановили: В соответствии с Уставом МАПН:

1. В целях развития МАПН и интеграции психологов на Евразийском уровне организовать выпуск журнала МАПН «Вестник интегративной психологии» в 2026 года в Бухаре

2. Куратором выпуска назначить члена президиума, академика МАПН, доктора психологических наук, профессора Баратова Ш.Р.

Президент МАПН,
доктор психологических наук, профессор



В. В. Козлов

Предисловие

Уважаемый читатель!!!

Вы держите в руках сборник научных трудов 38-го Международного Конгресса «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)», который будет проходить с 18 по 20 сентября 2023 года в столице Казахстана Астане.

Организаторы Конгресса Международная Академия Психологических Наук, Российское Психологическое Общество, Ярославский государственный университет, Институт Психологии РАН, Ярославский государственный педагогический университет, Казахстанское психологическое отделение, Университет интегративной психологии и психотерапии.

Научные работы сборника в основном отражают направления Конгресса:

· Методология современной психологии: проблема парадигмы и школы

· в психологии (рук. профессор А.В. Карпов, профессор В.А. Мазилов, профессор В.Ф. Петренко)

· В поисках общей теории - интегративная парадигма психологии (рук.

· профессор Козлов В.В., профессор Кулжабаева Л.С., профессор Присяжная Е.Э., профессор Дегтярев А.А.)

· Практические методы в современной психологии (рук.профессор

· Степанов О.Г., профессор Перленбетов М.А., профессор С.М. Кашапов,

· профессор Клюева Н.В., профессор Баротов Ш.Р.)

Конгресс будет построен в содержательном отношении на обсуждении материалов сборников и журналов, которые будет издаваться до начала Конгресса: сборник «Методология современной психологии» и журналы «ЧФ:Социальный психолог», «Вестник интегративной психологии». «Методология современной психологии» и журнал «ЧФ: Социальный психолог» с начала издания загружаются РИНЦ. Журнал «Вестник интегративной психологии» в 2015 году был включен в перечень ВАК Узбекистана и с этого года войдет в РИНЦ.

Самое важное – конгрессы выполняют интегративную и консолидирующую функции, а также открывают научные, социальные, имиджевые, карьерные возможности для психологов России, ближнего и дальнего зарубежья.

Уже много лет этот Конгресс называется «Новиковскими чтениями» в память о выдающемся психологе Викторе Васильевиче Новикове. Он основатель и президент Международной Академии Психологических Наук (1992 – 2010) - доктор психологических наук, профессор, Почетный тпрезидент Международной Академии Психологических Наук (2010-2012).

38-ой Международный Конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)» проходит в Астане и является вторым крупным психологическим форумом на территории Казахстана. Одним из

организаторов Конгресса выступает Казахское Психологическое Общество (президент Перленбетов Мухан Атенович – доктор психологических наук, профессор, проректор Академии Кайнар, Президент РОО «Казахское психологическое общество», академик КазНАЕН., академик МАПН, г.Алматы, Республика Казахстан).

Делегацией от Узбекистана руководит Баротов Шариф Рамазанович, **д**октор психологических наук, профессор, ректор Бухарского университета. Он главный редактор научного журнала Психологии (Узбекистан), научный вестник Бухарского института психологии иностранных языков (Узбекистан), специалист в области социальной психологии и этнопсихологии, действительный член Международной академии психологических наук, руководитель узбекского филиала МАПН.

Хочется выразить глубокую благодарность Усмановой М.Н. **-** профессору кафедры психологии Бухарского государственного университета, действительного члена МАПН за многолетнюю и **с**амоотверженную работу по изданию этого журнала «Вестник интегративной психологии».

Президент Международной Академии Психологических наук,
доктор психологических наук, профессор
кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ
им. П.Г.Демидова
Владимир Васильевич Козлов

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОТ ФРАГМЕНТАЦИИ К ПАРАДИГМЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Козлов В.В.
(г.Ярославль, Россия)

Аннотация. *В статье рассматривается проблема фрагментации практической психологии, возникшая вследствие бурного развития ее частных направлений. Анализируются эпистемологические и методологические барьеры, препятствующие созданию единого профессионального поля. Особое внимание уделяется парадигме интегративной психологии. Данный подход рассматривается как принципиально новое научное направление, предлагающее переход от механического соединения методов к надпарадигмальному синтезу. Проводится исторический анализ предшествующих попыток интеграции (К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Бьюдженталь). Обсуждаются критические аспекты интегративной парадигмы, вклSючая проблемы верифицируемости трансперсональных концепций. В качестве практических инструментов рассматриваются психотехнология «Дыхание-Музыка-Движение» (ДМД)*

Ключевые слова: *практическая психология, интеграция, интегративная психология, В.В. Козлов, психология здоровья, метаинтеграция, трансперсональный подход, доказательная психология, профессиональная идентичность.*

Annotation. *The article discusses the problem of fragmentation of practical psychology, which arose as a result of the rapid development of its particular areas. The epistemological and methodological barriers preventing the creation of a unified professional field are analyzed. Special attention is paid to the paradigm of integrative psychology. This approach is considered as a fundamentally new scientific direction, offering a transition from the mechanical combination of methods to supra-paradigm synthesis. A historical analysis of previous integration attempts is carried out. Jung, A. Maslow, K. Rogers, J. Bujental). Critical aspects of the integrative paradigm are discussed, including the problems of verifiability of transpersonal concepts. The psychotechnology "Breathing-Music-Movement" (DMD) is considered as practical tools*

Keywords: *practical psychology, integration, integrative psychology, V.V. Kozlov, health psychology, meta-integration, transpersonal approach, evidence-based psychology, professional identity.*

Введение.

За последние десятилетия практическая психология прошла путь от узкой прикладной дисциплины до масштабного феномена, пронизывающего все сферы человеческой жизни. Однако экспансия профессии породила серьезный системный кризис - проблему интеграции. Сегодня практическая психология представляет собой конгломерат разрозненных школ, методов и парадигм, которые зачастую не только не дополняют, но и отрицают друг друга.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления дисциплинарной раздробленности. Без выработки единого мета-каркаса практическая психология рискует утратить научную идентичность, трансформировавшись в набор разрозненных ремесленных техник.

Исторический контекст: предшественники интегративного подхода

Проблема интеграции в психологии не нова. Первые систематические попытки преодоления фрагментации предпринимались еще в середине XX века.

Карл Густав Юнг (1875-1961) одним из первых попытался соединить западную психологию с восточными духовными практиками, создав аналитическую психологию, включающую работу с коллективным бессознательным и архетипами. Его концепция индивидуации представляла собой раннюю форму интегративного подхода, объединяющего сознательные и бессознательные аспекты психики.

Абрахам Маслоу (1908-1970) основал гуманистическую психологию как «третью силу» в противовес психоанализу и бихевиоризму . В 1961 году он создал Американскую ассоциацию гуманистической психологии, которая объединила исследователей, ориентированных на самоактуализацию и личностный рост. Позднее Маслоу обратился к трансперсональной психологии, пытаясь интегрировать духовные аспекты человеческого опыта в научную психологию.

Карл Роджерс (1902-1987) разработал клиент-центрированную терапию, которая сместила фокус с патологии на ресурсы личности и терапевтические отношения. Его подход заложил основы для интеграции различных психотерапевтических методов через понятие «общих факторов» терапии.

Джеймс Бьюдженталь (1915-2008) развил экзистенциально-гуманистическое направление, подчеркивая важность субъективного опыта и присутствия в терапевтическом процессе . Его работа способствовала диалогу между экзистенциальной философией и практической психологией.

Однако все эти подходы оставались в рамках своих парадигм. Качественно новый шаг был сделан только в начале XXI века.

Эпистемологические барьеры интеграции

В современной практической психологии сосуществуют, а зачастую и конфликтуют, пять базовых парадигм: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая и трансперсональная.

Как отмечает В.В. Козлов: «Современное состояние психологии напоминает мне строительство Вавилонской башни. Задумав проникнуть в Душу и Дух, психологи в итоге заговорили на разных языках, и вся энергия, предназначенная для Великого Предмета психологии, ушла на глупые споры и исследование кирпичей, пыли и пепла» .

Попытки механического объединения этих подходов («технический эклектизм») часто приводят к методологической шизофрении специалиста. Истинная интеграция требует перехода на качественно новый уровень - уровень интегративной психологии как самостоятельной парадигмы.

Фундаментальный вклад в решение проблемы интеграции внесен интегративной психологией как самостоятельного научного и практического направления. Именно в ней систематизированы разрозненные попытки объединения различных психологических школ на уровень целостной парадигмы, имеющей собственный понятийный аппарат, методологию и практику.

Интегративная психология в нашей трактовке - это не просто еще одна школа среди многих, а надшкольная мультипарадигмальная методологическая рамка, внутри которой становится возможным конструктивный диалог между самыми разными направлениями практической психологии. Как мы указывали: «Интегративная психология не имеет претензий на монополию Истины со всеми вытекающими последствиями, но предлагает новый способ работы с многомерным знанием, связанный с наиболее эффективными традициями и их диагностическими, психотехническими инструментами» .

Концептуальные основания интегративной психологии

1. Метаинтеграция как принцип организации знания.

В отличие от традиционного «интегративного подхода», который часто сводится к эклектичному заимствованию техник, метаинтеграция предполагает выстраивание вертикальной оси развития - от базовых телесных и эмоциональных уровней до когнитивных, социальных и трансперсональных измерений личности.

Интегративная психология подразумевает максимизацию возможностей диалога между представителями всех пяти направлений психологии, что позволяет расширить взгляды на подходы и методологии исследования, используемые для изучения ментальной реальности. В самом широком смысле предметом интегративной психологии является процесс самораскрытия, самодвижения, саморазвития, самораспаковывания индивидуального свободного сознания в континууме времени-пространства. Подход позволяет объединить телесные переживания (ощущения), эмоции, чувства, мышление и духовные переживания в целостность, в единство системы «Человек», и показать, при каких условиях возможно достижение ею подлинной целостности и аутентичности. Снимается проблема разделения «душа – тело». Классическая практическая психология XX века была преимущественно «психологией болезни» - ориентированной на работу с патологией, травмой, дефицитами. Интегративная психология требует развития психологии здоровья - направления, ориентированного на раскрытие ресурсов, развитие сознания, достижение состояний благополучия и самореализации.

В рамках интегративной психологии выделяются три уровня организации ментальной реальности:

- Персона (личностный уровень)
- Интерперсона (межличностный уровень)
- Трансперсона (надличностный, трансперсональный уровень)

Эти три подсистемы полностью охватывают всю возможную феноменологию человеческой психики (начиная от физиологического и соматического до трансперсонального) как в индивидуальных, так и в групповых формах .

Одной из наиболее значимых достижений интегративной психологии является легитимация диалога между академической психологией и традиционными практиками развития сознания (медитативными, телесными, энергетическими). В рамках интегративной психологии восточные подходы рассматриваются не как альтернатива науке, а как эмпирическая база для изучения измененных состояний сознания.

В нашей концепции тело рассматривается как универсальный интегратор психических процессов - «мост» между биологическим, психологическим и духовным. Телесно-ориентированные практики становятся тем общим языком, на котором могут «говорить» между собой представители разных школ.

Мы создали психотехнологию XXI века «Дыхание-Музыка-Движение» (ДМД), которая представляет собой интегративный метод работы с измененными состояниями сознания. Данная технология объединяет дыхательные практики, музыкальное сопровождение и телесное движение для достижения глубоких трансформационных состояний.

Нами сформирован алгоритм индивидуальной психологической работы.

Мы сформировали шестиступенчатый алгоритм психологической практики, построенной на интегративной парадигме :

1. Формирование образа желаемого результата - создание в субъектной реальности человека метафорической образной ситуации, ассоциативно представляющей идеальный вариант согласованной проблемной ситуации
2. Музыкальное и вербальное сопровождение
3. Выполнение дыхательных и других психотехник, дающих дополнительную энергию для преодоления психологических защит
4. Глубинные «погружения» в субъектную реальность с последующим переходом в режим осознанного закрепления материала
5. Закрепление процессов самоорганизации через групповое проговаривание и рисование материала переживаний (мандала), индивидуальное консультирование
6. Поддержка процесса разрешения проблемной ситуации через сопереживание ведущего психолога и всей тренинговой группы

Несмотря на несомненные достоинства интегративной парадигмы, она сталкивается с рядом критических замечаний, которые необходимо учитывать для дальнейшего развития направления:

1.Интеграция трансперсонального опыта с академической психологией вызывает методологические трудности. Трансперсональные переживания по своей природе субъективны и трудно поддаются объективному измерению стандартными научными методами. Критики указывают на риск размывания границ между научной психологией и эзотерическими практиками.

2. Несмотря на декларирование метаинтеграции, существует опасность механического соединения несовместимых методов из разных парадигм без достаточного теоретического обоснования. Как отмечают исследователи, многие интегративные модели сталкиваются с критикой за отсутствие четкого методологического развития и ограниченную эмпирическую доказательность

3. Интегративный подход требует от специалиста широкой эрудиции и владения множеством методов, что создает высокие требования к подготовке психологов. Существует риск поверхностного освоения техник без глубокого понимания их теоретических оснований.

Интегративная психология, особенно в части работы с измененными состояниями сознания и трансперсональным опытом, нуждается в более строгой эмпирической валидации. Необходимы лонгитюдные исследования эффективности психотехнологий, разработанных в рамках данного подхода.

Однако эти вызовы не отменяют ценности интегративной парадигмы, а скорее указывают на направления для дальнейшего развития и совершенствования подхода.

Важно отметить, что наш подход не противопоставляется доказательной парадигме, а дополняет ее: интегративная психология признает необходимость эмпирической валидации практик, но расширяет понятие «доказательности» за счет включения качественных исследований, феноменологических описаний и лонгитюдных наблюдений.

Векторы интеграции: от теории к практике

С учетом парадигмы интегративной психологии и современных тенденций можно выделить следующие стратегические векторы интеграции:

1. Переход к интегративным моделям.

Опора на транстеоретические и интегративные модели (по В.В. Козлову, Дж. Норкроссу, М. Голдфриду), выделяющие «общие факторы изменений», работающие вне зависимости от конкретной школы.

2. Развитие «психологии здоровья» как равноправного направления.

Легитимация и научное обоснование практик, ориентированных не на лечение, а на развитие, раскрытие потенциала и достижение состояний благополучия.

3. Междисциплинарный синтез с когнитивными науками, нейробиологией, нейронауками, психофизиологией.

Использование VR-технологий, нейрофидбэка, AI-ассистентов и цифровой фенотипизации требует от психолога новой, технологически интегрированной грамотности.

4. Унификация этического пространства.

Этика должна стать главным интегратором профессии. Базовые этические принципы должны быть универсальными и защищенными на законодательном уровне. Базовый тезис интегративной психологии – понимать – принимать- поддерживать может стать системообразующим ядром этики профессионального психолога.

5. Интеграция в систему здравоохранения и образования.

Практическая психология должна интегрироваться в мультидисциплинарные бригады врачей, педагогов и социальных работников.

Заключение

Проблема интеграции практической психологии — это не вопрос уничтожения многообразия школ и методов, а задача создания надстроечной мета-системы координат. Парадигма интегративной психологии, разработанная нами, с ее концепцией метаинтеграции, разделением на «психологию болезни» и «психологию здоровья», синтезом западной науки и восточных практик, предлагает один из наиболее перспективных путей решения этой задачи.

Интегративная психология направлена как на изучение отдельных проявлений психики человека, так и на попытку постичь природу человека в целом - в широком мировоззренческом контексте.

Интеграция должна происходить не путем нивелирования различий, а через выработку общего языка, единых этических и доказательных стандартов. Только преодолев эпистемологический разрыв и объединив строгость научного метода с глубиной созерцательных традиций и гуманистической чуткостью к человеческому опыту, практическая психология сможет ответить на вызовы времени и сохранить статус полноценной науки и высокоразвитой профессии.

Список литературы.

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. - М.: Педагогика, 1982.

2. Карпенко Л. А. Архетипы и категории: структура психологического знания // Психологический журнал. - 1997. - Т. 18, № 3.

3. Козлов В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. - М.: Психотерапия, 2007.

4. Козлов В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. - М.: Институт психотерапии, 2005.

5. Козлов В. В., Новиков В. В. Интегративный подход в психологической практике // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - № 1. - С. 226-232.

6. Козлов В. В. Integrative Psychology: the Return to the Subject of Psychology // Psychology in Russia: State of the Art. - 2009. - Vol. 2. - P. 214-238.

7. Критский О. А. Основы психотерапии: интегративный подход. - СПб.: Речь, 2018.

8. Норкросс Дж., Голдфрид М. Р. Интегративная психотерапия: единство в многообразии. - М.: Класс, 2010.

9. Чуприкова Н. Д. Психология и проблема интеграции наук // Психологический журнал. - 2021. - Т. 42, № 2.

10. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Science. - 1977. - Vol. 196.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ МАТЕРЬЮ И РЕБЁНКОМ В УЗБЕКСКИХ СЕМЬЯХ

Абдуллаева Дилбар Убайдуллаевна
(Узбекистан, г.Ташкент)

Аннотация*. В статье рассматриваются социально-психологические особенности эмоциональных отношений между матерью и ребёнком в узбекских семьях. Анализируются факторы, влияющие на формирование эмоциональной близости, взаимного доверия, привязанности и психологической поддержки в системе детско-родительских отношений. Особое внимание уделяется роли национальных семейных ценностей, традиций воспитания, характера внутрисемейного общения и*

эмоциональной отзывчивости матери. Раскрывается значение материнского отношения в формировании эмоционального благополучия, самооценки, социальной адаптации и личностного развития ребёнка. Подчёркивается необходимость создания благоприятной психологической атмосферы в семье как важного условия гармоничного развития личности ребёнка.

Ключевые слова: *узбекская семья, мать и ребёнок, эмоциональные отношения, детско-родительские отношения, эмоциональная привязанность, семейные ценности, психологическая поддержка, внутрисемейное общение, социально-психологические особенности, личностное развитие.*

Annotation*. This article examines the socio-psychological characteristics of emotional relationships between mothers and children in Uzbek families. It analyzes the factors influencing the development of emotional closeness, mutual trust, attachment, and psychological support within parent-child relationships. Particular attention is paid to the role of national family values, child-rearing traditions, patterns of family communication, and maternal emotional responsiveness. The article highlights the importance of maternal attitudes in shaping a child's emotional well-being, self-esteem, social adaptation, and personal development. It also emphasizes the need to create a favorable psychological environment within the family as an important condition for the harmonious development of the child's personality.*

Keywords*: Uzbek family, mother and child, emotional relationships, parent-child relationships, emotional attachment, family values, psychological support, family communication, socio-psychological characteristics, personal development.*

Введение. Семья является важнейшей социальной средой, в которой формируются основные личностные качества ребёнка, его эмоциональная устойчивость, система ценностей, характер межличностного взаимодействия и отношение к окружающему миру. Особое место в структуре семейных отношений занимают отношения между матерью и ребёнком, поскольку именно эмоциональная близость, чувство защищённости, доверие и поддержка со стороны матери оказывают значительное влияние на психическое и социальное развитие личности.

В узбекских семьях отношения между матерью и ребёнком традиционно строятся на основе уважения к семейным ценностям, взаимной заботы, ответственности, эмоциональной привязанности и преемственности воспитательных традиций. Национальные особенности семейной культуры, роль старшего поколения, устойчивость родственных связей и значимость коллективных форм взаимодействия создают специфические социально-психологические условия для развития детско-родительских отношений. В связи с этим изучение эмоциональных отношений между матерью и ребёнком требует учёта не только индивидуально-психологических, но и культурных, социальных и семейных факторов.

Эмоциональные отношения матери и ребёнка включают такие компоненты, как принятие, эмпатия, психологическая поддержка, доверие, эмоциональная отзывчивость и способность матери учитывать потребности и переживания ребёнка. Характер этих отношений во многом определяет особенности самооценки ребёнка, его уверенность в себе, уровень тревожности, способность устанавливать конструктивные контакты с окружающими и адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Недостаток эмоциональной поддержки, чрезмерный контроль, эмоциональная дистанция или непоследовательность воспитательных воздействий могут отрицательно отражаться на психологическом состоянии ребёнка и осложнять процесс его социализации. Напротив, доброжелательное взаимодействие, эмоциональная

доступность матери, уважение к индивидуальности ребёнка и создание атмосферы психологической безопасности способствуют гармоничному развитию личности и формированию устойчивых социальных навыков.

Актуальность исследования обусловлена также современными изменениями в структуре и образе жизни семьи. Интенсивность профессиональной занятости родителей, распространение цифровых технологий, изменение характера общения внутри семьи и новые требования к воспитанию детей оказывают влияние на традиционные модели взаимодействия между матерью и ребёнком. В этих условиях особое значение приобретает поиск оптимальных способов сохранения эмоциональной близости и психологического благополучия в детско-родительских отношениях.

Таким образом, изучение социально-психологических особенностей эмоциональных отношений между матерью и ребёнком в узбекских семьях представляет значительный научный и практический интерес. Выявление факторов, способствующих формированию гармоничных детско-родительских отношений, позволяет определить эффективные направления психологической поддержки семьи, совершенствования воспитательного взаимодействия и профилактики эмоциональных трудностей у детей.

Обзор литературы. Проблема эмоциональных отношений между матерью и ребёнком занимает значительное место в исследованиях возрастной, семейной и социальной психологии. Научные подходы к изучению детско-родительских отношений показывают, что эмоциональная связь с матерью выступает одним из важнейших условий психического благополучия, формирования базового доверия, самооценки и социальной адаптации ребёнка.

Одним из наиболее известных направлений исследования данной проблемы является теория привязанности Дж. Боулби. Согласно его концепции, эмоциональная связь ребёнка со значимым взрослым формирует основу чувства безопасности и оказывает влияние на дальнейшие межличностные отношения. М. Эйнсворт развила идеи теории привязанности и показала, что характер взаимодействия матери и ребёнка может проявляться в различных типах привязанности, связанных со степенью эмоциональной доступности, чувствительности и отзывчивости матери.

Значимую роль в понимании развития ребёнка играет культурно-исторический подход Л. С. Выготского. В рамках данного подхода развитие личности рассматривается в тесной связи с социальной средой и системой взаимодействий ребёнка со взрослыми. Семейное общение при этом выступает важнейшим условием формирования эмоциональной сферы, саморегуляции и социального опыта ребёнка. Отношения с матерью обеспечивают не только удовлетворение эмоциональных потребностей, но и усвоение социальных норм, моделей поведения и способов взаимодействия с окружающими.

В исследованиях семейной психологии особое внимание уделяется характеру родительского отношения. А. Я. Варга и В. В. Столин рассматривали родительское отношение как систему эмоционального восприятия ребёнка, установок и способов взаимодействия с ним. Такие характеристики, как принятие, кооперация, контроль, эмоциональная близость или отвержение, способны существенно влиять на особенности развития личности ребёнка. Гармоничное сочетание эмоциональной поддержки и разумных требований способствует развитию самостоятельности, уверенности и позитивного отношения к себе.

Системный подход к изучению семьи подчёркивает, что отношения матери и ребёнка невозможно рассматривать изолированно от общей структуры семейного взаимодействия. В работах С. Минухина семья представлена как целостная система, в которой изменение отношений между отдельными членами отражается на психологическом состоянии всей семейной группы. В данном контексте эмоциональная атмосфера семьи, особенности распределения ролей, уровень конфликтности и характер коммуникации способны усиливать либо ослаблять качество эмоциональной связи между матерью и ребёнком.

Существенное значение имеет также экологическая теория У. Бронфенбреннера, согласно которой развитие ребёнка происходит под влиянием нескольких взаимосвязанных социальных систем. Семья является ближайшей микросредой, однако на характер детско-родительских отношений оказывают воздействие условия образования, социальное окружение, культурные нормы и более широкие общественные процессы. Поэтому эмоциональные отношения матери и ребёнка необходимо анализировать с учётом социального и культурного контекста.

Обсуждение. Анализ социально-психологических особенностей эмоциональных отношений между матерью и ребёнком в узбекских семьях показывает, что характер данного взаимодействия определяется совокупностью личностных, семейных, культурных и социальных факторов. Эмоциональная близость матери и ребёнка формируется не только в процессе непосредственного общения, но и под влиянием сложившихся в семье норм, традиций воспитания, ожиданий, системы взаимной ответственности и особенностей распределения семейных ролей.

Одним из важнейших компонентов гармоничных отношений является эмоциональное принятие ребёнка. Когда мать проявляет уважение к его чувствам, интересам и индивидуальным особенностям, у ребёнка формируется ощущение психологической безопасности и собственной значимости. Такое взаимодействие способствует развитию адекватной самооценки, уверенности в себе и способности открыто выражать свои эмоции. В противоположность этому чрезмерная критика, эмоциональная холодность или постоянное сравнение ребёнка с другими могут привести к формированию неуверенности, тревожности и эмоциональной дистанции.

Особое значение в узбекских семьях имеет сохранение традиционных семейных ценностей, основанных на уважении к старшим, взаимопомощи, ответственности и тесных родственных связях. Эти ценности создают благоприятную основу для формирования у ребёнка чувства принадлежности к семье и эмоциональной защищённости. Вместе с тем чрезмерная ориентация на безусловное подчинение требованиям взрослых в отдельных случаях может ограничивать самостоятельность ребёнка и снижать его способность свободно выражать собственное мнение. Поэтому важным условием гармоничного воспитания является сочетание уважения к семейным традициям с признанием индивидуальности ребёнка.

Существенным фактором эмоциональных отношений выступает стиль материнского воспитания. Эмоционально тёплый и последовательный стиль взаимодействия, предполагающий разумные требования и одновременно поддержку ребёнка, способствует формированию ответственности, самостоятельности и доверительных отношений. Чрезмерно авторитарный стиль, напротив, может усиливать эмоциональное напряжение, вызывать страх наказания и препятствовать открытому

обсуждению возникающих проблем. Излишне попустительское воспитание также способно затруднять формирование самоконтроля и устойчивых социальных норм.

Заключение. Проведённый теоретический анализ показывает, что эмоциональные отношения между матерью и ребёнком в узбекских семьях представляют собой сложную систему взаимодействия, формирующуюся под влиянием индивидуально-психологических, семейных, социальных и национально-культурных факторов. Характер материнского отношения во многом определяет эмоциональное благополучие ребёнка, особенности его самооценки, уровень психологической защищённости, способность к саморегуляции и успешность социальной адаптации.

Установлено, что важнейшими условиями гармоничных отношений между матерью и ребёнком являются эмоциональное принятие, доверие, эмпатия, психологическая поддержка, уважение к индивидуальности ребёнка и последовательность воспитательных воздействий. Эмоциональная отзывчивость матери способствует формированию у ребёнка чувства безопасности, уверенности в себе и позитивного отношения к окружающим людям.

Специфика материнско-детских отношений в узбекских семьях во многом связана с национальными семейными ценностями, традициями воспитания, уважением к старшим, тесными родственными связями и выраженной взаимной ответственностью членов семьи. Данные особенности способны создавать благоприятные условия для развития эмоциональной привязанности и чувства принадлежности к семье. Вместе с тем современная семейная практика требует сочетания традиционных воспитательных ценностей с признанием самостоятельности, индивидуальных потребностей и эмоциональных переживаний ребёнка.

Существенное влияние на характер эмоционального взаимодействия оказывают стиль семейного воспитания, психологическое состояние матери, характер внутрисемейного общения и согласованность воспитательных позиций представителей разных поколений. Чрезмерный контроль, эмоциональная дистанция, непоследовательность требований и недостаток психологической поддержки могут отрицательно отражаться на эмоциональном состоянии ребёнка и затруднять процесс его социализации.

Современные социальные изменения, включая профессиональную занятость родителей и активное распространение цифровых технологий, также трансформируют формы семейного взаимодействия. В связи с этим особенно важным становится сохранение качественного непосредственного общения между матерью и ребёнком, основанного на внимании к его переживаниям, открытом диалоге и эмоциональной доступности.

Таким образом, оптимизация эмоциональных отношений между матерью и ребёнком в узбекских семьях должна быть направлена на укрепление взаимного доверия, развитие эмоциональной отзывчивости, совершенствование культуры семейного общения и формирование психологически благоприятной воспитательной среды. Полученные теоретические положения могут быть использованы в деятельности семейных психологов, педагогов и специалистов психологических служб при разработке программ психологического сопровождения родителей и детей, профилактике нарушений детско-родительских отношений и повышении психологического благополучия семьи.

Список литературы.

1. Абдуллаева Д., Ёркулов Р., Атабаева Н. Оила психологияси: учебное пособие. — Ташкент: Tafakkur Bo‘stoni, 2015. — 256 с.

2. Боулби Дж. Привязанность / пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской; под общ. ред. Г. В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2003. — 447 с.

3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: Эксмо, 2005. — 507 с.

4. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 319 с.

5. Макарова И. Ю., Семакова Е. В. Психология родительства и репродуктивного здоровья: монография. — Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2013. — 230 с.

6. Шоумаров Г. Б., Хайдаров И. О., Согинов Н. А., Акрамова Ф. А. Оила психологияси: учебное пособие. — Ташкент: Sharq, 2011. — 296 с.

7. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2001. — 651 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Адизова Мухаббат Мухитдиновна
Психолог Ташкентского государственного экономического университета

Аннотация. *В данной статье на научно-теоретической основе рассматриваются психологические аспекты развития медиаграмотности у студентов. Раскрываются психологические механизмы формирования у молодежи навыков критической оценки, анализа и рационального использования информации в условиях информационного общества и активного использования различных медиаресурсов. Кроме того, освещаются когнитивные, мотивационные, эмоциональные и рефлексивные компоненты медиаграмотности, а также их значение в развитии личности. Обосновывается роль критического мышления, осознанного отношения к информации, самостоятельности мышления и психологической устойчивости как важнейших факторов формирования медиаграмотности студентов.*

Ключевые слова: *медиаграмотность, медиаобразование, информационная культура, критическое мышление, личность студента, психологические факторы, восприятие информации, медиакомпетентность, цифровая грамотность, рефлексия.*

Abstract. *This article examines the psychological aspects of media literacy development in students using a scientific and theoretical framework. It reveals the psychological mechanisms underlying the development of young people's skills for critical evaluation, analysis, and rational use of information in the information society and the active use of various media resources. Furthermore, the article highlights the cognitive, motivational, emotional, and reflective components of media literacy, as well as their importance in personal development. The role of critical thinking, a conscious attitude toward information, independent thinking, and psychological resilience as key factors in developing students' media literacy is substantiated.*

Keywords: *media literacy, media education, information culture, critical thinking, student personality, psychological factors, information perception, media competence, digital literacy, reflection.*

В XXI веке стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий привело к существенному возрастанию роли средств массовой информации и цифровых медиа во всех сферах жизни человека. Особенно активными пользователями сети Интернет, социальных сетей, электронных средств массовой

информации и различных цифровых платформ являются студенты. В связи с этим проблема развития медиаграмотности становится одной из актуальных педагогических и психологических задач современной системы образования. Медиаграмотность представляет собой способность личности осуществлять поиск, восприятие, анализ, оценку и целесообразное использование медиаинформации. Высокий уровень сформированности данной компетенции способствует защите молодежи от воздействия манипулятивной, деструктивной и недостоверной информации.

С психологической точки зрения медиаграмотность тесно связана с познавательными процессами личности. Восприятие информации, концентрация внимания, её сохранение в памяти, переработка посредством мышления и формирование выводов составляют основные механизмы понимания медиаинформации. Чем выше у студента способность к критическому анализу информационных материалов, тем эффективнее он способен распознавать ложную, манипулятивную или односторонне представленную информацию. Поэтому критическое мышление выступает фундаментальной психологической основой медиаграмотности.

В современных психологических исследованиях критическое мышление рассматривается как способность личности логически анализировать информацию, сопоставлять доказательства, рассматривать альтернативные точки зрения и формулировать самостоятельные выводы. Развитое критическое мышление позволяет студентам избирательно воспринимать информацию, представленную в сети Интернет, проверять достоверность её источников и объективно оценивать её содержание. Таким образом, критическое мышление является одним из важнейших психологических факторов формирования медиаграмотности.

Ещё одним важным аспектом развития медиаграмотности являются мотивационные факторы. Интерес студента к получению новых знаний, потребность в поиске информации и стремление к саморазвитию оказывают непосредственное влияние на уровень его медиаграмотности. Студенты с высокой внутренней мотивацией более глубоко анализируют информационные материалы, сопоставляют различные источники и стремятся к формированию самостоятельных выводов. В результате у них формируется высокий уровень медиакомпетентности.

Существенную роль в развитии медиаграмотности играют эмоциональные факторы. Большая часть распространяемой в медиапространстве информации направлена на воздействие на эмоциональную сферу человека. Сенсационные сообщения, манипулятивные материалы, фейковые новости и агрессивный контент способны оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние молодежи. В связи с этим эмоциональная саморегуляция, эмоциональная устойчивость и эмоциональный интеллект рассматриваются как важные составляющие медиаграмотности. Эмоционально устойчивые студенты способны анализировать информацию рационально, не поддаваясь эмоциональному воздействию.

В исследованиях российского психолога Андрея Петрова была изучена взаимосвязь между медиаграмотностью и процессами внимания. В результате эксперимента, проведённого с участием более 300 студентов, было установлено, что у лиц с высоким уровнем устойчивости внимания количество случаев ошибочной интерпретации информации оказалось на 30 % ниже. Полученные данные свидетельствуют о значимой роли внимания в обеспечении эффективного восприятия и анализа медиаинформации.

Педагогические исследования также подтверждают возможность целенаправленного развития медиаграмотности. Так, в ходе экспериментов, основанных на специальных тренинговых программах, было установлено, что после 8–10 недель занятий уровень критического мышления студентов значительно повысился. Наиболее эффективными оказались задания, направленные на анализ проблемных ситуаций, сопоставление различных источников информации и формирование самостоятельных выводов.

Известный исследователь социальных и культурных аспектов влияния медиа Нил Постман подчёркивал исключительную силу воздействия средств массовой информации на сознание человека. Он научно обосновал, что в обществах с низким уровнем медиаграмотности значительно возрастает возможность манипулирования общественным сознанием посредством информации. По его мнению, средства массовой информации не только передают сведения, но и активно формируют мировоззрение людей. С этой точки зрения медиаграмотность выступает важным фактором обеспечения психологической безопасности общества.

В исследованиях, посвящённых Интернету и цифровой среде, Кимберли Янг изучала взаимосвязь между медиаграмотностью и проблемным использованием Интернета. Полученные результаты показали, что лица с низким уровнем медиаграмотности в большей степени склонны к бесцельному использованию сети, неконтролируемым временным затратам и формированию информационной зависимости. Это позволяет рассматривать медиаграмотность не только как систему знаний и навыков, но и как важный психологический фактор регуляции поведения.

В психологии развитие медиаграмотности также тесно связано с процессом рефлексии. Рефлексия представляет собой способность личности анализировать собственные мысли, взгляды и деятельность. Студенты, обладающие развитыми рефлексивными навыками, способны осознавать, каким образом медиаинформация влияет на их убеждения и поведение. Это способствует формированию осознанного и ответственного отношения к информации.

В процессе развития медиаграмотности студентов важное место занимают социально-психологические факторы. Семья, образовательное учреждение, группа сверстников и социальная среда оказывают существенное влияние на формирование медиакультуры личности. Компетентность преподавателей в сфере медиаобразования, организация дискуссий в учебной аудитории, практические занятия по анализу информации и использование интерактивных методов обучения способствуют эффективному развитию медиаграмотности студентов.

В условиях стремительного развития цифровых технологий медиаграмотность выступает важнейшим инструментом обеспечения информационной безопасности. В настоящее время широкое распространение в интернет-пространстве получили фейковые новости, дезинформация, кибербуллинг, экстремистские идеи и различные манипулятивные материалы, представляющие угрозу психологической безопасности молодежи. В связи с этим медиаграмотность играет важную роль в формировании информационного иммунитета студентов, защите их от негативного информационного воздействия и развитии самостоятельного мышления.

Кроме того, развитие медиаграмотности оказывает положительное влияние на академическую деятельность студентов. Обладая навыками работы с информацией, студенты способны более эффективно отбирать научные источники, анализировать их содержание и использовать результаты в исследовательской деятельности. Это способствует повышению уровня их научно-исследовательской компетентности и профессиональной подготовки.

В современных условиях особую значимость приобретает внедрение в систему высшего образования специальных программ, тренингов и практических занятий, направленных на развитие медиаграмотности. В частности, психологические тренинги, ориентированные на развитие критического мышления, навыков анализа информации, оценки медиатекстов и эмоциональной устойчивости, являются эффективным средством повышения медиакомпетентности студентов.

Одним из важных психологических условий развития медиаграмотности является сформированность метакогнитивных навыков. Метакогнитивные навыки представляют собой способность личности контролировать, оценивать и регулировать собственные познавательные процессы. Студенты с развитыми метакогнитивными способностями способны отслеживать особенности собственного мышления, выявлять ошибки и

объективно оценивать достоверность информации. Это способствует формированию осознанного подхода к отбору и использованию медиаинформации.

Кроме того, развитие медиаграмотности способствует формированию у студентов гражданской ответственности, социальной активности и информационной культуры. Молодые люди, способные критически воспринимать информацию и глубоко анализировать её содержание, получают возможность объективно оценивать происходящие в обществе социальные процессы. В результате они становятся не только потребителями медиаконтента, но и ответственными пользователями медиапространства.

Заключение. Таким образом, медиаграмотность представляет собой важное психологическое явление, оказывающее существенное влияние на интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие личности студента. Развитие медиаграмотности тесно связано с формированием критического мышления, эмоционального интеллекта, рефлексии, метакогнитивных навыков и информационной культуры. Высокий уровень медиаграмотности способствует обеспечению информационной безопасности студентов, защите от ложной и манипулятивной информации, а также развитию самостоятельного мышления. В связи с этим широкое внедрение психологических и педагогических программ, направленных на развитие медиаграмотности в высших образовательных учреждениях, является одной из актуальных задач современного образования.

Список использованной литературы.

1. Media Literacy. Potter W.J. Media Literacy. 9th Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2019. – 536 p.

2. Digital Literacy. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley Computer Publishing, 1997. – 276 p.

3. David Buckingham. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003. – 219 p.

4. Renee Hobbs. Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom. Thousand Oaks: Corwin Press, 2011. – pp. 21–146.

5. Henry Jenkins. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge: MIT Press, 2009. – pp. 5–97.

6. Neil Postman. Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business. New York: Penguin Books, 2005. – pp. 1–184.

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПАРАСУИЦИДА

Акалаева А.А.
Республиканский центр скорой медицинской помощи
Ташкент

Резюме. *В статье представлены результаты клинико-психологического и этнопсихологического исследования геронтологического суицидального поведения на материале 52 пациентов пожилого возраста, госпитализированных после суицидальных попыток в токсикологическое отделение Республиканского научного центра экстренной медицинской помощи города Ташкент Республики Узбекистан.*

Установлено, что формирование суицидального поведения в пожилом возрасте определяется не только наличием депрессивных расстройств и тяжёлой соматической патологии, но и комплексом психологических и социокультурных факторов, включающих переживания одиночества, социальной невостребованности, утраты жизненных смыслов, нарушения межпоколенческих отношений и снижения субъективной значимости собственной личности.

На основании проведённого исследования были выявлены гендерные различия психологических механизмов суицидального поведения, а также этнопсихологические особенности, связанные с трансформацией традиционной узбекской семьи и изменением роли старшего поколения в современной семейной системе. Особое значение в структуре суицидального риска имеет феномен воспринимаемой обременительности, проявляющийся в убеждённости пожилого человека в собственной ненужности и восприятии себя как источника трудностей для близких. Предложена психологическая типология геронтологических суицидентов, включающая депрессивно-одинокий, соматогенно-истощённый, семейно-дезадаптивный, алкогольно-дезадаптивный и альтруистически-обременительный типы.

Полученные результаты расширяют современные представления о психологических механизмах геронтологического суицида и могут быть использованы при разработке программ ранней диагностики, профилактики и психологического сопровождения лиц пожилого возраста, относящихся к группе высокого суицидального риска.

Ключевые слова: *геронтосуицид, геронтологический парасуицид, суицидальное поведение пожилых, этнопсихология старения, экзистенциальный кризис, одиночество, воспринимаемая обременительность, межпоколенческие отношения, депрессия, аутоагрессия, токсикосуицид.*

Abstract. *This article presents the results of a clinical-psychological and ethnopsychological study of geriatric suicidal behavior based on a sample of 52 elderly patients hospitalized following suicide attempts in the toxicology department of the Republican Scientific Center for Emergency Medical Care in Tashkent, Republic of Uzbekistan.*

It was found that the development of suicidal behavior in older adults is determined not only by the presence of depressive disorders and severe somatic pathology, but also by a complex of psychological and sociocultural factors, including feelings of loneliness, social irrelevance, loss of life meaning, impaired intergenerational relationships, and a decline in the subjective significance of one's own personality.

Based on the conducted study, gender differences in the psychological mechanisms of suicidal behavior were identified, as well as ethnopsychological characteristics associated with the transformation of the traditional Uzbek family and the changing role of the older generation in the modern family system. Of particular significance in the structure of suicide risk is the phenomenon of perceived burdensomeness, manifested in an older person's conviction of their own uselessness and perception of themselves as a source of difficulties for their loved ones. A psychological typology of elderly suicide attempters has been proposed, comprising the depressive-lonely, somatogenic-exhausted, family-maladaptive, alcohol-maladaptive, and altruistic-burdensome types.

The results obtained expand current understanding of the psychological mechanisms of gerontological suicide and can be used in the development of programs for early diagnosis, prevention, and psychological support for older adults at high risk of suicide.

Keywords: *gerontological suicide, gerontological parasuicide, suicidal behavior in the elderly, ethnopsychology of aging, existential crisis, loneliness, perceived burden, intergenerational relations, depression, autoaggression, toxic suicide.*

Актуальность. В последние десятилетия проблема суицидального поведения лиц пожилого возраста приобретает всё большую социальную, медицинскую и

психологическую значимость. Увеличение продолжительности жизни населения, рост доли лиц старших возрастных групп и изменение традиционных социальных институтов приводят к увеличению числа людей, сталкивающихся с возрастными кризисами, социальной изоляцией, хроническими заболеваниями и психологической дезадаптацией.

Несмотря на отсутствие единого подхода к определению возрастных границ старения, в отечественной геронтологии к лицам пожилого возраста традиционно относят женщин старше 55 лет и мужчин старше 60 лет. При этом увеличение продолжительности жизни населения приводит к расширению возрастных границ данной категории и возрастанию актуальности изучения психологических особенностей лиц не только пожилого, но и старческого возраста, наиболее уязвимых к развитию социальной дезадаптации и суицидального поведения.

По данным Всемирной организации здравоохранения, показатели завершённых суицидов среди лиц старших возрастных групп во многих странах остаются одними из наиболее высоких. Особую тревогу вызывает тот факт, что суицидальные попытки в пожилом возрасте значительно чаще заканчиваются летальным исходом по сравнению с молодыми возрастными группами. Это обусловлено не только снижением физиологических резервов организма, но и особенностями психологической структуры геронтологического суицида [5, 20, 23].

В современной психологии старение рассматривается не только как биологический процесс, но и как сложный этап личностного развития, сопровождающийся переоценкой жизненного опыта, изменением социальной роли человека и трансформацией системы его жизненных ценностей. Поздний возраст нередко связан с переживанием множественных утрат: ухудшением состояния здоровья, снижением физической активности, выходом на пенсию, изменением семейного статуса, потерей близких людей и привычного круга общения. В совокупности данные факторы способны формировать состояние экзистенциального кризиса, сопровождающееся переживанием одиночества, бессмысленности существования и отсутствия жизненных перспектив [11, 15, 24].

Особое значение в структуре геронтологического суицидального поведения имеют субъективные психологические переживания. Исследования показывают, что для пожилых людей характерны чувство социальной невостребованности, снижение самооценки, переживание утраты контроля над собственной жизнью, страх зависимости от окружающих и ощущение собственной обременительности для семьи. При этом суицидальное поведение нередко воспринимается пожилым человеком не как протест или способ привлечения внимания, а как средство прекращения длительных эмоциональных страданий, либо избавления родственников от предполагаемых трудностей, связанных с уходом за ним [17, 19, 21, 22].

Отдельного внимания заслуживают этнопсихологические аспекты проблемы. В условиях традиционной культуры народов Центральной Азии пожилой человек исторически занимал особое положение в семье и обществе, являясь носителем жизненного опыта, семейных традиций и морального авторитета. Однако современные процессы урбанизации, миграции, изменения структуры семьи и межпоколенческих отношений приводят к постепенной трансформации привычной системы социальных ролей. Возникающее противоречие между ожидаемым и фактическим положением пожилого человека в семье может становиться самостоятельным психотравмирующим фактором и способствовать развитию суицидогенных переживаний [6, 10, 13, 14, 16].

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых медицинским и психиатрическим аспектам суицидального поведения в пожилом возрасте, психологические механизмы формирования геронтологического парасуицида, роль возрастного кризиса личности, экзистенциальных переживаний, гендерных различий и этнокультурных факторов остаются недостаточно изученными, особенно в условиях Республики Узбекистан [4, 8, 9, 12, 18].

В связи с этим представляется актуальным комплексное изучение клинико-психологических, личностных и этнопсихологических особенностей геронтологического суицидального поведения с целью выявления факторов риска и совершенствования системы психологической профилактики суицидов среди лиц пожилого возраста.

Цель исследования – выявить клинико-психологические, личностные и этнопсихологические особенности геронтологического суицидального поведения, а также определить ведущие факторы риска формирования суицидальных тенденций у лиц пожилого возраста.

Задачами исследования стали:

1. Изучить социально-демографические и клинические характеристики лиц пожилого возраста, совершивших суицидальные попытки.
2. Исследовать структуру суицидогенных конфликтов и основные мотивы суицидального поведения в геронтологическом возрасте.
3. Определить роль депрессивных расстройств, когнитивных нарушений, соматической патологии и алкогольной зависимости в формировании суицидального риска.
4. Выявить гендерные особенности психологических переживаний, сопровождающих суицидальное поведение у мужчин и женщин пожилого возраста.
5. Изучить влияние межпоколенческих отношений, семейного функционирования и восприятия собственной социальной значимости на формирование суицидальных намерений.
6. Определить этнопсихологические особенности геронтологического суицидального поведения в условиях современной узбекской семьи.
7. Разработать психологическую типологию лиц пожилого возраста с суицидальным поведением на основании выявленных клинико-психологических закономерностей.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе отделения токсикологии Республиканского научного центра экстренной медицинской помощи Республики Узбекистан в период с 2021 по 2025 гг. В данное исследование были включены 52 пациента пожилого возраста, госпитализированные после совершения суицидальной попытки отравления различными способами.

Критериями включения являлись возраст старше 57 лет, наличие подтверждённой суицидальной или парасуицидальной активности, согласие пациента на участие в исследовании либо наличие достаточного объёма клинико-анамнестических данных для анализа случая.

В работе использовался комплексный клинико-психологический подход, включающий клинико-анамнестический, катамнестический, психодиагностический и статистический методы исследования.

Для изучения психологических особенностей суицидального поведения применялись:

– клиническое интервью;

– авторская анкета-регистр суицидальной активности (свидетельство №006763 от 18.10.2023 г.);

– компьютерная программа «Скрининг-тест тяжести парасуицида и риска рецидива» (патент №DGU 25885 от 19.05.2023 г.);

– цветовой тест Люшера;

– шкала депрессии Гамильтона;

– анализ медицинской документации и результатов психологического обследования.

Особое внимание уделялось изучению личностных особенностей пациентов, структуры суицидогенных конфликтов, характера межличностных отношений, уровня социальной адаптации, субъективного восприятия собственной жизненной ситуации,

наличия экзистенциального кризиса, а также этнокультурных факторов, оказывающих влияние на формирование суицидального поведения.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики. Для анализа количественных и качественных показателей определялись абсолютные значения, частоты встречаемости и относительные показатели (%). Для оценки структуры исследуемых признаков использовались методы сравнительного и содержательного анализа.

Исследование носило преимущественно описательный характер, поэтому статистическая значимость межгрупповых различий не оценивалась.

Психологическая интерпретация результатов осуществлялась на основе комплексного анализа данных клинического интервьюирования, психодиагностического обследования, материалов авторской анкеты-регистра суицидальной активности и результатов компьютерного прогнозирования риска рецидива суицидального поведения.

На основании выявленных закономерностей была проведена типологизация обследованных пациентов по ведущим психологическим механизмам формирования суицидального поведения.

Научная новизна исследования заключается в комплексном изучении клинико-психологических и этнопсихологических особенностей геронтологического суицидального поведения на материале пациентов токсикологического стационара Республики Узбекистан.

В ходе исследования впервые:

1. Установлено, что в структуре геронтологического парасуицида наряду с депрессивными расстройствами существенную роль играют переживания социальной невостребованности, утраты жизненных смыслов, снижения субъективной значимости собственной личности и нарушения межпоколенческих отношений.

2. Выявлен феномен воспринимаемой обременительности как одного из ведущих психологических механизмов формирования суицидального поведения у лиц пожилого возраста, проявляющийся в убеждённости пациента в собственной бесполезности и восприятии себя как источника эмоциональной, физической или материальной нагрузки для членов семьи.

3. Выделены и описаны основные психологические типы геронтологических суицидентов: депрессивно-одинокий, соматогенно-истощённый, семейно-дезадаптивный, алкогольно-дезадаптивный и альтруистически-обременительный, отражающие различные механизмы психологической дезадаптации в позднем возрасте.

4. Показано, что ведущими факторами формирования суицидального поведения у лиц пожилого возраста являются не только психопатологические нарушения и соматическая патология, но и субъективное переживание одиночества, утраты социальной роли, снижения семейного авторитета и разрушения привычной системы жизненных смыслов.

Полученные результаты расширяют современные представления о психологических механизмах геронтологического суицида и могут служить теоретической основой для разработки программ раннего выявления и профилактики суицидального поведения среди лиц пожилого возраста.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о психологических механизмах геронтологического суицидального поведения и уточнении роли возрастных, личностных, семейных и этнокультурных факторов в формировании суицидального риска у лиц пожилого возраста.

Полученные результаты позволяют дополнить современные научные представления о влиянии экзистенциального кризиса, социальной дезадаптации, межпоколенческих отношений и феномена воспринимаемой обременительности на развитие суицидальных тенденций в позднем возрасте.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования выявленных психологических факторов риска при организации скрининговых программ раннего выявления суицидального поведения среди лиц пожилого возраста.

Результаты исследования могут быть использованы в деятельности психологов, психиатров, гериатров, врачей общей практики, социальных работников и специалистов служб психологической помощи для своевременной диагностики суицидального риска, разработки индивидуальных программ психологического сопровождения и профилактики повторных суицидальных попыток.

Выявленные психологические типы геронтологических суицидентов могут служить основой для дифференцированного подхода к организации профилактических и психокоррекционных мероприятий с учётом ведущих механизмов психологической дезадаптации каждого пациента.

Результаты исследования. За исследуемый период – с 2021 по 2025 гг., в токсикологическом отделении Республиканского научного центра экстренной медицинской помощи было зарегистрировано 4540 случаев суицидальных отравлений различной этиологии. Среди них парасуицидальное поведение у лиц пожилого возраста (55 лет и старше) было выявлено в 210 случаях, что составило 4,7% от общего числа суицидальных отравлений.

Несмотря на относительно невысокую долю в общей структуре суицидальных отравлений, геронтологический парасуицид представляет особый научный и практический интерес в связи со специфичностью психологических механизмов его формирования, высокой вероятностью тяжёлых медицинских последствий и выраженной связью с возрастной психологической дезадаптацией [4, 8, 12, 18].

Для проведения углублённого клинико-психологического и этнопсихологического исследования из общей совокупности пациентов были отобраны 52 случая, соответствовавшие критериям включения. В исследуемую выборку вошли пациенты, выразившие добровольное согласие на участие в исследовании, а также случаи, по которым имелся достаточный объём клинико-анамнестических, психодиагностических и катамнестических данных, позволяющих провести полноценный анализ психологических и социальных факторов суицидального поведения.

Возраст обследованных пациентов варьировал от 57 до 84 лет. Среди участников исследования преобладали женщины – 65,4% (34 человека), тогда как мужчины составили 34,6% (18 человек).

Изучение социально-демографических, клинико-анамнестических и психологических характеристик обследованных позволило выявить особенности формирования суицидального поведения в пожилом возрасте и определить основные факторы, ассоциированные с повышением суицидального риска.

Анализ возрастного распределения выявил два периода повышенной суицидальной активности: первый приходился на возраст 57-64 года, второй – на возраст 65-84 года. Полученные результаты позволяют предположить существование различных психологических механизмов формирования суицидального поведения на разных этапах позднего онтогенеза. Если для лиц младшей возрастной группы ведущими являлись переживания, связанные с ухудшением материального положения, выходом на пенсию, потерей профессионального статуса и изменением привычного образа жизни, то у пациентов старшей возрастной группы преобладали переживания, обусловленные ухудшением здоровья, ограничением самостоятельности, утратой близких людей и снижением собственной значимости в семейной системе [8, 9, 12, 15].

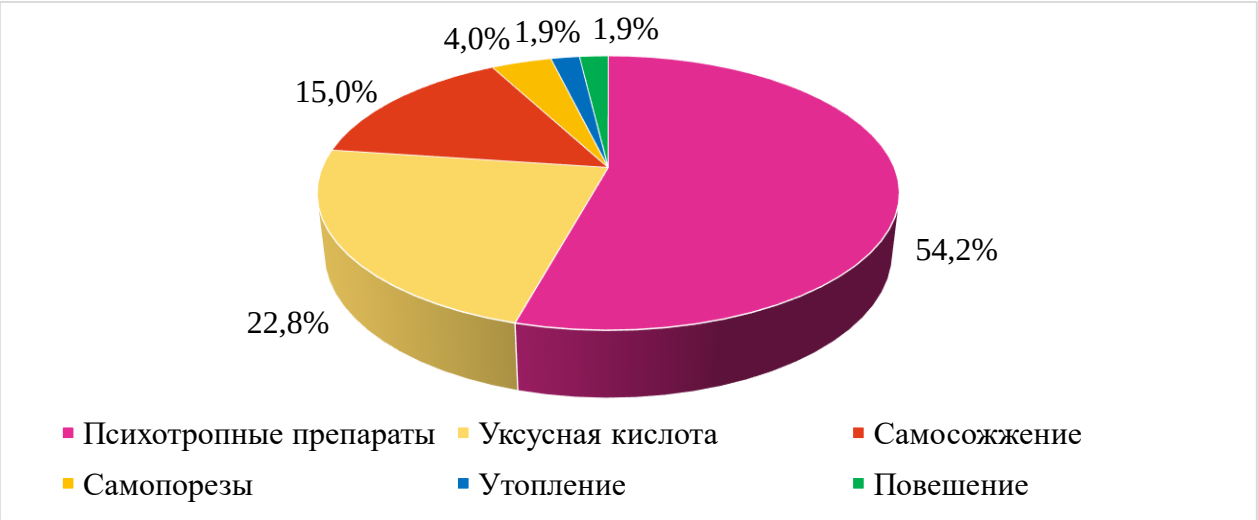


Рисунок 1. Структура способов реализации суицидальных попыток у лиц пожилого возраста

Психологическое обследование показало, что ведущим эмоциональным фоном обследованных являлись депрессивные переживания различной степени выраженности. У 73% пациентов выявлена клинически значимая умеренная депрессия (Рисунок 2), у 68% наблюдались объективные признаки снижения настроения, а каждый второй обследованный испытывал затруднения включения в активную деятельность и хронические нарушения сна. Вместе с тем анализ клинических интервью показал, что депрессивная симптоматика являлась лишь внешним проявлением более глубоких психологических процессов.

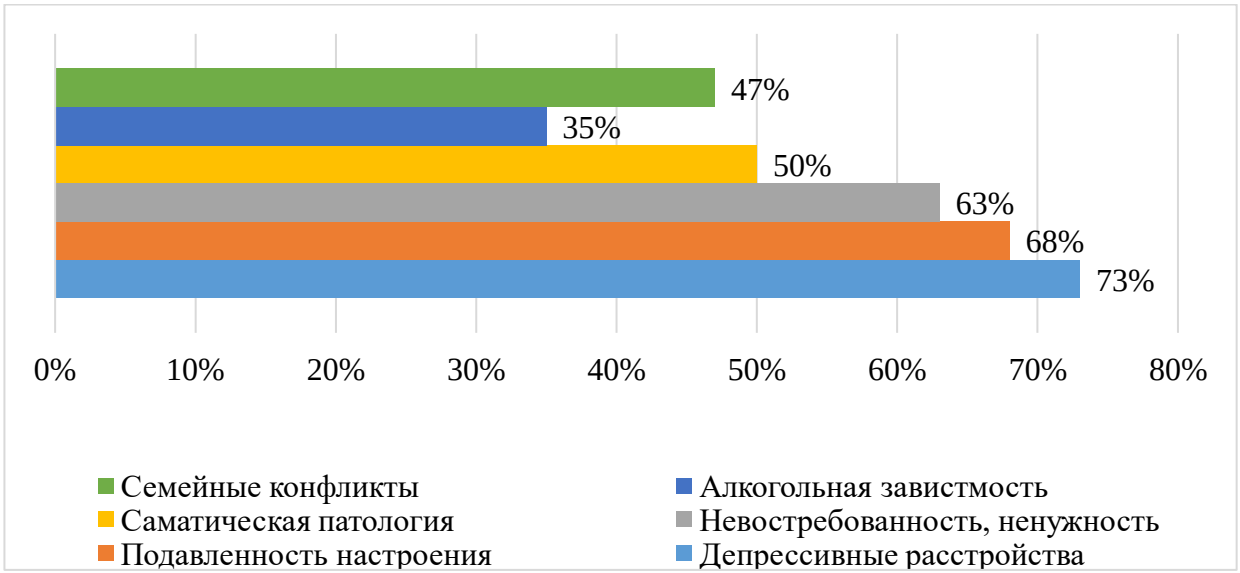


Рисунок 2. Основные психологические и клинические факторы риска суицидального поведения у пациентов пожилого возраста

Содержательный анализ суицидогенных конфликтов свидетельствует о том, что центральное место в переживаниях обследованных занимали одиночество, которое было выявлено у 75% пациентов, ощущение социальной невостребованности у 52%, чувство собственной ненужности у 50%, а также утрата привычных жизненных ориентиров и жизненных перспектив. Для многих пациентов было характерно переживание постепенного сужения жизненного пространства, ограничения социальных контактов и снижения субъективного контроля над собственной жизнью. В отличие от пациентов молодого возраста, в структуре их переживаний значительно реже

встречались острые ситуативные конфликты и значительно чаще длительно существующие состояния безысходности, экзистенциальной неудовлетворённости и социальной изоляции [7, 11, 24].

Особого внимания заслуживает выявленный в ходе исследования феномен воспринимаемой обременительности. Более половины обследованных пациентов (65%) были убеждены, что становятся источником финансовых, эмоциональных либо бытовых трудностей для членов своей семьи. При этом суицидальные намерения нередко объяснялись стремлением избавить близких от необходимости ухода и постоянной заботы. В психологическом отношении данный механизм представляет особый интерес, поскольку свидетельствует о наличии своеобразной альтруистической мотивации суицидального поведения, при которой собственная смерть рассматривается человеком как потенциальное благо для окружающих [19, 22].

Отдельного рассмотрения требуют гендерные различия (Рисунок 3). У женщин суицидальное поведение чаще формировалось на фоне эмоциональной депривации, переживания одиночества и нарушения близких межличностных отношений. У мужчин ведущую роль играли переживания, связанные с утратой социальной роли, снижением экономической самостоятельности и невозможностью сохранять привычный уровень автономности. Кроме того, среди мужчин значительно чаще встречались признаки алкогольной зависимости, усиливающие риск реализации суицидальных намерений [4, 8, 18].

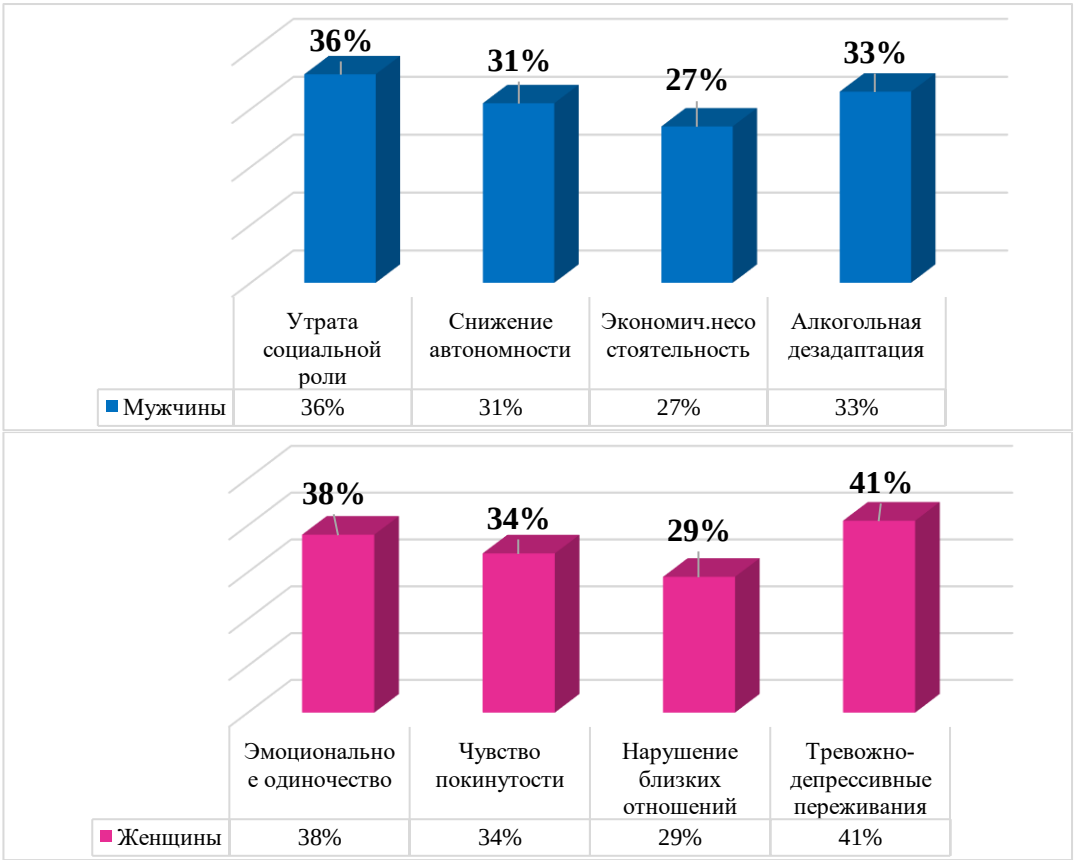


Рисунок 3. Гендерные различия психологических механизмов суицидального поведения в пожилом возрасте (показатели отражают долю обследованных мужчин и женщин, у которых соответствующий психологический фактор являлся ведущим в структуре суицидогенных переживаний)

Проведённое исследование позволило выявить ряд этнопсихологических особенностей геронтологического суицида в условиях современного узбекского общества. Несмотря на сохраняющуюся традицию уважительного отношения к старшему поколению, 62% обследованных сообщали о переживании снижения

собственного авторитета в семье, 69% указывали на наличие хронических внутрисемейных конфликтов, а значительная часть пациентов отмечала эмоциональное отчуждение со стороны детей и внуков, а также утрату привычного статуса старшего члена семейной системы. (Рисунок 4). Особую значимость приобретали конфликты с невестками, ощущение невостребованности собственного жизненного опыта и переживание несоответствия между традиционными представлениями о положении пожилого человека и его реальным положением в современной семье [3, 6, 10, 13, 14, 16].

Таблица 1.

Психологическая типология геронтологических суицидентов

Тип	Основные характеристики
Депрессивно-одинокий	Одиночество, социальная изоляция, утрата жизненных смыслов
Соматогенно-истощённый	Хроническая болезнь, боль, утрата автономности
Семейно-дезадаптивный	Межпоколенческие конфликты, эмоциональное отчуждение
Алкогольно-дезадаптивный	Алкогольная зависимость, импульсивность
Альтруистически-обременительный	Переживание собственной ненужности и обременительности

Таким образом, геронтологический парасуицид представляет собой сложный психологический феномен, формирующийся под влиянием взаимодействия личностных, семейных, социальных, соматических и этнокультурных факторов. Полученные данные свидетельствуют о том, что ключевую роль в развитии суицидального поведения у лиц пожилого возраста играют не столько медицинские ограничения, сколько субъективное переживание одиночества, социальной невостребованности, утраты жизненных смыслов и нарушения привычной системы межличностных отношений.

Обсуждение. Полученные результаты позволяют рассматривать геронтологическое суицидальное поведение как многофакторный психологический феномен, формирующийся вследствие взаимодействия возрастных, личностных, семейных, соматических и социокультурных факторов. Проведённое исследование показало, что в пожилом возрасте суицидальные действия редко являются следствием единичного психотравмирующего события. В большинстве случаев они представляют собой завершающий этап длительного процесса психологической дезадаптации, сопровождающегося накоплением переживаний одиночества, утраты жизненных ориентиров и снижения субъективной ценности собственного существования [4, 8, 12, 18].

Полученные данные согласуются с современными представлениями возрастной психологии о позднем возрасте как периоде переоценки жизненного пути и пересмотра личностной идентичности. Согласно концепции психосоциального развития Э. Эриксона, основной задачей поздней взрослости является достижение чувства целостности личности и принятия прожитой жизни. Неспособность интегрировать собственный жизненный опыт, переживание нереализованности, утрат и сожалений могут приводить к формированию чувства отчаяния, которое рассматривается как один из ключевых психологических предикторов суицидального поведения в старости [15].

Особого внимания заслуживает высокая распространённость переживаний одиночества, выявленных у 75% обследованных, социальной невостребованности (52%) и чувства собственной ненужности (50%). Несмотря на то, что данные переживания традиционно рассматриваются как следствие объективного сокращения социальных контактов, результаты исследования свидетельствуют о более сложной природе данного явления. Для большинства обследованных определяющее значение имело не фактическое количество социальных связей, а субъективное восприятие

собственной значимости для окружающих. Даже проживание в семье не исключало формирования устойчивого чувства эмоциональной изоляции и отчуждения [7, 11, 21, 24].

Полученные результаты позволяют предположить значимую роль феномена воспринимаемой обременительности в структуре геронтологического суицидального поведения. Данный феномен был выявлен у 65% обследованных. Многие обследованные были убеждены, что становятся причиной финансовых, эмоциональных и бытовых трудностей для родственников. Суицидальные намерения в подобных случаях приобретали своеобразную альтруистическую окраску и воспринимались пациентами как способ избавить близких от необходимости постоянного ухода и заботы. Данный феномен неоднократно описывался в зарубежных исследованиях позднего суицида, однако в отечественной литературе его значение до настоящего времени остаётся недостаточно изученным [19, 22].

Проведённый анализ показал, что депрессивные расстройства являются важным, но не единственным компонентом суицидального риска в пожилом возрасте. Депрессия в исследуемой группе чаще выступала не как самостоятельное психическое расстройство, а как психологическая реакция на совокупность возрастных изменений, соматических ограничений и социальных потерь. Это позволяет рассматривать суицидальное поведение пожилых людей не только в рамках клинической психопатологии, но и как результат нарушения процессов психологической адаптации к старению [17, 18].

Отдельный интерес представляют выявленные гендерные различия. Если у женщин доминировали переживания эмоциональной депривации, одиночества и нарушения значимых межличностных связей, то у мужчин ведущими факторами выступали переживания утраты автономности, социального статуса и привычной жизненной роли. Данные различия отражают особенности гендерной социализации и позволяют предположить существование различных психологических механизмов формирования суицидального поведения у мужчин и женщин пожилого возраста [4, 8, 18].

Особую научную ценность представляют выявленные этнопсихологические особенности геронтологического суицида. В условиях традиционной узбекской культуры пожилой человек исторически занимает значимое положение в семейной системе и рассматривается как носитель жизненного опыта и морального авторитета. Однако современные социально-экономические процессы, урбанизация, трудовая миграция и трансформация внутрисемейных отношений постепенно изменяют сложившуюся систему межпоколенческого взаимодействия. В результате часть пожилых людей сталкивается с переживанием снижения собственного статуса, утраты влияния на семейные решения и эмоционального отчуждения со стороны близких.

Особенно показательными являются жалобы пациентов на конфликты с невестками, ощущение невостребованности собственного жизненного опыта и невозможность реализовывать традиционную роль старшего члена семьи. По-видимому, именно противоречие между культурно закреплёнными ожиданиями и фактическим положением пожилого человека в семье становится одним из значимых источников психологической дезадаптации и формирования суицидогенных переживаний [3, 6, 10, 13, 14, 16].

На основании полученных данных представляется возможным рассматривать геронтологический парасуицид как самостоятельный клинико-психологический и этнопсихологический феномен, требующий разработки специализированных программ ранней диагностики, психологической профилактики и междисциплинарного сопровождения лиц пожилого возраста, входящих в группу повышенного суицидального риска.

К ограничениям исследования следует отнести относительно небольшой объём выборки, стационарный характер наблюдений и отсутствие длительного проспективного наблюдения пациентов после выписки.

Практические рекомендации. На основании результатов проведённого исследования представляется целесообразным рекомендовать следующие направления профилактики геронтологического суицидального поведения:

1. При проведении психологического консультирования и скрининговых обследований лиц пожилого возраста особое внимание следует уделять не только наличию депрессивной симптоматики, но и субъективному переживанию одиночества, социальной невостребованности и утраты жизненного смысла.

2. В группу повышенного суицидального риска необходимо включать пожилых лиц, имеющих сочетание следующих факторов:

– хронические соматические заболевания;
– нарушения сна;
– признаки депрессивных расстройств;
– алкогольную зависимость;
– социальную изоляцию;
– переживание собственной обременительности для семьи;
– выраженные внутрисемейные конфликты.

3. При психологическом обследовании пожилых пациентов рекомендуется оценивать не только клинические симптомы депрессии, но и характер межпоколенческих отношений, субъективное восприятие собственного статуса в семье, степень вовлечённости в семейную жизнь и наличие чувства эмоциональной востребованности.

4. Особое внимание следует уделять пациентам, высказывающим мысли о собственной бесполезности, ненужности либо являющимся источником проблем для родственников. Подобные высказывания необходимо рассматривать как значимый маркер суицидального риска независимо от выраженности депрессивной симптоматики.

5. При организации психологической помощи лицам пожилого возраста рекомендуется использовать подходы, направленные на восстановление жизненных смыслов, формирование позитивной временной перспективы, укрепление чувства личностной значимости и повышение уровня социальной включённости.

6. В работе с родственниками пожилых людей необходимо проводить психообразовательные мероприятия, направленные на профилактику эмоционального отчуждения, улучшение внутрисемейной коммуникации и сохранение социального статуса пожилого человека как значимого члена семьи.

7. В условиях Республики Узбекистан особую эффективность могут иметь профилактические программы, основанные на использовании традиционных семейных и общинных ресурсов поддержки, включая участие родственников, представителей махалли, общественных организаций и религиозных институтов в сопровождении пожилых лиц группы риска.

8. Психологическое сопровождение пациентов, перенёсших суицидальную попытку, должно носить комплексный междисциплинарный характер и осуществляться с участием психологов, психиатров, гериатров, врачей общей практики и социальных работников.

9. При проведении профилактической работы рекомендуется учитывать выявленные психологические типы геронтологических суицидентов. Для депрессивно-одинокого типа приоритетными являются мероприятия по преодолению социальной изоляции; для соматогенно-истощённого – психологическая адаптация к заболеванию; для семейно-дезадаптивного – семейное консультирование; для алкогольно-дезадаптивного – коррекция зависимого поведения; для альтруистически-обременительного типа – работа с искажёнными представлениями о собственной значимости и роли в жизни семьи.

10. Полученные результаты могут быть использованы при разработке алгоритмов раннего выявления геронтологического суицидального риска в учреждениях здравоохранения, социальных службах и организациях, оказывающих психологическую помощь населению.

Заключение. Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть психологические и этнопсихологические аспекты геронтологического суицидального поведения на материале пациентов пожилого возраста, госпитализированных после суицидальных попыток в токсикологическое отделение Республиканского научного центра экстренной медицинской помощи Республики Узбекистан.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что суицидальное поведение в позднем возрасте не может быть объяснено исключительно наличием депрессивных расстройств или тяжёлой соматической патологии. В его формировании участвует сложный комплекс взаимосвязанных факторов, включающий возрастные изменения личности, нарушение процессов психологической адаптации, трансформацию семейных отношений, снижение субъективной социальной значимости и изменение традиционных моделей межпоколенческого взаимодействия.

Полученные результаты расширяют современные представления о психологических механизмах геронтологического суицидального поведения и подчёркивают необходимость разработки комплексных междисциплинарных программ профилактики, учитывающих не только клинические, но и личностные, семейные и этнокультурные факторы риска.

Анализ полученных данных позволил сформулировать следующие **выводы**:

1. Геронтологический парасуицид представляет собой самостоятельный клинико-психологический феномен, формирующийся под воздействием комплекса биологических, психологических, семейных и социокультурных факторов. Его развитие обусловлено не только психопатологическими нарушениями, но и глубокими изменениями системы жизненных смыслов, самоотношения и социальной идентичности личности в позднем возрасте.

2. В структуре суицидального поведения лиц пожилого возраста преобладают способы с высокой потенциальной летальностью, среди которых ведущими являются самоотравления психотропными препаратами и прижигающими веществами. Это свидетельствует о высокой степени сформированности суицидального намерения и позволяет рассматривать большинство выявленных случаев как истинное аутоагрессивное поведение, а не демонстративно-коммуникативные реакции.

3. Ведущими психологическими детерминантами геронтологического суицидального поведения являются переживания одиночества, социальной невостребованности, утраты жизненных перспектив, снижения субъективной значимости собственной личности и разрушения привычной системы жизненных смыслов. Суицидальные тенденции в большинстве случаев формируются на фоне длительно существующего экзистенциального кризиса и психологической дезадаптации.

4. Значимую роль в развитии суицидального поведения играют нарушения межпоколенческих отношений и изменение положения пожилого человека в семейной системе. Установлено, что снижение субъективно воспринимаемого авторитета, эмоциональное отчуждение, семейные конфликты и ограничение участия в принятии внутрисемейных решений способствуют формированию чувства ненужности и социальной изоляции.

5. Одним из наиболее значимых психологических механизмов геронтологического суицида является феномен воспринимаемой обременительности, проявляющийся в убеждённости пожилого человека в том, что он является источником эмоциональных, физических или материальных трудностей для членов своей семьи. В ряде случаев суицидальные намерения приобретают альтруистическую направленность и рассматриваются пациентами как способ избавить близких от предполагаемой нагрузки.

6. Выявлены гендерные различия психологических механизмов суицидального поведения. Для женщин более характерны переживания эмоциональной депривации, одиночества и нарушения близких межличностных отношений, тогда как у мужчин ведущую роль играют переживания утраты социальной роли, автономности, экономической самостоятельности и личностной состоятельности.

7. Установлены этнопсихологические особенности геронтологического суицида в условиях современного узбекского общества, связанные с трансформацией традиционных семейных отношений, изменением статуса старшего поколения и возникновением противоречий между культурно обусловленными ожиданиями и фактическим положением пожилого человека в современной семье.

8. На основании проведённого исследования выделены основные психологические типы геронтологических суицидентов: депрессивно-одинокий, соматогенно-истощённый, семейно-дезадаптивный, алкогольно-дезадаптивный и альтруистически-обременительный. Предложенная типология может быть использована в качестве основы для дифференцированного подхода к раннему выявлению, профилактике и психологическому сопровождению лиц пожилого возраста, относящихся к группе высокого суицидального риска.

Особый научный интерес представляет дальнейшее исследование роли семейной поддержки и феномена воспринимаемой обременительности в формировании повторного суицидального поведения у лиц пожилого возраста с учётом этнопсихологических особенностей различных групп населения Узбекистана.

Список литературы.

1. Акалаев Р.Н., Миннуллин И.П., Лодягин А.Н., Асанова Л.Р., Шоумаров Г.Б., Акалаева А.А. и др. Острые отравления психотропными лекарственными средствами (антидепрессантами, нейролептиками, транквилизаторами): клиника, диагностика и лечение. – Ташкент: Fan va texnologiyalar, 2023. – 248 с.

2. Амбрумова А.Г. Психология самоубийства // Социальная и клиническая психиатрия. – 1996. – Т. 6, № 4. – С. 14–20.

3. Арзуметова З.С. Отношения между родителями и детьми в узбекских семьях: традиции и современные тенденции // Молодой ученый. – 2025. – № 25 (576). – С. 472–476.

4. Бисалиев Р.В. Суицидальное поведение лиц пожилого возраста // Астраханский медицинский журнал. – 2012. – Т. 7, № 4. – С. 15–21.

5. Всемирная организация здравоохранения. Предотвращение самоубийств: глобальный императив. – Женева: ВОЗ, 2014. – 98 с.

6. Давлетшин М.Г., Шоумаров Г.Б. Замонавий ўзбек оиласи ва унинг психологик хусусиятлари // Ўзбек оиласининг этнопсихологик муаммолари: Республика илмий-амалий анжумани маърузалари қисқача баёни. – Тошкент, 1993. – Б. 3–7.

7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

8. Любов Е.Б., Магурдумова Л.Г. Суицидальное поведение пожилых // Суицидология. – 2017. – Т. 8, № 4 (29). – С. 3–25.

9. Магурдумова Л.Г. Суицидоопасные состояния у лиц инволюционного возраста, меры их предупреждения и лечения // Актуальные проблемы суицидологии. – М., 1981. – С. 141–150.

10. Убайдуллаева Р.А. Семья в Узбекистане: традиции и современные тенденции // Социологические исследования. – 2005. – № 8. – С. 121–126.

11. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Альпина нон-фикшн, 2023. – 239 с.

12. Цыганков Б.Д., Ваулин С.В. Суицидальное поведение лиц пожилого и старческого возраста. – М.: Медицинское информационное агентство, 2010. – 192 с.

13. Шоумаров Г.Б., Ҳайдаров И.О., Соғинов Н.А., Акрамова Ф.А. Оила психологияси. – Тошкент: Шарқ, 2010. – 296 б.
14. Шоумаров Г.Б., Шоумаров Ш.Б. Муҳаббат ва оила. – Тошкент: Ибн Сино, 1994. – 120 б.
15. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 2021. – 448 с.
16. Akulich M.M. Older Generation in Uzbekistan: Civic Position, Family Values and Internet Communications // RUDN Journal of Sociology. – 2019. – Vol. 19, No. 4. – P. 642–654.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИИ У СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОСТРЕССОВЫХ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Акбарова Дилрабо Бахром кизи
Бухарский международный университет

Аннотация. *В данной статье рассматриваются психодиагностические особенности уровня тревожности и агрессии у спортсменов в условиях высокострессовых соревнований. Психологическое напряжение, возникающее в процессе спортивной деятельности, оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние спортсменов, скорость принятия решений и общий результат выступления. В исследовании анализируются психодиагностические методы, направленные на выявление уровня тревожности и агрессивного поведения спортсменов. Также рассматриваются психологические реакции в стрессовых ситуациях и механизмы их регуляции. Полученные результаты могут способствовать повышению психологической устойчивости спортсменов и эффективности их выступлений.*

Ключевые слова: *спортивная психология, тревожность, агрессия, стресс, психодиагностика, соревнования, эмоциональное состояние.*

Abstract. *This article examines the psychodiagnostic features of anxiety and aggression levels in athletes under high-stress competitive conditions. Psychological tension arising during sports activities significantly affects athletes' emotional states, decision-making speed, and overall performance outcomes. The study analyzes psychodiagnostic methods aimed at identifying levels of anxiety and aggressive behavior in athletes. It also explores psychological reactions occurring in stressful situations and mechanisms for their regulation. The obtained results may contribute to improving athletes' psychological stability and enhancing competitive performance.*

Key words: *sports psychology, anxiety, aggression, stress, psychodiagnostics, competition, emotional state.*

Актуальность темы. В современной системе спорта соревнования требуют не только высокой физической подготовки, но и выраженной психологической устойчивости. В условиях соревнований с высоким уровнем стресса повышение уровня тревожности и агрессии у спортсменов оказывает непосредственное влияние на их спортивные результаты. Согласно международным исследованиям, предсоревновательная тревожность может снижать концентрацию внимания спортсменов, скорость принятия решений и общую результативность. Кроме того,

высокая конкурентная среда усиливает стресс и эмоциональное напряжение, что способствует росту агрессивного поведения.

В международной научной литературе в рамках спортивной психологии особое внимание уделяется таким направлениям, как управление стрессом, снижение тревожности и повышение психологической устойчивости. Исследования показывают, что психологические ресурсы спортсменов (резильентность, копинг-стратегии) повышают их устойчивость к стрессу и улучшают соревновательную эффективность.

В Республике Узбекистан также уделяется значительное внимание психологической подготовке спортсменов в системе спортивной подготовки. В отечественных исследованиях установлено, что уровень стресса и тревожности у высококвалифицированных спортсменов оказывает прямое влияние на результаты соревнований. При этом применение методов психодиагностики и психорегуляции рассматривается как важный инструмент стабилизации эмоционального состояния спортсменов.

Таким образом, психодиагностическое изучение уровня тревожности и агрессии у спортсменов, а также разработка технологий их управления являются актуальными как с теоретической, так и с практической точки зрения. Это способствует не только повышению спортивных результатов, но и укреплению психологического здоровья спортсменов.

Современная спортивная деятельность характеризуется всё более высоким уровнем конкуренции, значительными физическими и психологическими нагрузками. Достижение результатов на международной спортивной арене напрямую зависит не только от физической подготовки, но и от психологической устойчивости, эмоционального контроля и уровня стрессоустойчивости спортсмена. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), стресс и эмоциональное напряжение оказывают существенное влияние на когнитивные и моторные функции спортсменов, что может приводить к изменению соревновательных результатов.

Согласно международным исследованиям в области спортивной психологии (Weinberg & Gould, 2019), высокий уровень соревновательного стресса способствует усилению предсоревновательной тревожности (competitive anxiety) и проявлений агрессивного поведения у спортсменов. Особенно в индивидуальных и командных видах спорта стресс замедляет процессы принятия решений, снижает концентрацию внимания и вызывает эмоциональную нестабильность. По данным NCAA (National Collegiate Athletic Association), у 35–45% профессиональных спортсменов наблюдается высокий уровень предсоревновательной тревожности.

Агрессия в спортивной деятельности может проявляться в двух формах — конструктивной (повышающей мотивацию) и деструктивной (нарушающей правила поведения). Исследования показывают, что с увеличением уровня стресса возрастает вероятность проявления деструктивной агрессии (Anderson & Bushman, 2002), что негативно влияет не только на спортивные результаты, но и на психологическое и социальное состояние спортсмена.

В Республике Узбекистан в последние годы также уделяется большое внимание психологической подготовке спортсменов. В спортивных школах олимпийского резерва и специализированных академиях внедряются системы психологического мониторинга и психодиагностических исследований. По данным отечественных наблюдений, высокий уровень предсоревновательного стресса может снижать спортивные результаты на 10–20%.

В этой связи психодиагностическое изучение уровня тревожности и агрессии у спортсменов, разработка и внедрение технологий их регуляции являются одной из актуальных научно-практических задач. Это способствует повышению психологической устойчивости спортсменов, улучшению соревновательной эффективности и достижению высоких спортивных результатов.

Анализ литературы.

В области спортивной психологии проведено множество научных исследований, направленных на изучение психологического состояния спортсменов в условиях высокострессовых соревнований, в частности уровней тревожности и агрессии. Работы зарубежных и российских учёных показывают, что данная проблема является сложной и многокомпонентной.

В зарубежной школе спортивной психологии такие учёные, как Р. Мартенс, Д. Гоулд и Д. Вейнберг, широко анализировали понятие «competitive anxiety» (соревновательная тревожность). По их мнению, тревожность состоит из когнитивного компонента (негативные мысли, неуверенность в себе) и соматического компонента (учащённое сердцебиение, мышечное напряжение), и напрямую влияет на результативность спортсмена. Также в исследованиях Вейнберга и Гоулда отмечается, что высокий уровень тревожности снижает концентрацию внимания и скорость принятия решений.

В исследованиях Андерсона и Бушмана (2002) агрессия в спортивной среде рассматривается не только как эмоциональная реакция, но и как целенаправленное поведение. Согласно их модели, по мере увеличения стресса и фрустрации возрастает вероятность проявления деструктивной агрессии, что особенно выражено в контактных видах спорта. Современные исследования также рассматривают агрессию не только как негативный фактор, но и как потенциально мотивационный (конструктивный) элемент в определённых ситуациях.

В российской школе спортивной психологии работы Л. С. Выготского, А. С. Пуни и Ю. Л. Ханина составляют важную теоретическую основу формирования эмоциональной устойчивости спортсменов. Модель «ситуативной тревожности спортсмена», разработанная Ханиным, объясняет изменчивость уровня тревожности в условиях соревнований. Российские учёные рассматривают стресс как неотъемлемую часть спортивной деятельности и рекомендуют методы психорегуляции и аутогенной тренировки для его управления.

Современные российские исследователи (Намазов, Оленникова и др.) установили, что уровень «competitive stress» у спортсменов зависит от их индивидуальных психологических особенностей. По их мнению, у спортсменов с высокой стрессоустойчивостью уровень тревожности и агрессии значительно ниже.

В современных международных исследованиях (PMC, arXiv и другие научные базы) психологическое состояние спортсменов изучается даже в режиме реального времени. Например, исследования по определению уровня стресса и тревожности с использованием искусственного интеллекта открывают новое направление в спортивной психологии. Такой подход имеет важное значение для мониторинга эмоционального состояния спортсменов и оказания индивидуальной психологической помощи.

Также последние исследования подтверждают, что хотя стресс и тревожность негативно влияют на спортивные результаты, в некоторых случаях оптимальный уровень тревожности может повышать активность и мотивацию спортсмена. Это указывает на необходимость рассмотрения взаимосвязи тревожности и агрессии как сложной психологической системы.

В целом, научные работы зарубежных и российских учёных подтверждают, что изучение уровней тревожности и агрессии у спортсменов имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Эти исследования способствуют повышению психологической устойчивости спортсменов, управлению стрессом и улучшению соревновательной эффективности.

Методология.

Настоящее исследование направлено на психодиагностическое изучение уровней тревожности и агрессии у спортсменов в условиях высокострессовых соревнований. В исследовании приняли участие 60 спортсменов, обучающихся в спортивных школах и специализированных спортивных академиях Республики Узбекистан (30

представителей индивидуальных видов спорта и 30 представителей командных видов спорта).

В процессе исследования использовались стандартизированные психодиагностические методики, широко применяемые в республиканской практике, в частности: «State-Trait Anxiety Inventory (STAI)» К. Спилбергера и опросник агрессии Басса–Перри (Buss–Perry Aggression Questionnaire, BPAQ).

Полученные данные были обработаны в программе SPSS 26.0 с использованием описательной статистики, средних значений (Mean), стандартного отклонения (SD) и корреляционного анализа Пирсона. Данный подход широко используется в психологических исследованиях Узбекистана, так как позволяет анализировать эмоциональное состояние спортсменов на основе точных количественных данных.

Основной целью исследования являлось выявление статистической взаимосвязи между уровнем тревожности и агрессии, а также оценка психологического влияния соревновательного стресса.

Таблица 1.

Описательная статистика уровня тревожности у спортсменов (результаты SPSS)

Группа	N	Среднее значение (Mean)	Стандартное отклонение (SD)
Индивидуальные спортсмены	30	46.8	5.4
Командные спортсмены	30	52.3	6.1

Согласно результатам таблицы, у спортсменов командных видов спорта уровень тревожности выше, чем у спортсменов индивидуальных видов спорта. Это объясняется повышенной ответственностью, давлением команды и необходимостью быстрого принятия решений.

Таблица 2.

Корреляционная связь между тревожностью и агрессией (анализ Пирсона в SPSS)

Переменные	Pearson r	p-значение
Тревожность – Агрессия	0.62	0.001

Результаты корреляционного анализа показывают наличие умеренно сильной положительной связи между тревожностью и агрессией ($r = 0.62$, $p < 0.01$). Это означает, что с увеличением уровня тревожности у спортсменов усиливаются агрессивные реакции. Полученные данные эмпирически подтверждают фрустрационно-агрессивную теорию Андерсона и Бушмана (2002).

В целом, методология исследования основана на стандартных подходах, применяемых в спортивной психологии Узбекистана. Использование программы SPSS повышает достоверность полученных результатов. Применённые психодиагностические методики позволяют объективно оценивать эмоциональное состояние спортсменов и служат важной научной основой для развития психологической устойчивости в спортивной практике.

Обсуждение.

Результаты данного исследования позволяют глубже понять психологическую взаимосвязь между уровнями тревожности и агрессии у спортсменов в условиях высокострессовых соревнований. Полученные эмпирические данные показывают, что эмоциональное состояние спортсменов напрямую связано с соревновательной средой, а повышение уровня стресса оказывает значительное влияние на их психологическую устойчивость. В частности, установлено, что повышение уровня тревожности положительно коррелирует с усилением агрессивных реакций, что эмпирически

подтверждает теоретические положения, представленные в международной научной литературе.

Зарубежные исследователи, такие как Вейнберг и Гоулд (2019), отмечают, что предсоревновательная тревожность негативно влияет на концентрацию внимания, скорость принятия решений и моторную координацию спортсменов. Результаты нашего исследования также подтверждают эти выводы, поскольку у спортсменов с высоким уровнем тревожности чаще наблюдались эмоциональная нестабильность и импульсивное поведение, что может приводить к снижению спортивных результатов.

Представители российской школы спортивной психологии, в частности А. С. Пуни и Ю. Л. Ханин, подчеркивают, что эмоциональное состояние спортсмена является изменчивым и зависит от ситуации. Согласно данному подходу, оптимальный уровень тревожности может повышать активность спортсмена, однако его чрезмерное повышение приводит к психологическому дисбалансу. Полученные результаты также подтверждают данную позицию, демонстрируя, что высокий уровень тревожности усиливает агрессивные реакции.

Феномен агрессии также проявился как сложный психологический процесс. В рамках фрустрационно-агрессивной модели Андерсона и Бушмана (2002) отмечается, что стресс и неудачи могут усиливать агрессивное поведение. Результаты нашего исследования, показывающие умеренно сильную положительную корреляцию между тревожностью и агрессией, эмпирически подтверждают данную теорию.

В Узбекистане в последние годы уделяется особое внимание психологической подготовке спортсменов. В системе спортивных школ и олимпийского резерва внедряются психодиагностические тесты и программы психологического мониторинга. Однако практические наблюдения показывают, что у многих спортсменов навыки управления стрессом остаются недостаточно сформированными, что приводит к повышению тревожности и усилению агрессивных реакций во время соревнований.

В этой связи полученные результаты подчеркивают необходимость регулярного психологического мониторинга и разработки индивидуальных психокоррекционных программ. Особенно эффективными могут быть такие методы, как аутогенная тренировка, визуализация, дыхательные техники и когнитивно-поведенческий подход, направленные на снижение уровня стресса.

В целом результаты исследования показывают, что в условиях высокострессовых соревнований уровни тревожности и агрессии оказывают прямое влияние на психологическую устойчивость спортсменов. Глубокое изучение и управление этими процессами имеет важное значение не только для повышения спортивных результатов, но и для укрепления общего психологического здоровья спортсменов.

Заключение.

Настоящее исследование было посвящено изучению психодиагностических особенностей уровней тревожности и агрессии у спортсменов в условиях высокострессовых соревнований. Полученные теоретические и эмпирические результаты подтвердили, что психологические факторы в спортивной деятельности имеют не менее важное значение, чем физическая подготовка. Установлено, что эмоциональное состояние спортсменов в процессе соревнований напрямую влияет не только на результаты, но и на их общую психологическую устойчивость.

Согласно результатам исследования, у спортсменов с высоким уровнем тревожности также наблюдается усиление агрессивных реакций. Это свидетельствует о наличии положительной психологической взаимосвязи между тревожностью и агрессией. Кроме того, установлено, что у спортсменов командных видов спорта уровень тревожности несколько выше, чем у представителей индивидуальных видов спорта, что объясняется коллективной ответственностью, конкурентным давлением и необходимостью быстрого принятия решений.

Также подтверждено соответствие результатов исследования с научными взглядами зарубежных и российских ученых. В частности, установлено, что повышение

уровня стресса и тревожности негативно влияет на когнитивные процессы спортсменов, а агрессия в некоторых случаях является проявлением эмоционального напряжения. Вместе с тем отмечено, что оптимальный уровень стресса может повышать активность спортсмена, тогда как его чрезмерное усиление нарушает психологическое равновесие.

Несмотря на растущее внимание к психологической подготовке в спортивной системе Узбекистана, выявлена необходимость дальнейшего развития навыков управления стрессом у спортсменов. Поэтому важное научно-практическое значение имеют регулярный психодиагностический мониторинг, внедрение индивидуальных программ психологической поддержки и широкое использование современных методов психорегуляции.

В целом данное исследование показало, что выявление и управление уровнями тревожности и агрессии является важным фактором повышения спортивной эффективности. Полученные результаты способствуют разработке новых подходов в спортивной психологии, укреплению эмоциональной устойчивости спортсменов и достижению высоких спортивных результатов.

Список использованной литературы.

1. Weinberg R. S., Gould D. Foundations of Sport and Exercise Psychology. - Champaign: Human Kinetics, 2019. - 624 p.

2. Martens R., Vealey R. S., Burton D. Competitive Anxiety in Sport. - Champaign: Human Kinetics, 1990. - 240 p.

3. Anderson C. A., Bushman B. J. Human aggression // Annual Review of Psychology. - 2002. - Vol. 53. - P. 27–51.

4. Khanin Y. L. Psychology of Sport: Anxiety and Emotional Regulation. - Moscow: Fizkultura i Sport, 1980. - 176 p.

5. Puni A. C. Psychological Preparation of Athletes for Competition. - Leningrad: Fizkultura i Sport, 1973. - 198 p.

6. Spielberger C. D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). - Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1983. - 80 p.

7. Fletcher D., Sarkar M. Psychological resilience and optimal performance in elite athletes // Psychology of Sport and Exercise. - 2012. - Vol. 13(5). - P. 669–678.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИИ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Аксенова Л.В.
(г.Ярославль, Россия)

Аннотация. *Статья посвящена изучению психологии кризиса середины с точки зрения интегративной парадигмы психологии. Кризис середины жизни рассматривается как интегративное образование, проявляющееся на всех базовых конструктах личности (материальных, социальных и духовных) и основных тенденциях (экспансивном, консервативном, трансформационном), а также реализации витальности.*

Ключевые слова: *кризис середины жизни, экзистенция, тревога, концепция, сферы жизни, личностный кризис*

Annotation. *The article is devoted to the study of the psychology of the crisis of the middle from the point of view of the integrative paradigm of psychology. The midlife crisis is considered as an integrative education that manifests itself on all the basic personality*

constructs (material, social and spiritual) and the main trends (expansive, conservative, transformational), as well as the realization of vitality.

Keywords: *midlife crisis, existence, anxiety, concept, spheres of life, personal crisis*

Главным побуждающим моментом, стимулировавшим данное исследование, является существующее на данный момент несоответствие между базовым теоретическим конструктором о том, что приблизительно ¼ часть жизни занимает у человека процесс взросления и целых ¾ части – процесс старения, и явным акцентированным вниманием со стороны исследователей на изучение детства и юности. И, несмотря на то, что в последние десятилетия мы можем заметить всплеск интереса к изучению возрастных изменений, вызванных процессом старения, тем не менее, кризис середины, являющийся переломным в жизни человека, все еще очень мало рассматривается в психологической литературе.

Поэтому выбранная нами тема – изучение психологии кризиса середины жизни – является на наш взгляд, на сегодняшний день особо актуальной и имеет важное теоретическое и практическое значение.

В своей работе мы опираемся на интегративную концепцию личности Козлова В.В., используя описание трех фундаментальных структур, их взаимодействие и развитие на протяжении всей жизни человека. Кризис середины жизни мы рассматриваем как достижение человеком поставленных им в юности целей и задач во всех этих сферах: «Я-материальном», «Ясоциальном» и «Я-духовном». Это, по нашему мнению, в большей мере кризис психодуховный, так как позитивность или негативность исхода зависит от степени принятия человеком произошедших с ним и его жизнью перемен, и осознания того, что жизнь продолжается и не стоит останавливаться на достигнутом.

Личностный кризис мы определяем следующим образом: это психологическое состояние максимальной дезинтеграции (на внутрипсихическом уровне) и дезадаптации (на социально-психологическом уровне) личности, выражающееся в потере основных жизненных ориентиров (ценностей, базовой мотивации, поведенческих паттернов, т.е. привычного self - А. Маслоу, К. Юнг, образа Я, Я-концепции) и возникающее в результате препятствий в привычном течении жизни субъекта, что приводит к девиантному поведению, нервно-психическим и психосоматическим расстройствам.

Под кризисным состоянием мы имеем в виду пролонгированный во времени личностный кризис.

Вследствие того, что в данной работе нас в большей степени интересовал именно экзистенциальный возрастной кризис середины жизни, сформировалась цель исследования.

Цель исследования – изучение психологии кризиса середины жизни. Поставленная в исследовании цель конкретизировалась в следующих задачах:

Задачи исследования:

1. Систематизация основных теоретических подходов и концепций в изучении кризиса середины жизни;
2. Интеграция теоретических исследований кризиса середины жизни в философии, психологии, педагогике, акмеологии и медицине в единое концептуальное пространство.
3. Формирование своей психологической модели кризиса середины жизни
4. Анализ феноменологии и процессуальной стороны кризиса середины жизни;
5. Выявление личностных характеристик кризиса середины жизни как общий уровень тревожности, социально-психологическая адаптивность, самоактуализация через базовые экзистенциальные ценности, особенности образа «Я».

Основная гипотеза работы заключается в следующих предположениях:

1. Кризис середины жизни представляет из себя интегративное образование, проявляющееся на всех базовых конструктах личности (материальных, социальных и духовных) и основных тенденциях (экспансивном, консервативном, трансформационном), а также реализации витальности.

2. Детерминанты кризиса середины жизни имеют не только персональный, но и интерперсональный и трансперсональный характер.

3. Кризис середины жизни приводит к состоянию глубинной психологической дезинтеграции вплоть до разрушения целостности личности.

4. Экзистенциальные кризисные состояния, как процессуальная характеристика кризиса середины жизни, без оказания помощи могут привести к тяжелой социально-психологической дезадаптации личности и группы.

5. Кризис середины жизни задевает глубинные слои личности и все аспекты бытия индивида, выражаясь в таких симптомах, как генерализованная неперсонифицированная тревога, изменения глубинных личностных установок, потеря ценностных и мотивационных ориентиров в жизни.

Объектом данного исследования явились личности, находящиеся в состоянии экзистенциально-возрастного кризиса середины жизни.

Предмет исследования – теории психологии кризиса, феноменология и процессуальные характеристики динамики экзистенциально-возрастного кризиса середины жизни.

Значимость данного исследования составляют следующие моменты:

1. Проведена систематизация основных теоретических подходов и концепций в изучении кризиса середины жизни;

2. Интегрированы теоретические исследований кризиса середины жизни в философии, психологии, педагогике, акмеологии и медицине в единое концептуальное пространство.

3. Сформирована авторская психологическая модель кризиса середины жизни

4. Проведен теоретический анализ проблем индивидуации как формирования целостной личности, восстановления целостности личности в период проживания экзистенциального кризиса середины жизни.

5. Впервые выделены и обобщены психологические особенности феноменологии и динамики кризиса середины жизни.

6. Экзистенциальные кризисы самоопределения и второй половины жизни, связанные с утратой смыслов, рассматриваются в контексте индивидуации как восстановления потенциала целостной, интегрированной личности. В свою очередь, повышение социально-психологической адаптивности автор рассматривает как расширение потенциала интегрированной личности. Подобная точка зрения не является общепринятой и распространенной.

Интегративный анализ психологии кризиса середины жизни, на наш взгляд, имеет важное значение для теории и практики современной психологии,

Список литературы.

1. Козлов В.В., Трифонова С. А., Панкратова Т. М., Николаева Л. А. Социальная психология: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2021. - 504 с. - (Высшее образование).

2. Козлов В.В., Психология сознания: интегративный подход. М., Психотерапия, 2022 – 274 с.

3. Козлов В.В. Направленные визуализации: теория и метод. – Ярославль: ЯрГУ, 2024. – 240 с.

4. Козлов, В. В. Интегративная психология / В. В. Козлов. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Международная Академия психологических наук", 2023. – 748 с. – ISBN 978-5-88230-640-2.

5. Козлов, В. В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий / В. В. Козлов. - Минск: МАПН, 2023.

6. Козлов, В. В. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. - СПб. : Речь, 2022. - 544 с.

7. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. - СПб.: Питер, 2022. - 400 с.
8. Уилбер, К. Спектр сознания / К. Уилбер ; пер. с англ. О. Кириченко, Е. Пустошкин. - М. : АСТ, 2009.
9. Ялом, И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом; пер. с англ. - СПб. : Питер, 2015.

КОМПЛЕКСНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Актолкын Тайтелиева Битукызы
Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются комплексные подходы к обеспечению психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних. Анализируются основные психологические, социальные и правовые факторы, влияющие на эмоциональное состояние, безопасность и благополучие детей и подростков. Особое внимание уделяется взаимодействию семьи, образовательных учреждений, психологических служб, социальных работников и органов, обеспечивающих защиту прав несовершеннолетних. Рассматривается значение своевременной психологической помощи, профилактики эмоциональных нарушений, насилия, буллинга и социальной дезадаптации. Обосновывается необходимость интеграции психологических и правовых механизмов для создания безопасной среды, обеспечения законных интересов ребёнка и содействия его полноценному личностному и социальному развитию.*

Ключевые слова: *несовершеннолетние, психологическое здоровье, правовая защита, права ребёнка, психологическая безопасность, эмоциональное благополучие, социальная адаптация, психологическая помощь, профилактика, ювенальная система, комплексный подход.*

Abstract. *The article examines comprehensive approaches to ensuring the psychological health and legal protection of minors. It analyzes the main psychological, social, and legal factors affecting the emotional state, safety, and well-being of children and adolescents. Particular attention is paid to cooperation between families, educational institutions, psychological services, social workers, and agencies responsible for protecting the rights of minors. The article highlights the importance of timely psychological assistance and the prevention of emotional disorders, violence, bullying, and social maladjustment. The study substantiates the need to integrate psychological and legal mechanisms to create a safe environment, protect the legitimate interests of children, and promote their full personal and social development.*

Keywords: *minors, psychological health, legal protection, children's rights, psychological safety, emotional well-being, social adaptation, psychological assistance, prevention, juvenile justice system, comprehensive approach.*

Введение. В современных условиях обеспечение психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних является одной из важнейших задач общества и государства. Детство и подростковый возраст представляют собой особые периоды развития личности, в которых формируются эмоциональная устойчивость, система ценностей, навыки социального взаимодействия и способность самостоятельно

принимать решения. Воздействие неблагоприятных социальных и семейных факторов в этот период может негативно отражаться на психологическом состоянии ребёнка и препятствовать полноценной реализации его прав и законных интересов.

Психологическое здоровье несовершеннолетних тесно связано с условиями их воспитания, качеством семейных отношений, образовательной средой и характером взаимодействия с окружающими. Конфликты в семье, насилие, буллинг, социальная изоляция, дискриминация и недостаток эмоциональной поддержки способны привести к повышению уровня тревожности, стрессу, снижению самооценки и социальной дезадаптации. В связи с этим защита прав ребёнка должна включать не только правовые меры, но и систему психологической профилактики и поддержки.

Особое значение приобретает комплексный подход, предусматривающий взаимодействие семьи, образовательных учреждений, психологических служб, социальных работников и государственных органов. Согласованная деятельность специалистов позволяет своевременно выявлять психологические и социальные риски, определять потребности несовершеннолетнего и обеспечивать ему необходимую помощь.

Важным направлением является профилактика нарушений прав несовершеннолетних. Создание безопасной среды, повышение правовой грамотности детей и родителей, развитие доступной психологической помощи и раннее выявление неблагоприятных факторов позволяют не только реагировать на уже возникшие проблемы, но и предупреждать их возникновение.

Таким образом, обеспечение психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних следует рассматривать как взаимосвязанные направления, требующие системного и междисциплинарного подхода. Интеграция психологических, социальных и правовых механизмов создаёт необходимые условия для безопасности ребёнка, защиты его законных интересов и полноценного личностного и социального развития.

Обзор литературы. Проблема обеспечения психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних занимает значительное место в современной психологии, педагогике, социальной работе и юриспруденции. В научной литературе психологическое здоровье ребёнка рассматривается как важная составляющая его общего благополучия, способности к адаптации, построению социальных отношений и полноценному развитию. При этом современные исследования подчёркивают, что психологическое благополучие несовершеннолетних во многом зависит от качества семейной, образовательной и социальной среды.

Значительное внимание исследователи уделяют влиянию семейных отношений на психологическое состояние ребёнка. Благоприятная эмоциональная атмосфера, поддержка родителей, чувство безопасности и доверительные отношения способствуют формированию устойчивости и положительной самооценки. Напротив, семейные конфликты, насилие, пренебрежение потребностями ребёнка и недостаток эмоциональной поддержки могут повышать риск тревожных и поведенческих нарушений.

Важным направлением научных исследований является изучение психологической устойчивости несовершеннолетних. А. С. Мастен рассматривает устойчивость как динамический процесс, формирующийся в процессе взаимодействия индивидуальных ресурсов ребёнка и окружающей среды. М. Унгар подчёркивает социально-экологический характер устойчивости и необходимость учитывать культурные, семейные и социальные условия развития ребёнка. Данные подходы позволяют рассматривать психологическое здоровье не только как индивидуальную характеристику, но и как результат взаимодействия личности с окружающей средой.

Особое место занимает образовательная среда. Школа является одним из ключевых социальных пространств развития ребёнка, поэтому психологическая безопасность, поддержка педагогов, профилактика буллинга и возможность получения

психологической помощи имеют существенное значение. Исследования показывают, что программы, направленные на развитие эмоциональной саморегуляции, навыков совладания со стрессом и социальной компетентности, способны положительно влиять на психологическое благополучие детей и подростков.

В контексте правовой защиты большое значение имеют международные документы, прежде всего Конвенция ООН о правах ребёнка, закрепляющая право каждого ребёнка на защиту, развитие, безопасность и уважение его интересов. Современный подход к защите детей предполагает не только предотвращение насилия, эксплуатации и дискриминации, но и обеспечение доступа к образованию, медицинской и психологической помощи, а также создание условий для полноценного развития личности.

Материалы ЮНИСЕФ подчёркивают необходимость комплексной защиты детей, включающей профилактику насилия, поддержку семей и обеспечение психосоциальной помощи. Такой подход предполагает взаимодействие специалистов различных сфер и ориентацию на индивидуальные потребности несовершеннолетнего.

В научной литературе также развивается междисциплинарный подход, объединяющий психологические и правовые механизмы защиты. Его сущность заключается в том, что при работе с несовершеннолетним необходимо учитывать не только факт нарушения его прав, но и эмоциональное состояние, психологические потребности, семейную ситуацию и социальное окружение. Это позволяет перейти от преимущественно реактивной модели защиты к профилактической системе, направленной на раннее выявление факторов риска.

Таким образом, анализ литературы показывает, что психологическое здоровье и правовая защищённость несовершеннолетних находятся в тесной взаимосвязи. Эффективная система защиты должна объединять психологическую помощь, семейную поддержку, безопасную образовательную среду, социальную защиту и правовые механизмы. Именно комплексный подход создаёт условия для предупреждения нарушений прав ребёнка и обеспечения его полноценного психологического и социального развития.

Обсуждение. Результаты анализа научной литературы позволяют утверждать, что обеспечение психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних является взаимосвязанным процессом. Психологическое состояние ребёнка непосредственно влияет на его способность адаптироваться к окружающей среде, строить социальные отношения, выражать свои потребности и пользоваться механизмами защиты своих прав. В то же время нарушение прав ребёнка, насилие, дискриминация, пренебрежение его потребностями и социальная изоляция могут негативно отражаться на его психологическом благополучии.

Одним из ключевых факторов является семейная среда. Эмоциональная поддержка родителей, доверительные отношения и чувство безопасности создают условия для нормального психологического развития несовершеннолетнего. Поэтому профилактическая работа должна быть направлена не только непосредственно на ребёнка, но и на повышение психологической компетентности родителей, предупреждение семейных конфликтов и формирование позитивного стиля взаимодействия.

Важную роль играет образовательная среда. Ребёнок должен иметь возможность получать образование в условиях психологической безопасности, без насилия, буллинга и дискриминации. Педагоги и школьные психологи способны своевременно выявлять признаки эмоционального неблагополучия и направлять несовершеннолетнего к соответствующим специалистам. Следовательно, образовательные учреждения являются важным элементом профилактической системы защиты прав ребёнка.

Особое внимание необходимо уделять раннему выявлению психологических и социальных рисков. Тревожность, эмоциональная нестабильность, социальная изоляция, резкое изменение поведения и снижение учебной активности могут

свидетельствовать о наличии неблагоприятных обстоятельств. Своевременная диагностика позволяет предотвратить дальнейшее ухудшение психологического состояния и обеспечить необходимую помощь.

Комплексный подход предполагает тесное взаимодействие психологов, педагогов, социальных работников, родителей и специалистов в области защиты прав несовершеннолетних. Каждый из участников обладает собственными профессиональными возможностями, однако изолированное решение проблемы зачастую является недостаточно эффективным. Междисциплинарное сотрудничество позволяет сформировать целостное представление о ситуации ребёнка и определить наиболее подходящие меры поддержки.

Отдельное значение имеет сочетание психологической и правовой помощи. При выявлении нарушения прав несовершеннолетнего важно учитывать его возраст, эмоциональное состояние и способность воспринимать информацию о правовых процедурах. Общение с ребёнком должно осуществляться в понятной и психологически безопасной форме, исключающей дополнительную травматизацию.

Таким образом, обсуждение показывает, что эффективная защита несовершеннолетних должна основываться преимущественно на профилактической модели. Такая модель предполагает не только реагирование на уже совершённые нарушения, но и создание условий, препятствующих их возникновению. Развитие психологической устойчивости, укрепление семейной поддержки, обеспечение безопасной образовательной среды и доступность профессиональной помощи являются важными элементами данной системы.

В целом комплексное объединение психологических, социальных и правовых механизмов позволяет повысить эффективность защиты несовершеннолетних. Такой подход способствует сохранению психологического здоровья ребёнка, реализации его прав и созданию благоприятных условий для полноценного личностного и социального развития.

Таблица 1

Комплексные механизмы обеспечения психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетни

№	Направление	Основные механизмы	Ожидаемый результат
1	**Психологическая поддержка**	Индивидуальное консультирование, психологическая диагностика, коррекционная работа	Снижение тревожности и эмоционального напряжения
2	**Семейная поддержка**	Консультирование родителей, улучшение детско-родительских отношений, профилактика конфликтов	Формирование безопасной и благоприятной семейной среды
3	**Образовательная среда**	Профилактика буллинга и дискриминации, поддержка педагогов, школьная психологическая служба	Повышение психологической безопасности ребёнка
4	**Правовая защита**	Информирование о правах ребёнка, юридическая помощь, защита законных интересов	Повышение уровня правовой защищённости несовершеннолетнего
5	**Социальная поддержка**	Работа социальных служб, помощь детям из неблагополучных семей, социальное сопровождение	Снижение социальной уязвимости ребёнка

6	**Профилактика рисков**	Раннее выявление насилия, эмоциональных нарушений, социальной дезадаптации	Предупреждение нарушений прав и ухудшения психологического состояния
7	**Междисциплинарное взаимодействие**	Сотрудничество психологов, педагогов, социальных работников, родителей и правозащитных специалистов	Комплексное решение проблем несовершеннолетнего
8	**Психологическая безопасность**	Создание безопасной среды, конфиденциальность, уважение достоинства ребёнка	Стабилизация эмоционального состояния и повышение доверия
9	**Развитие психологической устойчивости**	Формирование навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и конструктивного поведения	Повышение способности ребёнка справляться с трудностями
10	**Мониторинг и сопровождение**	Регулярная оценка психологического состояния и социального положения ребёнка	Своевременное выявление проблем и корректировка помощи

Анализ таблицы 1. Представленная таблица показывает, что обеспечение психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних требует комплексного и междисциплинарного подхода. Психологические, социальные и правовые механизмы должны функционировать не изолированно, а во взаимосвязи, поскольку нарушение одного из компонентов может негативно отразиться на общем благополучии ребёнка.

Особое значение имеет психологическая поддержка, включающая диагностику, консультирование и коррекционную работу. Своевременное выявление эмоциональных трудностей позволяет предупредить развитие тревожных состояний, социальной дезадаптации и поведенческих проблем.

Важнейшим фактором является семейная среда. Поддержка родителей, доверительные отношения и профилактика семейных конфликтов способствуют формированию у ребёнка чувства безопасности. При этом работа психологов должна быть направлена не только на несовершеннолетнего, но и на повышение психологической компетентности родителей.

Образовательная среда также занимает значительное место в системе защиты. Профилактика буллинга и дискриминации, поддержка со стороны педагогов и доступность школьной психологической помощи создают условия для эмоционального благополучия и успешной социальной адаптации ребёнка.

Неотъемлемой частью комплексного подхода является правовая защита. Информирование несовершеннолетних о своих правах, обеспечение доступа к юридической помощи и защита законных интересов позволяют повысить уровень правовой защищённости ребёнка. При этом правовые меры должны сочетаться с психологической поддержкой, особенно в ситуациях, связанных с конфликтами, насилием или другими травмирующими обстоятельствами.

Особого внимания заслуживает междисциплинарное взаимодействие. Сотрудничество психологов, педагогов, социальных работников, родителей и специалистов по защите прав ребёнка позволяет более полно оценить ситуацию

несовершеннолетнего и подобрать индивидуальные меры помощи. Такой подход способствует переходу от реагирования на уже возникшие проблемы к их раннему выявлению и профилактике.

Таким образом, анализ таблицы показывает, что наиболее эффективной является система, объединяющая психологическую помощь, семейную и социальную поддержку, безопасную образовательную среду, правовые механизмы и регулярный мониторинг состояния ребёнка. Реализация этих направлений позволяет не только защищать права несовершеннолетних, но и сохранять их психологическое здоровье, повышать устойчивость к неблагоприятным обстоятельствам и создавать условия для полноценного развития личности.

Выводы. Проведённый анализ показывает, что обеспечение психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних представляет собой взаимосвязанный и многоуровневый процесс. Эффективная защита ребёнка невозможна без одновременного учёта его психологических, социальных и правовых потребностей.

Установлено, что важнейшими условиями сохранения психологического здоровья несовершеннолетних являются безопасная семейная и образовательная среда, эмоциональная поддержка, доступность квалифицированной психологической помощи, профилактика насилия, буллинга и социальной дезадаптации.

Особое значение имеет раннее выявление факторов риска. Своевременная психологическая диагностика и социальное сопровождение позволяют предупредить развитие серьёзных эмоциональных и поведенческих проблем, а также своевременно реагировать на возможные нарушения прав ребёнка.

Правовая защита должна сочетаться с психологической поддержкой. Информирование несовершеннолетних о своих правах, обеспечение доступа к юридической помощи и защита законных интересов ребёнка должны осуществляться с учётом его возраста, эмоционального состояния и индивидуальных потребностей.

Важным условием эффективности системы является междисциплинарное взаимодействие психологов, педагогов, родителей, социальных работников и специалистов по защите прав несовершеннолетних. Координация их деятельности позволяет обеспечить индивидуальный подход и своевременно оказывать необходимую помощь.

Таким образом, комплексный подход к обеспечению психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних способствует созданию безопасной среды, укреплению психологической устойчивости ребёнка, предупреждению нарушений его прав и обеспечению полноценного личностного и социального развития.

Список литературы.

1. Бронфенбреннер У. Экология человеческого развития: эксперименты природы и дизайна. — Кембридж: Harvard University Press, 1979.

2. Бандура А. Самоэффективность: осуществление контроля. — Нью-Йорк: W. H. Freeman, 1997.

3. Мастен А. С. Обыкновенное волшебство: процессы устойчивости в развитии. — Нью-Йорк: Guilford Press, 2014.

4. Лутар С. С., Чичетти Д., Беккер Б. Концепция психологической устойчивости: критическая оценка и направления дальнейших исследований // Child Development. — 2000. — Т. 71. — № 3. — С. 543–562.

5. Унгар М. Социальная экология психологической устойчивости: контекстуальная и культурная неоднозначность развивающейся концепции // American Journal of Orthopsychiatry. — 2011. — Т. 81. — № 1. — С. 1–17.

6. Раттер М. Устойчивость перед лицом неблагоприятных обстоятельств: защитные факторы и устойчивость к психическим расстройствам // British Journal of Psychiatry. — 1985. — Т. 147. — С. 598–611.

7. Дрей Дж., Боуман Дж., Кэмпбелл Э. и др. Систематический обзор универсальных интервенций, направленных на формирование устойчивости и психического здоровья детей и подростков в школьной среде // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. — 2017. — Т. 56. — № 10. — С. 813–824.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ДМД (ДЫХАНИЕ-МУЗЫКА-ДВИЖЕНИЕ) ДЛЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И ВЫХОДА ИЗ КРИЗИСА

Алехина О.
(Россия)

Аннотация*. В статье рассматривается эффективность применения психотехнологии ДМД (дыхание-музыка-движение) в процессах личностной трансформации, преодоления кризисных состояний и возобновление нормализации жизни: «Без повышенного кортизола». Материалом выступает качественный анализ индивидуального случая, представленного в форме самоотчета. Показано, что сочетание дыхательных паттернов, музыкального сопровождения и двигательной экспрессии может способствовать актуализации подавленных переживаний, снижению внутреннего конфликта, развитию самопринятия и принятия ситуации вызывающий триггерный сегмент, который мешает жить жизнь восстановливая жизненную мотивацию. Подчеркивается необходимость дальнейшей эмпирической проверки метода*

Ключевые слова: *ДМД, дыхание, музыка, движение, психотехнология, личностная трансформация, кризис, самопринятие, интеграция личности*

Abstract*. The article examines the effectiveness of the BMM psychotechnology (breathing-music-movement) in personal transformation and overcoming crisis states. The study is based on a qualitative analysis of an individual case presented as a participant self-report. The article shows that the combination of breathing patterns, musical accompaniment and movement expression may support the actualization of suppressed experiences, reduction of inner conflict, development of self-acceptance and restoration of life motivation. The need for further empirical verification is emphasized*

Keywords*: DMD, breathing, music, movement, psychotechnology, personal transformation, crisis, self-acceptance, personality integration*

Введение.

Современная психологическая практика все чаще обращается к интегративным методам, объединяющим телесный, эмоциональный, когнитивный и символический уровни переживания и проживания. Кризис личности редко проявляется только как рациональная проблема: он затрагивает тело, дыхание, эмоциональную память, систему отношений и базовое ощущение жизненной силы и энергии. В этом контексте особый интерес представляет психотехнология ДМД - дыхание-музыка-движение, направленная на восстановление целостности личности через активизацию естественных психофизиологических механизмов саморегуляции.

Цель статьи - проанализировать эффективность применения ДМД для личностной трансформации и выхода из кризиса на материале индивидуального случая. Задачи исследования включают описание исходного кризисного состояния, выделение

механизмов воздействия ДМД и анализ субъективно отмечаемых изменений после практики.

Теоретические основания ДМД

ДМД представляет собой комплексную психотехнологию, в которой дыхание, музыка и движение используются как единый процесс изменения состояния сознания и эмоционально-телесной организации личности. Дыхание может рассматриваться как путь доступа к глубинным слоям психики: изменение дыхательного рисунка влияет на уровень телесного напряжения и возможность контакта с ранее подавленными эмоциями. Музыка выполняет функцию организующего поля: ритм, темп, лады, минорное или мажорное звучание ,секвенцию аккордов, звучание инструментов (струнных -духовых) и динамика звучания помогают участнику проходить различные фазы внутреннего процесса. Движение становится способом выражения или разблокировки того, что ранее удерживалось в теле в форме зажимов и защитных паттернов.

В презентации ДМД описывается как «путь движения для усовершенствования личности», а структура метода раскрывается через три составляющие: дыхание как путешествие к подсознанию, музыка как частота вибраций ладов ,аккордов и энергии, движение как возможность выхода закупоренных паттернов и притока энергии. Такая логика позволяет рассматривать ДМД как интегративный инструмент, соединяющий телесно-ориентированную работу, эмоциональное проживание и последующую личностную интеграцию.

Материалы и методы

Материалом для анализа послужила презентация в практики ДМД, содержащая описание состояния «до» и «после» прохождения практик, а также рефлексию наиболее значимых механизмов. Метод исследования - качественный анализ индивидуального случая (case study). Такой подход не доказывает эффективность статистически, однако позволяет выявить феноменологию изменений, субъективную логику трансформации и направления дальнейшей проверки.

Исходное состояние мои характеризовалось переживанием разочарованности в жизни и людях, утратой идентичности, созависимыми тенденциями, страхом одиночества, ощущением необходимости «носить маски», а также психосоматическим неблагополучием. Эти данные представлены как само описание и не заменяют клиническую диагностику, но позволяют говорить о состоянии личностного кризиса.

Результаты анализа

В ходе практики выявлялось, что работа с дыхательными паттернами способствовала выходу подавленных эмоциональных состояний: агрессии и глубокой боли. На начальном этапе эти переживания воспринимались как трудные и «темные» стороны личности, однако в дальнейшем были переосмыслены как часть внутреннего ресурса и точки опоры. Это позволяет предположить, что одним из эффектов ДМД является не подавление неприятных эмоций, а изменение отношения к ним: от вытеснения и борьбы - к признанию, принятию, знакомству ,проживанию и интеграции.

Особое значение имеет тема принятия себя в единстве «света» и «тени». Мои состояния указывает, что постепенно перестала мыслить себя в категориях «плохая» и «хорошая» или я не могу себе этого позволить . Этот результат можно интерпретировать как снижение внутренней поляризации и развитие более целостного самовосприятия. Процесс интеграции описывается как последовательное открывание разных «дверей», за каждой из которых обнаруживается старая глава жизни, требующая понимания и отпускания.

После прохождения ДМД-практик я субъективно отмечаю снижение суицидальных переживаний, улучшение телесного самочувствия, появление эмпатии без слияния, усиление интуитивного восприятия и способность лучше распознавать собственные истинные желания. Переход от созависимой эмпатии к эмпатии без потери границ может

с принятием и любовью всех периодов стадии становления и ,что поспособствовало укреплению личностной автономии.

Музыкальная составляющая ДМД описывается как персонализированный путь, где различные лады, темпы, гармонические структуры и стили звучания соотносятся с задачами практики. Напряженные или минорные интонации могут сопровождать прохождение трудных состояний, тогда как мажорные и устойчивые структуры способствуют выходу в ресурс. Музыка в этом случае выступает не фоном, а активным регулятором эмоциональной динамики и пути.

Обсуждение

Полученные данные позволяют рассматривать ДМД как перспективную психотехнологию кризисной помощи и личностного развития. Ее эффективность в представленном случае связана с несколькими механизмами: дыхание изменяет уровень психофизиологической активации; движение позволяет выразить зажимы и эмоциональный материал телесно; музыка структурирует процесс и поддерживает переход между фазами переживания; интеграция помогает перевести опыт в новый взгляд на себя и жизнь пройденную и жизнь «Здесь и сейчас».

Вместе с тем результаты основаны на самоотчете моем и не могут автоматически распространяться на всех практикующих.

Утверждения об улучшении здоровья, снижении депрессивных и суицидальных проявлений требуют дополнительной клинической и психодиагностической проверки. В дальнейшем целесообразно использовать шкалы тревожности, обид, самопринятия, качества жизни и телесной осознанности до и после ДМД-сессий. С каждым практическим погружением в ДМД, происходит распаковка исходных файлов зачатия деструктивных состояний, пока нем могу докопаться до переработки обид, так как проходя измерения Попова до и после ДМД истоки обид не уходят, но это процесс, все другие триггерные состояния уже в принятии.

Заключение

Анализ индивидуального моего случая показывает, что психотехнология ДМД может быть эффективным инструментом личностной трансформации и выхода из глубокого кризиса. В представленном материале наиболее значимыми результатами выступают восстановление контакта с собой, интеграция отвергаемых аспектов личности, снижение внутреннего конфликта, развитие самопринятия, появление жизненной внутренней силы и более ясного ощущения собственных желаний и развитию интуиции.

Таким образом, дыхание, музыка и движение в едином психотехнологическом процессе создают условия для высвобождения эмоционального напряжения, перестройки устойчивых паттернов реагирования и формирования нового опыта целостности и ясности взгляда на мир. Для меня ДМД — это империя управления собственным сознанием, без наводок и подводок «Шептунов», только ты, музыка и твой внутренний мир.

Список литературы.

1. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. М., 1993

2. Козлов В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007 – 528с.

3. Козлов В. В. Методология интегративной психологии. Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2021 – 180 с.

4. Козлов В. В. Психология дыхания, музыки и движения – Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2019 – 196 с.

5. Козлов В. В. Психотехнология ДМД: дыхание-музыка-движение. Теория и метод. Методическое пособие для ведущих семинары по ДМД – Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2021 – 250 с.
6. Райх В. Анализ характера. М.: Апрель Пресс, 2000.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ТРАДИЦИЙ

Алланазаров Алламберген Аймуратович
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха

Аннотация. *В данной статье рассматриваются теоретические и практические основы совершенствования технологий развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций. В условиях модернизации системы образования особое значение приобретает подготовка педагогов, способных творчески организовывать образовательный процесс, применять инновационные методы обучения и эффективно использовать культурное наследие в профессиональной деятельности. В исследовании раскрывается педагогический потенциал фольклорно-исполнительских традиций как средства формирования творческого мышления, профессиональной инициативы, художественно-педагогических способностей и культурной компетентности будущих учителей. На основе анализа научных подходов предложена усовершенствованная педагогическая технология, включающая мотивационный, содержательный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Обоснованы педагогические условия эффективного использования фольклорных материалов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Результаты исследования показывают, что интеграция фольклорно-исполнительских традиций в образовательный процесс способствует развитию творческого потенциала студентов, повышению их профессиональной активности и формированию способности создавать оригинальные педагогические решения.*

Ключевые слова: *фольклорно-исполнительские традиции, профессиональное творчество, будущий учитель, педагогическая технология, творческая компетентность, культурное наследие, народное творчество, инновационное обучение, профессиональная подготовка, педагогическая деятельность.*

Abstract. *This article examines the theoretical and practical foundations of improving technologies for developing future teachers' professional creativity through folklore performance traditions. In the context of modern educational transformation, teacher training requires not only professional knowledge but also the ability to think creatively, apply innovative approaches, and integrate cultural heritage into educational practice. The study analyzes the pedagogical potential of folklore performance traditions as a means of developing creative thinking, professional initiative, artistic-pedagogical abilities, and cultural competence among future teachers. An improved pedagogical technology based on motivational, content-based, activity-oriented, and reflective components is proposed. The research identifies effective pedagogical conditions for using folklore materials in the professional preparation of future educators. The findings demonstrate that integrating folklore performance traditions into the educational process contributes to enhancing students' creative potential, increasing*

professional engagement, and developing the ability to generate original pedagogical solutions.

Key words: *folklore performance traditions, professional creativity, future teacher, pedagogical technology, creative competence, cultural heritage, folk art, innovative education, professional training, pedagogical activity.*

Введение. Современный этап развития образования характеризуется переходом от традиционной модели передачи знаний к личностно ориентированной и творчески направленной системе подготовки специалистов. В этих условиях особую актуальность приобретает проблема формирования профессионального творчества будущих учителей, поскольку современный педагог должен обладать не только высоким уровнем предметных знаний, но и способностью создавать новые образовательные решения, адаптироваться к изменяющимся условиям и эффективно использовать культурный потенциал общества в педагогической деятельности.

Профессиональное творчество будущего учителя рассматривается как сложное личностно-профессиональное образование, включающее способность к нестандартному мышлению, педагогическому проектированию, поиску оригинальных методов обучения и самостоятельному совершенствованию профессиональной деятельности. Развитие данного качества является важным условием подготовки педагога нового поколения, способного обеспечивать качественное образование и создавать условия для раскрытия творческого потенциала обучающихся.

В современных исследованиях отмечается, что профессиональное становление будущего учителя невозможно рассматривать исключительно через призму освоения педагогических знаний и технологий. Важное значение имеет формирование культурной компетентности, ценностных ориентиров и способности использовать национальное наследие как источник педагогического опыта. Именно поэтому обращение к фольклорно-исполнительским традициям приобретает особую научно-педагогическую значимость.

Фольклорно-исполнительские традиции представляют собой уникальную форму сохранения исторической памяти народа, его духовных ценностей, эстетических представлений и воспитательного опыта. В них отражены особенности мировоззрения, нравственные нормы, способы передачи жизненного опыта и формы художественного выражения. Использование данных традиций в профессиональной подготовке будущих педагогов позволяет не только расширить культурный кругозор студентов, но и развить их творческое мышление, эмоциональную выразительность, коммуникативные способности и педагогическую инициативность.

Особое место в данном направлении занимает изучение возможностей народного творчества и исполнительского искусства как средства профессионального развития будущих учителей. Исполнительские традиции, включая устное народное творчество, эпическое повествование, музыкально-поэтическое исполнение и художественное мастерство народных исполнителей, обладают значительным потенциалом для формирования у студентов навыков интерпретации, импровизации, создания оригинального содержания и творческого взаимодействия с аудиторией.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных педагогических технологий, направленных на развитие профессионального творчества будущих учителей посредством национально-культурных ресурсов. Несмотря на наличие значительного количества исследований, посвящённых развитию творческих способностей педагогов, вопросы системного использования фольклорно-исполнительских традиций в процессе профессиональной подготовки учителей требуют дальнейшего научного обоснования.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и совершенствование технологий развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- раскрыть сущность и структуру профессионального творчества будущего учителя;
- определить педагогические возможности фольклорно-исполнительских традиций в развитии творческого потенциала студентов;
- разработать технологическую модель использования фольклорных материалов в процессе подготовки будущих педагогов;
- выявить педагогические условия эффективного применения фольклорно-исполнительских традиций в образовательном процессе;
- определить результативность предложенной технологии развития профессионального творчества.

Научная новизна исследования заключается в обосновании возможностей интеграции фольклорно-исполнительских традиций и современных педагогических технологий в процессе подготовки будущих учителей. Разработана структурно-содержательная модель развития профессионального творчества, включающая мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенные подходы и технологические решения могут быть использованы в образовательном процессе педагогических высших учебных заведений, при разработке учебных программ, специальных курсов и методических материалов, направленных на развитие творческого потенциала будущих педагогов.

Анализ научной литературы и теоретические основы исследования. Проблема развития профессионального творчества будущих учителей занимает важное место в современной педагогической науке, поскольку качество образовательного процесса во многом зависит от способности педагога создавать новые идеи, применять нестандартные методы обучения и адаптировать педагогические технологии к различным образовательным ситуациям. Анализ научных источников показывает, что профессиональное творчество рассматривается как результат взаимодействия интеллектуальных, личностных, мотивационных и деятельностных характеристик будущего специалиста.

В педагогической литературе творчество определяется как способность личности преобразовывать существующую практику посредством создания новых способов деятельности, оригинальных решений и инновационных подходов. Применительно к профессиональной деятельности учителя творчество проявляется в умении проектировать образовательный процесс, учитывать индивидуальные особенности обучающихся, разрабатывать авторские методики и находить эффективные пути решения педагогических задач. Следовательно, профессиональное творчество будущего учителя является не отдельным качеством личности, а комплексной характеристикой его профессиональной готовности.

Исследователи в области педагогики подчёркивают, что развитие творческого потенциала будущего педагога должно осуществляться в процессе активной учебной деятельности, где студент выступает не только объектом усвоения знаний, но и субъектом самостоятельного поиска, анализа и преобразования педагогического опыта. Такой подход предполагает создание образовательной среды, стимулирующей инициативность, самостоятельность мышления и способность к профессиональной импровизации.

Особое значение в данном контексте приобретает использование культурно-исторического опыта народа как источника педагогического развития. Фольклорно-исполнительские традиции являются частью духовного наследия общества и содержат значительный образовательный потенциал. Они отражают систему ценностей, нравственные представления, эстетические нормы и способы передачи социального опыта от поколения к поколению.

Научный анализ показывает, что фольклор обладает несколькими важными педагогическими функциями. Во-первых, он выполняет ценностно-воспитательную

функцию, поскольку способствует формированию нравственных ориентиров, уважения к культурному наследию и осознания национальной идентичности. Во-вторых, фольклор выполняет развивающую функцию, стимулируя образное мышление, воображение, эмоциональную восприимчивость и способность к творческой интерпретации. В-третьих, он обладает коммуникативной функцией, так как традиции устного исполнения основаны на взаимодействии исполнителя и аудитории, что имеет большое значение для формирования педагогического мастерства.

Фольклорно-исполнительские традиции представляют особую ценность для подготовки будущих учителей благодаря своей творческой природе. Исполнитель народного произведения не просто передаёт готовый текст, а интерпретирует его, адаптирует к ситуации общения, использует выразительные средства и проявляет индивидуальное мастерство. Данные особенности имеют прямое педагогическое значение, поскольку современный учитель также должен уметь творчески преобразовывать учебный материал, учитывать особенности аудитории и создавать эмоционально насыщенную образовательную среду.

Вопросы использования национального культурного наследия в подготовке педагогических кадров получили отражение в исследованиях, посвящённых этнопедагогике. Представители данного направления рассматривают народные традиции как важный ресурс формирования профессионально значимых качеств личности. Согласно этнопедагогическому подходу, эффективная подготовка будущего учителя должна учитывать культурный контекст образования и обеспечивать связь профессионального развития с духовным опытом народа.

Анализ исследований в области педагогических технологий показывает, что развитие профессионального творчества наиболее эффективно осуществляется при использовании комплексных технологий, включающих проблемное обучение, проектную деятельность, творческие задания, рефлексивные методы и интерактивные формы взаимодействия. Интеграция данных методов с фольклорно-исполнительскими материалами позволяет создать условия для активного творческого развития студентов.

Важным аспектом исследования является понимание педагогической технологии как специально организованной системы действий, направленной на достижение определённых образовательных результатов. В рамках рассматриваемой проблемы технология развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций должна включать следующие взаимосвязанные элементы:

целевой компонент, определяющий задачи развития творческого потенциала будущих педагогов;

содержательный компонент, включающий изучение фольклорных произведений и их педагогического потенциала;

процессуальный компонент, отражающий методы, формы и средства организации творческой деятельности;

оценочно-рефлексивный компонент, направленный на анализ результатов и дальнейшее профессиональное совершенствование.

Методология исследования. Методологическую основу данного исследования составили положения компетентностного, деятельностного, культурологического, личностно ориентированного и системного подходов. Использование данных научных подходов позволило рассмотреть развитие профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций как целостный педагогический процесс, включающий мотивационные, содержательные, практические и рефлексивные аспекты.

Компетентностный подход позволил определить профессиональное творчество будущего педагога как одну из ключевых характеристик его профессиональной готовности, включающую способность применять знания в новых ситуациях, создавать оригинальные педагогические решения и осуществлять преобразующую деятельность.

Деятельностный подход обеспечил рассмотрение творческого развития студентов через организацию активной практической деятельности, в которой будущий учитель получает возможность применять фольклорные материалы при разработке педагогических идей и методических решений.

Культурологический подход выступил основой для определения педагогического потенциала фольклорно-исполнительских традиций. В рамках данного подхода фольклор рассматривался не только как художественное наследие, но и как источник педагогического опыта, отражающий ценности, нормы поведения, способы передачи знаний и формы творческого взаимодействия между поколениями.

Исследование проводилось на базе педагогического направления высшего образовательного учреждения. В экспериментальной работе приняли участие 72 студента, обучающихся по педагогическим специальностям. Для обеспечения объективности результатов участники были разделены на две группы:

- экспериментальная группа - 36 студентов;
- контрольная группа - 36 студентов.

В экспериментальной группе была реализована усовершенствованная технология развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций. В образовательный процесс были включены творческие задания на основе народных произведений, анализ педагогического содержания фольклорных текстов, разработка учебных проектов, моделирование педагогических ситуаций и рефлексивные упражнения.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы:

теоретический анализ научной литературы - для изучения педагогических, психологических и культурологических подходов к развитию профессионального творчества;

анализ содержания фольклорно-исполнительских материалов - для выявления их педагогических возможностей;

анкетирование студентов - для определения уровня мотивации к творческой профессиональной деятельности;

педагогическое наблюдение - для оценки проявлений творческой активности студентов в процессе обучения;

метод экспертной оценки - для определения уровня сформированности профессионально-творческих умений;

педагогический эксперимент - для проверки эффективности предложенной технологии;

методы математической статистики - для обработки полученных результатов.

В качестве критериев оценки уровня развития профессионального творчества будущих учителей были определены следующие показатели:

1. Мотивационно-ценностный критерий. Отражает интерес студентов к творческой педагогической деятельности, стремление использовать культурное наследие в профессиональной практике и готовность к профессиональному саморазвитию.

2. Когнитивный критерий. Характеризует уровень знаний о педагогических возможностях фольклорно-исполнительских традиций, современных образовательных технологиях и способах их применения.

3. Деятельностно-творческий критерий. Определяет способность студентов создавать оригинальные педагогические продукты, применять творческие методы обучения и использовать элементы фольклора в образовательном процессе.

4. Рефлексивный критерий. Отражает способность будущего учителя анализировать собственную деятельность, оценивать результаты творческой работы и определять направления дальнейшего профессионального развития.

Таблица 1

Уровни сформированности профессионального творчества будущих учителей до начала эксперимента (n=72)

Группы	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Экспериментальная группа (n=36)	25,0	44,4	30,6
Контрольная группа (n=36)	27,8	41,7	30,5

Результаты первичной диагностики показали, что уровень профессионального творчества студентов в обеих группах был практически одинаковым. Данный показатель подтвердил возможность проведения экспериментальной работы и дальнейшего сравнения полученных результатов.

На следующем этапе исследования была внедрена технология развития профессионального творчества посредством фольклорно-исполнительских традиций. В рамках данной технологии использовались:

- творческая интерпретация фольклорных произведений;
- разработка педагогических сценариев на основе народного творчества;
- проектная деятельность;
- групповые дискуссии;
- практические задания по созданию авторских методических материалов;
- рефлексивный анализ результатов собственной деятельности.

Для статистической обработки данных применялась программа **IBM SPSS Statistics**, с помощью которой определялась достоверность различий между показателями экспериментальной и контрольной групп.

Полученные результаты позволили перейти к следующему этапу исследования - анализу эффективности предложенной технологии и выявлению динамики развития профессионального творчества будущих учителей.

Результаты исследования и их анализ. В ходе экспериментальной работы была проведена оценка эффективности усовершенствованной технологии развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций. Основное внимание уделялось определению изменений в уровнях сформированности мотивационной готовности, творческого мышления, способности к педагогическому проектированию и рефлексивной активности студентов.

В экспериментальной группе образовательный процесс был организован с использованием специально разработанной технологии, основанной на интеграции фольклорно-исполнительских традиций и современных педагогических методов. Студенты выполняли творческие задания, связанные с анализом народных произведений, созданием педагогических ситуаций, разработкой методических материалов и использованием элементов народного творчества в будущей профессиональной деятельности.

Особенностью внедрённой технологии являлось то, что фольклорные материалы рассматривались не только как объект изучения, но и как инструмент профессионального развития будущего учителя. В процессе работы студенты учились преобразовывать содержание народного творчества в педагогические формы, создавать оригинальные образовательные продукты и применять творческие подходы при решении профессиональных задач.

Таблица 2

Динамика развития профессионального творчества будущих учителей после проведения эксперимента (n=72)

Группы	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Экспериментальная группа (n=36)	66,7	30,6	2,7
Контрольная группа (n=36)	38,9	44,4	16,7

Полученные данные свидетельствуют о значительном повышении уровня профессионального творчества студентов экспериментальной группы. Если до начала эксперимента высокий уровень творческой сформированности наблюдался только у 25,0% участников, то после внедрения технологии данный показатель увеличился до 66,7%. Одновременно количество студентов с низким уровнем снизилось с 30,6% до 2,7%.

В контрольной группе также наблюдалась определённая положительная динамика, однако её показатели были значительно ниже. Увеличение числа студентов с высоким уровнем составило лишь 11,1%, что связано с естественным развитием профессиональных качеств в процессе традиционного обучения.

Для определения статистической значимости полученных результатов был проведён сравнительный анализ с использованием критерия Стьюдента в программе **IBM SPSS Statistics**.

Таблица 3

Статистический анализ результатов исследования

Показатели профессионального творчества	Экспериментальная группа (n=36)	Контрольная группа (n=36)	t-критерий	p-значение
Мотивация к творческой педагогической деятельности	4,36	3,54	3,18	0,002
Знания о возможностях фольклорно-исполнительских традиций	4,41	3,62	3,27	0,001
Способность создавать педагогические идеи	4,28	3,47	3,09	0,003
Рефлексивная оценка профессиональной деятельности	4,33	3,58	2,96	0,004

Результаты статистической обработки показывают, что различия между экспериментальной и контрольной группами являются значимыми ($p < 0,05$). Это подтверждает эффективность предложенной технологии и свидетельствует о том, что систематическое использование фольклорно-исполнительских традиций способствует развитию профессионального творчества будущих учителей.

Анализ полученных результатов позволил выявить несколько важных тенденций.

Во-первых, у студентов экспериментальной группы повысился уровень профессиональной мотивации. Участники стали проявлять больший интерес к использованию национального культурного наследия в образовательном процессе, что способствовало формированию устойчивой внутренней потребности в творческом педагогическом развитии.

Во-вторых, значительно улучшились показатели творческого мышления. Студенты стали активнее предлагать оригинальные решения педагогических задач, разрабатывать нестандартные формы проведения занятий и применять элементы фольклорно-исполнительских традиций при проектировании учебного процесса.

В-третьих, повысился уровень практической готовности будущих учителей. Выполнение творческих проектов позволило студентам приобрести опыт преобразования культурного материала в педагогический ресурс. Они научились

использовать фольклорные произведения для формирования познавательной активности, нравственного воспитания и эмоционального развития обучающихся.

В-четвёртых, развитие получила рефлексивная составляющая профессионального творчества. Студенты экспериментальной группы стали более осознанно оценивать результаты собственной деятельности, выявлять трудности и определять пути дальнейшего профессионального совершенствования.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что технология развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций обладает высокой педагогической эффективностью. Её применение способствует формированию творчески активного, культурно компетентного и профессионально подготовленного педагога, способного использовать национальное наследие в решении современных образовательных задач.

Обсуждение результатов исследования. Полученные в ходе исследования результаты позволяют утверждать, что развитие профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций является перспективным направлением совершенствования педагогической подготовки. Проведённый анализ показал, что включение элементов народного творчества в образовательный процесс способствует не только расширению культурного кругозора студентов, но и формированию у них профессионально значимых качеств, необходимых для современной педагогической деятельности.

Одним из важных выводов исследования является то, что профессиональное творчество будущего учителя формируется наиболее эффективно в условиях активной творческой деятельности. Традиционная система подготовки педагогов, ориентированная преимущественно на усвоение готовых знаний и освоение стандартных методов обучения, не всегда обеспечивает развитие способности к созданию новых педагогических решений. В отличие от этого, использование фольклорно-исполнительских традиций создаёт условия для самостоятельной интерпретации, творческого поиска и педагогического проектирования.

Анализ экспериментальных данных показал, что студенты, принимавшие участие в реализации разработанной технологии, продемонстрировали более высокий уровень развития творческих способностей по сравнению с участниками контрольной группы. Это объясняется тем, что фольклорно-исполнительские материалы обладают значительным потенциалом для развития образного мышления, эмоциональной выразительности, коммуникативной активности и способности к импровизации.

Особую роль в развитии профессионального творчества играет специфика исполнительских традиций. Народный исполнитель в процессе передачи произведения не ограничивается механическим воспроизведением содержания, а использует индивидуальную манеру выражения, эмоциональную интерпретацию и творческое преобразование материала. Данный принцип имеет важное педагогическое значение, поскольку будущий учитель также должен уметь адаптировать учебный материал, учитывать особенности обучающихся и создавать собственные методические решения.

Результаты исследования подтверждают, что фольклорно-исполнительские традиции могут выступать эффективным средством формирования культурной и профессиональной компетентности будущего педагога. Через знакомство с народным творчеством студенты осваивают не только содержание культурного наследия, но и способы творческого взаимодействия, передачи информации, организации диалога и эмоционального воздействия на аудиторию.

Важным аспектом обсуждения является влияние предложенной технологии на развитие самостоятельности студентов. В процессе выполнения творческих заданий будущие учителя не просто изучали фольклорные произведения, а преобразовывали их в образовательные ресурсы: разрабатывали сценарии занятий, создавали педагогические проекты, моделировали ситуации взаимодействия с учащимися. Такая

деятельность способствовала переходу от пассивного усвоения информации к активному профессиональному творчеству.

Следует отметить, что эффективность разработанной технологии обусловлена её комплексным характером. Она объединяет культурное содержание, современные образовательные методы и практическую направленность подготовки будущих педагогов. Взаимодействие мотивационного, содержательного, деятельностного и рефлексивного компонентов обеспечило целостность процесса развития профессионального творчества.

Вместе с тем результаты исследования показывают необходимость дальнейшего совершенствования методического обеспечения данного направления. Для более эффективного использования фольклорно-исполнительских традиций в подготовке учителей целесообразно разрабатывать специальные учебные курсы, электронные образовательные ресурсы и практико-ориентированные задания, направленные на интеграцию национального наследия и современных педагогических технологий.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной технологии в системе высшего педагогического образования. Её использование может способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей, развитию их творческого потенциала и формированию способности применять культурные ресурсы в образовательной практике.

Заключение. Проведённое исследование позволило обосновать научно-педагогические возможности использования фольклорно-исполнительских традиций в процессе развития профессионального творчества будущих учителей. Анализ теоретических подходов и результаты экспериментальной работы показали, что творческая подготовка будущего педагога является сложным многокомпонентным процессом, требующим сочетания профессиональных знаний, практических умений, культурной компетентности и способности к инновационной деятельности.

В ходе исследования установлено, что фольклорно-исполнительские традиции обладают значительным образовательным потенциалом, поскольку содержат богатый опыт духовного, эстетического и нравственного развития личности. Их использование в профессиональной подготовке будущих учителей способствует формированию творческого мышления, расширению педагогического кругозора, развитию способности к интерпретации и созданию новых образовательных решений.

Разработанная технология развития профессионального творчества посредством фольклорно-исполнительских традиций показала свою эффективность в ходе опытно-экспериментальной работы. Включение в образовательный процесс творческих заданий, проектной деятельности, анализа фольклорных произведений и практико-ориентированных упражнений обеспечило повышение уровня профессиональной активности студентов, их готовности к самостоятельному педагогическому поиску и созданию оригинальных методических решений.

Результаты исследования подтвердили, что развитие профессионального творчества будущих учителей наиболее результативно осуществляется при условии организации образовательной среды, ориентированной на активное участие студентов, самостоятельное творчество и рефлексивное осмысление собственной деятельности. В этом процессе фольклорно-исполнительские традиции выступают не только как культурный материал, но и как средство формирования профессионально значимых качеств личности педагога.

На основе проведённого исследования сформулированы следующие выводы:

- профессиональное творчество будущего учителя является важным компонентом его профессиональной компетентности и включает мотивационные, интеллектуальные, деятельностные и рефлексивные характеристики;
- фольклорно-исполнительские традиции обладают значительным педагогическим потенциалом для развития творческого мышления, коммуникативных способностей и культурной компетентности будущих педагогов;

• применение специально разработанной педагогической технологии обеспечивает системное развитие профессионального творчества студентов;

• интеграция национального культурного наследия и современных педагогических методов способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих учителей;

• использование фольклорных материалов расширяет возможности создания творческой образовательной среды в учреждениях высшего педагогического образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при организации учебного процесса в педагогических вузах, разработке образовательных программ, создании методических пособий и проведении практических занятий, направленных на развитие творческого потенциала будущих специалистов.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с разработкой цифровых образовательных ресурсов на основе фольклорно-исполнительских традиций, изучением возможностей их применения в различных направлениях педагогической подготовки, а также исследованием влияния национально-культурного содержания на формирование инновационной деятельности будущих учителей.

Таким образом, совершенствование технологий развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций является актуальным направлением современной педагогической науки. Данный подход способствует подготовке педагогов, способных сочетать профессиональное мастерство, творческое мышление и уважительное отношение к культурному наследию, что соответствует современным требованиям развития образовательной системы.

Список использованной литературы.

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2020. — 608 с.

2. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — Москва : Смысл, 2021. — 528 с.

3. Бондаревская, Е. В. Культурологический подход в профессиональной подготовке современного педагога / Е. В. Бондаревская // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 3. — С. 15–22.

4. Власова, Т. И. Развитие творческого потенциала будущих педагогов в образовательном пространстве вуза / Т. И. Власова // Высшее образование сегодня. — 2022. — № 6. — С. 34–40.

5. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Москва : Национальное образование, 2020. — 144 с.

6. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — Москва : Педагогическое общество России, 2019. — 512 с.

7. Гин, А. А. Приёмы педагогической техники: свобода выбора, открытость, деятельность / А. А. Гин. — Москва : Вита-Пресс, 2021. — 112 с.

8. Гузеев, В. В. Современные образовательные технологии и развитие творческой личности обучающегося / В. В. Гузеев // Образовательные технологии. — 2020. — № 2. — С. 7–14.

9. Джураев, Р. Х. Профессиональная компетентность будущего учителя: теория и практика формирования / Р. Х. Джураев, С. А. Турсунов. — Ташкент : Фан ва технология, 2021. — 240 с.

10. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. — Москва : Академия, 2019. — 192 с.

11. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академический проект, 2020. — 240 с.

12. Каргин, А. С. Народное художественное творчество: теория и практика / А. С. Каргин. — Москва : Лань, 2021. — 312 с.
13. Кларин, М. В. Инновационные педагогические технологии в профессиональном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. — 2022. — № 4. — С. 28–36.
14. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — Москва : Просвещение, 2019. — 186 с.
15. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. — Москва : Азбука, 2020. — 672 с.
16. Махмудов, М. Э. Национальные ценности как фактор профессионального становления будущего педагога / М. Э. Махмудов // Образование и инновационные исследования. — 2022. — № 5. — С. 86–92.
17. Мамбетова, Г. К. Қарақалпақ фольклоры ҳәм этнопедагогикалық дәстүрлер / Г. К. Мамбетова. — Нөкис : Қарақалпақстан баспасы, 2023. — 180 б.
18. Мусурманова, О. Маънавий-ахлоқий тарбия асослари / О. Мусурманова. — Тошкент : Ўқитувчи, 2021. — 208 б.
19. Петровский, А. В. Психология : учебник для вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва : Академия, 2020. — 512 с.
20. Подласый, И. П. Педагогика: новый курс / И. П. Подласый. — Москва : Владос, 2021. — 576 с.
21. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2019. — 713 с.
22. Сластёнин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев. — Москва : Академия, 2020. — 576 с.

ОЦЕНКА ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ О СНЕ У ПАЦИЕНТОВ С ДИАГНОЗОМ ХРОНИЧЕСКОЙ ИНСОМНИИ ДО И ПОСЛЕ ПСИХОТЕРАПИИ С ПОМОЩЬЮ ОПРОСНИКА DBAS-16

Амиржанова Д.З.
Ташкентский государственный медицинский университет

Аннотация. *Данная статья посвящена изучению иррациональных убеждений о сне у пациентов, страдающих хронической инсомнией, до и после проведения когнитивно-поведенческой терапии инсомнии (КПТ-И). Научно обосновано, что использование шкал оценки сна позволяет эффективно проводить раннюю психодиагностику в психотерапевтической практике, а также объективно оценивать результаты психокоррекционной работы.*

Ключевые слова: *хроническая инсомния, иррациональные убеждения, КПТ-И, DBAS-16, опросники сна.*

Abstract. *This article examines irrational beliefs about sleep in patients with chronic insomnia before and after cognitive-behavioral therapy for insomnia (CBT-I). It is scientifically established that the use of sleep assessment scales enables effective early psychological diagnosis in psychotherapeutic practice and allows for the objective evaluation of the outcomes of psychological interventions.*

Keywords: *chronic insomnia, irrational beliefs, CBT-I, DBAS-16, sleep questionnaires.*

Введение.

Инсомния представляет собой заболевание, характеризующееся затруднением засыпания и нарушением структуры сна. Наиболее распространённым её последствием является ухудшение дневного функционирования человека, тогда как наиболее серьёзными осложнениями выступают нарушения психической и когнитивной сфер, а также развитие сопутствующих заболеваний. В Международной классификации болезней (МКБ-10, 2019) бессонница как самостоятельное заболевание представлена под кодами F51.0 (неорганическая инсомния) и G47.00 (расстройства сна по типу инсомнии) [7,9].

Клинико-психологическая структура инсомнии формируется на основе физиологических, когнитивно-поведенческих и нейрокогнитивных механизмов. В основе психологической структуры инсомнии лежит когнитивно-поведенческая «модель 3Р», предложенная Spielman (1987), согласно которой хроническая инсомния развивается под воздействием трёх групп факторов [6]:

1. Predisposing (предрасполагающие факторы) — повышенная чувствительность, тревожный тип личности, склонность к руминациям (навязчивым негативным размышлениям), социальные и поведенческие особенности, пожилой возраст, наследственная предрасположенность к бессоннице.

2. Precipitating (провоцирующие факторы) — стрессоры, такие как хронический стресс, соматические заболевания, изменения режима дня и образа жизни.

3. Perpetuating (поддерживающие факторы) — ошибочные представления и убеждения о сне, неадаптивные поведенческие реакции, а также нарушение ассоциации между сном и постелью.

Первая и вторая группы факторов (1Р и 2Р) преимущественно приводят к развитию острой инсомнии, тогда как третья группа факторов (3Р) способствует её переходу в хроническую форму. При отсутствии коррекции предрасполагающих факторов острая инсомния также может хронизироваться.

Для диагностики хронической инсомнии наряду с третьим поддерживающим фактором выделяют также «четвёртый фактор (4Р)», связанный с условным рефлексом, описанным И.П. Павловым. Если пациент длительное время испытывает трудности с засыпанием, то при входе в собственную спальню у него формируется ожидание очередной бессонной ночи, сопровождаемое тревогой. В результате это ожидание само по себе препятствует засыпанию. При этом в незнакомой обстановке данный условный рефлекс отсутствует, что зачастую позволяет пациенту легче заснуть [4,5].

Развитие ошибочных или дисфункциональных убеждений о сне нередко связано с недостатком знаний о том, сколько часов сна в сутки необходимо среднестатистическому человеку для полноценного отдыха и нормального функционирования организма. Пациенты склонны связывать бессонницу с нарушением дневной активности, развитием соматических заболеваний и даже с риском возникновения психических расстройств. Одним из инструментов оценки подобных убеждений является методика, разработанная C. Morin и соавторами [3].

DBAS-16 (Dysfunctional Beliefs and Attitudes about Sleep Scale — Шкала дисфункциональных убеждений и отношения ко сну) впервые была разработана в 1993 году канадским сомнологом Ч. Морином и его коллегами. Шкала включает 16 вопросов с краткими психометрическими характеристиками и предназначена для оценки убеждений и отношения пациентов ко сну, способствующих развитию хронической инсомнии. Кроме того, результаты данной шкалы позволяют оценить эффективность когнитивно-поведенческой терапии инсомнии (КПТ-И).

Цель исследования: определить иррациональные убеждения о сне у пациентов с диагнозом хронической инсомнии до и после проведения КПТ-И с использованием опросника DBAS-16.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 90 пациентов, страдающих хронической инсомнией. Все обследуемые были разделены на две группы.

В первую группу вошли пациенты с тревожно-депрессивным расстройством и хронической инсомнией, во вторую — пациенты с тревожно-фобическим расстройством и хронической инсомнией. Средний год рождения участников исследования варьировал от 1980,62±10,78 до 1983,11±7,43. Исследование проводилось в период 2021–2023 гг. В I группе было 11 мужчин и 34 женщины (n = 45), во II группе — 17 мужчин и 28 женщин (n = 45).

Результаты. Во многих научных исследованиях показано, что хроническая инсомния во многих случаях обусловлена ошибочными представлениями пациентов о сне. Для выявления подобных убеждений была разработана анкета DBAS-16 (Dysfunctional Beliefs and Attitudes about Sleep), предложенная Ч. Морином. Она представляет собой удобный диагностический инструмент, включающий 16 вопросов, отражающих убеждения и отношение человека ко сну.

Для каждого вопроса предусмотрена оценка по 11-балльной шкале от 0 до 10, где пациент выбирает балл в зависимости от степени выраженности и частоты возникновения соответствующих мыслей. 0 баллов означает полное несогласие с утверждением, тогда как 10 баллов свидетельствует о полном согласии пациента с данным убеждением.

При интерпретации результатов суммируются баллы по всем 16 вопросам: менее 80 баллов — норма; 80 баллов — наличие психофизиологической инсомнии; 90 баллов и более — наличие выраженных дисфункциональных убеждений о сне (Таблица 1).

Таблица 1

Опросник DBAS-16 (Шкала дисфункциональных убеждений и отношения ко сну)

№	Утверждение	Оценка
1	Мне необходимо спать **8 часов каждую ночь**, чтобы чувствовать себя отдохнувшим(ей) и нормально функционировать в течение дня.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	Если я плохо спал(а) одну ночь, то на следующий день мне необходимо немного поспать днём или компенсировать это более продолжительным сном следующей ночью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	Я беспокоюсь, что хроническая бессонница может привести к серьёзным последствиям для моего здоровья.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	Я боюсь потерять способность контролировать свой сон.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	Я знаю, что бессонная ночь обязательно повлияет на мою работоспособность на следующий день.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	Я предпочёл(а) бы принимать снотворные препараты, чтобы оставаться бодрым(ой) и хорошо функционировать днём, чем испытывать трудности с засыпанием ночью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7	Если в течение дня я раздражён(а), подавлен(а) или испытываю тревогу, то обычно это связано с тем, что я плохо спал(а) ночью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8	Я уверен(а), что если одну ночь плохо посплю, то мой сон будет нарушен ещё целую неделю.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9	Без хорошего ночного сна я вряд ли смогу нормально работать на следующий день.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10	Я никогда не могу предсказать, удастся ли мне хорошо выспаться следующей ночью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11	Мне трудно справляться с негативными последствиями бессонной ночи.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

№	Утверждение	Оценка
12	Если я чувствую себя уставшим(ей), слабым(ой) и не могу нормально функционировать в течение дня, то обычно это связано с тем, что я плохо спал(а) ночью.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13	Я считаю, что бессонница в основном возникает из-за нарушений обмена веществ.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14	Мне кажется, что бессонница лишает меня возможности наслаждаться жизнью и заниматься тем, что мне нравится.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15	Приём лекарственных препаратов — единственный способ справиться с бессонницей.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16	После бессонной ночи я стараюсь не брать на себя семейные или социальные обязательства либо отменяю их.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Анализ результатов показал следующие показатели: до начала психотерапии средний показатель по шкале DBAS-16 (дисфункциональные убеждения о сне) в I группе составил 97,02±6,53 балла. После проведения курса психотерапии данные показатели изменились следующим образом: у женщин наблюдалось снижение на 23,1 %, у мужчин — на 22,1 %.

Проведение когнитивно-поведенческой терапии инсомнии (КПТ-И) у пациентов с тревожно-депрессивными расстройствами и хронической инсомнией способствовало статистически значимому уменьшению уровня тревоги, выраженности депрессивной симптоматики, улучшению качества сна, а также снижению уровня психоэмоционального напряжения, связанного с пандемией (таблица 2).

Таблица 2

Результаты исследования по шкале DBAS-16 до и после психотерапии (I группа, n = 45)

До психотерапии			После психотерапии		
Всего (n=45)	**Мужчины (n=11)**	**Женщины (n=34)**	**Всего (n=45)**	**Мужчины (n=11)**	**Женщины (n=34)**
97,02±6,53	95,73±6,68	97,44±6,53	74,84±5,09*	74,55±4,82**	74,94±5,25°

Примечание: ** — различия статистически значимы по сравнению с показателями до проведения КПТ-И (p<0,001); ** — у мужчин внутри группы выявлены статистически значимые различия по сравнению с показателями до проведения КПТ-И (p<0,001); ° — у женщин внутри группы выявлены статистически значимые различия по сравнению с показателями до проведения КПТ-И (p<0,001).*

Во II группе показатель по шкале DBAS-16 до проведения когнитивно-поведенческой терапии инсомнии (КПТ-И) составил 98,69±5,67 балла. После завершения курса КПТ-И данный показатель снизился до 78,02±4,1 балла, что соответствует уменьшению в среднем на 20,7 балла, или 21 %. Все выявленные изменения были статистически значимыми (p<0,001). Кроме того, как в мужской, так и в женской подгруппах также были выявлены статистически значимые различия по сравнению с показателями до проведения КПТ-И (p<0,01 и p<0,001 соответственно) (таблица 3).

Таблица 3

Результаты исследования по шкале DBAS-16 до и после психотерапии (II группа, n = 45)

До психотерапии			После психотерапии		
Всего (n=45)	**Мужчины (n=17)**	**Женщины (n=28)**	**Всего (n=45)**	**Мужчины (n=17)**	**Женщины (n=28)**

До психотерапии			После психотерапии		
98,69±5,67	99,73±7,48	98,29±5,26	78,02±4,10*	79,36±5,35**	77,79±3,55°

Примечание: ** — различия статистически значимы по сравнению с показателями до проведения КПТ-И (p<0,001); ** — у мужчин внутри группы выявлены статистически значимые различия по сравнению с показателями до проведения КПТ-И (p<0,001); ° — у женщин внутри группы выявлены статистически значимые различия по сравнению с показателями до проведения КПТ-И (p<0,001).*

Высокие значения показателя DBAS-16 (97,02±6,53 балла), отражающего дисфункциональные убеждения о сне, свидетельствуют о наличии у пациентов выраженных нарушений когнитивных представлений о гигиене сна и неадаптивного отношения к процессу сна.

Дискуссия: Результаты проведения когнитивно-поведенческой терапии инсомнии (КПТ-И) продемонстрировали одинаково высокую эффективность как среди мужчин, так и среди женщин. Полученные данные подтверждают важность применения интегративного подхода в восстановлении психического здоровья пациентов. В связи с этим при тревожно-депрессивных расстройствах целесообразно использовать психометрический мониторинг и проводить целенаправленные психотерапевтические вмешательства.

Изменения, выявленные после проведения КПТ-И, показали статистически значимую (*p<0,001**) положительную динамику по всем исследуемым психометрическим показателям. Снижение показателя DBAS-16 до 23 % свидетельствует о существенном улучшении представлений пациентов о гигиене сна и коррекции дисфункциональных когнитивных установок, связанных со сном.

Особого внимания заслуживают гендерные различия. До начала психотерапии показатели DBAS-16 у женщин были несколько выше, чем у мужчин (97,21 против 96,45 балла), что может свидетельствовать о более высокой психологической реактивности женщин к стрессовым факторам пандемии. Однако после проведения КПТ-И данные различия значительно уменьшились или практически исчезли, что свидетельствует о сопоставимой эффективности терапии независимо от пола пациентов.

Заключение.

Результаты исследования, полученные с использованием опросника DBAS-16, подтвердили, что дисфункциональные убеждения о сне являются одним из ключевых факторов, способствующих развитию и поддержанию хронической инсомнии. Значительное улучшение показателей после проведения психотерапии свидетельствует о высокой эффективности когнитивно-поведенческой терапии инсомнии и подчеркивает необходимость раннего выявления ошибочных представлений о сне посредством применения простых и валидизированных опросников сна.

На основании полученных результатов был разработан алгоритм ранней психодиагностики хронической инсомнии, включающий последовательность сомнологического обследования и этапы проведения психотерапевтических мероприятий, направленных на своевременную коррекцию нарушений сна и связанных с ними дисфункциональных когнитивных установок.

Литература.

1. Bastien C.H., Vallières A., Morin C.M. Validation of the Insomnia Severity Index as an outcome measure for insomnia research // *Sleep Medicine*. 2001. Vol. 2, № 4. P. 297–307.

2. Bollu P.C., Kaur H. Sleep Medicine: Insomnia and Sleep // *Missouri Medicine*. 2019. Vol. 116, № 1. P. 68–75. PMID: 30862990; PMCID: PMC6390785.

3. Buenaver L.F., Townsend D., Ong J.C. Delivering Cognitive Behavioral Therapy for Insomnia in the Real World: Considerations and Controversies // *Sleep Medicine Clinics*. 2019. Vol. 14. P. 275–281.

4. Morin C.M., Vallieres A., Ivers H. Dysfunctional Beliefs and Attitudes about Sleep (DBAS): Validation of a Brief Version (DBAS-16). *Sleep*. 2007. Vol. 30. P. 1547–1554.

5. Espie C.A., et al. Effect of Digital Cognitive Behavioral Therapy for Insomnia on Health, Psychological Well-Being, and Sleep-Related Quality of Life: A Randomized Clinical Trial // *JAMA Psychiatry*. 2019. Vol. 76, № 1. P. 21–30.

6. Morin C.M., Colecchi C., Stone J., Sood R., Brink D. Behavioral and Pharmacological Therapies for Late-Life Insomnia: A Randomized Controlled Trial // *JAMA*. 1999. Vol. 281. P. 991–999.

7. Полуэктов М.Г., Пчелина П.В. Хроническая инсомния: современная модель «трех П» и основанные на ней методы лечения // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 2015. Т. 115. № 12. С. 141–147.

8. Полуэктов М.Г. Сомнология и медицина сна: национальное руководство памяти А.М. Вейна и Я.И. Левина. М., 2016. С. 298–310.

9. Савочкина Д.И. Инсомния: определение, модели патогенеза, частота встречаемости в разных возрастных группах // *Международный студенческий научный вестник*. 2018. № 4-2.

10. Spielman A.J., Caruso L.S., Glovinsky P.A. A Behavioral Perspective on Insomnia Treatment // *Psychiatric Clinics of North America*. 1987. Vol. 10. P. 541–553.

11. The International Classification of Sleep Disorders: Diagnostic and Coding Manual**.** 3rd ed. Darien, IL: American Academy of Sleep Medicine, 2014.

12. Thiart H., Ebert D.D., Lehr D., Nobis S., Buntrock C., Berking M., Riper H. Internet-Based Cognitive Behavioral Therapy for Insomnia: A Health Economic Evaluation // *Sleep*. 2016. Vol. 39. № 10. P. 1769–1778.

INNOVATIVE APPROACHES TO SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR WOMEN EXPERIENCING STRESS

Amirova Go'zal Baxodirovna
Bukhara State University

Abstract*. This article explores innovative approaches to the socio-psychological support of women experiencing stress. The study analyzes the social, psychological, and family-related factors contributing to stress and examines their impact on women's mental health and social adaptation. It also evaluates the effectiveness of innovative support strategies, including digital psychological counseling, telepsychology, psychoeducation, cognitive behavioral therapy (CBT), mindfulness practices, art therapy, group-based psychological training, and multidisciplinary collaboration. The findings provide a scientific basis for improving socio-psychological support systems, strengthening resilience, enhancing emotional stability, and promoting the psychological well-being and social adaptation of women under stress.*

Key words*: stress, women, socio-psychological support, innovative approaches, mental health, psychological services, psychological counseling, telepsychology, digital psychology, psychoeducation, cognitive behavioral therapy, mindfulness, art therapy, emotional resilience, psychological well-being, social adaptation.*

Аннотация*. В данной статье рассматриваются инновационные подходы к социально-психологической поддержке женщин, находящихся в состоянии стресса. Проанализированы социальные, психологические и семейные факторы, влияющие на возникновение стрессовых состояний, а также их воздействие на психическое здоровье и социальную адаптацию женщин. Особое внимание уделено эффективности современных технологий психологической помощи, включая*

цифровое психологическое консультирование, телепсихологию, психообразование, когнитивно-поведенческую терапию (CBT), практики осознанности (mindfulness), арт-терапию, групповые психологические тренинги и междисциплинарное взаимодействие. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования системы социально-психологической поддержки, повышения стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности и психологического благополучия женщин.

Ключевые слова: *стресс, женщины, социально-психологическая поддержка, инновационные подходы, психологическое здоровье, психологическая служба, психологическое консультирование, телепсихология, цифровая психология, психообразование, когнитивно-поведенческая терапия, mindfulness, арт-терапия, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, социальная адаптация.*

Introduction. In today's rapidly evolving society, socio-economic transformations, globalization, the accelerated development of digital technologies, urbanization, and the increasing pace of modern life have exerted a profound influence on individuals' mental health. Women, in particular, are exposed to considerable psychological and emotional strain as they simultaneously fulfill multiple responsibilities within the family, professional environment, and broader social life. Under such conditions, stress not only affects women's psychological well-being but also negatively influences family relationships, work productivity, child-rearing practices, and social participation. Therefore, providing effective socio-psychological support for women experiencing stress has become one of the priority scientific and practical issues in contemporary psychology and pedagogy.

Although stress is recognized as a natural psychophysiological response that enables individuals to adapt to internal and external challenges, prolonged exposure to stress may result in chronic psychological tension, anxiety disorders, depressive symptoms, emotional exhaustion, and impaired social adjustment. Among women, the development of stress is influenced by numerous interrelated factors, including family conflicts, economic difficulties, gender stereotypes, insufficient social support, occupational pressure, domestic violence, reproductive health concerns, and communication-related challenges. The cumulative impact of these factors significantly affects women's mental health, emotional well-being, and overall quality of life.

In recent years, innovative approaches to promoting mental health and providing psychological support for individuals experiencing stress have developed rapidly worldwide. Digital psychological services, telepsychology, artificial intelligence-based psychological screening systems, mobile mental health applications, psychoeducational platforms, and online counseling services have considerably expanded access to psychological support while improving its efficiency and accessibility. Furthermore, evidence-based interventions such as Cognitive Behavioral Therapy (CBT), mindfulness-based approaches, art therapy, narrative therapy, and group psychological training have demonstrated substantial effectiveness in reducing stress and strengthening psychological resilience.

In the Republic of Uzbekistan, protecting women's rights and interests, strengthening their mental health, and improving the national psychological service system have become strategic priorities of state policy. In recent years, comprehensive reforms have been implemented to enhance social support for women, promote a healthy psychological climate within families, improve community-based psychological services, and introduce modern psychological technologies into professional practice. These reforms have increased the need for scientific evaluation of the effectiveness and quality of socio-psychological support provided to women experiencing stress.

A review of contemporary scientific literature indicates that although numerous approaches to stress management have been proposed, the development of comprehensive support models that take into account women's individual needs, social status, and cultural characteristics remains insufficiently explored. In particular, integrating innovative

psychological technologies with traditional psychological services, strengthening cooperation among social institutions, and effectively utilizing digital platforms represent important directions for further scientific investigation and practical implementation.[3]

The purpose of this study is to analyze innovative approaches to the socio-psychological support of women experiencing stress, evaluate the effectiveness of contemporary psychological intervention technologies, and develop scientifically grounded practical recommendations aimed at enhancing women's psychological well-being and resilience. The findings of this research are expected to contribute to the improvement of psychological service systems, facilitate the implementation of innovative psychological technologies in professional practice, and strengthen women's capacity to cope effectively with stress, thereby promoting their mental health and overall quality of life.

Literature Review. The issue of women's psychological well-being and socio-psychological support under stressful conditions has become one of the most actively studied areas in contemporary psychology, education, social work, and public health. The increasing prevalence of psychological distress caused by rapid social changes, economic instability, family-related challenges, and occupational pressures has intensified international research aimed at identifying effective intervention strategies for improving women's mental health and resilience.

The theoretical foundations of stress research were established by Hans Selye, who introduced the concept of stress as a nonspecific physiological response of the organism to environmental demands. Later, Richard Lazarus and Susan Folkman expanded this perspective through the Transactional Theory of Stress and Coping, emphasizing that stress is determined not only by external events but also by an individual's cognitive appraisal and coping resources. Their work demonstrated that psychological resilience, coping strategies, and social support significantly influence individuals' adaptation to stressful life situations.[6]

The concept of psychological well-being has been extensively developed by Marie Jahoda, Carol Ryff, and Martin Seligman. Ryff proposed a multidimensional model of psychological well-being consisting of self-acceptance, positive interpersonal relationships, autonomy, environmental mastery, purpose in life, and personal growth. Seligman's Positive Psychology framework further emphasized the importance of resilience, optimism, positive emotions, and individual strengths in promoting mental health and preventing psychological disorders.[11]

Contemporary psychological intervention research highlights the effectiveness of evidence-based therapeutic approaches such as Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Acceptance and Commitment Therapy (ACT), Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), solution-focused counseling, and psychoeducational interventions. Numerous empirical studies have confirmed that these approaches significantly reduce symptoms of stress, anxiety, and depression while improving emotional regulation, resilience, self-efficacy, and overall psychological well-being among women.

Recent advances in digital technology have also transformed the delivery of psychological services. Telepsychology, online counseling, mobile mental health applications, artificial intelligence-assisted psychological screening, and digital psychoeducation have become increasingly accessible and effective tools for supporting individuals experiencing psychological distress. These innovative technologies improve service accessibility, particularly for women living in remote areas or those facing social, economic, or cultural barriers to traditional face-to-face psychological support.[8]

In Uzbekistan, substantial progress has been made in developing psychological services and strengthening support systems for women. National scholars, including G'.B. Shoumarov, V.M. Karimova, M.G. Davletshin, E.G. G'oziyev, B.R. Qodirov, and R.I. Sunnatova, have made significant contributions to research on family psychology, social psychology, psychological counseling, personality development, and psychological service systems. Their studies emphasize the importance of integrating psychological counseling, preventive interventions, family support, and educational programs into comprehensive psychological service models.[9]

Despite considerable progress in both international and national research, several important gaps remain. Most previous studies have primarily focused on conventional psychological interventions, whereas limited attention has been given to integrating innovative digital technologies, multidisciplinary cooperation, community-based psychological services, and culturally responsive intervention models specifically designed for women experiencing stress. Furthermore, there is a need for comprehensive models that combine psychological, educational, social, and technological approaches within a unified support system.[6]

Therefore, this study seeks to address these research gaps by examining innovative socio-psychological support approaches for women experiencing stress. It proposes an integrated conceptual framework that combines evidence-based psychological interventions, digital mental health technologies, psychoeducational strategies, and multidisciplinary collaboration to enhance women's psychological resilience, emotional well-being, and social adaptation. The findings are expected to contribute both to the theoretical development of psychological support systems and to the practical improvement of mental health services for women in contemporary society.

Research Methodology. This study employed a qualitative, systematic, and interdisciplinary research design to investigate innovative approaches to the socio-psychological support of women experiencing stress. The methodological framework was grounded in psychological, pedagogical, and social support theories, integrating contemporary perspectives on mental health promotion, stress management, resilience development, and psychological service delivery. A comprehensive approach was adopted to analyze the effectiveness of innovative psychological interventions and support mechanisms designed to enhance women's psychological well-being.

The theoretical foundation of the study was based on the scientific works of Hans Selye on stress theory, Richard Lazarus and Susan Folkman on the Transactional Theory of Stress and Coping, Carl Rogers on the person-centered approach, Aaron Beck on Cognitive Behavioral Therapy (CBT), Martin Seligman on Positive Psychology, Carol Ryff on psychological well-being, and the World Health Organization (WHO) framework for mental health promotion. In addition, the contributions of Uzbek scholars, including G'.B. Shoumarov, V.M. Karimova, M.G. Davletshin, E.G. G'oziyev, B.R. Qodirov, and R.I. Sunnatova, were examined to provide a national perspective on psychological services and women's mental health.

The research was primarily based on an extensive review and comparative analysis of contemporary scientific literature published in internationally recognized databases, including Scopus, Web of Science, PubMed, PsycINFO, and Google Scholar. National legislation, policy documents, and recent publications concerning women's psychological well-being and psychological service systems in Uzbekistan were also analyzed to ensure the relevance of the findings within the national context.

A combination of qualitative research methods was employed to achieve the objectives of the study. These methods facilitated the systematic examination of theoretical concepts, empirical findings, and innovative intervention models related to socio-psychological support for women experiencing stress.

Table 1.

Research Methods Applied in the Study

No.	Research Method	Purpose of Application
1	Systematic literature review	To identify and synthesize contemporary scientific evidence on women's stress and psychological support
2	Comparative analysis	To compare national and international approaches to socio-psychological support
3	Content analysis	To analyze scientific publications, legal documents, and policy frameworks
4	Systematic analysis	To examine relationships among psychological, educational, and social support components

5	Analytical synthesis	To integrate theoretical concepts and formulate an innovative support model
6	Conceptual modeling	To develop an integrated framework for innovative socio-psychological support

To evaluate the effectiveness of innovative socio-psychological support approaches, the study adopted several analytical criteria, including accessibility, effectiveness, psychological adaptability, resilience enhancement, emotional regulation, service quality, sustainability, and multidisciplinary collaboration. These criteria enabled a comprehensive assessment of current psychological support systems and the identification of opportunities for their improvement.

Particular attention was given to innovative intervention strategies, including digital psychological counseling, telepsychology, psychoeducation, Cognitive Behavioral Therapy (CBT), mindfulness-based interventions, art therapy, resilience training, and multidisciplinary cooperation among psychologists, educators, healthcare professionals, and social workers. These approaches were analyzed in terms of their potential to improve women's psychological well-being, strengthen coping capacities, and facilitate successful social adaptation under stressful conditions.

Scientific rigor was ensured throughout the research process by adhering to the principles of objectivity, systematic inquiry, academic integrity, reliability, and ethical responsibility. The collected scientific evidence was critically evaluated, synthesized, and interpreted using internationally accepted research standards. Consequently, the methodological framework provides a reliable foundation for developing practical recommendations aimed at improving innovative socio-psychological support systems for women experiencing stress.

Results and Discussion. The findings of this study indicate that innovative socio-psychological support approaches play a significant role in reducing stress and promoting the psychological well-being of women. The systematic analysis of contemporary scientific literature demonstrates that effective psychological support should not be limited to crisis intervention but should encompass preventive, developmental, therapeutic, and technological components. An integrated support system contributes to strengthening emotional resilience, improving coping strategies, enhancing psychological well-being, and facilitating successful social adaptation.

Early Psychological Assessment as the First Stage of Support

One of the major findings of the study is that early psychological assessment significantly improves the effectiveness of socio-psychological interventions. Standardized psychological screening enables professionals to identify stress symptoms, anxiety, emotional exhaustion, depressive tendencies, and maladaptive coping patterns before these conditions develop into more severe psychological disorders.

The literature suggests that timely assessment allows psychologists to design individualized intervention plans based on each woman's psychological characteristics, family circumstances, and social environment. Consequently, early identification of psychological difficulties contributes to more effective prevention and intervention outcomes.

Effectiveness of Psychological Counseling

The analysis indicates that psychological counseling remains one of the most effective forms of socio-psychological support for women experiencing stress. Individual counseling provides a safe environment in which women can express emotions, explore personal challenges, and develop adaptive coping strategies.

Evidence from recent psychological studies demonstrates that client-centered counseling, Cognitive Behavioral Therapy (CBT), and solution-focused counseling significantly reduce psychological distress while increasing self-confidence, emotional regulation, and resilience. Continuous counseling also strengthens women's ability to cope with future stressors independently.

The Role of Psychoeducation in Stress Prevention

The study confirms that psychoeducation is an essential component of preventive psychological services. Educational programs improve women's understanding of stress mechanisms, emotional regulation, healthy coping behaviors, communication skills, and self-care practices.

Women who participate in psychoeducational programs demonstrate greater psychological awareness, stronger resilience, and more effective problem-solving abilities. Therefore, psychoeducation should be integrated into community psychological services, educational institutions, and family support programs.

Digital Psychological Services as an Innovative Approach

One of the most significant developments identified in this research is the rapid expansion of digital psychological services. Online counseling platforms, telepsychology, mobile mental health applications, artificial intelligence-assisted psychological screening, and digital psychoeducational resources have substantially improved access to psychological care.

These innovations are particularly valuable for women living in rural areas, individuals with mobility limitations, and those reluctant to seek traditional face-to-face counseling due to social stigma. Digital technologies also facilitate continuous psychological monitoring and early intervention while reducing geographical and financial barriers to mental health services.

Multidisciplinary Collaboration

The findings emphasize that innovative socio-psychological support becomes considerably more effective when psychologists collaborate with educators, physicians, social workers, legal professionals, and community organizations. Such multidisciplinary cooperation enables comprehensive assessment of women's needs and ensures coordinated interventions addressing psychological, social, educational, and health-related challenges simultaneously.

Community-based support systems further strengthen women's social networks, increase access to available resources, and promote long-term psychological recovery.

Psychological Training and Resilience Development

The study also highlights the effectiveness of resilience-oriented psychological training programs. Training focused on stress management, emotional intelligence, conflict resolution, communication skills, mindfulness, and self-regulation significantly improves women's adaptive capacity.

Regular participation in psychological training enhances self-efficacy, emotional stability, interpersonal competence, and psychological flexibility, enabling women to respond more effectively to stressful life events.

Table 2.

Innovative Socio-Psychological Support Approaches and Their Expected Outcomes

Innovative Approach	Primary Objective	Expected Outcome
Psychological assessment	Early identification of psychological risks	Timely intervention and prevention
Individual counseling	Emotional support and problem solving	Reduced stress and anxiety
Cognitive Behavioral Therapy (CBT)	Modification of maladaptive thoughts	Improved coping and resilience
Psychoeducation	Development of psychological literacy	Increased self-awareness and prevention
Mindfulness-based interventions	Emotional self-regulation	Enhanced emotional stability
Art therapy	Emotional expression and recovery	Reduced psychological distress
Telepsychology and digital counseling	Improved accessibility of psychological services	Broader service coverage and continuity of care

Group psychological training	Social support and skill development	Increased resilience and social adaptation
Multidisciplinary collaboration	Comprehensive support	Sustainable psychological well-being

Overall, the results demonstrate that innovative socio-psychological support should be implemented through an integrated and person-centered framework that combines evidence-based psychological interventions, digital technologies, preventive education, and multidisciplinary collaboration. Such an approach not only alleviates psychological distress but also strengthens women's resilience, promotes emotional well-being, and improves their long-term quality of life. Furthermore, integrating innovative psychological technologies into existing psychological service systems represents an important direction for future policy development and professional practice.

Conclusion. This study examined innovative approaches to the socio-psychological support of women experiencing stress and evaluated their potential to improve psychological well-being, resilience, and social adaptation. The findings demonstrate that stress among women is a multidimensional phenomenon influenced by psychological, social, economic, occupational, and family-related factors. Consequently, effective intervention requires an integrated support system that combines preventive, therapeutic, educational, technological, and community-based approaches rather than relying solely on traditional psychological counseling.

The analysis revealed that early psychological assessment, evidence-based counseling, psychoeducation, Cognitive Behavioral Therapy (CBT), mindfulness-based interventions, art therapy, resilience training, and multidisciplinary collaboration significantly contribute to reducing stress and strengthening women's psychological well-being. Furthermore, the integration of digital mental health technologies-including telepsychology, online counseling platforms, mobile mental health applications, and artificial intelligence-assisted psychological screening-has expanded access to psychological services and improved the continuity and effectiveness of mental health care.

One of the principal contributions of this study is the development of an integrated innovative model of socio-psychological support that combines prevention, assessment, intervention, digital psychological services, and continuous monitoring within a unified framework. Unlike conventional support models, the proposed framework emphasizes early intervention, individualized psychological care, technological innovation, and coordinated cooperation among psychologists, educators, healthcare professionals, social workers, and community organizations. Such an integrated approach enables more comprehensive and sustainable psychological support for women experiencing stress.

The study also highlights the growing importance of resilience-oriented psychological interventions. Developing emotional intelligence, adaptive coping strategies, effective communication skills, and psychological flexibility enables women not only to overcome current stressful experiences but also to enhance their capacity to manage future psychological challenges. Therefore, resilience should be considered one of the central objectives of contemporary socio-psychological support programs.

From a practical perspective, the findings provide valuable recommendations for improving psychological service systems within educational institutions, healthcare organizations, community centers, governmental agencies, and non-governmental organizations working with women. Expanding preventive psychological services, strengthening professional competencies, implementing standardized psychological screening procedures, and integrating innovative digital technologies into psychological practice can substantially improve the accessibility and quality of mental health services.

Despite its contributions, this study has certain limitations. The research is primarily based on theoretical analysis and a systematic review of contemporary scientific literature. Future studies should incorporate empirical investigations involving diverse groups of women from

different social, cultural, and economic backgrounds. Quantitative and longitudinal research designs would provide stronger evidence regarding the long-term effectiveness of innovative socio-psychological interventions.

Future research should also explore the application of artificial intelligence in psychological assessment, personalized digital mental health interventions, culturally responsive counseling models, and multidisciplinary support systems adapted to different social contexts. Comparative international studies may further contribute to identifying best practices and developing globally applicable models of socio-psychological support.

In conclusion, strengthening socio-psychological support for women experiencing stress requires continuous innovation, interdisciplinary cooperation, and evidence-based practice. Integrating modern psychological interventions with digital technologies and community-based support systems can substantially improve women's mental health, resilience, emotional well-being, and social functioning. The innovative approaches presented in this study provide a comprehensive scientific foundation for advancing psychological service systems and promoting sustainable mental health among women in contemporary society.

References.

1. American Psychiatric Association. (2023). Practice Guideline for the Psychiatric Evaluation of Adults. American Psychiatric Publishing.

2. Beck, J. S. (2021). Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond (3rd ed.). Guilford Press.

3. Bonanno, G. A. (2021). Resilience in the face of stress and trauma. Annual Review of Clinical Psychology, 17, 433–457.

4. Cuijpers, P., Miguel, C., Papola, D., et al. (2023). Psychological treatments for depression and anxiety: Recent developments and future directions. World Psychiatry, 22(3), 424–445.

5. Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2018). Process-Based CBT: The Science and Core Clinical Competencies of Cognitive Behavioral Therapy. New Harbinger Publications.

6. Hofmann, S. G., & Hayes, S. C. (2019). The future of intervention science: Process-based therapy. Behaviour Research and Therapy, 117, 40–47.

7. Kumar, S., Lee, N. K., Pinkerton, E., Wroblewski, K. E., Lengyel, E., & Tobin, M. (2022). Resilience: A mediator of the negative effects of pandemic-related stress on women's mental health in the USA. Archives of Women's Mental Health, 25(1), 137–146.

8. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. Springer.

9. Panourgia, C., Wezyk, A., Ventouris, A., Comoretto, A., Taylor, Z., & Yankouskaya, A. (2022). Individual factors in the relationship between stress and resilience in mental health psychology practitioners. Journal of Health Psychology, 27(11), 2577–2592.

10. Puertas-González, J. A., Mariño-Narváez, C., Romero-González, B., Sánchez-Pérez, G. M., & Peralta-Ramírez, M. I. (2022). Online cognitive behavioural therapy as a psychological vaccine against stress during the COVID-19 pandemic in pregnant women: A randomized controlled trial. Journal of Psychiatric Research, 152, 397–405.

11. Riepenhausen, A., Wackerhagen, C., Reppmann, Z. C., Deter, H.-C., Kalisch, R., Veer, I. M., & Walter, H. (2022). Positive cognitive reappraisal in stress resilience, mental health, and well-being: A comprehensive systematic review. International Journal of Positive Psychology, 14(4).

12. Ryff, C. D. (2018). Well-Being with Soul: Science in Pursuit of Human Potential. Perspectives on Psychological Science.

13. Saban, K. L., Collins, E. G., Mathews, H. L., et al. (2022). Impact of a Mindfulness-Based Stress Reduction program on psychological well-being, cortisol, and inflammation in women veterans. Journal of General Internal Medicine, 37(Suppl. 3), 751–761.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ АЛЬТРУИСТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У МОЛОДЁЖИ

Атабаева Наргиза Батировна
(Узбекистан, г.Ташкент)

Аннотация*. В статье рассматриваются психологические механизмы развития альтруистического поведения у молодёжи. Анализируются такие психологические факторы, как эмпатия, социальная ответственность, нравственные ценности, мотивация к оказанию помощи и особенности межличностного взаимодействия. Особое внимание уделяется роли семейной среды, воспитания, социального окружения и личностных качеств в формировании готовности молодых людей к бескорыстной помощи другим. Раскрывается значение альтруистического поведения в развитии просоциальной направленности личности, укреплении межличностных отношений и повышении социальной адаптивности молодёжи.*

Ключевые слова: *альтруизм, альтруистическое поведение, молодёжь, психологические механизмы, эмпатия, просоциальное поведение, социальная ответственность, нравственные ценности, мотивация помощи, межличностные отношения.*

Annotation*. This article examines the psychological mechanisms underlying the development of altruistic behavior among young people. It analyzes such psychological factors as empathy, social responsibility, moral values, motivation to help others, and the characteristics of interpersonal interaction. Particular attention is paid to the role of the family environment, upbringing, social surroundings, and personality traits in shaping young people's readiness to provide selfless assistance to others. The article also highlights the importance of altruistic behavior in fostering a prosocial orientation, strengthening interpersonal relationships, and enhancing the social adaptability of young people.*

Keywords*: altruism, altruistic behavior, youth, psychological mechanisms, empathy, prosocial behavior, social responsibility, moral values, helping motivation, interpersonal relationships.*

Введение. В современных условиях социально-экономических и культурных преобразований особую актуальность приобретает проблема формирования у молодёжи гуманистических ценностей, социальной ответственности и готовности к бескорыстной помощи другим людям. Одним из значимых проявлений просоциальной направленности личности является альтруистическое поведение, которое выражается в добровольной поддержке окружающих, сопереживании, стремлении учитывать интересы других и оказывать помощь без ожидания материального или иного вознаграждения.

Молодёжный возраст представляет собой важный этап становления мировоззрения, системы ценностей, нравственных установок и устойчивых моделей социального поведения. Именно в этот период интенсивно развиваются эмпатия, рефлексия, социальная идентичность, способность к сотрудничеству и ответственность за последствия собственных поступков. В связи с этим изучение психологических механизмов, обеспечивающих развитие альтруистического поведения у молодёжи, имеет существенное теоретическое и практическое значение.

Альтруистическое поведение формируется под воздействием комплекса внутренних и внешних факторов. К внутренним психологическим детерминантам относятся эмпатия, нравственная мотивация, ценностные ориентации, эмоциональная отзывчивость, чувство ответственности и способность к саморегуляции. Внешние

условия представлены особенностями семейного воспитания, межличностного взаимодействия, образовательной среды, влиянием референтной группы и социально-культурных норм. Взаимодействие данных факторов определяет степень выраженности просоциальной направленности и готовности личности к оказанию помощи окружающим.

Особое значение приобретает изучение механизмов перехода от ситуативной помощи к устойчивой альтруистической позиции личности. Понимание данных механизмов позволяет определить психологические условия, способствующие развитию эмпатии, социальной ответственности, нравственной саморегуляции и позитивных форм взаимодействия у молодых людей.

Таким образом, исследование психологических механизмов развития альтруистического поведения у молодёжи является актуальным направлением современной психологии, поскольку его результаты могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения, воспитательных технологий и профилактических мероприятий, направленных на формирование просоциальных установок, гуманистических ценностей и конструктивного межличностного взаимодействия в молодёжной среде.

Обзор литературы. Проблема альтруизма и просоциального поведения занимает важное место в современной социальной, возрастной и личностной психологии. В научной литературе альтруизм преимущественно рассматривается как форма поведения, направленная на оказание помощи другому человеку без ожидания непосредственной личной выгоды. При этом исследователи подчёркивают, что альтруистическое поведение имеет сложную психологическую природу и формируется под влиянием когнитивных, эмоциональных, мотивационных и социально-нравственных факторов.

Значительный вклад в изучение альтруистического поведения внесли работы Д. Бэтсона, который связывает бескорыстную помощь прежде всего с развитием эмпатии. Согласно эмпатийно-альтруистической концепции, способность человека эмоционально воспринимать состояние другого и сопереживать ему может выступать самостоятельным мотивом оказания помощи. Чем выше уровень эмпатической вовлечённости личности, тем выше вероятность возникновения поведения, ориентированного на поддержку и благополучие другого человека.

В исследованиях Н. Айзенберг просоциальное поведение рассматривается в тесной связи с нравственным развитием личности, эмоциональной регуляцией и способностью понимать переживания других людей. Особое значение придаётся возрастной динамике просоциальных качеств. По мере взросления поведение человека постепенно становится менее ситуативным и всё больше регулируется внутренними нравственными убеждениями, представлениями о справедливости, ответственности и необходимости оказывать поддержку окружающим.

В рамках социально-когнитивного подхода А. Бандуры важным механизмом формирования альтруистического поведения является социальное научение. Наблюдение за поведением родителей, педагогов, сверстников и других значимых лиц создаёт модели, которые могут усваиваться молодым человеком и воспроизводиться в сходных жизненных ситуациях. Положительное подкрепление взаимопомощи, сотрудничества и сочувствия способствует закреплению просоциальных форм поведения и превращению их в устойчивые личностные установки.

Обсуждение. Анализ теоретических подходов к изучению альтруистического поведения позволяет рассматривать его как сложное психологическое образование, возникающее в результате взаимодействия эмоциональных, когнитивных, мотивационных и ценностно-нравственных компонентов личности. У молодёжи альтруистические формы поведения проявляются через готовность оказывать помощь другим людям, эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, участие в совместной деятельности и принятие ответственности за благополучие окружающих.

Одним из ведущих психологических механизмов развития альтруистического поведения выступает эмпатия. Способность молодого человека распознавать эмоциональное состояние другого человека, понимать его переживания и эмоционально откликаться на них повышает вероятность оказания добровольной помощи. При этом важно учитывать, что эмпатическая реакция сама по себе не всегда приводит к альтруистическому поступку. Для перехода от сопереживания к реальному действию необходимы сформированная социальная ответственность, нравственные установки и готовность учитывать интересы другого человека.

Существенную роль играет ценностно-мотивационный механизм. Если помощь другим людям воспринимается молодым человеком как личностно значимая ценность, альтруистическое поведение приобретает более устойчивый характер. В данном случае оно определяется не столько внешним одобрением или ожиданием вознаграждения, сколько внутренней потребностью действовать в соответствии с собственными нравственными убеждениями. Следовательно, формирование гуманистической системы ценностей можно рассматривать как одно из важнейших условий закрепления просоциальной направленности личности.

Особого внимания заслуживает механизм социальной идентификации. Молодые люди чаще проявляют готовность помогать тем, кого воспринимают как представителей значимой для них социальной группы. Однако развитие зрелого альтруизма предполагает расширение границ социальной идентификации, когда помощь оказывается независимо от групповой, этнической, профессиональной или иной принадлежности человека. Это свидетельствует о переходе от ситуативной просоциальности к устойчивой гуманистической позиции личности.

Важным фактором развития альтруистического поведения является также социальное научение. Молодые люди усваивают модели взаимодействия посредством наблюдения за поведением родителей, педагогов, сверстников и других значимых лиц. Если в ближайшем социальном окружении поддерживаются взаимопомощь, сотрудничество, уважение и забота о других, вероятность закрепления соответствующих моделей поведения возрастает. Напротив, преобладание конкурентных, конфликтных и эгоцентрических моделей взаимодействия может ограничивать развитие альтруистической направленности.

Заключение. Проведённый теоретический анализ показывает, что альтруистическое поведение молодёжи представляет собой сложное психологическое образование, формирующееся под влиянием эмоциональных, когнитивных, мотивационных, ценностных и социально-психологических факторов. Его развитие связано прежде всего с уровнем эмпатии, социальной ответственности, нравственных установок, способности к рефлексии и саморегуляции.

Установлено, что одним из ведущих механизмов развития альтруистического поведения выступает эмпатия, обеспечивающая понимание эмоционального состояния другого человека и формирующая готовность к оказанию помощи. Вместе с тем устойчивый альтруизм возникает в тех случаях, когда эмпатические реакции сочетаются с внутренними нравственными убеждениями, гуманистическими ценностями и осознанной социальной ответственностью.

Важное значение имеют семейное воспитание, образовательная среда, группа сверстников и социально значимая деятельность молодёжи. Положительные модели поведения, основанные на взаимопомощи, сотрудничестве и уважении к другим, способствуют закреплению просоциальных установок и формированию устойчивой готовности к бескорыстному взаимодействию.

Особую роль в развитии альтруистической направленности играет участие молодых людей в волонтёрской, общественной и благотворительной деятельности. Практический опыт оказания помощи способствует развитию эмпатии, социальной зрелости, ответственности и способности учитывать потребности других людей.

Таким образом, психологическими механизмами развития альтруистического поведения у молодёжи являются эмпатия, нравственная мотивация, ценностные ориентации, социальная идентификация, рефлексия, саморегуляция и социальное научение. Их комплексное развитие создаёт психологическую основу для формирования просоциальной, социально ответственной и гуманистически ориентированной личности. Полученные положения могут быть использованы при разработке психологических и воспитательных программ, направленных на развитие у молодёжи эмпатии, социальной ответственности и культуры взаимопомощи.

Список литературы.

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

ТРАНСЦЕНДЕНЦИЯ ЧЕРЕЗ СЛУЖЕНИЕ: ОТ ПОМОЩИ ДЕТЯМ К ИССЛЕДОВАНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Ахмедова Д.Х.
(г. Астана, Казахстан)

***Аннотация**. В статье рассматривается личный и профессиональный путь автора от практической работы в области дефектологии к исследованию процессов внутренней трансформации человека. Анализируются вопросы интеграции жизненного опыта, влияния кризисов и значимых переживаний на развитие личности, а также роль трансперсональной психологии и психотехнологии ДМД в исследовании человеческого потенциала. Центральным вопросом статьи является проблема интеграции трансформирующего опыта и причин, по которым одни люди способны изменить свою жизнь благодаря пережитому опыту, тогда как другие остаются в прежних поведенческих и мировоззренческих рамках.*

***Ключевые слова:** трансформация личности, трансперсональная психология, интеграция опыта, человеческий потенциал, изменённые состояния сознания, психология религии, психотехнология Дыхание-Музыка-Движение (ДМД), развитие личности.*

***Abstract.** This article explores the author's personal and professional journey from practical work in defectology and speech-language intervention to the study of processes of inner human transformation. It examines the issues of life experience integration, the impact of crises and significant experiences on personality development, as well as the role of transpersonal psychology and the BMM psychotechnology in the exploration of human potential. The central focus of the article is the problem of integrating transformative experiences and understanding why some individuals are able to change their lives through such experiences, while others remain within their previous behavioral patterns and worldview frameworks.*

***Keywords**: personality transformation, transpersonal psychology, experience integration, human potential, altered states of consciousness, psychology of religion, Breath–Music–Movement Psychotechnology (BMM), personal development.*

Методологическую основу исследования составили феноменологический подход, анализ научной литературы по психологии религии и трансперсональной психологии, а также рефлексивное осмысление профессионального опыта автора.

На протяжении всей истории человечества люди стремились понять природу внутренних изменений. Почему одни события становятся поворотными моментами жизненного пути, а другие, не менее значимые, не приводят к заметным преобразованиям личности? Почему один человек после кризиса становится более зрелым и осознанным, тогда как другой продолжает воспроизводить прежние модели поведения?

Несмотря на значительное количество исследований кризисов, духовного опыта и личностного роста, недостаточно изученными остаются механизмы интеграции трансформирующего опыта в структуру личности. Особый интерес представляет вопрос, почему сходные по интенсивности переживания приводят к различным долгосрочным последствиям для человека.

Данная проблема представляет не только теоретический, но и практический интерес, поскольку связана с пониманием условий, необходимых для устойчивых личностных изменений.

Профессиональный путь автора начался в области дефектологии и логопедии. Работа с детьми, имеющими тяжелые нарушения развития, изначально строилась на классических коррекционных методиках. Однако многолетние наблюдения за семьями таких детей привели автора к важному методологическому сдвигу: динамику ребенка невозможно рассматривать в отрыве от психоэмоционального состояния его родителей.

Именно работа с семьями детей с нарушениями развития позволила автору впервые наблюдать механизмы глубинной личностной трансформации вне лабораторных и психотерапевтических условий.

Рождение или выявление особенностей развития у ребенка неизбежно становится для родителей глубочайшим экзистенциальным кризисом, который буквально разрушает их прежнюю картину мира. В этот момент автор отчетливо увидел действие механизмов, которые позже обнаружил в трансперсональной психологии и которые были подробно описаны нами в контексте структурной динамики идентичности: дестабилизацию прежней структуры идентичности [1]. Привычные жизненные сценарии, социальные роли и иллюзия контроля рушатся.

Дальнейшее наблюдение показало, что этот кризис запускает процесс смысловой реконфигурации и последующей интеграции нового опыта в целостную систему самопонимания [2]. Родители, которые находили в себе силы не просто адаптироваться, а внутренне трансформироваться, полностью пересобирали свою систему ценностей. Они выходили за пределы своего эго-пространства («За что мне это?»), переходя к глубинному принятию и служению («Для чего мне это?»), что по сути является актом самотрансценденции. Подобная трансформация согласуется с представлениями В.Франкла, рассматривающего поиск смысла как ключевой механизм преодоления кризисов и экзистенциальных вызовов [8]. В концепции А.Маслоу подобные процессы могут рассматриваться как проявление самотрансценденции — способности человека выходить за пределы собственных потребностей ради более широких жизненных смыслов [6].

У части родителей, испытывающих трудности адаптации к новой жизненной ситуации, наблюдались признаки хронического стресса, психосоматические проявления и эмоциональное истощение.

Именно этот практический опыт работы с родителями особенных детей стал для автора основанием для выдвижения исследовательской гипотезы, что любой глубокий

кризис - это не патология, а потенциальная точка сборки новой, более зрелой личности. Это и подтолкнуло автора к исследованию механизмов интеграции подобного опыта в рамках трансперсональной парадигмы.

Одним из центральных вопросов современной психологии остается проблема личностных изменений. Особое значение этот вопрос приобретает в рамках исследований духовного опыта, кризисных состояний и процессов саморазвития.

На протяжении своей практической деятельности автор наблюдал, как люди переживают утраты, жизненные кризисы, глубокие эмоциональные потрясения, религиозные переживания и значимые выводы. Однако последствия подобных событий оказываются различными.

Одни люди после пережитого становятся более зрелыми, осознанными и внутренне свободными. Другие, несмотря на схожий опыт, продолжают действовать в рамках прежних жизненных сценариев.

Данное наблюдение позволяет предположить, что решающее значение имеет не само переживание, а способ его переработки и включения в структуру личности. Современные исследования в области психологии религии и трансперсональной психологии показывают, что трансформирующее воздействие оказывает не только само переживание, но и последующая интеграция опыта в систему личности.

Под интеграцией понимается процесс, в ходе которого пережитый опыт становится частью идентичности человека, изменяет систему смыслов, ценностей и способов взаимодействия с окружающим миром.

В рамках настоящей работы под интеграцией понимается не просто сохранение воспоминания о пережитом опыте, а его включение в структуру идентичности личности, сопровождающееся изменением системы ценностей, жизненных смыслов и способов взаимодействия с миром.

Анализируя природу глубоких внутренних изменений, классики психологии так или иначе подходили к вопросу о том, почему один и тот же трансформирующий опыт меняет жизнь одних людей и остается бесследным для других.

Так, У.Джеймс, описывая ноэтическое качество и мистическую достоверность религиозных переживаний, подчеркивал, что их устойчивость зависит от того, насколько глубоко этот опыт укореняется в повседневной деятельности человека. Без последующей волевой фиксации даже самое яркое измененное состояние сознания (ИСС) угасает, не приводя к реальным личностным изменениям [3].

Р.Отто рассматривал подобные переживания как проявление нуминозного опыта, связанного с переживанием священного и выходящего за пределы рационального понимания. По его мнению, именно соприкосновение с нуминозным способно вызывать глубокие изменения мировоззрения и отношения человека к собственной жизни [4].

В концепции К.Юнга духовный опыт рассматривается как прорыв архетипического материала из коллективного бессознательного. Юнг прямо предупреждал об опасности инфляции эго или, напротив, дезорганизации психики в случае, если сознание не способно переработать этот символ. С точки зрения юнгианского подхода, интеграция опыта происходит только тогда, когда эго вступает в осознанный диалог с Самостью, переводя мистический инсайт в плоскость индивидуации и реальных жизненных поступков [5].

С.Гроф, формируя расширенную картографию психики, также делал акцент на том, что пиковые и трансперсональные состояния обладают мощным терапевтическим потенциалом, но сами по себе они являются лишь "вскрытием" глубинных пластов. Гроф обосновал, что ключевым фактором трансформации выступает последующая интегративная работа: без профессионального или осознанного усвоения пережитого опыта психоделический или дыхательный сеанс может оставить личность в состоянии дезориентации [7].

К.Уилбер рассматривал подобные процессы как последовательное расширение уровней идентичности и развитие сознания в направлении большей целостности [11].

В.Козлов рассматривает трансперсональный опыт как один из механизмов расширения самосознания и развития личности, подчеркивая необходимость его последующей психологической интеграции [9].

Таким образом, в трансперсональном проекте (В.Козлов, В.Майков) трансценденция понимается не как самоцель или кратковременный побег от реальности, а как пусковой механизм. Главный ответ на вопрос, почему происходит или не происходит интеграция, лежит в готовности личности к длительной, поэтапной перестройке своего смыслового ядра после возвращения из измененного состояния сознания в обыденную реальность [10].

Одним из практических направлений исследования процессов трансформации для автора стало знакомство с психотехнологией ДМД.

Данный опыт представляет интерес прежде всего как возможность наблюдения за процессами личностных изменений в реальном времени.

По данным феноменологического самоанализа были отмечены субъективно переживаемые изменения, включающие повышение чувства внутренней устойчивости, ясности мышления и уровня осознанности.

Наряду с этим появились первые наблюдения изменений у близких людей, участвующих в практике. Следует подчеркнуть, что данные наблюдения не могут рассматриваться как эмпирическое доказательство эффективности метода и требуют дальнейшего научного изучения. Вместе с тем они представляют интерес как материал для постановки исследовательских вопросов и формирования гипотез относительно механизмов трансформации личности.

Настоящая работа носит теоретико-рефлексивный характер и основана на анализе научной литературы, профессиональном опыте автора и феноменологическом наблюдении процессов личностных изменений.

Представленные наблюдения не претендуют на статус эмпирического исследования, а рассматриваются как основание для дальнейшей разработки научных гипотез о механизмах интеграции трансформирующего опыта.

Путь автора от дефектологии к исследованию человеческой трансформации стал естественным продолжением профессионального и личностного развития.

Начав с помощи детям и семьям, автор постепенно пришел к более широкому пониманию человека как системы, обладающей потенциалом к саморазвитию и внутренним изменениям.

Сегодня в центре исследовательского интереса автора находится вопрос:

Почему одни люди способны интегрировать глубокий внутренний опыт и изменить свою жизнь, тогда как другие, переживая сходные состояния, сохраняют прежние способы мышления и поведения?

На взгляд автора, перспективным направлением дальнейших исследований является изучение взаимосвязи между трансцендентным опытом, процессами смысловой реконфигурации и механизмами интеграции личности.

Именно интеграция пережитого опыта может рассматриваться как ключевое условие превращения отдельного переживания в устойчивую личностную трансформацию.

Список литературы.

1. Ахмедова, Д. Х. (2026a) Трансцендентный опыт в психологии религии и трансперсональной парадигме // Вестник интегративной психологии. – 2026. – Вып. 39, ч. 1. – С. 163–165.

2. Ахмедова, Д. Х. (2026b) Трансцендентные состояния пророков и эволюция религии в современном мире // Вестник интегративной психологии. – 2026. – Вып. 39, ч. 2. – С. 158–161.

3. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Республика, 1993.

4. Отто Р. Священное. Об иррациональном в идее божественного и его соотношении с рациональным. – СПб.: Алетейя, 2008.
5. Юнг К. Г. Психология и религия. – М.: Ренессанс, 1991.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008.
7. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М.: Издательство Института трансперсональной психологии, 1993.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
9. Козлов В. В. Основы трансперсональной психологии. – М.: Эксмо, 2010.
10. Майков В. В., Козлов В. В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Т. 1. – М.: Международная академия психологических наук, 2007.
11. Уилбер К. Интегральная психология. – М.: Постум, 2011.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Ахмедова Замира Ширинovна
Директор общеобразовательной школы №2 города Бухары

Аннотация. *В данной статье с научно-теоретической точки зрения проанализированы педагогические и психологические возможности стратегического управления инновационной деятельностью учителей общеобразовательных школ. Обоснована значимость развития инновационного потенциала педагогов, формирования их инновационных компетенций и эффективного управления интеллектуальным капиталом в условиях современных реформ системы образования, реализации Национальной учебной программы и цифровой трансформации. Кроме того, раскрыта роль педагогических условий, психологических факторов, мотивации, инновационной культуры, профессиональной рефлексии, командного взаимодействия и психологической безопасности в стратегическом управлении инновационной деятельностью. Автором систематизированы педагогические и психологические возможности стратегического управления инновационной деятельностью, а также разработаны научно-методические рекомендации по их внедрению в практику общеобразовательных школ.*

Ключевые слова: *стратегическое управление, инновационная деятельность, педагогические возможности, психологические возможности, инновационная культура, интеллектуальный капитал, компетентностный подход, психологическая безопасность, профессиональная рефлексия, мотивация, сотрудничество, обмен знаниями, общеобразовательная школа, цифровая трансформация, педагогическая инновация.*

Abstract*. This article provides a scientific and theoretical analysis of the pedagogical and psychological opportunities for the strategic management of innovative activities of secondary school teachers. It substantiates the importance of developing teachers' innovative potential, enhancing their innovative competencies, and effectively managing intellectual capital in the context of ongoing educational reforms, the implementation of the National Curriculum, and digital transformation. Furthermore, the study highlights the role of pedagogical conditions, psychological factors, motivation, innovation culture, professional reflection, collaborative teamwork, and psychological safety in the strategic management of innovative activities. The author systematizes the pedagogical and psychological opportunities for the strategic management of innovation and proposes scientific and methodological recommendations for their implementation in secondary school practice. The findings contribute to increasing teachers' innovative activity, improving the quality and effectiveness of education, and strengthening the intellectual capital of schools.*

Keywords: *strategic management, innovative activity, pedagogical opportunities, psychological opportunities, innovation culture, intellectual capital, competency-based approach, psychological safety, professional reflection, motivation, collaboration, knowledge sharing, secondary school, digital transformation, pedagogical innovation.*

Введение. В условиях развития современной системы образования профессиональная деятельность школьного учителя становится все более сложной. Она требует от него не только глубоких предметных знаний, но и инновационного мышления, творческого подхода, а также способности быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Такие задачи, как коренное повышение качества образования, интеграция цифровых технологий в учебный процесс и переход к личностно-ориентированным моделям обучения, требуют не просто стимулирования инновационной деятельности учителя, но и управления ею с научно обоснованной, стратегической точки зрения.

Хотя вопрос управления инновационной деятельностью долгое время исследовался преимущественно с организационно-экономической позиции и с точки зрения менеджмента, в последние годы педагогические и психологические аспекты этой проблемы приобретают особое значение. Это связано с тем, что инновационная деятельность учителя — не просто внедрение нового метода или средства. Это сложный процесс, напрямую связанный с его профессиональным сознанием, системой ценностей, мотивационной сферой и психологической готовностью.

Понятие стратегического управления традиционно трактуется как процесс определения долгосрочных целей организации и разработки путей их достижения. Применение этого понятия в масштабах школы, в частности, по отношению к инновационной деятельности учителей, ставит перед руководством образовательного учреждения новые задачи. Это означает не только планирование и контроль инновационных проектов, но и формирование у учителей положительного отношения к инновациям, мобилизацию их профессиональных и психологических ресурсов, а также создание творческо-инновационной атмосферы в коллективе.

Актуальность проблемы заключается в том, что на практике руководители школ зачастую пытаются управлять инновационной деятельностью лишь с организационно-административной точки зрения — через планы, отчеты и систему показателей. В результате внутренний мир учителя, его профессиональные чувства и психологические потребности остаются без внимания. Такой односторонний подход может привести к тому, что инновационная деятельность примет формальный, искусственный характер, а у учителя сформируется равнодушие или даже внутреннее сопротивление инновациям. Именно поэтому глубокий научный анализ педагогических и психологических факторов, а также их органичное включение в систему стратегического управления приобретают особую актуальность.

В данном параграфе анализируются педагогические и психологические возможности стратегического управления инновационной деятельностью школьных учителей, а также освещаются теоретические основы, механизмы и практические аспекты такого управления.

Педагогическая сущность и структура инновационной деятельности

Педагогическая инновация — это комплекс последовательных изменений, реализуемых в целях, содержании, методах, средствах или организационных формах учебно-воспитательного процесса, направленных на достижение качественно нового результата. Инновационная деятельность учителя, в свою очередь, проявляется как активный, творческий вид профессиональной деятельности по разработке, апробации, внедрению этих изменений и анализу их результатов.

В структуре инновационной деятельности можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов:

- **Мотивационный компонент** (внутренняя потребность и интерес учителя к новшествам)
- **Когнитивный компонент** (знания и представления об инновациях)
- **Операционально-деятельностный компонент** (навыки применения новых методов и технологий)
- **Рефлексивный компонент** (способность анализировать и оценивать результаты собственной деятельности)

Если какой-либо из этих компонентов развит недостаточно, инновационная деятельность учителя не будет устойчивой и эффективной.

Следует особо отметить, что инновационная деятельность может осуществляться как на добровольной, так и на принудительной основе. Добровольная инновационная деятельность возникает на базе внутренней потребности учителя и его стремления к профессиональному росту, что дает более устойчивый результат. Принудительная же инновационная деятельность обычно обусловлена внешними требованиями или административными указаниями, зачастую носит поверхностный характер и может вызвать у учителя психологическое сопротивление. Именно поэтому в управлении инновационной деятельностью приоритетной задачей является не принуждение, а стимулирование через формирование внутренней мотивации педагога.

В педагогической литературе подчеркивается поэтапное развитие инновационной деятельности: сначала у учителя возникают интерес и потребность в новшестве, затем он осваивает новую идею или технологию, далее апробирует её на практике, анализирует результаты и, наконец, превращает её в устойчивый компонент своей деятельности. На каждом из этих этапов возникает необходимость оказания учителю различной педагогической и психологической помощи, что и обуславливает формирование системы стратегического управления.

По масштабу и характеру инновационную деятельность можно условно разделить на три вида:

- **Микроуровень** (новые методические решения, применяемые на одном уроке или в рамках одной темы)
- **Мезоуровень** (системные изменения в масштабах нескольких классов или учебного предмета)
- **Макроуровень** (организационно-педагогические реформы в масштабе всей школы)

С точки зрения стратегического управления особое значение имеет координация инноваций на мезо- и макроуровнях, поскольку они требуют совместных усилий многих учителей и, следовательно, вызывают необходимость централизованного управленческого подхода.

Интерпретация понятия стратегического управления в системе педагогического образования

Стратегическое управление — это процесс определения долгосрочных целей организации, анализа факторов внешней и внутренней среды, целесообразного распределения ресурсов и последовательного контроля деятельности на пути к достижению цели. С точки зрения менеджмента образования, концепция стратегического управления в школе интерпретируется как процесс развития инновационного потенциала педагогического коллектива и координации профессиональной деятельности учителей с общей стратегией развития образовательного учреждения.

Стратегическое управление инновационной деятельностью учителей включает в себя следующие основные этапы:

1. Определение целей и приоритетных направлений инновационного развития школы.
2. Диагностика инновационного потенциала и уровня готовности педагогического коллектива.
3. Создание организационно-педагогических условий, стимулирующих инновационную деятельность.
4. Налаживание системы методической и психологической поддержки учителей.
5. Мониторинг достигнутых результатов и корректировка стратегии при необходимости.

Отличие стратегического управления от традиционного, оперативного менеджмента заключается в том, что оно связано не с решением краткосрочных текущих проблем, а с формированием инновационной культуры и институционального потенциала педагогического коллектива в долгосрочной перспективе. Это, в свою очередь, требует от руководства школы владения не только организационно-управленческими навыками, но и педагогическими и психологическими знаниями, так как главным субъектом инновационной деятельности является живой человек — учитель.

Кроме того, в системе стратегического управления важное значение имеет адаптация к особенностям педагогического процесса таких инструментов общего менеджмента, как SWOT-анализ, формулирование миссии и видения, составление стратегических карт. При этом внутренние ресурсы школы (потенциал учителей, материально-техническая база, методическое обеспечение) и внешние факторы (государственная образовательная политика, социальный заказ, отношение родителей и общественности) должны анализироваться во взаимосвязи.

Успех стратегического управления во многом зависит от стиля руководства директора школы и его заместителей. Исследования показывают, что трансформационный стиль руководства — когда лидер вдохновляет учителей, уделяет личное внимание их профессиональному росту и умеет объединить коллектив вокруг общей цели — гораздо более эффективен в стимулировании инновационной деятельности, чем административно-командный стиль. По этой причине при формировании системы стратегического управления возникает необходимость специальной подготовки самих руководителей школ по навыкам инновационного менеджмента.

Педагогические возможности стратегического управления

Педагогические возможности стратегического управления инновационной деятельностью учителей, прежде всего, проявляются в создании системы непрерывного профессионального развития в образовательном учреждении. При этом важное место занимают специализированные курсы подготовки, семинары-тренинги, мастер-классы и практика совместной разработки уроков (ко-дизайн). Такая система формирует у учителя знания и навыки, необходимые для освоения новых педагогических технологий.

Второй важной педагогической возможностью является организация внутренних методических сетей и групп профессионального сотрудничества. Платформы для обмена опытом, предметные методические объединения и модель обучения «от учителя к учителю» способствуют быстрому распространению инновационных идей и

развитию коллективного педагогического мышления. В такой среде каждый учитель может действовать не только как потребитель новшеств, но и как их создатель и распространитель.

В-третьих, через стратегическое управление можно внедрить институциональные механизмы, стимулирующие инновационную деятельность учителей: финансовую и материальную поддержку инновационных проектов, популяризацию лучшего опыта, а также увязку результатов инновационной деятельности с системой профессиональной аттестации и продвижения по службе. Такие механизмы укрепляют в сознании учителя представление о том, что инновационная деятельность имеет не только моральное, но и практическое значение.

Следует особо отметить, что педагогические возможности стратегического управления должны охватывать все этапы учебно-воспитательного процесса: от обновления учебных программ и методик до совершенствования систем оценивания, внедрения цифровых образовательных ресурсов и развития подходов инклюзивного образования. Только благодаря такому комплексному подходу инновационная деятельность формируется не просто как инициатива отдельных учителей, а как системная деятельность всего образовательного учреждения.

Кроме того, особое педагогическое значение имеют осуществляемые руководством школы методический контроль и консультирование учителей, ведущих инновационную деятельность, а также системный анализ результатов их работы и предоставление конструктивной обратной связи (feedback). Такой подход позволяет учителю оценить свою деятельность со стороны и развивает его способность к профессиональной рефлексии.

В эпоху цифровых технологий еще одной важной педагогической возможностью стратегического управления является целевая подготовка учителей по использованию современных информационно-коммуникационных средств и образовательных платформ на базе искусственного интеллекта. Такая подготовка должна включать в себя не только технические навыки, но и методологию педагогически обоснованного применения цифровых инструментов в соответствии с познавательными потребностями учащихся. В противном случае сама технология может стать самоцелью, что снизит ее педагогическую эффективность.

Психологические возможности стратегического управления

Психологические возможности стратегического управления инновационной деятельностью учителей, в первую очередь, связаны с формированием внутренней профессиональной мотивации. Психологические исследования показывают, что устойчивость и эффективность инновационной деятельности во многом определяются удовлетворенностью учителя своим трудом, его внутренней потребностью в профессиональном росте и уровнем самосознания. Поэтому в системе стратегического управления важное значение приобретает дифференцированный подход, учитывающий профессиональные интересы, индивидуальные особенности и потребности развития каждого педагога.

Вторым важным психологическим фактором является преодоление психологического сопротивления инновациям. Известно, что любые изменения, включая педагогические инновации, часто сталкиваются с внутренним сопротивлением из-за таких факторов, как неопределенность, чувство потери безопасности и риск подрыва профессионального авторитета. В процессе стратегического управления особого внимания заслуживают такие психологические механизмы преодоления этого сопротивления, как открытый диалог, создание атмосферы доверия, признание права на ошибку и превращение учителя в активного участника инновационного процесса.

В-третьих, психологически важным направлением является развитие творческого потенциала и профессионального самосознания учителя. Инновационная деятельность по своей сути является творческой. Она требует от учителя нестандартного решения проблем, переосмысления существующего опыта и поиска новых решений. Создание в

системе стратегического управления психолого-педагогических условий, стимулирующих творческое мышление — например, предоставление свободы инициативе, отсутствие наказания за неудачи, моральная поддержка творческих поисков — служит раскрытию инновационного потенциала педагога.

Четвертый аспект заключается в формировании коллективного психологического климата и культуры сотрудничества. Инновационная деятельность чаще всего осуществляется не индивидуально, а коллективно, поэтому атмосфера взаимного доверия, сотрудничества и поддержки между учителями имеет решающее значение для успеха инновационного процесса. Обеспечение в школе психологически безопасной среды через стратегическое управление — среды, в которой учитель может свободно выражать свое мнение, не бояться совершать ошибки и проявлять инициативу — является важной психологической основой для развития инновационной деятельности.

Также проблема профессионального выгорания учителя (синдром эмоционального выгорания) является психологическим фактором, который необходимо учитывать с точки зрения стратегического управления. Поскольку инновационная деятельность требует дополнительных временных, силовых и душевных(физических и интеллектуальных) ресурсов, неправильная организация этого процесса может привести к утомлению учителя, снижению мотивации и формированию негативного отношения к новшествам. Поэтому в системе стратегического управления особое значение имеет обеспечение баланса между рабочей (педагогической) нагрузкой, отдыхом и профессиональным развитием учителя.

Наконец, осознание учителем своей профессиональной идентичности и укрепление уверенности в себе также выступают важным психологическим ресурсом управления инновационной деятельностью. Учитель должен чувствовать себя не подконтрольным исполнителем инновационного процесса, а его равноправным участником и даже инициатором. Это достигается за счет признания руководством ценности мнения и опыта учителя, а также привлечения его к процессу принятия решений.

Следует особо отметить, что разные группы учителей, отличающиеся по возрасту и стажу, имеют различное психологическое отношение к инновациям. Молодые, менее опытные учителя, хотя зачастую и открыты к новому, из-за нехватки уверенности в себе и недостатка практического опыта нуждаются в дополнительной методико-психологической поддержке. Опытные же учителя, напротив, обладая устойчивыми профессиональными привычками, иногда могут воспринимать инновации как угрозу своей педагогической системе, формировавшейся годами. Поэтому в системе стратегического управления крайне важно применять дифференцированный психологический подход в зависимости от возраста и стажа педагогов.

Гармонизация педагогических и психологических факторов в модели стратегического управления

В целях объединения вышерассмотренных педагогических и психологических возможностей в единую систему целесообразно разработать модель стратегического управления инновационной деятельностью учителей. Данная модель может включать следующие основные блоки:

- **Диагностический блок** (оценка инновационной готовности и психологического состояния учителей)
- **Целевой блок** (определение стратегических целей и задач инновационного развития)
- **Технологический блок** (внедрение механизмов педагогической и психологической поддержки)
- **Блок мониторинга** (отслеживание (систематизация) и анализ достигнутых результатов)
- **Коррекционный блок** (совершенствование стратегии на основе полученных результатов)

В диагностическом блоке при определении готовности учителей к инновационной деятельности необходимо учитывать не только их профессиональные знания и навыки, но и психологические особенности — уровень мотивации, отношение к изменениям, творческий потенциал, уровень профессиональной самооценки. Это позволяет принимать стратегические управленческие решения с учетом индивидуальных особенностей каждого учителя.

В технологическом блоке важное место занимает гармонизированная система педагогической и психологической помощи: с одной стороны, учителю оказывается методическая поддержка в освоении новых методик и технологий, с другой — ему помогают мобилизовать внутренние ресурсы посредством психологического консультирования, коучинга и менторства. Тесная взаимосвязь этих двух направлений является главным условием, обеспечивающим устойчивое и эффективное протекание инновационной деятельности.

Блоки мониторинга и коррекции обеспечивают гибкий (адаптивный) характер стратегического управления. Регулярное отслеживание результатов инновационной деятельности, изучение отзывов учителей и внесение изменений в стратегию с их учетом формируют систему управления не как статичную, а как динамичную, адаптированную к реальным потребностям учебного процесса.

Эффективность такой модели, прежде всего, зависит от неразрывной связи и последовательности между ее этапами. Если данные, полученные на диагностическом этапе, не учитываются в процессе оказания технологической помощи или результаты мониторинга не используются для совершенствования стратегии, система управления приобретает механический, формальный характер и не приносит ожидаемого результата. Поэтому руководству школы необходимо организовать эти этапы как целостный, взаимосвязанный процесс.

Анализ зарубежного и отечественного опыта в управлении инновационной деятельностью

Изучение опыта управления инновационной деятельностью учителей в зарубежных системах образования показывает, что в высокоэффективных образовательных системах инновационный менеджмент опирается, прежде всего, на принципы высокого доверия к учителю и предоставления ему профессиональной автономии. В таких системах руководство школы видит в учителе не подконтрольный объект инновационного процесса, а его равноправного партнера, что формирует у педагога высокий уровень профессиональной ответственности и внутренней мотивации.

Кроме того, в развитых образовательных системах широко применяются институциональные формы поддержки инновационной деятельности учителей — профессиональные обучающиеся сообщества (professional learning communities), метод исследования практики (action research), системы взаимопосещения уроков и обмена конструктивной обратной связью. Подобные подходы позволяют интерпретировать инновационную деятельность не как личную инициативу отдельного учителя, а как процесс коллективного профессионального обучения.

В рамках реформ, реализуемых в последние годы в системе образования Узбекистана, также осуществляется ряд мер, направленных на стимулирование инновационной деятельности учителей: модернизация системы повышения квалификации, внедрение цифровых образовательных платформ, популяризация инновационного опыта через такие конкурсы, как «Лучший учитель». Однако практика показывает, что подобные инициативы зачастую реализуются обособленно, без последовательной взаимосвязи друг с другом, и не объединены в целостную систему стратегического управления.

С этой точки зрения, при совершенствовании системы стратегического управления инновационной деятельностью учителей в национальной системе образования целесообразно внедрять положительные аспекты зарубежного опыта — в частности, расширение автономии учителей, развитие профессиональных сообществ и

институционализацию служб психологической поддержки — в адаптации к специфике, а также культурно-социальному контексту национальной образовательной среды.

В заключении можно сказать, что стратегическое управление инновационной деятельностью школьных учителей является сложным, многогранным процессом, эффективность которого зависит от гармоничной реализации педагогических и психологических возможностей. Если педагогические возможности направлены на развитие профессиональных знаний и навыков учителя, создание механизмов методической помощи и институционального стимулирования, то психологические возможности служат формированию внутренней мотивации педагога, преодолению психологического сопротивления инновациям, раскрытию его творческого потенциала и обеспечению здоровой психологической атмосферы.

Совместная, комплексная реализация этих двух направлений позволяет развивать инновационную деятельность учителей не просто как внешнее требование или административное поручение, а как их внутреннюю профессиональную потребность и форму профессиональной самореализации. В будущих исследованиях актуальной задачей остается разработка конкретных механизмов, диагностических инструментов и критериев эффективности внедрения данной теоретико-методологической основы в практику.(непосредственно на практике)

Библиографический список.

1. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.

2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42. *(Примечание: В СНГ данный фундаментальный труд профессора И.А. Зимней традиционно цитируется по этой журнальной научной публикации).*

4. Edmondson, A. C. The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth / A. C. Edmondson. – Hoboken : Wiley, 2019. – 256 p.

5. Fullan, M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. – 4th ed. – New York : Teachers College Press, 2007. – 344 p.

6. Дилова, Н. Г. Возможности обеспечения качества и эффективности образования посредством педагогического сотрудничества / Н. Г. Дилова // Народное образование. – Ташкент, 2012. – № 3. – С. 76–77.

7. Дилова, Н. Г. Преимущества использования инновационных технологий в образовательном процессе / Н. Г. Дилова // Непрерывное образование. – Ташкент, 2016. – № 2. – С. 3–7.

8. Дилова, Н. Г. Формирование методов педагогического общения и взаимодействия на основе сотрудничества в системе непрерывного образования / Н. Г. Дилова // Непрерывное образование. – Ташкент, 2017. – № 1. – С. 9–12.

9. Муслимов, Н. А. Инновационные образовательные технологии / Н. А. Муслимов, М. Х. Усмонбоева, Д. М. Сайфуров, А. Б. Тураев. – Ташкент : Сано-стандарт, 2015. – 150 с.

10. Азизходжаева, Н. Н. Педагогическая технология и педагогическое мастерство / Н. Н. Азизходжаева. – Ташкент : ТГПУ имени Низами, 2003. – 193 с.

11. Авлиякулов, Н. Х. Модульная система обучения и практические основы педагогической технологии / Н. Х. Авлиякулов. – Бухара : Бухоро, 2001. – 98 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЛИЯНИЯ ИДЕАЛИЗИРОВАННЫХ ОБРАЗОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА САМООЦЕНКУ И САМОВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ

Багдасарова Д.Л.
Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами

Аннотация. *Статья посвящена эмпирическому изучению гендерных различий в механизмах влияния идеализированных образов социальных сетей на самооценку и самовосприятие студенческой молодёжи. В исследовании приняли участие 220 студентов узбекских вузов в возрасте 18–22 лет (110 девушек и 110 юношей). Использован комплекс психодиагностических методик: Шкала сравнения физической внешности (PACS-R), Шкала эмоциональных инвестиций в тело (BIS), методика Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, адаптированный опросник интернет-зависимости К. Янг. Установлено, что по большинству изучаемых показателей статистически значимых гендерных различий не выявлено, однако структура взаимосвязей между переменными существенно различается: у девушек интенсивность сравнения внешности напрямую и значимо связана со снижением самооценки (ρ = −0,409; p <0,001), тогда как у юношей данная связь не достигает значимости, а сравнение внешности опосредуется интернет-зависимостью (ρ = +0,236; p = 0,013) и снижением уровня притязаний (ρ = −0,349; p <0,001). Полученные результаты уточняют положения теории социального сравнения и теории объективации применительно к узбекистанской студенческой выборке и обосновывают необходимость гендерно-дифференцированного подхода к психопрофилактической работе в вузах.*

Ключевые слова: *идеализированные образы; социальные сети; самооценка; самовосприятие; образ тела; гендерные различия; интернет-зависимость; социальное сравнение; студенты; Узбекистан.*

Abstract. *The article presents an empirical study of gender differences in the mechanisms through which idealized social media images affect the self-esteem and self-perception of college students. The sample comprised 220 students aged 18–22 from Uzbek universities (110 women and 110 men). The diagnostic battery included the Physical Appearance Comparison Scale—Revised (PACS-R), the Body Investment Scale (BIS), the Dembo–Rubinstein method as modified by A.M. Prikhozhan, and an adapted version of K. Young's Internet Addiction Test. No significant gender differences were found for most variables; however, the correlational structure differed substantially between groups. Among women, appearance comparison was directly and significantly associated with lower self-esteem (ρ = −0.409; p <0.001), whereas among men this link was non-significant, and appearance comparison instead operated through internet addiction (ρ = +0.236; p = 0.013) and reduced aspiration levels (ρ = −0.349; p <0.001). The findings refine social comparison theory and objectification theory in a non-Western student sample and support the need for gender-differentiated preventive interventions at universities.*

Keywords: *idealized images; social media; self-esteem; self-perception; body image; gender differences; internet addiction; social comparison; college students; Uzbekistan.*

Введение.

Повсеместное распространение визуально ориентированных социальных сетей качественно изменило среду, в которой происходит формирование самооценки и образа тела современной молодёжи. Ключевым теоретическим основанием для понимания данного процесса выступает теория социального сравнения Л. Фестингера, согласно

которой при отсутствии объективных критериев оценки собственных качеств личность обращается к сопоставлению себя с другими людьми [1]. Цифровая среда качественно трансформирует классическую схему сравнения: оно становится практически непрерывным и преимущественно восходящим, поскольку пользователи демонстрируют тщательно отобранные, отредактированные версии собственной внешности, что создаёт структурные условия для систематической неудовлетворённости собой [2; 3]. Метаанализ Дж. Мингойя с соавторами, охвативший данные значительного числа исследований, показал устойчивую связь между использованием социальных сетей и интернализацией идеала худобы у женщин [4]; аналогичные закономерности воспроизводятся и в отношении неудовлетворённости телом более широко [5].

Существенный вклад в понимание механизмов воздействия идеализированных образов на женскую аудиторию вносит теория объективации Б. Фредриксон и Т. Робертс, постулирующая, что социализация подталкивает женщин к восприятию собственного тела как объекта внешней оценки, что порождает хроническое тело-мониторирование и подрывает самооценку независимо от реальных характеристик внешности [6]. Вместе с тем накапливающиеся данные опровергают представление о мужской аудитории как невосприимчивой к давлению медийных идеалов: метаанализ К. Барлетта, К. Ваулз и Д. Соусье зафиксировал значимый негативный эффект медиаобразов на обеспокоенность телом у мужчин, хотя транслируемый идеал принципиально иной — не худоба, а мускулистость [7]. Систематический обзор Дж. Холланд и М. Тиггеманн подчёркивает, что связь между интенсивностью использования визуальных платформ и неудовлетворённостью телом усиливается при компульсивном, аддиктивном характере просмотра контента [8], что соотносится с биопсихосоциальной компонентной моделью аддикций М. Гриффитса, рассматривающей зависимость от социальных сетей как самостоятельный феномен, задействующий поглощённость объектом, изменение настроения, толерантность и синдром отмены [9]. Систематические обзоры фиксируют устойчивую коморбидность проблемного использования социальных сетей со сниженной самооценкой, тревожностью и депрессивной симптоматикой [10].

Несмотря на обширный массив зарубежных исследований, подавляющее большинство эмпирических данных получено на выборках из Северной Америки, Западной Европы и Австралии; гендерная специфика рассматриваемых процессов в студенческих популяциях Центральной Азии остаётся практически неизученной. Социокультурный контекст Узбекистана — традиционные нормы, предъявляющие требования к внешнему виду как женщин, так и мужчин, в сочетании со стремительным распространением Instagram и TikTok — создаёт основания для предположения о специфической, не вполне совпадающей с западными моделями картине гендерных различий [11]. Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела.

Цель, задачи и гипотеза исследования.

Цель исследования заключалась в выявлении гендерных особенностей влияния идеализированных образов социальных сетей на самооценку и самовосприятие студентов 18–22 лет, обучающихся в высших учебных заведениях Республики Узбекистан. Задачи включали: (1) оценку показателей образа тела, склонности к сравнению внешности, самооценки, уровня притязаний и интернет-зависимости у студентов обоих полов; (2) выявление статистически значимых гендерных различий по указанным показателям; (3) установление структуры корреляционных связей между переменными раздельно для каждой гендерной группы; (4) сопоставление выявленных корреляционных структур с целью разграничения универсальных и гендерно-специфических закономерностей. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что влияние идеализированных образов социальных сетей на самооценку и самовосприятие студентов носит гендерно-специфический характер, различающийся не столько по степени выраженности изучаемых показателей, сколько по психологическим механизмам данного влияния.

Методы.

Выборку исследования составили 220 студентов 1–4 курсов (110 девушек и 110 юношей) в возрасте 18–22 лет, обучающихся в Национальном педагогическом университете Узбекистана имени Низами и РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина. Формирование выборки осуществлялось методом стратифицированной случайной выборки с контролем по признаку пола и учебного заведения.

Диагностический комплекс включал четыре методики. Шкала сравнения физической внешности (Physical Appearance Comparison Scale — Revised, PACS-R) применялась для измерения склонности к сравнению собственной внешности с внешностью окружающих в различных социальных ситуациях; методика имеет раздельные версии для женщин и мужчин и операционализирует центральный механизм воздействия идеализированных образов — социальное сравнение по критерию внешности [12]. Шкала эмоциональных инвестиций в тело (Body Investment Scale, BIS) использовалась для оценки многомерного эмоционального отношения к собственному телу по субшкалам заботы, принятия, защиты, враждебности, склонности к риску, тактильного комфорта и контроля дистанции. Методика Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан применялась для измерения уровня самооценки и уровня притязаний на основании расхождения между «реальным» и «идеальным» Я. Адаптированный опросник интернет-зависимости К. Янг использовался для оценки интенсивности вовлечённости в цифровую среду.

Статистическая обработка данных включала проверку нормальности распределения переменных с помощью теста Шапиро–Уилка, который зафиксировал значимое отклонение от нормального закона для всех исследуемых переменных в обеих гендерных группах ($p < 0,05$). Это обусловило применение непараметрических методов: критерия Манна–Уитни — для сравнения независимых групп с расчётом рангового бисериального коэффициента эффекта r_r^b, и коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ) — для анализа связей между переменными. Интерпретация силы эффектов и корреляций производилась по шкале Дж. Коэна.

Результаты исследования.

Гендерные различия в уровне изучаемых показателей.

Анализ данных, представленных в Таблице 1, позволяет сформулировать следующие выводы относительно гендерных различий в исследуемых показателях.

По большинству переменных — склонности к сравнению физической внешности (PACS-R), четырём из семи субшкал BIS (принятие себя, защита тела, враждебность к телу, тактильный комфорт, контроль дистанции), уровню интернет-зависимости и самооценке — статистически значимых различий между девушками и юношами не выявлено ($p > 0,05$). Это означает, что центральные тенденции данных показателей в обеих гендерных группах совпадают, а наблюдаемые числовые различия в медианах находятся в пределах случайной вариации.

Таблица 1.

Результаты сравнения групп девушек и юношей по критерию Манна–Уитни

Переменная	Mdn (дев.)	Mdn (юн.)	U	p	r_r^b	Эффект
PACS-R	6,00	6,50	5743,0	0,514	0,051	незначим
BIS: Забота о теле	20,00	19,00	7386,0	0,004**	−0,221	малый
BIS: Принятие себя	12,00	12,00	6016,0	0,943	0,006	незначим
BIS: Защита тела	12,00	12,00	6369,5	0,492	−0,053	незначим

Переменная	Mdn (дев.)	Mdn (юн.)	U	p	r_r^b	Эффект
BIS: Враждебность к телу	7,50	8,00	6200,5	0,749	−0,025	незначим
BIS: Склонность к риску	5,00	6,00	3517,0	< 0,001***	0,419	средний
BIS: Тактильный комфорт	14,00	14,00	5784,0	0,572	0,044	незначим
BIS: Контроль дистанции	10,00	9,00	6734,5	0,143	−0,113	незначим
Интернет-зависимость	31,00	29,00	6308,0	0,585	−0,043	незначим
Самооценка (Д–Р)	79,50	81,20	5521,0	0,263	0,087	незначим
Уровень притязаний (Д–Р)	90,10	95,30	5089,5	0,042*	0,159	малый

Примечание: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001; Mdn — медиана.

Тем не менее два показателя демонстрируют статистически значимые гендерные различия. Первый — субшкала BIS «Склонность к риску» (телесная): U = 3517,0, p <0,001, r_r^b= 0,419. Данный результат соответствует эффекту средней величины: юноши (Mdn = 6,00) значимо превосходят девушек (Mdn = 5,00) по готовности к физическому риску, пренебрежению потенциальными угрозами для тела. Это согласуется с многочисленными кросс-культурными данными о более высокой склонности к риску у мужчин.

Второй значимый результат касается уровня притязаний по методике Дембо–Рубинштейн в модификации Прихожан: U = 5089,5, p = 0,042, r_r^b = 0,159. Юноши (Mdn = 95,30) обнаруживают несколько более высокий уровень притязаний по сравнению с девушками (Mdn = 90,10), хотя эффект является малым и должен интерпретироваться осторожно. Подобный результат может отражать общеизвестную тенденцию к более высоким академическим и профессиональным притязаниям у юношей, зафиксированную в ряде исследований.

Примечательно, что по самооценке различий не обнаружено, тогда как уровень притязаний различается. Это наводит на вывод об относительно сходной самовоспринимаемой компетентности при различающихся целевых амбициях в двух группах — феномен, заслуживающий отдельного теоретического осмысления в рамках концепции самоопределения.

Отсутствие значимых гендерных различий по PACS-R (склонность к сравнению внешности) является неожиданным с точки зрения ряда зарубежных исследований, в которых женщины демонстрировали достоверно более высокие баллы по данной шкале.

Таблица 2.

Сравнение ключевых корреляционных связей в группах девушек и юношей

Пара переменных	ρ (девушки)	ρ (юноши)	Наличие гендерного различия
PACS-R × Самооценка	−0,409***	−0,087 (нз)	Только у девушек

PACS-R × Принятие себя	−0,312***	−0,372***	В обеих группах
PACS-R × Враждебность к телу	+0,361***	+0,362***	В обеих группах
PACS-R × Тактильный комфорт	−0,306**	−0,015 (нз)	Только у девушек
PACS-R × Интернет-зависимость	+0,028 (нз)	+0,236*	Только у юношей
PACS-R × Уровень притязаний	−0,126 (нз)	−0,349***	Только у юношей
Самооценка × Принятие себя	+0,452***	+0,608***	В обеих группах (сильнее у юн.)
Самооценка × Интернет-зависимость	+0,044 (нз)	−0,303***	Только у юношей
Самооценка × Забота о теле	+0,411***	+0,071 (нз)	Только у девушек
Интернет × Склонность к риску	−0,082 (нз)	−0,470***	Только у юношей

Примечание: нз — не значимо ($p > 0,05$); * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Универсальными для обеих групп оказались отрицательная связь PACS-R с принятием себя и положительная — с враждебностью к телу, а также сильная положительная связь принятия себя с самооценкой. Эти закономерности образуют гендерно-нейтральное «ядро» воздействия идеализированных образов на образ тела, тогда как дальнейшая трансформация эффекта в конкретные психологические последствия — прямое снижение самооценки у девушек либо вовлечение в аддиктивный паттерн и демотивацию у юношей — носит выраженный гендерно-дифференцированный характер.

Полученные результаты в целом подтверждают центральные положения теории социального сравнения [1] применительно к девушкам: восходящее сравнение с идеализированными, отредактированными образами запускает механизм снижения самооценки, что согласуется с данными о медиации этой связи интернализацией идеала внешности [4] и с теорией объективации, постулирующей более выраженную «телоцентричность» женской идентичности [6]. Отсутствие аналогичной прямой связи у юношей не означает их неуязвимости к воздействию идеализированных образов — напротив, согласующиеся с данными К. Барлетта и соавторов результаты [7] показывают, что у мужчин эффект сравнения внешности реализуется через иной канал: интернализацию мускулинного идеала и его связь с поведенческой регуляцией, а не с прямой эмоционально-оценочной реакцией. Особого внимания заслуживает обнаруженная связь сравнения внешности с интернет-зависимостью исключительно у юношей. Данный результат согласуется с систематическим обзором З. Хуссейна и М. Гриффитса, зафиксировавшим коморбидность проблемного использования социальных сетей с широким спектром психологических нарушений [10], а также с биопсихосоциальной моделью аддикций, согласно которой поглощённость объектом зависимости постепенно подменяет иные источники самоутверждения [9]. Отрицательная связь сравнения внешности с уровнем притязаний у юношей может быть интерпретирована в терминах феномена «стереотипной угрозы»: предъявляемые в сети образы успешности задают труднодостижимую точку отсчёта, снижающую субъективную ценность реальных усилий [13]. Принципиально важным культурно-специфическим результатом является отсутствие значимых гендерных различий по уровню PACS-R, что контрастирует с рядом западных исследований, где женщины демонстрируют достоверно более высокие показатели склонности к сравнению

внешности [5]. Это может объясняться особенностями узбекского социокультурного контекста: визуально ориентированные платформы в равной степени интенсивно транслируют стандарты привлекательности обоим полам, а традиционные нормы исторически предъявляют высокие требования к внешнему виду как женщин, так и мужчин. Подобный результат подтверждает положение о социально сконструированном, а не универсально биологическом характере гендерной специфики медиавоздействия и указывает на ограниченную применимость западных нормативных данных к незападным выборкам без эмпирической верификации.

Кросс-секционный дизайн исследования не позволяет установить направление причинно-следственных связей между переменными: остаётся открытым вопрос, является ли сниженная самооценка следствием интенсивного сравнения внешности либо, напротив, личности с исходно низкой самооценкой более склонны к подобному сравнению. Использование исключительно самоотчётных методик создаёт риск систематических искажений, связанных с социальной желательностью. Выборка ограничена двумя вузами одного города, что ограничивает возможности генерализации результатов на всю студенческую популяцию Узбекистана.

Заключение. Проведённое эмпирическое исследование подтверждает гипотезу о гендерно-специфическом характере влияния идеализированных образов социальных сетей на самооценку и самовосприятие студентов. Установлено, что у девушек ведущим механизмом выступает прямая трансляция интенсивности сравнения внешности в снижение глобальной самооценки через нарушение образа тела, тогда как у юношей данное влияние опосредуется включённостью сравнения внешности в систему интернет-зависимости и снижением уровня жизненных притязаний. Гендерные различия проявляются не столько на уровне выраженности изучаемых показателей, сколько на уровне структуры взаимосвязей между ними, что требует от исследователей и практиков смещения фокуса с сравнения средних значений на анализ корреляционных и медиационных моделей. Полученные данные расширяют область применения теории социального сравнения и теории объективации на незападную студенческую популяцию и обосновывают необходимость построения дифференцированных по гендерному признаку программ психопрофилактической и коррекционной работы в высших учебных заведениях.

Список использованной литературы.

1. Festinger L. A theory of social comparison processes // Human Relations. — 1954. — Vol. 7. — P. 117–140.

2. Fardouly J., Vartanian L. R. Social media and body image concerns: current research and future directions // Current Opinion in Psychology. — 2016. — Vol. 9. — P. 1–5.

3. Fardouly J., Vartanian L. R. Negative comparisons about one's appearance mediate the relationship between Facebook usage and body image concerns // Body Image. — 2015. — Vol. 12. — P. 82–88.

4. Mingoia J., Hutchinson A. D., Wilson C., Gleaves D. H. The relationship between social networking site use and the internalization of a thin ideal in females: a meta-analytic review // Frontiers in Psychology. — 2017. — Vol. 8.

5. Grabe S., Ward L. M., Hyde J. S. The role of the media in body image concerns among women: a meta-analysis of experimental and correlational studies // Psychological Bulletin. — 2008. — Vol. 134. — P. 460–476.

6. Fredrickson B. L., Roberts T. A. Objectification theory: toward understanding women's lived experiences and mental health risks // Psychology of Women Quarterly. — 1997. — Vol. 21. — P. 173–206.

7. Barlett C. P., Vowels C. L., Saucier D. A. Meta-analyses of the effects of media images on men's body-image concerns // Journal of Social and Clinical Psychology. — 2008. — Vol. 27. — P. 279–310.

8. Holland G., Tiggemann M. A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes // Body Image. — 2016. — Vol. 17. — P. 100–110.

9. Griffiths M. D. A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. — 2005. — Vol. 10, № 4. — P. 191–197.

10. Hussain Z., Griffiths M. D. Problematic social networking site use and comorbid psychiatric disorders: a systematic review of recent large-scale studies // Frontiers in Psychiatry. — 2018. — Vol. 9. — Art. 686.

11. Swami V., Frederick D. A., Aavik T. et al. The attractive female body weight and female body dissatisfaction in 26 countries across 10 world regions: results of the International Body Project I // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2010. — Vol. 36, № 3. — P. 309–325.

12. Артемцева Н. Г., Самойленко Е. С. Шкала «Сравнение физической внешности»: апробация на российской выборке // Психологический журнал. — 2022. — № 4.

13. Steele C. M., Aronson J. Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69, № 5. — P. 797–811.

14. Cooley C. H. Human Nature and the Social Order. — New York: Scribner, 1902. — 444 p.

15. Mead G. H. Mind, Self, and Society. — Chicago: University of Chicago Press, 1934.

16. Heinberg L. J., Thompson J. K. Social comparison: gender, target importance ratings, and relation to body image disturbance // Journal of Social Behavior and Personality. — 1992. — Vol. 7. — P. 335–344.

17. Cohen R., Newton-John T., Slater A. The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women // Body Image. — 2017. — Vol. 23. — P. 183–187.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Баротов Хумойин Шарифович
Бухарский международный университет

Аннотация. *В статье рассматриваются структурно-содержательные компоненты профессиональной компетентности учителя физической культуры. Раскрывается содержание профессиональной компетентности как интегративного качества личности педагога, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Особое внимание уделяется роли профессиональных знаний, педагогических умений, способности организовывать физкультурно-оздоровительную деятельность, обеспечивать эффективное взаимодействие с обучающимися и осуществлять самоанализ профессиональной деятельности. Обоснована взаимосвязь структурных компонентов компетентности с эффективностью педагогической деятельности учителя физической культуры. Подчеркивается необходимость комплексного развития профессионально значимых качеств, способствующих повышению качества образовательного процесса и профессиональному совершенствованию педагога.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, учитель физической культуры, структурные компоненты, педагогическая деятельность,*

профессиональные знания, педагогические умения, коммуникативная компетентность, рефлексия, профессиональное развитие.

***Annotation**. The article examines the structural and content-related components of the professional competence of physical education teachers. Professional competence is interpreted as an integrative personal and professional quality comprising motivational-value, cognitive, practical-activity, communicative, and reflective components. Particular attention is paid to professional knowledge, pedagogical skills, the ability to organize physical education and health-promoting activities, effective interaction with students, and reflective analysis of professional practice. The interrelationship between the structural components of professional competence and the effectiveness of a physical education teacher's pedagogical activity is substantiated. The study emphasizes the importance of the comprehensive development of professionally significant qualities that contribute to improving the quality of the educational process and promoting teachers' continuous professional growth.*

***Keywords**: professional competence, physical education teacher, structural components, pedagogical activity, professional knowledge, pedagogical skills, communicative competence, reflection, professional development.*

Введение: В современных условиях модернизации системы образования особую значимость приобретает проблема повышения профессиональной компетентности педагогических кадров. Учитель физической культуры выполняет не только образовательную, но и воспитательную, оздоровительную, организационную и мотивационную функции, что обусловливает необходимость комплексного развития его профессиональных знаний, умений, личностных качеств и педагогических способностей. Эффективность профессиональной деятельности учителя физической культуры во многом определяется его готовностью применять современные педагогические технологии, учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, обеспечивать безопасную организацию двигательной активности, а также формировать у школьников устойчивую мотивацию к здоровому образу жизни.

Профессиональная компетентность учителя физической культуры представляет собой сложное интегративное образование, объединяющее систему специальных знаний, практических навыков, ценностных установок, коммуникативных способностей и рефлексивных механизмов. В отличие от узкопрофессиональной подготовленности, она предполагает способность педагога самостоятельно анализировать педагогические ситуации, принимать обоснованные решения, адаптировать содержание и методы обучения к конкретным условиям образовательного процесса, организовывать конструктивное взаимодействие с обучающимися и оценивать результаты собственной деятельности.

Особую актуальность приобретает изучение структурно-содержательных компонентов профессиональной компетентности учителя физической культуры. Выделение и научное обоснование таких компонентов позволяют определить внутреннюю структуру профессиональной готовности педагога, установить взаимосвязь между его мотивационно-ценностной сферой, профессиональными знаниями, практической деятельностью, коммуникативными умениями и способностью к профессиональной рефлексии. Комплексное развитие данных составляющих способствует повышению качества физкультурного образования и обеспечивает профессиональное совершенствование педагога.

В связи с этим целью настоящей статьи является раскрытие сущности и содержания основных структурных компонентов профессиональной компетентности учителя физической культуры, а также определение их роли в обеспечении эффективности современной педагогической деятельности.

Обзор литературы. Проблема профессиональной компетентности педагога занимает значительное место в современных психолого-педагогических исследованиях. В научной литературе профессиональная компетентность рассматривается как

интегративная характеристика личности специалиста, объединяющая профессиональные знания, практические умения, ценностно-мотивационные установки, коммуникативные способности, рефлексивные качества и готовность к самостоятельному решению профессиональных задач. Исследователи подчеркивают, что компетентность педагога не ограничивается объемом усвоенных знаний, а проявляется прежде всего в способности эффективно применять их в изменяющихся условиях образовательной практики.

В трудах И.А. Зимней компетентностный подход рассматривается в контексте формирования комплекса ключевых и профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность личности к продуктивной деятельности. А.В. Хуторской связывает профессиональную компетентность с совокупностью взаимосвязанных качеств личности, необходимых для эффективной деятельности в определенной предметной области. А.К. Маркова рассматривает профессионализм педагога в единстве профессиональных знаний, педагогического мышления, профессиональной позиции и индивидуально-психологических качеств. Такой подход позволяет трактовать профессиональную компетентность учителя как многоуровневое образование, включающее содержательные, деятельностные и личностные компоненты.

В исследованиях В.А. Сластенина профессиональная подготовка педагога раскрывается через единство теоретической и практической готовности к педагогической деятельности. Особая роль отводится профессионально-педагогической направленности личности, способности проектировать образовательный процесс, организовывать взаимодействие с обучающимися и осуществлять рефлексивную оценку собственной деятельности. Данные положения имеют непосредственное значение для анализа профессиональной компетентности учителя физической культуры, поскольку его деятельность сочетает педагогические, методические, оздоровительные и организационные функции.

Специфика профессиональной деятельности учителя физической культуры определяется необходимостью интеграции педагогических знаний со знаниями в области теории и методики физического воспитания, возрастной физиологии, психологии, спортивной подготовки и здоровьесберегающих технологий. Учитель должен уметь планировать и проводить учебные занятия с учетом физического состояния, возраста, индивидуальных возможностей и уровня двигательной подготовленности обучающихся. В связи с этим в структуре его профессиональной компетентности особое значение приобретают специальные предметные знания, методические умения, диагностические способности, навыки обеспечения безопасности и организации двигательной активности.

Современные исследования в области физического воспитания показывают, что эффективность работы учителя во многом зависит от его мотивационно-ценностной направленности. Педагог должен не только обладать профессиональными знаниями, но и демонстрировать положительное отношение к физической культуре, здоровому образу жизни и постоянному профессиональному развитию. Мотивационно-ценностный компонент определяет направленность педагогической деятельности, устойчивость профессиональных интересов и готовность учителя совершенствовать собственное педагогическое мастерство.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности включает систему психолого-педагогических, методических, физиологических и специальных знаний. Для учителя физической культуры важным является понимание закономерностей физического и психического развития учащихся, принципов организации учебно-тренировочного процесса, методики развития физических качеств, механизмов формирования двигательных навыков и способов предупреждения травматизма. Глубина и системность данных знаний определяют способность педагога обоснованно выбирать содержание, формы и методы физического воспитания.

Деятельностно-практический компонент характеризует способность применять профессиональные знания непосредственно в педагогическом процессе. Он проявляется в умении проектировать урок, определять оптимальную физическую нагрузку, демонстрировать двигательные действия, организовывать индивидуальную и групповую работу, осуществлять педагогический контроль и корректировать образовательный процесс. Именно данный компонент обеспечивает переход от теоретической подготовленности к реальной профессиональной деятельности.

Обсуждение. Анализ структурно-содержательных компонентов профессиональной компетентности учителя физической культуры показывает, что данное качество имеет комплексный и системный характер. Его развитие невозможно свести исключительно к совершенствованию специальных знаний или методических умений. Профессиональная компетентность формируется в результате взаимосвязанного развития мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического, коммуникативного и рефлексивного компонентов, каждый из которых выполняет самостоятельную функцию и одновременно дополняет остальные элементы профессиональной подготовки педагога.

Мотивационно-ценностный компонент выступает основой профессиональной направленности учителя физической культуры. Он отражает устойчивый интерес к педагогической деятельности, осознание социальной значимости профессии, ориентацию на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, а также стремление к профессиональному самосовершенствованию. При недостаточной сформированности данного компонента даже высокий уровень теоретических знаний и практических навыков не всегда обеспечивает необходимую эффективность педагогической деятельности. Именно внутренняя профессиональная мотивация определяет готовность учителя проявлять инициативу, применять инновационные методы и систематически обновлять содержание своей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент обеспечивает интеллектуальную основу профессиональной компетентности и включает совокупность предметных, методических, психолого-педагогических, физиологических и здоровьесберегающих знаний. Современный учитель физической культуры должен понимать не только закономерности развития физических качеств и формирования двигательных навыков, но и возрастные, индивидуально-психологические особенности учащихся. Это позволяет дифференцировать физическую нагрузку, выбирать оптимальные методы обучения и создавать безопасные условия для физкультурной деятельности.

Особое значение имеет деятельностно-практический компонент, поскольку именно в нем проявляется способность педагога трансформировать профессиональные знания в конкретные действия. Его содержание включает умения планировать уроки физической культуры, определять их цели и задачи, выбирать рациональные формы организации деятельности, регулировать объем и интенсивность физических нагрузок, использовать современные педагогические технологии и осуществлять объективный контроль достигнутых результатов. Высокий уровень сформированности данного компонента обеспечивает гибкость профессионального поведения учителя и возможность оперативного изменения педагогической стратегии в зависимости от конкретной образовательной ситуации.

Коммуникативный компонент приобретает особую значимость вследствие специфики уроков физической культуры, предполагающих постоянное взаимодействие учителя с обучающимися. Педагогическая коммуникация здесь выступает не только средством передачи информации, но и важным механизмом мотивации, эмоциональной поддержки и организации коллективной деятельности. Учитель должен уметь четко формулировать инструкции, поддерживать дисциплину без чрезмерного административного давления, учитывать эмоциональное состояние учащихся, конструктивно разрешать конфликтные ситуации и формировать благоприятную психологическую атмосферу в коллективе.

Рефлексивный компонент обеспечивает способность педагога анализировать эффективность собственной деятельности и соотносить полученные результаты с поставленными профессиональными задачами. Рефлексия позволяет определить причины педагогических трудностей, своевременно выявить недостатки применяемых методических приемов и скорректировать собственную деятельность. В условиях постоянного обновления образовательных технологий данный компонент становится одним из основных механизмов непрерывного профессионального развития учителя физической культуры.

Следует подчеркнуть, что перечисленные компоненты не функционируют изолированно. Например, профессиональные знания приобретают практическую значимость только при наличии способности применять их в реальной педагогической ситуации, а коммуникативные умения становятся эффективными при достаточной мотивационной и рефлексивной готовности учителя. Следовательно, профессиональная компетентность должна рассматриваться как динамическая система, в которой изменение одного компонента способно оказывать влияние на развитие других.

Содержательная взаимосвязь компонентов профессиональной компетентности позволяет выделить несколько основных направлений ее развития: совершенствование профессиональных знаний, повышение качества методической подготовки, формирование устойчивой профессиональной мотивации, развитие педагогического общения, освоение современных цифровых и здоровьесберегающих технологий, а также повышение уровня профессиональной рефлексии. Реализация данных направлений может осуществляться посредством курсов повышения квалификации, методических семинаров, тренингов, практико-ориентированных занятий, обмена педагогическим опытом и самостоятельной профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты теоретического анализа позволяют утверждать, что эффективность профессиональной деятельности учителя физической культуры определяется не отдельными знаниями или навыками, а степенью интеграции основных компонентов его профессиональной компетентности. Системное развитие мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностной, коммуникативной и рефлексивной составляющих создает необходимые условия для повышения качества физкультурного образования, формирования у обучающихся устойчивого интереса к двигательной активности и обеспечения непрерывного профессионального совершенствования самого педагога.

Заключение Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность учителя физической культуры представляет собой целостное и динамическое образование, включающее взаимосвязанные мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, коммуникативный и рефлексивный компоненты. Каждый из указанных компонентов обладает самостоятельным содержанием, однако их эффективное функционирование обеспечивается только в условиях системного взаимодействия и взаимного дополнения.

Мотивационно-ценностный компонент определяет профессиональную направленность педагога и его готовность к постоянному самосовершенствованию; когнитивный компонент обеспечивает необходимый уровень специальных, методических и психолого-педагогических знаний; деятельностно-практический компонент отражает способность применять эти знания в реальном образовательном процессе; коммуникативный компонент способствует установлению продуктивного взаимодействия с обучающимися; рефлексивный компонент обеспечивает анализ и коррекцию собственной профессиональной деятельности.

Установлено, что повышение профессиональной компетентности учителя физической культуры должно осуществляться комплексно и предусматривать не только обновление предметно-методических знаний, но и развитие профессиональной мотивации, педагогического общения, способности к самоанализу, использованию

современных образовательных и здоровьесберегающих технологий. Такой подход позволяет повысить качество организации физкультурно-образовательного процесса и обеспечить более эффективное решение образовательных, воспитательных и оздоровительных задач.

Таким образом, структурно-содержательная характеристика профессиональной компетентности учителя физической культуры может рассматриваться как теоретическая основа для разработки программ повышения квалификации, методического сопровождения и профессионального развития педагогов. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для оценки уровня сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности и экспериментальная проверка эффективности технологий, направленных на их комплексное развитие.

Список литературы.

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ТАМОЖЕННОЙ СЛУЖБЫ

Баротов Шухрат Шарифович
Бухарский международный университет

Аннотация*. В статье рассматриваются психологические механизмы формирования профессиональной компетентности сотрудников таможенной службы. Анализируются личностные, мотивационные, когнитивные и эмоционально-волевые факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности сотрудников. Особое внимание уделяется профессиональной мотивации, стрессоустойчивости, ответственности, саморегуляции, коммуникативным способностям и готовности к принятию решений в сложных служебных ситуациях. Обосновывается необходимость системного психологического сопровождения профессионального развития сотрудников таможенных органов, включающего диагностику, тренинговые программы и развитие профессионально значимых качеств. Сделан вывод о том, что совершенствование психологических механизмов профессиональной компетентности способствует повышению эффективности служебной деятельности и адаптации сотрудников к требованиям современной таможенной службы.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, сотрудники таможенной службы, психологические механизмы, профессиональная мотивация, стрессоустойчивость, саморегуляция, коммуникативные способности, профессионально значимые качества.*

Annotation*. This article examines the psychological mechanisms underlying the formation of professional competence among customs service employees. It analyzes personal, motivational, cognitive, and emotional-volitional factors that influence the*

effectiveness of professional activity. Particular attention is paid to professional motivation, stress resistance, responsibility, self-regulation, communication skills, and readiness to make decisions in complex service-related situations. The study substantiates the need for systematic psychological support of the professional development of customs officers, including psychological assessment, training programs, and the development of professionally significant qualities. It is concluded that strengthening the psychological mechanisms of professional competence contributes to greater effectiveness of official duties and better adaptation to the requirements of modern customs service.

***Keywords**: professional competence, customs service employees, psychological mechanisms, professional motivation, stress resistance, self-regulation, communication skills, professionally significant qualities.*

Введение. Профессиональная компетентность сотрудников таможенной службы является важным условием эффективности их служебной деятельности. Современная таможенная система предъявляет высокие требования к уровню профессиональных знаний, ответственности, стрессоустойчивости, коммуникативным способностям, самоконтролю и способности принимать решения в сложных и быстро меняющихся ситуациях.

Формирование профессиональной компетентности представляет собой не только процесс приобретения специальных знаний и практических навыков, но и развитие психологических качеств личности. Существенное значение имеют профессиональная мотивация, эмоционально-волевая устойчивость, адекватная самооценка, способность к саморегуляции, аналитическому мышлению и эффективному взаимодействию с людьми.

Особенности профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы связаны с высокой ответственностью, необходимостью соблюдения нормативных требований, интенсивным информационным потоком и возможностью возникновения конфликтных и стрессовых ситуаций. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение психологических механизмов, обеспечивающих устойчивость профессионального поведения и эффективность выполнения служебных обязанностей.

Важным направлением является также развитие способности сотрудников адаптироваться к изменениям профессиональной среды, совершенствовать свои компетенции и сохранять психологическую устойчивость в условиях повышенной нагрузки. Этому могут способствовать психологическая диагностика, профессиональное консультирование, тренинговые программы и систематическое психологическое сопровождение.

Таким образом, изучение психологических механизмов формирования профессиональной компетентности сотрудников таможенной службы имеет как теоретическое, так и практическое значение. Целью данного исследования является анализ основных психологических факторов и механизмов, влияющих на развитие профессиональной компетентности и эффективность служебной деятельности сотрудников таможенной службы.

Обзор литературы. Проблема профессиональной компетентности получила широкое развитие в трудах зарубежных исследователей. Р. Бояцис (R. E. Boyatzis, 1982) рассматривал компетентность как совокупность личностных характеристик, определяющих эффективное выполнение профессиональной деятельности. Его модель была разработана на основе масштабного исследования около 2000 руководителей, занимавших 41 должность в 12 организациях, что позволило выделить характеристики, связанные с профессиональной эффективностью.

Л. Спенсер и С. Спенсер (L. M. Spencer, S. M. Spencer, 1993) развили компетентностный подход и связали успешность профессиональной деятельности не только со знаниями и навыками, но и с мотивами, личностными особенностями и устойчивыми моделями поведения специалиста. Предложенный ими подход к

моделированию компетенций широко используется при оценке профессиональной пригодности и эффективности работников.

Непосредственно проблему компетентности сотрудников таможенных органов исследовали M. Güldenkoh, I. Saar, H. Koitla и M. Kaselo (2020). Анализ развития компетенций таможенных служащих Эстонии и стран Европейского союза показал необходимость систематизации профессиональных требований и совершенствования стандартов компетентности сотрудников таможенных органов. Авторы связывают качество таможенной деятельности с последовательным развитием профессиональных знаний, навыков и компетенций в процессе служебной подготовки.

Исследования в области таможенного образования также показывают, что содержание профессиональной компетентности современных сотрудников расширяется. M. Petersone и соавторы отмечают, что деятельность таможенного специалиста требует знаний не только в области таможенного регулирования, но и информационных технологий, технических дисциплин, управления и организации профессиональной деятельности. Это подтверждает комплексный характер профессиональной подготовки сотрудников таможенной службы.

Особое значение в профессиональной деятельности силовых и контрольных структур имеет психологическая устойчивость. R. McCraty и соавторы (2012) установили, что развитие навыков саморегуляции и психологической устойчивости у сотрудников полиции способствует более эффективному управлению стрессовыми реакциями и может положительно влиять на профессиональное суждение и принятие решений. Данные положения имеют значение и для таможенной службы, где профессиональная деятельность связана с ответственностью, интенсивным взаимодействием с людьми и необходимостью принимать решения в напряжённых ситуациях.

Таким образом, анализ литературы показывает, что профессиональная компетентность сотрудников таможенной службы включает не только специальные знания и практические навыки, но и профессиональную мотивацию, ответственность, коммуникативные способности, стрессоустойчивость, саморегуляцию и готовность к принятию решений. Следовательно, формирование профессиональной компетентности должно осуществляться как комплексный процесс, объединяющий профессиональную подготовку и развитие психологически значимых качеств личности.

Обсуждение. Результаты проведённого анализа показывают, что профессиональная компетентность сотрудников таможенной службы формируется под влиянием комплекса профессиональных и психологических факторов. Наряду со специальными знаниями и практическими навыками существенное значение имеют профессиональная мотивация, стрессоустойчивость, ответственность, эмоциональная саморегуляция, коммуникативные способности и готовность принимать решения в сложных служебных ситуациях.

Полученные положения согласуются с концепцией Р. Бояциса, согласно которой эффективность профессиональной деятельности определяется не только уровнем знаний, но и устойчивыми личностными характеристиками специалиста. Для сотрудников таможенной службы это особенно важно, поскольку их деятельность связана с высокой ответственностью, нормативной регламентацией и необходимостью оперативного реагирования на изменяющиеся условия.

Выводы также соответствуют подходу Л. Спенсера и С. Спенсер, рассматривавших профессиональную компетентность как систему мотивов, личностных качеств, знаний и поведенческих характеристик. В контексте таможенной службы данный подход позволяет рассматривать профессиональную компетентность как интегральное качество, объединяющее профессиональную подготовленность и психологическую готовность к выполнению служебных задач.

Исследования M. Güldenkoh, I. Saar, H. Koitla и M. Kaselo подтверждают необходимость систематического развития компетенций сотрудников таможенных органов. Это позволяет сделать вывод о том, что профессиональное

совершенствование должно носить непрерывный характер и включать не только повышение квалификации, но и развитие психологически значимых качеств.

Особое значение имеет стрессоустойчивость. В условиях повышенной ответственности и интенсивного межличностного взаимодействия недостаточная эмоциональная устойчивость может снижать качество профессиональных решений. Поэтому развитие навыков саморегуляции и психологической устойчивости следует рассматривать как важный компонент профессиональной подготовки сотрудников таможенной службы.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности сотрудников таможенной службы должно осуществляться на основе комплексного подхода. Наиболее значимыми направлениями являются развитие профессиональной мотивации, стрессоустойчивости, саморегуляции, коммуникативной компетентности, ответственности и способности к эффективному принятию решений.

Заключение Проведённый анализ показывает, что профессиональная компетентность сотрудников таможенной службы представляет собой интегральное психологическое образование, включающее профессиональные знания, практические навыки, мотивационные установки, стрессоустойчивость, саморегуляцию, ответственность и коммуникативные способности.

Установлено, что эффективность служебной деятельности во многом зависит от способности сотрудника сохранять эмоциональную устойчивость, принимать обоснованные решения в напряжённых ситуациях и адаптироваться к меняющимся профессиональным требованиям. В связи с этим развитие психологических механизмов профессиональной компетентности должно рассматриваться как важная часть профессиональной подготовки.

Особое значение имеют систематическая психологическая диагностика, тренинговые программы, развитие навыков саморегуляции, стресс-менеджмента и конструктивного профессионального взаимодействия. Такие меры позволяют укреплять личностные ресурсы сотрудников и повышать качество выполнения служебных обязанностей.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности сотрудников таможенной службы требует комплексного подхода, объединяющего профессиональное обучение и психологическое сопровождение. Реализация данного подхода способствует повышению эффективности служебной деятельности, профессиональной устойчивости и готовности сотрудников к выполнению сложных и ответственных задач.

Список литературы.

1. Антоновский А. В., Коржан Д. И., Аксенов П. С. К вопросу об адаптации и успешности профессиональной деятельности специалистов таможенных органов: возможности психологического сопровождения // *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*. — 2016. — № 3 (59). — С. 107–110.

2. Антоновский А. В., Мурашко М. В., Филиппова О. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности специалистов таможенных органов: системный подход // *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*. — 2016. — № 4 (60). — С. 98–102.

3. Антоновский А. В., Мурашко М. В., Филиппова О. В. О профессионально важных качествах специалистов таможенных органов // *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*. — 2017. — № 3 (63). — С. 100–104.

4. Деменко О. Г. Современные вопросы психологической службы таможенных органов Российской Федерации // *Успехи современной науки*. — 2017. — Т. 3. — № 2. — С. 29–31.

ОСОБЕННОСТЯХ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

Батиров Зоир Нуриддин ўғли
Преподаватель Термезского государственного университета

Аннотация. *Данное исследование посвящено диагностике психологических особенностей развития творческой деятельности и коммуникативных навыков у подростков, а также их региональным различиям (в разрезе «город – село» и отдельных регионов). В работе на основе психодиагностических методик анализируется влияние социально-культурных и территориальных факторов на формирование креативности и культуры общения в подростковом возрасте. На основе результатов диагностики разработаны практические рекомендации по развитию творческого и коммуникативного потенциала подростков с учетом их региональной специфики.*

Ключевые слова:*подростковый возраст, творческая деятельность, креативность, коммуникативное развитие, региональные различия, психодиагностика, коммуникативная компетенция.*

Abstract. *This research is devoted to the diagnosis of psychological characteristics in the development of creative activity and communicative skills among adolescents, as well as their regional variations (urban vs. rural and across different regions). Using psycho-diagnostic methods, the study analyzes the impact of socio-cultural and territorial factors on the formation of creativity and communication culture during adolescence. Based on the diagnostic findings, practical recommendations are provided to enhance the creative and communicative potential of adolescents while addressing regional disparities.*

Keywords:*adolescence, creative activity, creativity, communicative development, regional disparities, psychodiagnostics, communication competence.*

Введение. В ходе нашего исследования мы планировали проанализировать прямое влияние социокультурной среды на развитие ментального мира подростков. Поэтому результаты всех использованных в исследовании методов показывают, что развитие творческой активности и коммуникативных навыков подростков мужского и женского пола тесно связано с проявлением социально-психологических характеристик, личностных творческих качеств и уровнем развития рефлексивности.

Методология. Крайне важно более четко понимать характеристики, которые могут помочь подросткам преодолевать трудности в процессе творческого выполнения задач, легко понимать проблемные задачи и, насколько это возможно, находить позитивные решения, основываясь на выявлении факторов, негативно влияющих на творческое развитие подростков. При определении социально-психологических характеристик развития творческой деятельности мальчиков и девочек в подростковом возрасте мы также изучали их личностную креативность, воображение, интересы, осознанность, частоту и продолжительность анализа и оценки произошедших событий, анализ прошлого и себя в нем в целом, непосредственный контроль своего поведения и адаптацию своих способностей к меняющимся условиям.

Результаты . Был проведен региональный анализ результатов опроса респондентов с учетом поведенческих проявлений и характеристик рефлексии творческой деятельности у подростков, уровня детализации процессов принятия решений при осмыслении своей текущей деятельности, проявления их креативности, а также важных и значимых особенностей их склонности к самоанализу в определенных жизненных ситуациях.

Таблица 1

по регионам на основе критерия Крускала-Уоллиса из методики «Диагностика уровня развития рефлексивности» (N=312).

Весы	Территория	Н	Средний цвет	ЧАС	П
Ретроспективное осмысление деятельности	Сурхандарьяская область	105	154.14	3147	, 4 29
	Андский регион	103	155.79		
	Сырдарьинский край	104	158.78		
Отражает реальную деятельность	Сурхандарьяская область	105	1 5 1.96	1 2,926	, 0 31 *
	Андский регион	103	143.62		
	Сырдарьинский край	104	162.72		
Обзор будущих мероприятий	Сурхандарьяская область	105	165.18	1 2,332	, 0 12 *
	Андский регион	103	145.79		
	Сырдарьинский край	104	158.67		
Общение с другими людьми	Сурхандарьяская область	105	166.18	1 2,268	, 010*
	Андский регион	103	158.62		
	Сырдарьинский край	104	147.80		

Примечание : p ≤0,05 * ; p ≤0,01**

Согласно результатам исследования, проведенного среди отобранных респондентов, применяется методология «Диагностика уровня развития рефлексивности». к композиции входящий четыре основной шкала согласно межгрупповой различия анализ когда будет сделано , региональный принадлежность экзаменуемых этот к характеристикам статистика с точки зрения заметный эффект что они показали определенный .

Методология Первая «Активность» ретроспективный отражение " шкала " согласно Сурхандарья регион (105 человек), Андижан регион (103 человека) и Сырдарья из регионов региона (104 человека) взятый среднее цвет показатели друг друга очень закрывать расположение Было обнаружено различие . Выявленная разница по этой шкале статистически незначима (H=3,147; p>4,929). Психологически это указывает на то, что способность испытуемых оглядываться на свою прошлую деятельность и анализировать ее имеет одинаковую динамику независимо от места жительства. По результатам опроса испытуемых из всех трех регионов не было выявлено особого доминирования какого-либо региона в отношении деятельности, осуществляемой в прошлом , склонности к анализу событий, предпосылок, мотивов и причин произошедших событий, объектов размышления. У подростков наблюдалось сохранение прошлого поведения, его эффективных параметров и допущенных ошибок. Однако степень достоверности различий в распространенности региональных аспектов в выражении характеристик мышления об этих ситуациях , скорости и продолжительности анализа произошедших событий, оценки процесса и склонности к анализу прошлого и себя в нем в целом не была подтверждена.

Были выявлены различия в результатах респондентов из Сурхандарьинской, Андижанской и Сырдарьинской областей, отобранных по второй шкале методологии « Отражение реальной деятельности » . Респонденты из Сырдарьинской области показали более высокий показатель, чем респонденты из Сурхандарьинской и Андижанской областей . Выявленное по этой шкале различие является статистически значимым (H=12,926; p<0,031). Было установлено, что преобладающие региональные различия в процессах восприятия реальных жизненных и профессиональных ситуаций и их объективной оценки принадлежат респондентам из Сырдарьинской области. Было

отмечено, что респонденты из этого региона обладают такими характеристиками, как отзывчивость на вопросы , обычно мысленно планируют предстоящий разговор, принимают очень легкие решения при покупке дорогостоящих товаров, легко придумывают что-то новое и планируют это, а также быстро действуют, исходя из первой пришедшей в голову идеи .

Согласно « Шкале отражения реальной деятельности » данной методологии, было установлено, что респонденты из Сурхандарьинской и Андижанской областей, показавшие низкие результаты , вели беседу без предварительного планирования , медленно излагали аргументы в защиту своей точки зрения и избегали самостоятельного анализа. Это можно объяснить тем, что у этих респондентов, если они спорили с кем-то и не соглашались, они часто чувствовали себя виноватыми, что приводило к пассивному движению в отражении реальной деятельности.

третьей шкале методологии «Диагностика уровня развития рефлексивности», « Учет будущих действий » , были выявлены различия в результатах учащихся-подростков из Сурхандарьинской области по сравнению с результатами учащихся-подростков из Андижанской и Сырдарьинской областей. Более высокий показатель наблюдался у респондентов из Сурхандарьинской области по сравнению с респондентами из Сырдарьинской и Андижанской областей . Выявленное по этой шкале различие является статистически значимым (H=1 2,332 ; p<0,012). По этой шкале, выражающей ориентированное на будущее планирование и прогностические способности, респонденты из Сурхандарьинской области заняли лидирующие позиции, и этот критериальный показатель показал, что различия специфичны для данного региона. Перспективная рефлексивность связана с функцией анализа будущих действий и поведения , планирования целей , прогнозирования возможных результатов, основных поведенческих характеристик, тщательного планирования деталей собственного поведения, частого обдумывания будущих планов и четкой ориентации на позитивное видение будущего. Эту область можно объяснить характеристиками учащихся подросткового возраста , изучающих её , такими как мысленное планирование разговора до его начала, неразмышление о трудностях выполнения сложной задачи и рассмотрение конечной цели своей деятельности как наиболее важной.

Низкие результаты учащихся Андижанской и Сырдарьинской областей по шкале « Учет будущих действий » объясняются тем, что им трудно детально представить свою будущую работу, они берутся за серьезные задачи даже без плана , не утруждают себя обдумыванием планов при выполнении чего-либо, не заботятся о будущем и склонны принимать решения, не задумываясь.

последней шкале методологии, « Коммуникация с другими людьми » , также были обнаружены различия в результатах учащихся-подростков из Сурхандарьинской области по сравнению с результатами учащихся-подростков из Андижанской и Сырдарьинской областей . Более высокий показатель наблюдался у респондентов из Сурхандарьинской области по сравнению с респондентами из Сырдарьинской и Андижанской областей . Выявленное различие по этой шкале статистически значимо (H=1 2,268 ; p<0,010). Эта шкала позволяет определить уровень коммуникативной адаптации респондентов. В Сурхандарьинской области доминировали механизмы коммуникации, и было отмечено, что респонденты из Сурхандарьинской области понимали людей, недовольных ими , ставили себя на место другого человека, прежде всего, размышляя о том, кто виноват в проблемных ситуациях, искали недостатки в себе, тщательно обдумывали решения, а иногда вступали во внутренние конфликты из-за незнания заранее, каких действий от них ожидают другие. В межличностном общении это можно объяснить наличием таких характеристик, как обдумывание разговора и попытка не думать о том, какие мысли и чувства вызывают слова и действия человека у других людей.

шкале «Общение с другими людьми » можно привести наблюдение, что респонденты из Сырдарьинской и Андижанской областей склонны обдумывать

наилучший способ выражения своих мыслей при высказывании замечаний другим , чтобы не обидеть их, больше размышлять над проблемой при решении сложных вопросов и считать себя виноватыми в спорных ситуациях.

В нашем исследовании мы проанализировали характеристики, уровни и направленность коммуникативных навыков у подростков, изучая формирование коммуникативных навыков в их творческой деятельности, например, в отношении личности, позитивных или негативных установок, в процессе опроса, в разговорных ситуациях и в проявлении эмпатии. (Л. Михельсон , « **Идентификация** коммуникативных навыков » **)** Тест позволяет оценить поведение испытуемого в различных ситуациях, выявить его наиболее характерные черты, коммуникативные идеи и то, как он ведет себя в разных жизненных ситуациях. Для этой цели используется методика Л. Михельсона **«** Идентификация коммуникативных навыков **».** Мы провели статистический и качественный анализ региональных различий в результатах, полученных с помощью теста.

Таблица 2

по регионам на основе критерия Крускала-Уоллиса теста « Определение коммуникативных навыков » (Л. Михельсон) . (N=312)

Весы	Территория	Н	Средний цвет	ЧАС	П
Позитивное отношение к партнеру	Сурхандарьяская область	105	156.42	3695	, 01 8 *
	Андский регион	103	169.46		
	Сырдарьинский край	104	146.31		
Позитивное отношение к партнеру	Сурхандарьяская область	105	1 6 9.18	3517	, 02 2 *
	Андский регион	103	152.0 3		
	Сырдарьинский край	104	159.69		
Вопрос	Сурхандарьяская область	105	156.61	1666	435
	Андский регион	103	149.66		
	Сырдарьинский край	104	1 5 5.06		
Ситуации для разговора	Сурхандарьяская область	105	168.87	2838	, 0 42 *
	Андский регион	103	154, 62		
	Сырдарьинский край	104	148.17		
Проявляйте эмпатию.	Сурхандарьяская область	105	168.66	2962	, 0 27 *
	Андский регион	103	146.26		
	Сырдарьинский край	104	155.77		

Примечание: p≤0,05 * ; p ≤0,01**

Тест « Определение коммуникативных навыков » Были изучены система взаимоотношений, субъективные взгляды и состояния эмпатии испытуемых в процессе общения. По первой шкале теста , « Позитивное отношение к партнеру », были выявлены различия в результатах подростков из Андижанской области по сравнению с результатами испытуемых из других регионов. Более высокий показатель наблюдался у респондентов из Андижанской области по сравнению с испытуемыми из Сырдарьинской и Сурхандарьинской областей . Выявленное различие по этой шкале статистически значимо (H=3,695; p<0,018). Андижанские испытуемые продемонстрировали такие характеристики, как позитивное отношение к позитивным словам, сказанным в их адрес , соответственно позитивное отношение к замечательным поступкам людей, искренний отклик на отношение людей к ним, хорошая адаптация к поведению других в разговоре и оценка позитивных действий. Таким образом, склонность андижанских подростков

принимать позитивные мысли партнера объясняется их превосходством над представителями других регионов.

« Позитивное отношение к партнеру » у респондентов Сурхандарьинской области был зафиксирован относительно средний показатель, а у подростков Сырдарьинской области – низкий результат. Можно привести в пример наличие среди респондентов этих регионов людей, которые неадекватно воспринимают позитивное отношение своих начальников, считают собственную вежливость по отношению к другим состоянием достижения, а иногда описывают позитивные действия как «показуху, попытку похвастаться». Таким образом, низкие результаты у подростков можно объяснить недостаточной серьезностью в проявлении позитивного отношения к партнеру и принятии его позитивного отношения, а также неспособностью ценить близкие, теплые отношения между партнерами.

второй шкале теста , « Негативное отношение к партнеру », более высокие показатели наблюдались у испытуемых из Сурхандарьинской области по сравнению с испытуемыми из Андижанской и Сырдарьинской областей. Выявленная разница по этой шкале статистически значима (H=3,517; p<0,022). Было установлено , что подростки из Сурхандарьинской области негативно реагируют на негативное отношение, «вознаграждают» партнера аналогичной реакцией на собственное поведение, вообще не принимают мысли о своих недостатках, открыто выражают разочарование, когда партнер не сдерживает своего слова, быстро выражают недовольство его действиями и пытаются «подавить» негативными мыслями тех, кто совершает действия, которые им не нравятся и сильно раздражают. Следовательно, это можно объяснить наличием у испытуемых из этой области психологической готовности не принимать негативное отношение, гневно реагировать на негативное отношение партнера и адекватно реагировать на негативные мысли.

« негативное отношение к партнерам » было обнаружено, что они в первую очередь пытались выслушать человека, когда кто-то часто вмешивался в их планы, и быстро говорили тем, кто побуждал их вмешиваться в планы других, чтобы они этого не делали. Таким образом, эти особенности подростков из долины можно объяснить приверженностью региональным ценностям, поощрением позитивного общения с партнерами, а также терпимостью и терпимостью к высказываемым негативным мнениям.

следующей шкале «S-теста» методологии были получены аналогичные результаты у испытуемых из Сурхандарьинской, Андижанской и Сырдарьинской областей. Хотя у испытуемых из Андижанской области наблюдался несколько более высокий показатель, выявленная разница не была статистически значимой (H=3,517; p<0,022). Несмотря на такие характеристики, как нежелание просить других что-либо сделать за них, отказ от выполнения просьбы, в которой они не умеют, оставление кого-либо в очереди без ответа на прерывание очереди, нежелание использовать чужие вещи, нежелание, чтобы другие пользовались их вещами, и нежелание одалживать людям новые вещи, ни в одном регионе не было выявлено доминирующего уровня.

четвертой шкале теста « Определение коммуникативных навыков » , « Статус разговора » , были выявлены различия в результатах респондентов-подростков из Сурхандарьинской области по сравнению с результатами участников тестирования из других регионов. Участники тестирования из Сурхандарьинской области показали более высокие баллы , чем участники тестирования из Сырдарьинской и Андижанской областей. « Статус разговора » Выявленная разница по шкале статистически значима (H=2,838; p<0,042). Эта шкала « Ситуация разговора » использовалась для изучения характеристик организации коммуникативного процесса. Было установлено, что подростки из оазисной области понижали голос, когда их предупреждали о громкой речи, охотно присоединялись к разговору, когда с ними говорили об их хобби, и очень хотели, чтобы их не беспокоили, когда они занимались любимыми делами. Это можно объяснить тем, что подростки из Сурхандарьи лучше проявляли такие характеристики, как

адаптация к ситуации разговора, умение вести интересный разговор на интересные темы и внимательность при обсуждении любимых занятий.

У испытуемых из Сырдарьи подросткового возраста с показателем qiyi по шкале «Статус общения» наблюдались такие характеристики, как общение только с теми, с кем они хотели бы встретиться, застенчивость при обращении к другим и подозрительные состояния в разговоре, например, вопрос «Что вы от меня хотите?» при приветствии незнакомцев. Трудности в адаптации к разговорным ситуациям и застенчивость этих подростков можно объяснить тем, что они предпочитают общаться в том же темпе только с теми, кого хорошо знают.

последней шкале теста также были обнаружены различия в результатах подростков из Сурхандарьинской области по сравнению с результатами испытуемых из других регионов. Сурхандарьинская область показала более высокий балл, чем Сырдарьянская и Андижанская области. Выявленное различие в этой шкале статистически значимо (H=2,962; p<0,027). Шкала эмпатии оценивала уровень понимания и эмпатии испытуемых подростков по отношению к людям. Можно отметить наличие у вохлайкских учеников таких характеристик, как поддержка тех, кто расстроен, сочувствие к проблемам окружающих, благодарность тем, кто утешает их в трудную минуту или хочет, чтобы их поддержали в горе, а также попытки объяснить свою невиновность ответами типа «это не моя вина», когда другие обвиняют их в своих ошибках.

По шкале «Эмпатия» было замечено, что учащиеся из долины с низким баллом обсуждали причину падения вместо того, чтобы спешить на помощь споткнувшемуся и упавшему человеку, саркастически отвечали на вопросы о самочувствии, когда сами попадали в неприятную ситуацию, например, ударяясь головой о полку, саркастически спрашивали: «Что вы делаете?», не пытались понять людей, которые совершили ошибки, и не пытались исправить свои ошибки и т.д. Такую эмпатию у сдающих тест подростков можно объяснить, с одной стороны, кризисами, типичными для этого возраста, а с другой — причинами, по которым они пытаются защитить себя от неприятных событий.

На основании полученных результатов было выявлено, что у опрошенных подростков разный уровень коммуникативных навыков и механизмов проявления эмпатии в зависимости от региона.

Таблица 3

Статистические различия в методологии « Диагностики личной креативности » (EE Tunik) по региональному критерию (Крускала-Уоллиса) . *(N= 312)*

Показатели	Область	H	Средний цвет	ЧАС	П
Любопытство	Сурхандарьяская область	105	153.63	6489	039 *
	Андский регион	103	175.78		
	Сырдарьинский край	104	144.78		
Воображение	Сурхандарьяская область	105	188.04	16,436	,000 ***
	Андский регион	103	138.58		
	Сырдарьинский край	104	147.77		
Сложность	Сурхандарьяская область	105	1 6 1.67	5,908	052
	Андский регион	103	160.36		
	Сырдарьинский край	104	142.44		

Склонность к риску	Сурхандарьяская область	105	143.45	23,839	,000***
	Андский регион	103	137.83		
	Сырдарьинский край	104	194.81		

Примечание: p≤0,05 * ; p ≤0,01**

« Диагностики личной креативности » Мы изучили региональные статистически значимые различия по шкалам личностной креативности, когнитивной, творческой и мотивационной сфер подростков, протестированных с использованием данной методики. В первой шкале методики «любопытство» были обнаружены различия в результатах подростков-респондентов из Андижанской области по сравнению с результатами испытуемых из других регионов. Более высокий показатель наблюдался у испытуемых из Андижанской области по сравнению с испытуемыми из Сырдарьинской и Сурхандарьинской областей . Выявленное по этой шкале различие является статистически значимым (H=6,489; p<0,039). По этой шкале подростки из оазисов имеют явное преимущество в стремлении к новизне и познавательном любопытстве. Это объясняется обилием информационного потока в среде проживания испытуемых и высокой потребностью учащихся в знаниях. В долине среди любознательных подростков преобладают такие черты, как стремление задавать людям любые вопросы, интерес к изучению строения механических устройств, постоянный поиск новых способов и средств мышления, любовь к изучению нового и новых идей, а также поиск различных возможностей для решения проблем. Это объясняется высокоорганизованной культурной средой населения Андижанской области, наличием базовых школ по многим специальностям, что побуждает учащихся учиться как можно больше, с интересом изучать книги, игры, карты, картинки и т.д.

По второй шкале методологии, «воображение», более высокий показатель был отмечен у испытуемых из Сурхандарьинской области по сравнению с испытуемыми из Сырдарьинской и Андижанской областей. Выявленная разница по этой шкале показала очень высокий уровень статистической значимости результатов, полученных в рамках этого критерия (H=16,436; p<0,000). Преимущество четко проявилось у испытуемых из Сурхандарьинской области, что указывает на то, что творческое мышление, креативность и воображение у испытуемых в целом более активны и развиты, чем в других регионах.

На следующей шкале «сложности» методологии у испытуемых из Сурхандарьинской области наблюдался несколько более высокий показатель по сравнению с испытуемыми из Сырдарьинской и Андижанской областей, однако разница не была статистически значимой (H=5,908; p<0,052). Поскольку наблюдаемая разница на этой шкале проявлялась в виде пограничной тенденции, выявленная разница не была подтверждена с точки зрения надежности. Хотя испытуемые, участвовавшие в исследовании из всех трех регионов, обладали способностью выполнять определенные задачи, проявляя тенденцию к высокой толерантности к сложным интеллектуальным нагрузкам и трудным задачам, специфического преимущества для какого-либо одного региона не было.

В заключение можно сказать, что у подростков наблюдалось сохранение в памяти прошлых действий, их эффективных параметров и допущенных ошибок, однако достоверность региональных различий в характеристиках склонности к размышлению над этими ситуациями, оценке процесса и анализу прошлого и себя в целом не подтвердилась, что доказывает, что ретроспективное осмысление деятельности характерно для всех подростков. Преобладание региональных различий в процессах восприятия реальных жизненных и профессиональных ситуаций и их объективной оценки у испытуемых Сырдарьинской области обосновывает региональные различия в выражении таких характеристик, как быстрое реагирование на первую пришедшую в

голову мысль у подростков. Превосходство андижанских подростков в склонности к принятию позитивных отзывов партнера по сравнению с представителями других регионов показало, что не все подростки воспринимают позитивные установки одинаково .

Литература.

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва : Наука, 1994. – 324 с. - Текст: прямой.

2. Абульханова-Славская, К.А. Личностные типы мышления / К.А. Абулханова-Славская // Когнитивная психология. - М., 1986 .

3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Значение: Асадемия ; 2006. 336 с.

4.Дериш Ф.В., Пузырёва Л.О. Вклад черт личности и академической мотивации в успешност обучения. Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018; (1):39–53.

5. Юревич, А. В. Социальная психология науки / А. В. Юревич. - СПб. : РХГИ, 2001. - 352 с.

6. Юревич, А. В. Социальная психология науки / А. В. Юревич. - СПб. : РХГИ, 2001. - 352 с

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бахриллаева Мохичехра Рахматиллаевна
Самаркандский кампус Университета экономики и педагогики

Аннотация. *В статье теоретически анализируется влияние социальных сетей и цифровой среды на психологическое развитие детей дошкольного и школьного возраста. Систематизированы факторы, посредством которых цифровая активность может быть связана с когнитивными процессами, эмоциональным состоянием, коммуникативными навыками, социализацией и творческой активностью ребёнка. Анализ научной литературы показывает, что влияние социальных сетей не является однозначным: результаты зависят от возраста ребёнка, цели использования, качества контента, контекста цифровой активности и поддержки со стороны взрослых. Представлен сравнительный анализ возможностей и рисков цифровой среды и предложен профилактический подход, основанный на сотрудничестве родителей, педагогов и психологов.*

Ключевые слова: *социальные сети, детская психология, дошкольный возраст, школьный возраст, цифровая среда, психологическое развитие, коммуникативное развитие, эмоциональное состояние, цифровая грамотность, родительский контроль.*

Abstract. *This article theoretically examines the influence of social media and the digital environment on the psychological development of preschool and school-age children. It systematizes factors through which digital activity may be associated with children's cognitive processes, emotional state, communication skills, socialization, and creativity. The review of scientific literature indicates that the effects of social media are not uniform: outcomes depend on age, purpose of use, content quality, the context of digital activity, and adult support. The article compares potential benefits and risks and proposes a preventive approach based on cooperation among parents, teachers, and psychologists.*

Keywords: *social media, child psychology, preschool age, school age, digital environment, psychological development, communication development, emotional state, digital literacy, parental mediation.*

Введение.

Быстрое развитие цифровых технологий существенным образом меняет социальную и психологическую среду детства. Интернет, мобильные устройства, видеоплатформы и социальные сети стали неотъемлемой частью процессов получения информации, общения, игры и организации досуга детей. В связи с этим возникает необходимость изучения детского развития не только в контексте традиционной семейной и образовательной среды, но и в контексте цифрового пространства.

Актуальность темы обусловлена тем, что социальные сети, предоставляя ребёнку новые возможности для получения знаний, общения и творчества, одновременно порождают такие риски, как нежелательный контент, кибербуллинг, социальное сравнение, чрезмерная цифровая активность и нарушение режима сна. ЮНИСЕФ рассматривает цифровую среду как пространство, сочетающее в себе как возможности, так и риски для детей, подчёркивая необходимость ставить интересы ребёнка в центр политики и практики.

С этой точки зрения ограничение оценки влияния социальных сетей на развитие ребёнка двухполюсными категориями «полезно» или «вредно» является научно недостаточным. Для определения направления и силы этого влияния необходимо учитывать возраст ребёнка, его индивидуальные особенности, тип контента, цель использования, социальную поддержку, родительское опосредование (медиацию) и баланс цифровой активности с другими видами повседневной деятельности.

Цель исследования – проанализировать влияние социальных сетей и цифровой среды на психологическое развитие детей дошкольного и школьного возраста с точки зрения психологии развития, а также обосновать направления педагогико-психологической профилактики.

Задачи исследования:

1. Определить место цифровой среды в период детства;
2. Проанализировать аспекты социальных сетей, связанные с когнитивным и коммуникативным развитием;
3. Выявить потенциальное влияние на эмоциональное состояние и социализацию;
4. Систематизировать положительные возможности и факторы риска;
5. Обосновать роль родителей, педагогов и психологов в цифровом воспитании;
6. Разработать рекомендации по организации развивающей и безопасной цифровой среды для детей.

Методология исследования.

Исследование носит теоретический характер и базируется на методах анализа, сопоставления, систематизации и обобщения научной литературы. Был проведён анализ научных обзоров, метаанализов и материалов международных организаций по цифровому благополучию детей за период 2014–2026 гг. В частности, осуществлено сравнительное изучение научных данных, касающихся психического здоровья детей и подростков, использования социальных сетей и цифровой среды.

Систематические обзоры и метаанализы, опубликованные в 2024 году, указывают на наличие связи между использованием социальных сетей и внутренними переживаниями, включая депрессивные и тревожные симптомы. Однако результаты исследований не всегда убедительно доказывают причинно-следственные связи. Систематический обзор, охватывающий 143 исследования в журнале JAMA Pediatrics, также подчеркивает необходимость осторожной интерпретации доказательств в этом направлении.

Результаты и обсуждение.

Цифровая среда и когнитивное развитие ребёнка

В детском возрасте активно развиваются внимание, память, мышление, восприятие и речь. Эти процессы формируются через деятельность, общение и практический опыт. Цифровой контент может поддерживать процесс обучения: интерактивные задания, visual-материалы, электронные книги и обучающие видео позволяют наглядно объяснять сложные понятия. Особенно когда педагог или родитель обеспечивает активное участие ребёнка, цифровой инструмент из средства пассивного просмотра превращается в развивающий ресурс.

Однако быстро меняющийся контент, постоянные уведомления и частые переключения с одного вида деятельности на другой актуализируют проблему управления вниманием. Важным аспектом здесь является не только время, проведённое перед экраном (экранное время), но и содержание цифровой активности, а также её соотношение с другими занятиями ребёнка. Аналитические обзоры ЮНИСЕФ также показывают, что при оценке результатов воздействия цифровых технологий необходимо учитывать характер использования и контекст.

Поэтому в педагогическом подходе приоритетным должен быть принцип не «больше цифровых технологий», а «целенаправленное и активное цифровое использование». Ребёнок должен стать субъектом, который не просто воспринимает контент, но задаёт вопросы, обсуждает, сравнивает и создаёт новый продукт.

Коммуникативное развитие и социализация

Общение выступает одним из главных условий личностного и социального развития ребёнка. Цифровая среда создаёт возможности для поддержания связи со сверстниками, взаимодействия на основе общих интересов и обмена информацией. Для некоторых детей письменная или цифровая коммуникация может предоставить дополнительную возможность для самовыражения.

В то же время виртуальное общение не может полностью заменить все психологические компоненты непосредственного живого взаимодействия. Такие навыки, как мимика, интонация голоса, прямое сотрудничество, разрешение конфликтов в реальной ситуации и развитие эмпатии, тесно связаны с живым общением. Следовательно, цифровая коммуникация должна дополнять реальный социальный опыт, а не замещать его.

Качество социальных связей в цифровой среде также имеет ключевое значение. Поддерживающее и основанное на уважении общение способно дать позитивный опыт, тогда как кибербуллинг или оскорбительное поведение повышают вероятность негативного влияния на эмоциональное благополучие. Таким образом, в структуру цифровой грамотности должны входить не только технические навыки, но и этика онлайн-общения.

Эмоциональное развитие и психологическое благополучие.

В эмоциональном развитии детей и подростков важную роль играют социальная поддержка, самооценка и взаимоотношения со сверстниками. Регулярное столкновение в социальных сетях с отобранными и зачастую идеализированными фрагментами чужой жизни может усиливать процессы социального сравнения. Воздействие этого процесса варьируется в зависимости от личностных особенностей ребёнка и его цифрового опыта.

Метаанализ 2024 года, обобщивший данные 45 исследований и 153 285 подростков, зафиксировал небольшие, но статистически значимые корреляции между более интенсивным использованием социальных сетей и депрессивными симптомами, тревогой и чувством одиночества. Однако авторы подчеркнули, что эффекты невелики и носят complex-характер, а также указали на наличие таких модераторов, как возраст, пол и тип платформы.

Систематический обзор 2024 года в журнале JAMA Pediatrics, основанный на 143 исследованиях, также отмечает связь между использованием социальных сетей и внутренними психологическими симптомами, однако указывает на ограниченную возможность обобщения из-за недостатка исследований по клиническим группам. Эти результаты свидетельствуют о необходимости взвешенного и осторожного научного подхода при оценке психологического воздействия социальных сетей.

Положительные психологические возможности социальных сетей.

Положительные возможности цифровой среды можно выделить по нескольким направлениям:

1. Расширение доступа к информации.
2. Появление новых инструментов для творческой деятельности (рисование, создание видео, написание историй, презентаций и др.).
3. Развитие сотрудничества и общения на основе общих интересов.
4. Поддержка мотивации к самостоянию и обучению с помощью определенных образовательных ресурсов.

Однако позитивный результат не возникает автоматически. Развивающий эффект в большей степени зависит от качества контента, активного участия ребёнка, педагогического направления и связи цифровой активности с реальным жизненным опытом. Например, если ребёнок не ограничивается просмотром видео, а обсуждает заложенную в нём идею, задаёт вопросы или выполняет практическое задание, уровень его когнитивной активности возрастает.

Факторы риска и их психологические механизмы

Фактор риска	Потенциальный психологический механизм	Направление профилактики
Нежелательный контент	Страх, тревога, искажённые представления	Соответствующий возрасту контент и медиаграмотность
Кибербуллинг	Социальное отвержение, стресс, заниженная самооценка	Открытый диалог, оперативная педагогико-психологическая помощь
Чрезмерная цифровая активность	Нарушение сна и режима дня, сокращение реальной активности	Соблюдение режима дня и баланс видов деятельности
Социальное сравнение	Негативное сравнение себя с другими	Критическая медиаграмотность и формирование самоценности
Риски конфиденциальности	Нарушение чувства безопасности	Навыки защиты персональных данных

Как видно из таблицы, большинство рисков связано не столько с самой технологией, сколько с условиями её использования. Поэтому профилактика должна

быть направлена не только на запреты, но и на развитие цифровой компетентности ребёнка, его эмоциональной грамотности и доверительного общения со взрослыми.

Сотрудничество родителей, педагогов и психологов.

Цифровое воспитание наиболее эффективно, когда оно организовано в процессе взаимодействия трёх основных субъектов: семьи, образовательного учреждения и психологической службы. Родители должны мягко отслеживать ежедневный цифровой опыт ребёнка, не сводя контроль к формальным запретам. Важно задавать ребёнку вопросы о том, что он смотрит, с кем общается, что его волнует, создавая атмосферу доверия.

Педагоги могут целенаправленно интегрировать цифровые ресурсы в учебные задачи, обучать детей проверке информации и культуре онлайн-коммуникации. Задача психолога заключается в раннем выявлении эмоциональных и социальных трудностей, связанных с цифровой средой, проведении профилактических бесед и при необходимости – индивидуальных консультаций.

Данные ВОЗ по подросткам показывают рост доли проблемного использования социальных сетей, однако отмечают и позитивные стороны цифровой коммуникации, такие как социальная поддержка. Следовательно, цель практического психологического подхода состоит не в полной изоляции ребёнка от цифровой среды, а в формировании у него навыков здорового и осознанного её использования.

Заключение.

Проведённый теоретический анализ показал, что влияние социальных сетей и цифровой среды на психологическое развитие детей дошкольного и школьного возраста носит сложный и многофакторный характер. Цифровые инструменты способны открывать новые возможности для получения информации, обучения, творчества и общения. В то же время нежелательный контент, кибербуллинг, социальное сравнение, чрезмерная цифровая активность и вытеснение других жизненно важных сфер увеличивают психологические риски.

Научная литература демонстрирует неоднородность этого влияния. Хотя в отдельных исследованиях зафиксированы корреляции между использованием социальных сетей и тревогой, депрессивными симптомами и чувством одиночества, сила этих связей зачастую мала или умеренна, а установление причинно-следственных связей ограничено методологическими факторами. Поэтому в практической деятельности целесообразно отказаться от абсолютизации «вреда» технологий и сосредоточиться на качестве, контексте использования и индивидуальных особенностях ребёнка.

В будущих эмпирических исследованиях представляется научно значимым изучить на выборке детей дошкольного и школьного возраста в условиях Узбекистана связь цифровой активности с вниманием, эмоциональной устойчивостью, коммуникативной компетенцией и социальной адаптацией с помощью экспериментальных и корреляционных методов.

Список литературы.

1.Пчегатлук А.А. Локус контроля в современной психологии // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. ;

2.Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – URL.: http://vocabulary.ru/dictionary/25/word/lokuskontrolja (дата обращения: 29.10.2014 г.)

3.Rotter, J.B. Generalized expectances for internal versus external control of reinforcement // Psychol. Monogr. 1966. vol. 80. № 1. P. 1-28.

4. Крутых Е.В. Взаимосвязь самоактуализации и локуса контроля личности //В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 520-526.

5. Оксфордский толковый словарь по психологии /Под ред. А. Ребера. – 2002. URL.: http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/lokus kontrola (дата обращения: 17.11.2014 г.) 6.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ТОЛКОВАНИЕ ФЕНОМЕНА КОНСТРУКТИВНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯ

Бобиров Д.Б.
Докторант Каршинского государственного университета

Аннотация. *В данной статье анализируется теоретическая интерпретация феномена конструктивной информации в психологических исследованиях. Конструктивная информация рассматривается как форма информации, оказывающая положительное влияние на познавательную деятельность личности, социальную адаптацию, коммуникативную компетентность и процессы осознанного принятия решений. В исследовании теоретически обосновываются содержание, психологическая природа, функциональные особенности и роль конструктивной информации в развитии личности. Особое внимание уделяется условиям цифровой среды, в которой усиливающиеся информационные потоки делают актуальными психологические проблемы восприятия, отбора, анализа и осознанного использования информации, особенно среди молодежи и подростков.*

Ключевые слова: *конструктивная информация, психологическое исследование, информационный феномен, критическое мышление, информационная культура, цифровая среда, развитие личности, психологическая безопасность.*

Abstract. *This article analyzes the theoretical interpretation of the phenomenon of constructive information in psychological research. Constructive information is considered as a form of information that has a positive influence on an individual's cognitive activity, social adaptation, communicative competence, and conscious decision-making processes. The study theoretically substantiates the content, psychological nature, functional characteristics, and role of constructive information in personality development. Particular attention is paid to the conditions of the digital environment, where the intensification of information flows makes the psychological issues of perceiving, selecting, analyzing, and consciously using information especially relevant for young people and adolescents.*

Keywords: *constructive information, psychological research, information phenomenon, critical thinking, information culture, digital environment, personality development, psychological safety.*

Введение. Одним из главных признаков развития современного общества является резкое ускорение информационных потоков, широкое использование цифровых средств коммуникации практически во всех сферах человеческой жизни и возрастающая важность информационного фактора в социально-психологическом развитии личности. Сегодня человек живет не только в материальной и социальной среде, но и в сложной информационной среде. Эта среда напрямую влияет на мышление, эмоциональное состояние, ценности, поведение, коммуникативные отношения и процессы принятия решений человека. Поэтому изучение содержания, направления, психологического воздействия и функциональной значимости информации в развитии личности становится одним из актуальных направлений современных психологических исследований. С психологической точки зрения, информация – это не просто набор данных, а важный психический фактор, который обрабатывается, воспринимается, оценивается в сознании человека и служит основой для определенных действий. Получаемая человеком информация взаимодействует с его познавательными процессами, эмоциональным опытом, мотивационной сферой, социальными установками и личным опытом. Поэтому одна и та же информация может восприниматься, интерпретироваться и оцениваться по-разному разными людьми.

Данная ситуация указывает на необходимость изучения феномена информации как самостоятельной научной проблемы в психологических исследованиях.

В последние годы особое значение приобрел вопрос различения конструктивных и деструктивных форм информации. Деструктивная информация может вызывать у человека тревогу, страх, агрессию, социальную нестабильность, восприимчивость к манипулятивному влиянию и ошибочные решения. Конструктивная информация, напротив, служит для повышения уровня знаний человека, развития критического мышления, укрепления социальной адаптации, обеспечения эмоциональной стабильности и формирования осознанного поведения. В этом отношении феномен конструктивной информации рассматривается как позитивный психологический ресурс в развитии личности. Под конструктивной информацией понимается информация, удовлетворяющая познавательные потребности человека, активизирующая его мышление, помогающая ему правильно понимать жизненные ситуации и формирующая сознательную и ответственную позицию в социальных отношениях. Такая информация развивает человека не как пассивного получателя, а как активного анализирующего, оценивающего и независимого суждения субъекта. Главная психологическая особенность конструктивной информации заключается в том, что она создает упорядоченную систему знаний в человеческом разуме, укрепляет внутреннюю устойчивость индивида и формирует адаптивное отношение к социальной среде. Сложность информационной среды также выдвигает на повестку дня вопрос психологической безопасности индивида. Психологическая безопасность определяется устойчивостью индивида к внешним информационным воздействиям, способностью самостоятельно формировать свои взгляды, защитой от вредного информационного влияния и способностью свободно выражать себя в социальной среде. Конструктивная информация является одним из факторов, обеспечивающих эту безопасность. Она расширяет возможности индивида для реалистичной оценки реальности, поддержания эмоционального равновесия, выбора позитивного социального поведения и принятия обоснованных решений.

Теоретическая интерпретация феномена конструктивной информации в психологических исследованиях связана с несколькими научными подходами. Когнитивный подход изучает конструктивную информацию в связи с процессами восприятия, внимания, памяти, мышления и принятия решений. Согласно этому подходу, информация обрабатывается в сознании индивида, сопоставляется с существующей системой знаний и формирует новые познавательные структуры. Активистический подход интерпретирует информацию как мотивационный и практический фактор индивидуальной деятельности. То есть информация направляет поведение человека, выступает важным инструментом в процессе постановки целей и их достижения. Личностно-ориентированный подход связывает конструктивную информацию с индивидуальным опытом, потребностями, интересами, ценностями и возможностями саморазвития индивида. При такой интерпретации информация не должна превращать индивида в объект внешнего влияния, а, наоборот, служить для реализации его внутреннего потенциала. Социально-психологический подход анализирует конструктивную информацию в рамках коммуникации, социального влияния, групповых отношений, социальных установок и коммуникативной культуры. Потому что информация всегда передается, принимается и оценивается в определенном социальном контексте. Еще одним важным аспектом феномена конструктивной информации является ее аксиологическое содержание. Любая информация оценивается человеком не только с точки зрения знаний, но и на основе ценностей. Если информация служит гуманности, социальной ответственности, сотрудничеству, справедливости, культурной терпимости и позитивному развитию, она приобретает конструктивный характер. Напротив, ложная, агрессивная, манипулятивная информация или информация, усиливающая социальное безразличие в человеке, может иметь разрушительный эффект. Поэтому при оценке конструктивной информации

необходимо учитывать не только ее содержание, но и психологические и социальные последствия. Формирование навыков работы с конструктивной информацией в современную цифровую эпоху неразрывно связано с системой образования, семейным воспитанием, средствами массовой информации, социальными сетями и деятельностью психологических служб. Развитие критического мышления, навыков анализа информации, медиаграмотности и самостоятельности суждений учащихся и студентов в образовательном процессе является одним из главных условий работы с конструктивной информацией. В семье важно не только осуществлять внешний контроль над потреблением информации детьми, но и формировать у них осознанный выбор, чувство ответственности и информационную культуру.

Обзор литературы. Теоретическая интерпретация феномена конструктивной информации в психологических исследованиях в первую очередь связана с выявлением механизмов рефлексии, обработки, оценки информации в сознании человека и её влияния на поведение. Хотя эта проблема относительно недавно стала рассматриваться как самостоятельная категория в психологии, её теоретические корни сформировались в рамках психологии познавательных процессов, теорий личности, активистского подхода, концепций социально-психологического влияния, теорий коммуникации и медиапсихологии. Поэтому при анализе феномена конструктивной информации уместно рассматривать его не как отдельное, узкое понятие, а как сложный психологический феномен, неразрывно связанный с познавательным, эмоциональным, мотивационным, коммуникативным и аксиологическим развитием личности. Психологическая интерпретация феномена информации развивалась, прежде всего, в связи с человеческой познавательной деятельностью. Представители когнитивной психологии интерпретируют процессы получения, кодирования, хранения, восстановления и обработки информации как основные функциональные механизмы человеческой психики. Согласно этому подходу, человек не пассивно получает информацию из внешней среды, а активно обрабатывает её, опираясь на свои существующие знания, опыт, потребности и цели [1]. В исследованиях таких учёных, как Дж. Брунер, У. Нейссер, Р. Аткинсон и Р. Шиффрин, процесс обработки информации в человеческом разуме интерпретируется как сложная когнитивная система, и этот подход имеет большое значение в теоретическом обосновании концепции конструктивной информации [2]. Потому что конструктивная информация представляется в сознании человека не как хаотический набор информации, а как знание, осмысленно понятое, целенаправленное и интегрированное с личным опытом.

В теоретическом анализе феномена конструктивной информации особое значение имеет культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. По мнению Выготского, психическое развитие человека происходит через социокультурную среду, язык, знаки и средства коммуникации [3]. Исходя из этого подхода, можно сказать, что информация является не только фактором внешнего влияния на развитие человека, но и средством формирования психических функций. В частности, конструктивная информация играет важную роль в развитии высших психических функций человека, а именно: сознательного восприятия, логического мышления, рефлексии, самоконтроля и социального поведения. Поэтому при психологической интерпретации конструктивной информации необходимо учитывать её культурное, семиотическое и социальное содержание.

В рамках теории деятельности информация рассматривается как важный психологический фактор, организующий, направляющий и регулирующий деятельность человека. А. Н. Леонтьев подчеркивает формирование человеческого сознания в процессе деятельности, обосновывая, что деятельность состоит из системы мотивов, целей, действий и операций [4]. Согласно этой концепции, конструктивная информация интерпретируется как осмысленный психологический ресурс, служащий для эффективной организации деятельности человека. То есть человек использует конструктивную информацию для оценки ситуации, постановки целей, выбора

альтернативных методов действий и прогнозирования результата. С этой точки зрения, конструктивная информация является не только продуктом познавательного процесса, но и психологическим условием практической деятельности. В рамках психологии личности феномен конструктивной информации объясняется в связи с процессами самосознания, саморазвития и формирования жизненной позиции человека. Представители гуманистической психологии, такие как Г. Олпорт, А. Маслоу и К. Роджерс, уделяли особое внимание факторам самореализации, проявления внутренних способностей, свободного выбора и ответственного принятия решений в развитии личности [5]. Исходя из их теорий, конструктивную информацию можно рассматривать как фактор, активизирующий внутренний потенциал человека, помогающий ему понять себя и определяющий направление позитивного развития. Такая информация расширяет способность человека к самостоятельному мышлению, определению жизненных целей, ощущению социальной ответственности и осознанному управлению собственным поведением.

Одной из важных теоретических основ феномена конструктивной информации является концепция критического мышления. Критическое мышление представляет собой способность человека не только принимать информацию, но и анализировать, сравнивать, оценивать её на основе доказательств и делать обоснованные выводы. Дж. Дьюи интерпретировал рефлексивное мышление как процесс понимания проблемной ситуации человека и нахождения осознанного решения [6]. Р. Пол и Л. Элдер интерпретируют критическое мышление как умственную деятельность, формирующуюся на основе интеллектуальных стандартов, логической последовательности, точности, достоверности и объективности [7]. Эти подходы позволяют определить основные критерии конструктивной информации. Потому что конструктивная информация стимулирует в человеке процессы критического анализа, самостоятельной оценки и осознанного принятия решений. Влияние информации на человека также широко изучалось в рамках социальной психологии. Исследования социального влияния, убеждения, конформизма, группового давления, стереотипов и предположений служат важной методологической основой для объяснения того, как информация влияет на индивидуальное поведение и социальные отношения [8]. В исследованиях С. Московичи, Г. Олпорта, М. Шерифа и С. Аша влияние информации на групповое мышление, социальные нормы и индивидуальные решения было подтверждено различными экспериментами [9]. С этой точки зрения конструктивная информация интерпретируется как средство формирования сознательной, независимой и ответственной позиции индивида в социальной среде. Напротив, манипулятивная и деструктивная информация может ослабить независимое мышление индивида, укрепить социальные стереотипы или привести к принятию неверных решений. В современных исследованиях медиапсихологии и цифровой среды все большую актуальность приобретает вопрос различения конструктивного и деструктивного воздействия информации. Хотя цифровые технологии расширили возможности человека в получении информации, они также создали новые психологические риски, такие как информационная перегрузка, дезинформация, манипулятивный контент, агрессивная коммуникация и виртуальная зависимость [10]. Такие исследователи, как Д. Бакингем, С. Ливингстон и Х. Дженкинс, интерпретируют медиаграмотность как одну из главных психологических и социальных компетенций современного человека [11]. Согласно их взглядам, человек должен формироваться как активный, критически мыслящий и творческий субъект в информационной среде. Это требует изучения феномена конструктивной информации в связи с цифровой культурой, информационной безопасностью и психологической устойчивостью.

Особого внимания заслуживает также аксиологический аспект феномена конструктивной информации. Согласно аксиологическому подходу, любая информация воспринимается и оценивается человеком не только как знание, но и через систему ценностей. Если информация служит гуманности, социальной ответственности,

справедливости, терпимости, сотрудничеству и развитию, она приобретает конструктивное содержание [13]. В этом отношении конструктивная информация влияет не только на интеллектуальное развитие человека, но и на его духовно-нравственную зрелость. Это требует изучения данного феномена в психологических исследованиях не только с точки зрения познавательных процессов, но и с точки зрения ценностей, мотивации и социальной ответственности. В отечественных психолого-педагогических исследованиях также возрастает внимание к вопросам информационной культуры, духовно-психологического развития молодежи, медиаграмотности, социальной активности и психологической безопасности. В условиях Узбекистана актуальными научно-практическими направлениями считаются вопросы цифрового образования, воспитания молодежи в интернет-среде, защиты от информационных атак, сортировки информации на основе национальных ценностей и развития критического мышления у молодежи [14]. В этом процессе феномен конструктивной информации имеет особое значение как фактор, формирующий социализацию, духовную устойчивость, психологическую стабильность и коммуникативную компетентность молодежи.

Методологической основой данного исследования является совокупность научных подходов, направленных на теоретическую, систематическую и концептуальную интерпретацию феномена конструктивной информации в контексте психологических исследований. Поскольку предмет исследования непосредственно связан с восприятием, обработкой, оценкой, реакцией на информацию и формированием человеком определенной поведенческой стратегии на основе этой информации, методологический анализ опирался на теоретические взгляды когнитивной психологии, психологии личности, теории деятельности, социально-психологического подхода, аксиологического подхода и психологии цифровой среды [1; 3; 4; 10]. Исследование носит теоретический характер, в котором содержание, психологическая природа, функциональные возможности и роль феномена конструктивной информации в развитии личности анализировались на основе имеющихся научных источников. С этой точки зрения в исследовании приоритет отдавался методам теоретического анализа, концептуального обобщения, сравнительного анализа, систематического подхода и содержательной интерпретации, а не эмпирическому опыту, анкетам или экспериментальным измерениям. Такой методологический подход позволяет изучать конструктивную информацию не как простую коммуникативную единицу или форму информации, а как комплексное психологическое явление, влияющее на познавательную деятельность, эмоциональное состояние, мотивационную ориентацию, социальную адаптацию и систему ценностей человека [2; 5; 7]. В качестве одного из основных методов исследования использовался метод теоретического анализа. С помощью этого метода в науке психологии были проанализированы научные взгляды на информацию, познавательные процессы, мышление, личностное развитие, социальное влияние, медиаграмотность и психологическую безопасность. Теоретический анализ послужил для определения научного содержания феномена конструктивной информации, для демонстрации его отличия от деструктивных, манипулятивных и нейтральных форм информации, а также для выявления функционального значения этого феномена в психологии индивида. В частности, была теоретически обоснована связь конструктивной информации с критическим мышлением, рефлексией, осознанным принятием решений, эмоциональной устойчивостью и коммуникативной компетентностью [6; 7; 11].

В исследовании использовался аксиологический подход для определения связи конструктивной информации с системой ценностей. Любая информация оценивается человеком не только логически или фактически, но и с точки зрения моральных, культурных и социальных ценностей. Если информация формирует у человека установки, ориентированные на гуманность, социальную ответственность, сотрудничество, справедливость, терпимость и развитие, она приобретает конструктивный характер. Напротив, информация, усиливающая агрессию, страх,

безразличие, социальную изоляцию или склонность к манипулятивному влиянию, имеет деструктивный характер. Поэтому при оценке конструктивной информации ее влияние на ценности человека рассматривалось как отдельный методологический критерий [13; 14]. Для выявления аспектов, отличающих конструктивную информацию от других форм информации, использовался метод сравнительного анализа. В ходе исследования конструктивная информация сравнивалась с деструктивными, манипулятивными, неоднозначными и нейтральными формами информации. В результате было установлено, что к основным характеристикам конструктивной информации относятся точность содержания, доказательность, развивающая ориентация, обеспечение психологической безопасности, активизация личностного мышления, укрепление социальной ответственности и поощрение осознанного поведения. Этот сравнительный подход послужил для разработки теоретических критериев конструктивной информации [6; 10; 11].

С точки зрения психологии цифровой среды феномен конструктивной информации имеет особое методологическое значение. Интернет, социальные сети, средства массовой информации и цифровые платформы радикально изменили способ взаимодействия человека с информацией. В таких условиях информация стала не только средством приобретения знаний, но и мощным фактором, влияющим на эмоциональное состояние, социальную идентификацию, коммуникативное поведение и психологическую безопасность человека [10; 11]. Поэтому в исследовании конструктивная информация была интерпретирована как средство защиты человека от деструктивных информационных потоков в цифровой среде, развития медиаграмотности и формирования критического мышления.

Результаты исследования показывают, что в психологических исследованиях феномен конструктивной информации можно интерпретировать как комплексный психологический феномен, регулирующий познавательную деятельность человека, эмоциональную устойчивость, мотивационную ориентацию, коммуникативную компетентность и социальное поведение. Этот феномен не ограничивается простым процессом передачи информации, а проявляется в сознании индивида через этапы семантической обработки информации, логической оценки, сравнения с ценностями, интеграции с личным опытом и применения в практической деятельности. В этом отношении конструктивная информация служит формированию человека не как пассивного потребителя информации, а как активного, критически мыслящего, рефлексивного и социально ответственного субъекта [1; 2; 6]. На основе анализа было установлено, что психологическая сущность конструктивной информации объясняется пятью основными компонентами. Это семантическая, познавательная, эмоциональная, мотивационная и коммуникативная компоненты. Семантическая компонента выражает ясность, понятность и логическую согласованность информации по содержанию. Познавательная компонента определяет влияние информации на процессы восприятия, внимания, памяти, мышления, анализа и принятия решений. Эмоциональная составляющая отражает влияние информации на психическое состояние человека, уровень тревожности, внутреннюю стабильность и уверенность в себе. Мотивационная составляющая связана с тем, что информация мотивирует человека к действию, ставит цели и направляет их к саморазвитию. Коммуникативная составляющая отражает роль информации в межличностном общении, социальной адаптации, сотрудничестве и формировании коммуникативной культуры [3; 4; 8]. Эти компоненты конструктивной информации действуют не изолированно друг от друга, а как взаимосвязанная и взаимодействующая система. Например, если информация семантически понятна, но эмоционально усиливает страх, нестабильность или агрессию у человека, оценить её как полноценную конструктивную информацию сложно. Или если информация предоставляет полезные знания, но побуждает человека принимать готовые суждения без критики, а не мыслить самостоятельно, её конструктивность снижается. Поэтому главным критерием конструктивной информации является не только её фактическая

точность, но и её комплексное позитивное психологическое воздействие на личностное развитие.

Таблица 1

Психологические компоненты феномена конструктивной информации и их функциональное описание

Компоненты	Психологическое содержание	Функция в развитии личности	Ожидаемый психологический результат
Семантический компонент	Точность, понятность и смысловая последовательность информации	Правильное осмысление реальности и систематизация знаний	Формируется осмысленное восприятие и логическое понимание
Когнитивный компонент	Связь с процессами восприятия, внимания, памяти, мышления и анализа	Развитие критического мышления и осознанного принятия решений	Усиливается способность к самостоятельному анализу и формулированию выводов
Эмоциональный компонент	Влияние информации на психическое состояние, уровень тревожности, уверенность и внутреннюю устойчивость личности	Обеспечение психологической безопасности и эмоционального равновесия	Снижается тревожность, повышается внутренняя устойчивость
Мотивационный компонент	Связь информации с потребностями, интересами, целями и побуждением к деятельности	Формирование стремления к саморазвитию и активной жизненной позиции	Усиливается социальная активность и целеустремлённость
Коммуникативный компонент	Связь информации с процессами общения, социального взаимодействия и сотрудничества	Развитие коммуникативной компетентности и социальной адаптации	Повышается культура общения и социальная ответственность

В таблице показано, что конструктивная информация имеет многомерную психологическую структуру. Ее воздействие на человека не ограничивается когнитивными процессами. Она также играет важную роль в обеспечении эмоциональной стабильности, повышении мотивации, регулировании коммуникативных отношений и формировании системы ценностей. Это обосновывает необходимость изучения конструктивной информации как самостоятельной теоретической категории в современных психологических исследованиях. В процессе исследования было установлено, что необходимо различать конструктивную информацию от деструктивной, манипулятивной и нейтральной форм информации. Деструктивная информация может вызывать у человека психологическую нестабильность, страх, агрессию, социальную изоляцию или негативные установки. Манипулятивная информация, с другой стороны, стремится контролировать сознание человека посредством скрытых средств воздействия, подавляет критическое мышление и ограничивает способность к самостоятельному принятию решений. Нейтральная информация может передавать определенный факт или сообщение, но она может не оказывать существенного положительного или отрицательного влияния на развитие человека. Конструктивная информация, в отличие от этих форм, служит развитию осознанности, рефлексии, критического анализа, социальной ответственности и психологической стабильности у человека [7; 10; 11].

Важный методологический аспект здесь заключается в том, что конструктивный или деструктивный характер информации всегда определяется не её внешней формой, а психологическими последствиями. Например, информация о сложной социальной проблеме может изначально вызывать у человека тревогу, но если она способствует пониманию проблемы, поиску решения, формированию ответственного отношения и социальной активности, такая информация приобретает конструктивное содержание. И наоборот, если даже информация, которая кажется позитивной со стороны, приводит к некритическому принятию, пассивности или формированию неверных социальных стереотипов у человека, уровень её конструктивизма будет низким.

Диаграмма 1. Механизм влияния конструктивной информации на психологическое развитие человека.



Эта диаграмма показывает, что конструктивная информация не влияет на человека напрямую и механически. Ее воздействие происходит посредством постепенной психологической обработки. Сначала информация воспринимается и понимается, затем анализируется, сравнивается с имеющимися знаниями и опытом, оценивается через личную систему ценностей и, наконец, может быть преобразована в сознательную поведенческую стратегию. Таким образом, воздействие конструктивной информации напрямую связано с познавательной деятельностью, рефлексивными способностями, эмоциональной устойчивостью и социальным опытом человека. По результатам исследования, конструктивная информация играет центральную роль в развитии критического мышления человека. Критическое мышление – это не просто получение информации, а способность анализировать ее, оценивать источник, сравнивать доказательства, выявлять логические противоречия и делать обоснованные выводы. Увеличение объема информации в цифровой среде, распространение дезинформации, манипулятивного контента и сообщений, направленных на эмоциональное воздействие,

делают критическое мышление фундаментальным условием психологической безопасности человека [6; 7; 11]. Таким образом, конструктивная информация рассматривается как психологический фактор, стимулирующий критическое мышление, направляющий человека к самостоятельному мышлению и помогающий действовать осознанно в информационных потоках. В ходе обсуждения было установлено, что особое значение имеет также влияние конструктивной информации на эмоциональную сферу. Информация не только предоставляет знания, но и формирует определенные эмоциональные состояния у человека. В то время как деструктивная информация часто усиливает страх, тревогу, гнев, отчаяние или социальное недоверие, конструктивная информация позволяет понять ситуацию, рационально оценить проблему, найти решение и сохранить внутреннюю стабильность. В этом отношении конструктивная информация является ресурсом, обеспечивающим психологическую безопасность. Поскольку подростки и молодежь особенно чувствительны к влиянию информации, создание конструктивной информационной среды, поддерживающей их эмоциональную стабильность, является важной научно-практической задачей [12].

В заключение, теоретическая интерпретация феномена конструктивной информации в психологических исследованиях показывает, что это понятие является важной научно-методологической категорией в объяснении развития личности в современном информационном обществе. Конструктивная информация не ограничивается простым набором данных или формой коммуникативного сообщения; это сложный психологический феномен, служащий развитию познавательных процессов, критического мышления, эмоциональной устойчивости, мотивационной активности, коммуникативной компетентности и социальной ответственности личности. На основе результатов исследования было установлено, что основная психологическая сущность конструктивной информации проявляется в её активной обработке в сознании индивида, интеграции с имеющимися знаниями и жизненным опытом, оценке через систему ценностей и влиянии на формирование сознательного поведения. В этом отношении конструктивная информация формирует индивида не как пассивного потребителя информации, а как независимого мыслителя, способного к критическому анализу, рефлексивного и социально ответственного субъекта. В целом, конструктивную информацию можно оценить в современных психологических исследованиях как важный феномен, формирующий сознательное, критическое и ответственное отношение индивида к информации. Его теоретическая интерпретация служит важной научной основой для более глубокого понимания сложного взаимодействия между индивидом и информационной средой, обеспечения психологической безопасности в цифровую эпоху и развития информационной культуры молодого поколения..

Список литературы.

1. Neisser U. Cognitive Psychology. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967. 351 p.
2. Atkinson R. C., Shiffrin R. M. Human Memory: A Proposed System and its Control Processes // The Psychology of Learning and Motivation. New York: Academic Press, 1968. Vol. 2. P. 89–195.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
5. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York: Harper & Row, 1970. 369 p.
6. Dewey J. How We Think. Boston: D. C. Heath and Company, 1933. 301 p.
7. Paul R., Elder L. Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Boston: Pearson Education, 2014. 480 p.
8. Myers D. G. Social Psychology. New York: McGraw-Hill Education, 2012. 768 p.
9. Moscovici S. Social Influence and Social Change. London: Academic Press, 1976. 239 p.

10. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003. 219 p.
11. Livingstone S. Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities. Cambridge: Polity Press, 2009. 300 p.
12. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
13. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
14. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977. 247 p.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Гайнутдинова Лилия Рифхатовна
Независимый исследователь
Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются основные организационные и методические проблемы деятельности психологической службы в образовательных учреждениях. Анализируются особенности организации работы практического психолога, вопросы нормативно-методического обеспечения, взаимодействия с педагогами, администрацией, родителями и обучающимися. Особое внимание уделяется трудностям психологической диагностики, профилактики, консультирования и коррекционно-развивающей работы в условиях образовательной среды. Обосновывается необходимость совершенствования профессиональной подготовки специалистов, внедрения современных психодиагностических и консультативных технологий, а также системного подхода к организации психологического сопровождения участников образовательного процесса.*

Ключевые слова: *психологическая служба, образовательное учреждение, практический психолог, психологическое сопровождение, психодиагностика, психологическое консультирование, психопрофилактика, психокоррекция, методическое обеспечение, образовательная среда, профессиональная компетентность, междисциплинарное взаимодействие.*

Annotation. *The article examines the key organizational and methodological challenges associated with the functioning of psychological services in educational institutions. It analyzes the specific features of organizing the work of a practical psychologist, issues related to regulatory and methodological support, and interaction with teachers, administrators, parents, and students. Particular attention is paid to the difficulties of psychological assessment, prevention, counseling, and corrective and developmental work within the educational environment. The article substantiates the need to improve the professional training of specialists, introduce modern psychodiagnostic and counseling technologies, and apply a systematic approach to organizing psychological support for participants in the educational process.*

Keywords: *psychological service, educational institution, practical psychologist, psychological support, psychodiagnostics, psychological counseling, psychological prevention, psychological correction, methodological support, educational environment, professional competence, interdisciplinary interaction.*

Введение. В современных условиях развития системы образования деятельность психологической службы приобретает особую значимость, поскольку эффективность образовательного процесса во многом зависит не только от качества преподавания, но и от психологического благополучия обучающихся, педагогов и других участников образовательной среды. Возрастающие учебные нагрузки, усложнение межличностных отношений, эмоциональное напряжение, проблемы адаптации, профессионального самоопределения и социализации обусловливают необходимость совершенствования содержания и организации психологической помощи в образовательных учреждениях.

Психологическая служба в образовательной организации выполняет широкий спектр задач, включающих психодиагностику, психологическое консультирование, профилактику, коррекционно-развивающую работу, психологическое просвещение и сопровождение участников образовательного процесса. Вместе с тем на практике деятельность специалистов нередко сталкивается с рядом организационных и методических трудностей. К их числу относятся недостаточная системность работы, ограниченность методического обеспечения, высокая нагрузка на психолога, недостаточная координация с педагогами и администрацией, а также сложности выбора надежных диагностических и коррекционных инструментов.

Особого внимания требует проблема соответствия используемых методик возрастным, индивидуальным и социально-психологическим особенностям обучающихся. Эффективность психологической службы напрямую зависит от того, насколько точно специалист способен определить характер проблемы, подобрать адекватные методы ее изучения и разработать соответствующие профилактические или коррекционные мероприятия. В этом контексте важным условием выступает сочетание научно обоснованных диагностических методов с индивидуальным и дифференцированным подходом.

Не менее существенным является организационный аспект деятельности психологической службы. Результативность работы психолога во многом определяется взаимодействием с педагогическим коллективом, администрацией, родителями и самими обучающимися. Отсутствие четкой координации между участниками образовательного процесса может снижать эффективность даже профессионально выстроенной психологической работы. Поэтому создание целостной системы сопровождения требует распределения функциональных обязанностей, регулярного обмена информацией и совместного планирования профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий.

Современная образовательная среда также предъявляет новые требования к профессиональной компетентности практического психолога. Специалисту необходимо владеть не только традиционными методами психологической диагностики и консультирования, но и современными технологиями профилактики эмоциональных трудностей, развития коммуникативных навыков, стрессоустойчивости, адаптационных ресурсов и безопасного поведения обучающихся.

Таким образом, изучение организационных и методических проблем деятельности психологической службы в образовательных учреждениях является актуальным направлением современной психолого-педагогической науки. Анализ существующих трудностей и определение путей их преодоления позволяют совершенствовать систему психологического сопровождения, повышать качество профессиональной деятельности специалистов и создавать более благоприятные условия для личностного, социального и образовательного развития обучающихся.

Обзор литературы. Проблема организации психологической службы в образовательных учреждениях получила широкое освещение в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе. Исследователи рассматривают психологическую службу как важный компонент образовательной системы, обеспечивающий сопровождение личностного, интеллектуального, эмоционального и социального развития обучающихся. В научных работах подчеркивается, что

деятельность практического психолога должна носить системный характер и включать диагностическое, профилактическое, консультативное, коррекционно-развивающее и просветительское направления.

Значительный вклад в развитие теоретических основ психологической службы в образовании внесли Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, И. В. Дубровина и другие исследователи. В трудах Л. С. Выготского особое значение придается социальной ситуации развития и роли образовательной среды в формировании личности ребенка. Его положения о зоне ближайшего развития позволяют рассматривать психологическое сопровождение как средство своевременного выявления потенциальных возможностей обучающегося и создания условий для их дальнейшего развития.

А. Н. Леонтьев в рамках деятельностного подхода подчеркивал зависимость психического развития личности от характера ее деятельности и взаимодействия с социальной средой. Данное положение имеет непосредственное значение для работы психологической службы, поскольку позволяет анализировать трудности обучающегося не изолированно, а в контексте учебной деятельности, межличностного взаимодействия, мотивации и особенностей образовательной среды.

В исследованиях И. В. Дубровиной психологическая служба образования рассматривается как целостная система профессиональной деятельности, направленная на обеспечение психологического здоровья и полноценного развития личности обучающегося. Автор уделяет особое внимание необходимости сочетания диагностики с последующей профилактической и коррекционно-развивающей работой. Такой подход позволяет избежать формального применения психодиагностических методик и ориентирует специалиста на практическое использование полученных результатов.

Проблема возрастной специфики психологического сопровождения раскрывается в работах Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович и других представителей возрастной психологии. Их исследования показывают, что содержание психологической помощи должно изменяться в зависимости от возрастного этапа, ведущего вида деятельности, особенностей мотивационной сферы и характера межличностных отношений. Следовательно, методическое обеспечение психологической службы должно предусматривать дифференцированный выбор диагностических и коррекционных технологий для различных возрастных групп.

В зарубежной психологии существенное влияние на развитие консультативного направления оказали идеи К. Роджерса. В рамках личностно-центрированного подхода основное внимание уделяется созданию атмосферы доверия, эмпатии, безусловного принятия и психологической безопасности. Эти принципы имеют особое значение в работе школьного психолога, поскольку эффективность консультирования во многом зависит от качества профессионального взаимодействия с обучающимися, педагогами и родителями.

Исследования У. Бронфенбреннера позволяют рассматривать развитие ребенка в контексте взаимодействия различных социальных систем: семьи, школы, группы сверстников и более широкого социального окружения. С позиции данного подхода психологическая проблема обучающегося не всегда может быть объяснена только его индивидуальными особенностями. Она может быть связана с семейной ситуацией, педагогическим взаимодействием, особенностями школьного климата или социальной средой. Поэтому деятельность психологической службы должна строиться на принципах междисциплинарного и межсубъектного взаимодействия.

В современной литературе особое внимание уделяется организационным проблемам психологической службы. К ним относят чрезмерную рабочую нагрузку специалистов, недостаточную регламентацию отдельных видов деятельности, ограниченность времени для индивидуального консультирования, сложности взаимодействия с педагогами и родителями, а также преобладание диагностической

работы над профилактической и развивающей. Подчеркивается, что эффективность психологической службы зависит не только от профессиональных качеств специалиста, но и от организационных условий, созданных в образовательном учреждении.

Методические проблемы связаны прежде всего с качеством используемого диагностического инструментария, необходимостью адаптации методик к возрастным и социокультурным особенностям обучающихся, интерпретацией результатов и выбором эффективных коррекционных технологий. Использование недостаточно валидных или неадаптированных методик может привести к ошибочной оценке психологического состояния обучающегося и, соответственно, к неэффективному выбору способов помощи.

Современные исследования также акцентируют внимание на усилении профилактического направления деятельности психологической службы. Психологическая профилактика предполагает предупреждение школьной дезадаптации, эмоционального неблагополучия, межличностных конфликтов, тревожности, агрессивного поведения и других трудностей. При этом важное значение приобретают программы развития эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости, коммуникативной компетентности и навыков конструктивного взаимодействия.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что эффективная деятельность психологической службы в образовательных учреждениях требует сочетания системного, деятельностного, личностно-ориентированного и возрастно-психологического подходов. Вместе с тем сохраняется необходимость совершенствования организационных механизмов деятельности психологов, обновления методического обеспечения, повышения качества психодиагностической и профилактической работы, а также укрепления взаимодействия психолога с педагогами, родителями и администрацией образовательного учреждения.

Обсуждение. Проведённый анализ позволяет отметить, что эффективность деятельности психологической службы в образовательных учреждениях определяется не только профессиональной подготовкой практического психолога, но и качеством организационного и методического обеспечения его деятельности. Современная образовательная среда характеризуется многообразием психологических запросов обучающихся, педагогов и родителей, что требует системного подхода к планированию и реализации психологического сопровождения.

Одной из наиболее значимых организационных проблем является недостаточная согласованность деятельности психолога с администрацией, педагогами и родителями. Психологическая служба не должна функционировать изолированно от других структур образовательного учреждения. Решение проблем адаптации, эмоционального неблагополучия, межличностных конфликтов, снижения учебной мотивации и отклонений в поведении требует совместного участия психолога, классного руководителя, педагогов, родителей и, при необходимости, других специалистов. Поэтому межпрофессиональное взаимодействие следует рассматривать как важное условие результативности психологического сопровождения.

Существенной проблемой выступает и несбалансированность основных направлений деятельности практического психолога. В ряде случаев значительная часть рабочего времени отводится проведению массовой диагностики, подготовке отчётной документации и решению оперативных организационных задач. В результате возможности для индивидуального консультирования, системной профилактики и коррекционно-развивающей работы могут ограничиваться. В связи с этим целесообразно более рационально распределять профессиональную нагрузку психолога, исходя из реальных психологических потребностей участников образовательного процесса.

Методический аспект проблемы прежде всего связан с выбором психодиагностического инструментария. Применяемые методики должны обладать достаточной надежностью, валидностью, соответствовать возрастным особенностям

обучающихся и учитывать социокультурный контекст образовательной среды. Механическое использование диагностических тестов без комплексной интерпретации полученных результатов снижает их практическую ценность. Поэтому психодиагностику необходимо сочетать с наблюдением, беседой, анализом учебной и социальной ситуации, а при необходимости — с получением дополнительной информации от педагогов и родителей.

Особого внимания требует профилактическая направленность психологической службы. Современная модель психологического сопровождения должна быть ориентирована не только на работу с уже возникшими проблемами, но и на своевременное выявление факторов риска. Профилактические программы могут быть направлены на снижение школьной тревожности, предупреждение конфликтного и агрессивного поведения, повышение стрессоустойчивости, развитие эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности и навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Важным направлением совершенствования психологической службы является развитие индивидуального и дифференцированного подходов. Даже обучающиеся одного возраста могут существенно различаться по уровню адаптации, мотивации, тревожности, самооценке, коммуникативным возможностям и эмоциональной устойчивости. Следовательно, результаты диагностики должны служить основанием для разработки индивидуализированных рекомендаций и программ психологической поддержки, а не только для формального распределения обучающихся по определённым категориям.

Не менее актуальным является повышение профессиональной компетентности психологов образовательных учреждений. Изменение условий социализации детей и подростков, цифровизация коммуникации и появление новых форм психологических рисков требуют постоянного обновления профессиональных знаний и практических навыков специалистов. В связи с этим особое значение приобретают повышение квалификации, освоение современных консультативных и коррекционных технологий, а также совершенствование навыков работы с семьёй и педагогическим коллективом.

Таким образом, обсуждение организационных и методических проблем показывает, что повышение эффективности психологической службы возможно при условии комплексного совершенствования её деятельности. Ключевыми направлениями выступают оптимизация профессиональной нагрузки психолога, укрепление взаимодействия с участниками образовательного процесса, использование научно обоснованных диагностических методик, усиление профилактической работы и индивидуализация психологического сопровождения. Реализация данных направлений позволит повысить качество психологической помощи и создать более благоприятные условия для полноценного личностного, эмоционального и социального развития обучающихся.

Таблица 1.

Основные организационные и методические проблемы деятельности психологической службы в образовательных учреждениях и пути их решения

№	Основные проблемы	Характеристика проблемы	Возможные пути решения
1	Недостаточная координация деятельности	Слабое взаимодействие психолога с администрацией, педагогами и родителями	Создание системы постоянного межпрофессионального взаимодействия и совместного планирования
2	Высокая профессиональная нагрузка психолога	Большой объём диагностики, документации и	Оптимизация функциональных обязанностей и

		организационной работы	рациональное распределение рабочего времени
3	Ограниченность методического обеспечения	Недостаток современных, адаптированных и валидных диагностических методик	Обновление методической базы и использование научно обоснованного инструментария
4	Преобладание диагностической деятельности	Недостаточное внимание профилактической и коррекционно-развивающей работе	Обеспечение баланса между диагностикой, профилактикой, консультированием и коррекцией
5	Недостаточная индивидуализация помощи	Использование одинаковых методов для различных категорий обучающихся	Применение индивидуального и дифференцированного подходов

Анализ таблицы. Представленные в таблице данные показывают, что деятельность психологической службы в образовательных учреждениях сопровождается рядом взаимосвязанных организационных и методических проблем. Их комплексный характер свидетельствует о том, что повышение эффективности психологического сопровождения невозможно обеспечить только за счёт совершенствования отдельных направлений работы. Необходима системная модернизация деятельности психологической службы, охватывающая организацию профессионального взаимодействия, методическое обеспечение, профилактическую работу, индивидуализацию помощи и повышение квалификации специалистов.

Одной из наиболее значимых проблем является недостаточная координация деятельности психолога с администрацией образовательного учреждения, педагогами и родителями. Отсутствие устойчивого взаимодействия между участниками образовательного процесса может снижать эффективность диагностики, консультирования и коррекционно-развивающей работы. В этой связи создание постоянной системы межпрофессионального сотрудничества и совместного планирования мероприятий позволяет повысить согласованность действий и обеспечить комплексное сопровождение обучающихся.

Высокая профессиональная нагрузка психолога также оказывает существенное влияние на качество психологической помощи. Значительный объём отчётной документации, массовых диагностических процедур и организационных поручений ограничивает возможности для индивидуальной работы с обучающимися. Поэтому оптимизация функциональных обязанностей и рациональное распределение рабочего времени могут рассматриваться как необходимые условия повышения эффективности психологической службы.

Особое внимание в таблице уделяется методическому обеспечению деятельности психолога. Недостаток современных, адаптированных и валидных диагностических инструментов может привести к снижению объективности психологической оценки. В связи с этим актуальным является регулярное обновление методической базы, апробация психодиагностических методик и их адаптация к возрастным, индивидуальным и социокультурным особенностям обучающихся.

Анализ также показывает, что преобладание диагностической деятельности над профилактической и коррекционно-развивающей работой является одной из существенных проблем современной психологической службы. Диагностика должна

рассматриваться не как самоцель, а как основание для дальнейшего психологического сопровождения. Поэтому необходимо обеспечивать функциональный баланс между психодиагностикой, консультированием, профилактикой, психокоррекцией и развивающей работой.

Отдельное значение имеет проблема недостаточной индивидуализации психологической помощи. Использование единообразных методов без учёта индивидуально-психологических различий обучающихся может ограничивать результативность профессионального воздействия. Применение индивидуального и дифференцированного подходов позволяет учитывать уровень тревожности, самооценки, мотивации, эмоциональной устойчивости, коммуникативных особенностей и адаптационных возможностей каждого обучающегося.

В таблице также отражена необходимость усиления профилактической направленности психологической службы. Работа только с уже возникшими проблемами не позволяет в полной мере реализовать потенциал психологического сопровождения. Разработка программ ранней профилактики школьной тревожности, конфликтности, агрессивности, эмоциональной дезадаптации и других психологических трудностей способствует предупреждению более сложных нарушений в дальнейшем.

Существенную роль играет взаимодействие с родителями. Низкая вовлечённость семьи может затруднять решение психологических проблем обучающихся, поскольку многие трудности формируются и проявляются одновременно в образовательной и семейной среде. Организация консультаций, семинаров, тренингов и психопросветительских мероприятий для родителей позволяет сформировать единый подход к психологической поддержке ребёнка.

Важным условием совершенствования психологической службы является также повышение профессиональной компетентности специалистов и внедрение современных цифровых технологий. Систематическое повышение квалификации, профессиональная супервизия, освоение новых методов консультирования и диагностики, а также использование цифровых инструментов позволяют повысить доступность, оперативность и качество психологической помощи.

Выводы. Проведённый анализ организационных и методических проблем деятельности психологической службы в образовательных учреждениях позволяет сделать вывод о том, что её эффективность определяется комплексом взаимосвязанных факторов. Ключевое значение имеют качество профессиональной подготовки психолога, уровень методического обеспечения, рациональная организация работы и взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

Установлено, что одной из основных проблем является недостаточная согласованность деятельности психолога с администрацией, педагогами и родителями. Повышение эффективности психологического сопровождения требует укрепления межпрофессионального сотрудничества, совместного планирования профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий, а также формирования единой системы поддержки обучающихся.

Особое значение имеет совершенствование методического обеспечения психологической службы. Использование современных, научно обоснованных, валидных и адаптированных психодиагностических методик позволяет повысить объективность оценки психологического состояния обучающихся и обеспечить более точный выбор форм психологической помощи.

Важным направлением является достижение баланса между диагностической, консультативной, профилактической и коррекционно-развивающей деятельностью. Психологическая диагностика должна выступать основой для последующего сопровождения, а не самостоятельной целью профессиональной деятельности. Усиление профилактической направленности позволяет своевременно выявлять факторы риска и предупреждать развитие психологической дезадаптации.

Существенным условием результативности психологической помощи является индивидуализация работы с обучающимися. Учет возрастных, личностных, эмоциональных, коммуникативных и социально-психологических особенностей позволяет выбирать более эффективные методы консультирования и коррекции.

Список литературы.

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. — М.: Прометей, 2018. — 538 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Генезис, 2000.
3. Дубровина И. В. Практическая психология образования. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. — М.: Академический проект, 2010. — 240 с.
5. Немов Р. С. Психологическое консультирование. — М.: Юрайт, 2020.
6. Овчарова Р. В. Практическая психология образования. — М.: Академия, 2003.
7. Реан А. А. Психология личности. — СПб.: Питер, 2013. — 288 с.

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК МНОГОМЕРНАЯ ЗАЩИТНАЯ КОНФИГУРАЦИЯ: ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Галузина М.С.
(Россия)

Аннотация. *В статье предлагается интегративная психоаналитическая модель прокрастинации. Откладывание рассматривается не как изолированный поведенческий сбой, а как многомерная защитная конфигурация, в которой переплетаются регуляция аффекта, защита от стыда, избегание вины, сопротивление требовательному объекту и отказ от психической работы. Модель опирается на теории объектных отношений (М. Кляйн, Д. Винникотт), концепции У. Биона и постбионианские разработки (Дж. Стайнер, Т. Огден).*

Ключевые слова: *прокрастинация, защитная конфигурация, объектные отношения, психическое убежище, атака на связывание, интегративная модель.*

Abstract. *The article proposes an integrative psychoanalytic model of procrastination. Postponement is considered not as an isolated behavioral failure, but as a multidimensional defensive configuration in which affect regulation, protection from shame, avoidance of guilt, resistance to a demanding object, and refusal of mental work are intertwined. The model draws on object relations theories (M. Klein, D. Winnicott), W. Bion's concepts, and post-Bionian developments (J. Steiner, T. Ogden).*

Keywords: *procrastination, defensive configuration, object relations, psychic retreat, attacks on linking, integrative model.*

Введение.

Прокрастинация — добровольное откладывание намеченных действий, сопровождающееся дискомфортом и пониманием возможных последствий. В современных исследованиях её описывают либо как сбой саморегуляции [Steel, 2007], либо как способ краткосрочной эмоциональной регуляции, при котором человек избегает не столько дела, сколько болезненного аффекта, который это дело вызывает [Sirois, Pychyl, 2013]. Обе модели опираются на эмпирику, но не объясняют, почему конкретная

задача приобретает для субъекта характер внутреннего требования или угрозы самооценке.

Цель настоящей статьи - предложить интегративную модель прокрастинации как многомерной защитной конфигурации.

Аффект и объект

На поверхности всё выглядит просто. Человек откладывает действие, хотя понимает его необходимость. Однако откладывание приносит кратковременное облегчение, уходят тревога, скука, фрустрация, стыд, и именно это облегчение закрепляет избегание [Sirois, Pychyl, 2013]. Проблема в том, что аффект привязан не просто к задаче, а к тому, чем она стала. В психической реальности задача может превратиться в требовательный, оценивающий, преследующий объект. Внешнее требование накладывается на интроецированные фигуры раннего опыта, и действие начинает восприниматься как подчинение или испытание [Кляйн, 1997].

Если задача превращена в проверку, любое приближение к ней несёт риск стыда. Стыд бьёт не по поступку, а по самой самости, поэтому избегание оценки становится единственной доступной защитой [Хьюитт, Флетт, Микаил, 2024]. Пока ничего не сделано, остаётся и надежда на идеальный результат.

Вина и подлинность

За стыдом часто стоит вина. Действие может пробуждать страх повредить объект и столкнуться с собственной агрессией. Когда вина невыносима, а репарация переживается как невозможная, проще не начинать вовсе [Кляйн, 1997]. К этому добавляется ещё одно измерение, откладываться может действие, которое субъект не ощущает своим. Оно воспринимается как чужое требование, вторгающееся в пространство подлинного Я. Отказ от него защищает остатки спонтанности [Винникотт, 2017].

Мышление и убежище

Иногда проблема лежит ещё глубже, на уровне мышления. Задача так и не становится мыслимой, оставаясь сырым аффективным грузом. Тогда прокрастинация оказывается не просто отказом от действия, а отказом от психической работы, от превращения переживания в мысль [Бион, 2008]. В хронических формах откладывание может приобретать значение психического убежища, ухода во внутреннюю неподвижность, которая ограждает от невыносимых переживаний, но лишает развития [Стайнер, 2017]. Культурное давление результативности усиливает этот механизм, сужая потенциальное пространство, в котором возможны спонтанный жест и подлинное действие [Огден, 2024].

Так складывается интегративная модель, в которой ни одна перспектива не может претендовать на исчерпывающее объяснение прокрастинации как гетерогенного феномена, потому что разные её формы могут актуализировать разные механизмы. Поэтому продуктивным является не выбор «единственно верной» теории, а удержание множества оптик и различение уровней анализа: эмпирического (что происходит), психоаналитического (какой бессознательный смысл может быть реконструирован) и культурного (в каком контексте это разворачивается).

Обсуждение

Полученные теоретические положения позволяют рассматривать прокрастинацию не как простую привычку откладывать выполнение дел, а как сложную многомерную защитную конфигурацию, включающую эмоциональные, когнитивные и личностные механизмы. С позиции интегративного психоаналитического подхода прокрастинация представляет собой способ психологической защиты, направленный на снижение внутреннего напряжения, возникающего в результате конфликта между желаниями личности, требованиями окружающей среды и внутренними стандартами.

Анализ современных психоаналитических концепций показывает, что в основе прокрастинации нередко лежат неосознаваемые внутренние конфликты. Откладывание деятельности позволяет человеку временно избежать переживаний, связанных со

страхом неудачи, страхом оценки, чувством вины, стыда или высокой ответственностью. В этом смысле прокрастинация выполняет адаптивную функцию, поскольку кратковременно снижает уровень тревоги и эмоционального дискомфорта. Однако при длительном сохранении подобной стратегии она утрачивает адаптивный характер и становится фактором личностной и профессиональной дезадаптации.

Интегративная психоаналитическая модель позволяет объединить различные уровни объяснения данного феномена. На эмоциональном уровне прокрастинация связана с регуляцией тревоги, фрустрации и внутреннего напряжения. На когнитивном уровне она сопровождается рационализацией, самооправданием и искажённой оценкой времени и собственных возможностей. На поведенческом уровне проявляется в систематическом откладывании значимых задач, несмотря на осознание возможных негативных последствий. Такое понимание подчеркивает, что прокрастинация является результатом взаимодействия нескольких психологических механизмов, а не следствием исключительно недостаточной самодисциплины.

Особое значение в формировании прокрастинации имеют особенности личности и ранний жизненный опыт. Чрезмерная требовательность к себе, перфекционистские установки, зависимость самооценки от внешнего одобрения, а также опыт эмоционально противоречивых отношений с близкими людьми могут способствовать формированию устойчивой склонности к откладыванию деятельности. В подобных условиях прокрастинация становится способом сохранения внутреннего психологического равновесия, хотя и ценой снижения эффективности деятельности.

С практической точки зрения представленный подход свидетельствует о необходимости комплексной психологической помощи лицам, склонным к хронической прокрастинации. Эффективная коррекция должна быть направлена не только на развитие навыков саморегуляции и управления временем, но и на выявление глубинных эмоциональных причин откладывания, осознание внутренних конфликтов и формирование более зрелых способов психологической защиты. Интеграция психоаналитических представлений с современными подходами к изучению саморегуляции личности расширяет возможности понимания природы прокрастинации и разработки эффективных психокоррекционных программ.

Таким образом, прокрастинация представляет собой сложное психологическое явление, имеющее многомерную структуру и выполняющее защитную функцию в системе личности. Интегративная психоаналитическая модель позволяет рассматривать её как результат взаимодействия бессознательных конфликтов, эмоциональной регуляции, когнитивных процессов и личностных особенностей, что обеспечивает более глубокое понимание данного феномена и открывает перспективы для дальнейших теоретических и эмпирических исследований.

Выводы

Прокрастинация не сводится ни к слабости воли, ни к отдельному защитному механизму. Она представляет собой многомерную защитную конфигурацию, где откладывание может одновременно выполнять функции регуляции аффекта, избегания стыда, сопротивления требовательному объекту, защиты от вины, отказа от психической работы и, в некоторых случаях, ухода в психическое убежище. Практическое значение модели в отказе от универсальных рекомендаций «просто начать» и «взять себя в руки»: если откладывание несёт защитную функцию, прямое давление на поведение будет лишь воспроизводить внутренний конфликт. Терапевтическая работа должна быть направлена не только на действие, но и на то, какое место оно занимает во внутреннем мире субъекта.

Список использованных источников.

1. Бион У.Р. Научение через опыт переживания. М.: Когито-Центр, 2008. 128 с.
2. Винникотт Д.В. Игра и реальность. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. 208 с.

3. Кляйн М. Зависть и благодарность. СПб.: Б.С.К., 1997. 96 с.
4. Огден Т.Г. Матрица психики. М.: Beta 2 Alpha, 2024. 304 с.
5. Стайнер Дж. Психические убежища. М.: Когито-Центр, 2017. 239 с.
6. Хьюитт П.Л., Флетт Г.Л., Микаил С.Ф. Перфекционизм. Харьков: Гуманитарный центр, 2024. 416 с.
7. Sirois F.M., Pychyl T.A. Procrastination and the priority of short-term mood regulation // Social and Personality Psychology Compass. 2013. Vol. 7, № 2. P. 115–127.
8. Steel P. The nature of procrastination // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133, № 1. P. 65–94.

ПОВЫШЕНИЕ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ – КАК АКТУАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Джураев Бахром
Профессор Шахрисабзского государственного педагогического института

Аннотация. *В статье исследуются социально-психологические особенности повышения правовой грамотности подростков. В ней рассказывается о теоретических и практических аспектах проблемы, о научных исследованиях, проводимых учеными в связи с этим. Исследования, проведенные автором, показывают, что изучение данной проблемы остается весьма актуальным и на сегодняшний день.*

Ключевые слова: *личность, подросток, гражданское общество, правосознание, правовая культура, правовая грамотность, право, права молодежи.*

Annotation. *The article examines the socio-psychological features of increasing the legal literacy of adolescents. It tells about the theoretical and practical aspects of the problem, about the scientific research conducted by scientists in connection with this. The studies conducted by the author show that the study of this problem remains very relevant today.*

Key words: *personality, teenager, civil society, legal awareness, legal culture, legal literacy, law, youth rights.*

Введение. Сегодня научно-технический прогресс и социально-экономическое развитие нашей страны стимулируют развитие и рост личностного и интеллектуального потенциала населения, особенно молодежи, что, в свою очередь, приводит к изменению мировоззрения и правового сознания молодых людей. В этой связи принятие Указа Президента Республики Узбекистан № ПФ-5618 от 9 января 2019 года «О радикальном совершенствовании системы повышения правовой осведомленности и правовой культуры в обществе» является своевременным делом. В этом документе особое внимание уделяется вопросам формирования уважительного отношения к правам и свободам человека, повышения правовой осведомленности и правовой культуры населения, особенно молодежи, а также устранения проблем и недостатков, препятствующих повышению уровня правовой грамотности граждан в обществе. Действительно, чем добросовестнее наша молодежь соблюдает законы, тем крепче вера молодого поколения, которое является хранителями нашего будущего, тем прочнее будут гарантированы фундаментальные принципы демократии в нашей стране.

В этой связи наш уважаемый Президент в своем выступлении на 72-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций затронул роль молодежи в нашем обществе и сказал: «…необходимо развивать многостороннее сотрудничество в

области социальной поддержки молодого поколения, защиты его прав и интересов. В этой связи Узбекистан предлагает разработать обобщенный международно-правовой документ, направленный на формирование и реализацию молодежной политики в современных условиях стремительного развития глобализации и информационно-коммуникационных технологий – Международную конвенцию ООН о правах молодежи. На наш взгляд, государства, подписавшие этот документ, должны взять на себя твердые обязательства по поднятию этой области на уровень одного из главных и важнейших жизненных приоритетов своей социальной политики. В этой связи важнейшей задачей является формирование и воспитание умов людей, прежде всего молодежи, на основе просвещения [1]». Таким образом, Глава нашего государства обратился к *мировой общественности мысли* В нынешний сложный и опасный период он выдвинул ряд инициатив, направленных на защиту прав и интересов молодежи, повышение ее правового сознания и правовой культуры, использование участия семьи, соседства и других институтов гражданского общества, воспитание в каждом человеке уважения к законам и правилам этикета, верности национальным ценностям и чувства нетерпимости к их нарушениям .

В мире психологии проводятся научные исследования в таких областях, как правовая грамотность граждан, психологические характеристики правовой грамотности и неграмотности, правовая культура психологической грамотности как фактор личностной социализации, правовая осведомленность и индекс правовой грамотности населения. В этой связи возникает необходимость обеспечить правовые аспекты ситуаций, препятствующих пониманию гражданских прав подростков, испытывающих трудности с поиском своего места в обществе и их активным участием в личной и общественной жизни, проводить научные исследования психологических аспектов правовой грамотности в них и внедрять комплексные конструктивные меры .

В ряде исследований авторы рассматривали вопросы правовой грамотности, правового восприятия и правовой культуры. В работах таких исследователей, как П.А. Якимов, И.Н. Ващук, Е.А. Басова, Т.В. Набиева, В.Х. Джаббаров, А.О. Куратов, Ш.Ф. Фарахутдинов, Г.Г. Сорокин, выражались взгляды на цель и содержание исследований правового восприятия и правовой грамотности. Хотя сфера психологических исследований по обеспечению правовой грамотности в Узбекистане изучена в небольшой степени, некоторые проблемы правовой психологии исследовались в научных работах в этой области психологами М.Х. Ахмедовой, Е.Ю. Агзамовой, Н.Г. Камиловой, Г.А. Нормуродовым, Б.М. Умаровым, В.Г. Щепоткиным, У.Д. Кадыровым и др. В своих научных исследованиях они изучали не психологические проблемы обеспечения правовой грамотности, а другие направления, а именно особенности преступного поведения и психологические аспекты работы сотрудников правоохранительных органов.

Методология исследования, анализ и результаты. Для изучения социально-психологических характеристик повышения правовой грамотности у подростков в качестве респондентов в нашем научном исследовании были выбраны студенты Каршинского государственного университета и Самаркандского государственного университета . Общее число респондентов составило 309. Для определения социально-психологических характеристик повышения правовой грамотности у подростков в исследовании использовались методы наблюдения, интервьюирования, а также работа Л.С. Мозжаковой « Исследование правовой грамотности», работа **Д.С. Безносова «Отношение к праву» и** критерий Колмогорова-Смирнова для проверки соответствия эмпирических данных закону нормального распределения. Мы использовали .

Согласно субъективной оценке подростками уровня юридической грамотности, 80 респондентов (25,89%) оценили свой уровень как "знающий различные аспекты права". Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что интерес и стремление подростков к приобретению юридических знаний в контексте юридического образования заслуживают большего внимания, чем 25% учащихся.

Таблица 1

Субъективная оценка уровня юридической грамотности результаты

Критерии оценки	Подростки отношение количества людей	Интерес
Я разбираюсь в различных аспектах права.	80	25.89
Я знаком с некоторыми аспектами права.	229	74.11
Я ничего не смыслю в юридических вопросах.	-	-

Число подростков, заявивших: «Я знаю некоторые аспекты права», составило 229 (74,11). Эта часть подростков фокусируется на отдельных аспектах права. Большинство из них уделяют сравнительно мало внимания приобретению знаний по предмету в ходе юридического образования. Эта ситуация указывает на то, что подростки не сформируют устойчивого отношения к своим правовым вопросам в ситуациях, связанных с жизненными проблемами, в будущем.

Среди респондентов не было ни одного, кто бы сказал: «Я ничего не знаю ни об одном аспекте права». Это, безусловно, означает, что юридическое образование в учебных заведениях преподается не просто так.

Таблица 2

Показатели субъективного отношения подростков к важности правовой грамотности в правовом осуществлении их деятельности

Критерии оценки	Подростки отношение количества людей	Интерес
Достаточно	78	2 5 ,24
Частично	191	61.8 1
Недостаточно	40	12.9 5

78 (25,24%) респондентов оценили роль знаний и навыков, приобретенных подростками в области правовой грамотности, в правовом осуществлении их деятельности как достаточную. Они смогли продемонстрировать готовность организовывать собственные мероприятия по правовым вопросам, учитывая необходимость в юридических знаниях.

191 человек (61,81%) оценили свою готовность применять юридические знания в случае необходимости как «частично достаточную». Это означает, что подростки не всегда полностью готовы к организации юридической деятельности.

40 (12,95%) подростков ограничились ответом, что их правовая грамотность недостаточна для законного осуществления их деятельности. Согласно этому критерию оценки, уровень правовой грамотности этой группы подростков не имеет практического значения, когда возникает необходимость.

Роль источников, используемых в формировании правовой грамотности, неизмерима; к ним могут относиться образовательная литература, телевизионные программы, радиопередачи, интернет-ресурсы и т. д. Исследование показало, что отношение подростков к источникам, которые они используют для повышения своей правовой грамотности, имеет следующие количественные показатели.

В действительности, правовая грамотность человека укрепляется благодаря необходимым знаниям, обучению и навыкам. В нашем исследовании мы также уделили внимание изучению знаний и навыков подростков в соблюдении норм правовой

грамотности. В результате исследования были выявлены следующие аспекты правовой грамотности подростков.

Таблица 3

Показатели соответствия правовым нормам

Критерии оценки	Количество подростков в отношениях	Интерес
Обладание способностью применять правовые нормы в ситуациях, связанных с серьезными нарушениями закона.	119	38.51
Умение применять правовые нормы в сложных ситуациях.	165	53.4
Умение применять правовые нормы на основе типичной ситуации.	25	8.09
Недостаточная подготовка в применении правовых норм	-	-

Подростки отдавали приоритет следующим аспектам соблюдения правовых норм. Первый основывался на «наличии способности применять правовые нормы в ситуациях, связанных с опасными нарушениями закона» (119 человек (38,51 %). Это свидетельствует о том, что они продемонстрировали способность осваивать правовые нормы посредством практического применения. Второй аспект отражается в отношении к «обучению применению правовых норм в сложных ситуациях» (165 человек (53,4%). Эта ситуация показывает, что подростки могут овладеть нормами, научившись применять их на практике. Третья категория подростков выразила важность соблюдения этого принципа посредством «обучения применению правовых норм в обычных ситуациях» (25 человек (9.09)). Подростки приобретают определенный уровень правовой грамотности, применяя правовые нормы даже в обычных ситуациях.

Формирование правовой грамотности у подростков как главное условие самопознания человека окружающими не воспринимается как целенаправленное (стремление к юридическому превосходству над окружающими).

Заключение. Согласно мнению подростков, потребность в правовой грамотности – это потребность человека в постоянном приобретении и обогащении правовых знаний, а потребность в знаниях возникает только при столкновении с правовыми вопросами. Было отмечено, что большинство из них знают некоторые аспекты права, в то время как некоторые не имеют никаких знаний в этой области. Психологический анализ уровня правовой грамотности подростков, в зависимости от использования ими определенных источников информации, разделил их на тех, кто не понимает правовые источники, тех, кто не может ими пользоваться, и тех, кто может ими пользоваться. В направлении правовой грамотности подростков наблюдается наличие у них правовых знаний, правовых ценностей, правовой активности и правового самоконтроля, но им не хватает правовой креативности.

Список использованной литературы.

1. Джаббаров В.Х. Формирование гражданской грамотности студентов в процессе обучения в колледже: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук.-Самара,-2012.-27 с.

2. Джураев Б. Психологические особенности формирования юридической понятий у учащихся. НАУ Национальная ассоциация ученых, VII Международная научно-практическая конференция: «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени» часть 8, 2(7) Екатеринбург-2015, 103-104с.

3. Куратов А.О. Формирование социальной грамотности у курсантов в информационной образовательной среде военного вуза: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.- Кострома 2006.-С.-22.

4. Кузнецова Н. О. формирование правовой компетентности специалистов по рекламе и связям с общественностью в процессе профессиональной подготовки:Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.- Самара – 2020, -21с.

5. Набиева Т.В. Формирование гражданской грамотности старшеклассников: Автореферат диссерт... кандидат педагог. наук.-Уфа, 2005.-28 с.]-28 бет.

6. Фарахутдинов Ш.Ф. Институциональны е основ ы формировани я экологической грамотности: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук.-Тюмень,-2006.-28 с.

7. Якимов П.А. Формирование поликультурной грамотности старшеклассника в образовательном процессе: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.- Оренбург., 2007.-23 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Елмуратова Айсулу Усаховна
Профессор Университета инновационных технологий

***Аннотация**. В статье рассматриваются педагогические условия развития социальных навыков у детей дошкольного возраста как одного из ключевых факторов успешной социализации личности. Проанализированы современные научные подходы к формированию социальных компетенций в условиях дошкольной образовательной организации, раскрыта роль игровой деятельности, общения, сотрудничества и развивающей образовательной среды в становлении социальных навыков детей. Обоснована необходимость создания благоприятных педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие коммуникативных, эмоциональных и поведенческих компонентов социальной компетентности дошкольников. Сделан вывод о том, что комплексное применение современных педагогических технологий способствует успешной социальной адаптации и гармоничному развитию личности ребенка.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, социальные навыки, социальная компетентность, педагогические условия, социализация, игровая деятельность, коммуникативные навыки, образовательная среда, личностное развитие.*

***Annotation**. This article examines the pedagogical conditions for the development of social skills in preschool children as one of the key factors in successful personality socialization. Modern scientific approaches to the formation of social competence in preschool educational settings are analyzed, and the role of play-based activities, communication, cooperation, and a developmental learning environment in fostering children's social skills is discussed. The study substantiates the importance of creating favorable pedagogical conditions that ensure the effective development of communicative, emotional, and behavioral components of preschoolers' social competence. It is concluded that the integrated application of modern pedagogical technologies contributes to successful social adaptation and the harmonious development of the child's personality.*

Keywords*: preschool children, social skills, social competence, pedagogical conditions, socialization, play-based learning, communication skills, educational environment, personality development.*

Введение. Современные социально-экономические преобразования, процессы глобализации и цифровизации общества предъявляют новые требования к системе дошкольного образования. Одной из приоритетных задач современной педагогики становится формирование личности ребенка, способной к эффективному взаимодействию с окружающими, сотрудничеству, конструктивному общению и успешной социальной адаптации. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема развития социальных навыков у детей дошкольного возраста, поскольку именно в этот возрастной период закладываются основы социального поведения, коммуникативной культуры и нравственных ценностей личности.

Развитие социальных навыков рассматривается как сложный и многогранный педагогический процесс, включающий формирование у детей способности понимать эмоциональное состояние окружающих, соблюдать общепринятые нормы поведения, устанавливать конструктивные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, а также эффективно взаимодействовать в различных жизненных ситуациях. Уровень сформированности социальных навыков оказывает непосредственное влияние на успешность дальнейшего обучения ребенка, его психологическое благополучие и процесс социализации.

Эффективность развития социальных навыков во многом определяется созданием соответствующих педагогических условий в дошкольной образовательной организации. К таким условиям относятся организация развивающей предметно-пространственной среды, использование игровых и интерактивных технологий обучения, поддержка детской инициативы, сотрудничество педагогов с семьями воспитанников, а также применение современных методов воспитания, ориентированных на личностное развитие ребенка.

Несмотря на значительное количество научных исследований, посвященных вопросам социального развития детей дошкольного возраста, проблема определения наиболее эффективных педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование социальных навыков, сохраняет свою научную и практическую значимость. Это обусловливает необходимость дальнейшего изучения данного вопроса с учетом современных требований дошкольного образования.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих эффективному развитию социальных навыков у детей дошкольного возраста, а также анализ современных педагогических подходов к организации данного процесса в условиях дошкольной образовательной организации.

Обзор литературы. Проблема развития социальных навыков у детей дошкольного возраста занимает важное место в современных педагогических и психологических исследованиях. Анализ научной литературы показывает, что социальные навыки рассматриваются как совокупность коммуникативных, эмоционально-волевых и поведенческих компетенций, обеспечивающих успешное взаимодействие ребенка с окружающими и его эффективную социализацию.

Теоретические основы социального развития ребенка были заложены в трудах Л. С. Выготского, который рассматривал социальную среду как ведущий фактор психического развития личности. Согласно культурно-исторической теории ученого, формирование высших психических функций происходит в процессе общения и совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Данный подход подтверждает необходимость создания благоприятных педагогических условий для развития социальных навыков уже на этапе дошкольного детства.

Значительный вклад в изучение закономерностей развития ребенка внес Ж. Пиаже, исследовавший особенности когнитивного развития и становления социального

взаимодействия в детском возрасте. По мнению ученого, расширение социального опыта способствует развитию самостоятельности, способности к сотрудничеству и принятию социальных норм.

Особое значение для понимания механизмов формирования социальных навыков имеют исследования А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина, обосновавших ведущую роль деятельности, прежде всего сюжетно-ролевой игры, в психическом и личностном развитии дошкольников. Игровая деятельность рассматривается ими как основное средство усвоения ребенком социальных ролей, норм поведения и способов взаимодействия с окружающими.

Современные исследования свидетельствуют, что эффективность формирования социальных навыков определяется комплексом педагогических условий, включающих организацию развивающей образовательной среды, применение интерактивных методов обучения, сотрудничество педагогов с семьями воспитанников, развитие эмоционального интеллекта и поддержку инициативности детей. Ученые подчеркивают, что целенаправленная организация совместной деятельности, диалогового общения и игровых технологий способствует развитию коммуникативной компетентности, эмпатии, ответственности и навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных научных исследований позволяет сделать вывод, что развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста представляет собой многоаспектный педагогический процесс, эффективность которого определяется научно обоснованной организацией образовательной среды и использованием современных педагогических технологий. Вместе с тем сохраняется необходимость дальнейшего исследования педагогических условий, обеспечивающих устойчивое развитие социальной компетентности дошкольников в соответствии с современными требованиями системы дошкольного образования.

Обсуждение. Полученные теоретические результаты подтверждают, что развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста представляет собой целенаправленный педагогический процесс, требующий комплексного подхода к организации образовательной деятельности. Формирование социальной компетентности невозможно рассматривать как результат исключительно возрастного развития ребенка, поскольку оно в значительной степени определяется качеством педагогического сопровождения, особенностями образовательной среды и характером взаимодействия между педагогом, ребенком и семьей.

Анализ современных научных исследований показывает, что наиболее эффективными педагогическими условиями являются создание благоприятной социально-психологической атмосферы, использование игровых, проблемно-поисковых и интерактивных методов обучения, организация совместной деятельности детей, а также поддержка инициативности и самостоятельности дошкольников. Именно в процессе сотрудничества и общения дети приобретают опыт соблюдения социальных норм, учатся выражать собственное мнение, учитывать интересы других людей и конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Особое значение имеет интеграция социально-коммуникативного развития во все виды образовательной деятельности дошкольной организации. Развитие социальных навыков должно осуществляться систематически посредством сюжетно-ролевых игр, коллективных творческих заданий, проектной деятельности, коммуникативных упражнений и практических ситуаций, моделирующих реальные формы социального взаимодействия. Такой подход обеспечивает устойчивое формирование навыков сотрудничества, ответственности, эмпатии и саморегуляции поведения.

Важным фактором эффективности педагогической работы является взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей. Согласованность воспитательных воздействий педагогов и родителей способствует формированию единого образовательного пространства, обеспечивающего последовательное

развитие социальных навыков ребенка как в условиях дошкольной организации, так и в семье.

Таким образом, обсуждение результатов позволяет сделать вывод о том, что эффективность развития социальных навыков у детей дошкольного возраста определяется не отдельными педагогическими методами, а системой взаимосвязанных педагогических условий. Их комплексная реализация способствует успешной социализации детей, развитию коммуникативной культуры, эмоционального интеллекта и готовности к дальнейшему обучению и взаимодействию в обществе.

Таблица 1

Педагогические условия развития социальных навыков у детей дошкольного возраста

Педагогическое условие	Содержание	Ожидаемый результат
Создание развивающей образовательной среды	Организация безопасной, комфортной и стимулирующей среды для общения и совместной деятельности детей	Развитие коммуникативной активности и социальной адаптации
Использование игровой деятельности	Применение сюжетно-ролевых, дидактических и подвижных игр	Формирование навыков сотрудничества, взаимопомощи и соблюдения социальных норм
Организация совместной деятельности	Выполнение коллективных творческих заданий и групповых проектов	Развитие ответственности, умения работать в коллективе и принимать совместные решения
Применение интерактивных педагогических технологий	Использование диалоговых методов, проблемных ситуаций и коммуникативных упражнений	Развитие критического мышления, эмпатии и навыков конструктивного общения
Сотрудничество с семьей	Взаимодействие педагогов и родителей в вопросах социального воспитания ребенка	Обеспечение единства воспитательных воздействий и повышение эффективности социализации

В таблице 1 Представленные в таблице педагогические условия отражают комплексный подход к развитию социальных навыков у детей дошкольного возраста. Их систематическое и взаимосвязанное применение способствует формированию коммуникативной компетентности, эмоциональной устойчивости, способности к сотрудничеству, соблюдению социальных норм и успешной социализации ребенка. Эффективность реализации данных условий возрастает при тесном взаимодействии педагогов, родителей и воспитанников, а также при использовании современных образовательных технологий, ориентированных на личностное развитие дошкольников.

Заключение Проведенный анализ научной литературы и современных педагогических подходов позволяет сделать вывод о том, что развитие социальных навыков у детей дошкольного возраста является одним из приоритетных направлений системы дошкольного образования. Именно в дошкольный период формируются основы социального поведения, коммуникативной культуры, эмоционального интеллекта и способности к конструктивному взаимодействию с окружающими.

Результаты исследования свидетельствуют, что эффективность развития социальных навыков определяется совокупностью взаимосвязанных педагогических условий. К наиболее значимым из них относятся создание развивающей образовательной среды, широкое использование игровой деятельности, организация совместной деятельности детей, применение современных интерактивных педагогических технологий, а также активное сотрудничество педагогов с семьями воспитанников. Комплексная реализация данных условий способствует формированию социальной компетентности, развитию эмпатии, ответственности, коммуникативных умений и успешной социальной адаптации дошкольников.

Таким образом, развитие социальных навыков следует рассматривать как целенаправленный, системный и непрерывный педагогический процесс, требующий научно обоснованной организации образовательной деятельности. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных педагогических условий и рекомендаций при проектировании образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и экспериментальной проверкой инновационных педагогических технологий, направленных на совершенствование процесса формирования социальных навыков у детей дошкольного возраста с учетом современных требований дошкольного образования и тенденций развития общества.

Список литературы.

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1999.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. — М.: Эксмо, 2005.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.
5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 2008.
6. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. — М.: Академия, 1986.
7. Смирнова Е. О. Детская психология. — М.: Владос, 2010.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ РЕКРУТИНГА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

Зеленская Екатерина Георгиевна
Profi University, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности рекрутинга профессорско-преподавательского состава в системе высшего образования. Обосновывается необходимость комплексной оценки кандидатов, включающей не только анализ профессиональных компетенций, но и социально-психологическую диагностику личности преподавателя. Рассматриваются роль HR-службы в процессе отбора, специфика мотивации преподавателей, а также необходимость формирования специальных компетенций HR-специалистов для работы в образовательной среде. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований делается вывод о целесообразности рассмотрения рекрутинга*

профессорско-преподавательского состава как самостоятельного направления HR-деятельности.

Ключевые слова: *рекрутинг преподавателей, профессорско-преподавательский состав, социально-психологическая диагностика, HR в высшем образовании, подбор персонала, педагогическая психология, социальная психология, университет.*

Abstract. *The article examines the specific features of faculty recruitment in the higher education system. The necessity of a comprehensive assessment of candidates is substantiated, including not only an analysis of professional competencies but also socio-psychological diagnostics of the teacher's personality. The role of HR services in the selection process, the specifics of teachers' motivation, and the need to develop specialized competencies among HR specialists for working in an educational environment are considered. Based on an analysis of national and international research, it is concluded that faculty recruitment should be regarded as an independent area of HR management.*

Keywords: *teacher recruitment, faculty, socio-psychological diagnostics, HR in higher education, personnel selection, educational psychology, social psychology, university.*

В современных условиях развития высшего образования особое значение приобретает качество профессорско-преподавательского состава. Именно преподаватель является ключевой фигурой образовательного процесса, поскольку от уровня его профессиональной подготовки, педагогического мастерства, коммуникативной культуры и личностных качеств во многом зависит качество подготовки будущих специалистов.

На протяжении длительного времени вопросы подбора преподавателей преимущественно находились в компетенции заведующих кафедрами и руководства вузов. Такой подход является вполне закономерным, поскольку представители академической среды способны наиболее объективно оценить профессиональные знания кандидата, его научный потенциал, публикационную активность и соответствие требованиям конкретной образовательной программы.

Вместе с тем современные требования к качеству высшего образования показывают, что профессиональная компетентность преподавателя является важным, но далеко не единственным условием успешной педагогической деятельности. Преподаватель выступает не только носителем знаний, но и активным участником образовательного и воспитательного процесса, оказывая влияние на формирование личности студента, его профессиональных ценностей и отношения к будущей профессии.

Рекрутинг профессорско-преподавательского состава существенно отличается от подбора персонала в большинстве других сфер деятельности. Даже при наличии нескольких вакансий данный процесс сложно отнести к массовому рекрутингу. Каждая должность требует индивидуального подхода, поскольку речь идет не просто о поиске сотрудника, а о подборе специалиста, который в дальнейшем будет формировать образовательную среду и взаимодействовать со студентами.

Специфика рекрутинга преподавательских кадров проявляется уже на этапе поиска кандидатов. Значительная часть представителей академического сообщества не находится в активном поиске работы и рассматривает предложения о трудоустройстве преимущественно через профессиональные контакты, научные сообщества, конференции и рекомендации коллег. В связи с этим существенное значение приобретают академическая репутация кандидата и его профессиональные связи.

Практика подбора профессорско-преподавательского состава показывает, что высокий уровень профессиональной подготовки кандидата далеко не всегда гарантирует его успешность в педагогической деятельности. Даже опытный специалист, обладающий глубокими знаниями в своей предметной области, может испытывать трудности во взаимодействии со студентами, коллегами или академической средой в

целом. Поэтому при оценке кандидатов важно учитывать не только профессиональные достижения, но и особенности их поведения в процессе общения и взаимодействия с окружающими.

В этой связи особое значение приобретает социально-психологическая диагностика кандидатов на преподавательские должности.

Специфика труда преподавателя высшей школы определяется сочетанием образовательной, научной, методической и воспитательной функций. Современный преподаватель не ограничивается передачей знаний обучающимся, а принимает непосредственное участие в формировании образовательной среды, развитии профессиональных компетенций студентов и поддержании академической культуры университета.

Анализ профессиональной деятельности преподавателей показывает, что успешность их работы во многом определяется не только знаниями и опытом, но и рядом социально-психологических качеств. К числу наиболее значимых относятся коммуникабельность, доброжелательность, эмоциональная устойчивость, эмпатия, стрессоустойчивость, способность к конструктивному диалогу, уважительное отношение к обучающимся, высокий уровень культуры общения и педагогический такт.

Не менее важную роль играют навыки публичного выступления, грамотная и понятная речь, способность доступно объяснять сложный материал, удерживать внимание аудитории и создавать благоприятную психологическую атмосферу в процессе обучения. Педагогическое мастерство предполагает не только владение учебным материалом, но и умение поддерживать познавательный интерес студентов, мотивировать их к обучению и профессиональному развитию.

Особую актуальность данные качества приобретают в условиях негосударственных университетов, где преподаватель нередко выполняет расширенный круг функций, связанных не только с образовательной и научной деятельностью, но и с участием в развитии образовательных программ, профориентационной работе, академических проектах и формировании конкурентоспособности образовательной организации.

Особенности рекрутинга профессорско-преподавательского состава в негосударственных университетах Республики Узбекистан обусловлены высокой конкуренцией на рынке образовательных услуг и необходимостью обеспечения устойчивого качества образовательного процесса. В этих условиях преподаватель рассматривается не только как носитель профессиональных знаний, но и как важный участник формирования академической культуры, имиджа образовательной организации и системы взаимодействия со студентами. Поэтому при отборе кандидатов существенное значение приобретает оценка их коммуникативных качеств, способности к адаптации в динамично развивающейся образовательной среде, готовности к инновационной деятельности и разделению ценностей образовательной организации. Для негосударственных университетов данный аспект имеет особое значение, поскольку качество работы каждого преподавателя напрямую влияет не только на результаты обучения студентов, но и на репутацию образовательной организации в целом.

В связи с этим оценка социально-психологических особенностей кандидата должна рассматриваться как важный элемент прогнозирования успешности его дальнейшей профессиональной деятельности.

Не менее важной задачей является выявление индивидуально-психологических особенностей кандидата, которые в дальнейшем могут осложнять его работу со студентами и коллегами. Повышенная конфликтность, агрессивность, эмоциональная неустойчивость, склонность к авторитарному стилю общения, неспособность воспринимать конструктивную обратную связь и нарушение принципов педагогической этики способны существенно снижать качество образовательного процесса независимо от уровня профессиональной подготовки специалиста.

Значимость социально-психологических характеристик преподавателя подтверждается положениями классической социальной психологии. Так, Г. М. Андреева отмечала, что эффективность взаимодействия между людьми во многом определяется особенностями коммуникации, социальной перцепции и межличностного восприятия. В образовательном процессе данные аспекты приобретают особую значимость, поскольку преподаватель постоянно взаимодействует со студентами и выступает не только источником знаний, но и субъектом межличностного общения. В свою очередь Б. Д. Парыгин подчеркивал влияние личности на формирование социально-психологического климата группы. Следовательно, оценка социально-психологических характеристик преподавателя должна рассматриваться как важный элемент кадрового отбора в образовательной организации.

В этой связи важнейшей задачей HR-специалиста становится комплексная оценка кандидата, включающая анализ как его профессиональных достижений, так и социально-психологических характеристик. Для этого могут использоваться структурированные интервью по компетенциям, ситуационные вопросы, кейсовые задания, анализ поведения кандидата в ходе собеседования, пробные занятия, рекомендации с предыдущих мест работы, а также отдельные элементы психологической диагностики.

Особую роль в данном процессе играет взаимодействие HR-службы и академических подразделений университета. Безусловно, заведующий кафедрой остается ключевым экспертом в вопросах оценки профессиональных и научных компетенций кандидата. Однако подбор преподавателей исключительно силами кафедры может сопровождаться определенной степенью субъективности. Участие HR-службы позволяет дополнить профессиональную экспертизу более независимой оценкой личностных и социально-психологических характеристик кандидата. Наиболее эффективным представляется подход, при котором профессиональная оценка кафедры сочетается с социально-психологической оценкой кандидата со стороны HR-службы.

По мнению автора, одной из распространённых ошибок при подборе преподавательских кадров является переоценка формальных показателей квалификации кандидата при недостаточном внимании к его социально-психологическим характеристикам. Между тем именно способность выстраивать эффективное взаимодействие со студентами, коллегами и администрацией университета во многом определяет успешность дальнейшей профессиональной деятельности преподавателя. Практика показывает, что наличие учёной степени, публикаций и значительного профессионального опыта не всегда гарантирует успешную адаптацию специалиста в конкретной образовательной среде.

Деятельность HR-специалиста в системе высшего образования также обладает определенной спецификой. Классических знаний в области рекрутинга зачастую оказывается недостаточно для качественного подбора преподавательских кадров. Работа с профессорско-преподавательским составом требует понимания особенностей образовательного процесса, принципов педагогической деятельности, академической культуры и специфики научной среды. В этой связи существенным преимуществом для специалистов по подбору преподавательских кадров являются базовые знания в области педагогики и психологии.

В отличие от многих других категорий работников, преподаватели при выборе места работы ориентируются не только на уровень материального вознаграждения. Существенное значение для них имеют возможности профессионального и научного развития, участие в исследовательской деятельности, академическая свобода, профессиональное признание, репутация образовательной организации, уважительное отношение к преподавателям и качество корпоративной культуры.

Понимание данных особенностей позволяет HR-специалистам более эффективно выстраивать работу по привлечению и удержанию преподавательских кадров. При этом успешный рекрутинг в системе высшего образования предполагает не только поиск

квалифицированных специалистов, но и создание условий, способствующих их профессиональной самореализации и долгосрочной вовлеченности в деятельность образовательной организации.

Полученные выводы согласуются с результатами современных исследований в области отбора педагогических кадров. Так, Р. М. Классен и Л. Э. Ким указывают на необходимость оценки не только профессиональных компетенций преподавателя, но и его личностных характеристик, включая мотивацию к педагогической деятельности, коммуникативные способности и эмоциональную устойчивость. Исследования Д. Н. Харриса и С. А. Ратледж показывают, что при принятии решений о найме преподавателей значительную роль играют не только формальные показатели квалификации кандидатов, но и их личностные качества и коммуникативные навыки. Схожие выводы представлены в работе М. Озсоя и Э. Табанкалы, посвященной процессам найма преподавателей в частных образовательных организациях.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что вопросы участия HR-служб в социально-психологической диагностике личности преподавателя, а также формирования специальных компетенций HR-специалистов для работы в системе высшего образования остаются недостаточно изученными. Данное направление представляет значительный научный и практический интерес для современных университетов.

Заключение.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что рекрутинг профессорско-преподавательского состава представляет собой самостоятельное направление HR-деятельности, интегрирующее инструменты управления персоналом, педагогики и социальной психологии. Его специфика определяется необходимостью комплексной оценки кандидатов, включающей анализ профессиональных компетенций, педагогического потенциала и социально-психологических особенностей личности.

В отличие от классического рекрутинга, подбор преподавательских кадров ориентирован не только на оценку профессиональной пригодности кандидата, но и на прогнозирование эффективности его дальнейшего взаимодействия со студентами, коллегами и образовательной средой в целом. В связи с этим социально-психологическая диагностика личности преподавателя должна рассматриваться как один из важнейших элементов рекрутинга профессорско-преподавательского состава и необходимое условие формирования качественной образовательной среды современного университета.

Таким образом, социально-психологическая диагностика позволяет не только оценить текущую пригодность кандидата к педагогической деятельности, но и прогнозировать успешность его профессиональной адаптации, эффективность взаимодействия со студентами, коллегами и академическим сообществом, а также потенциал дальнейшего профессионального развития в образовательной организации.

Литература.

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2024. — 360 с.

2. Андреева Г. М. Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2023.

3. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. — М.: Мысль, 1971.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005.

5. Klassen R. M., Kim L. E. Teacher Selection: Evidence-Based Practices. Cham: Springer, 2021.

6. Klassen R. M., Kim L. E., Rushby J. V. Selecting Teachers and Prospective Teachers: A Meta-Analysis // Educational Research Review. 2019. Vol. 26. P. 32–51.

7. Harris D. N., Rutledge S. A., Ingle W. K., Thompson C. C. Mix and Match: What Principals Really Look for When Hiring Teachers // Education Finance and Policy. 2010. Vol. 5(2). P. 228–246.

8. Özsoy M., Tabancalı E. Teacher Hiring Processes in Private Educational Institutions: Methods, Qualifications and Challenges // International Journal of Psychology and Educational Studies. 2023.

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Зиявитдинова Гулнора Зияутдиновна
Ташкент. Узбекистан

Аннотация. *В данной статье системно анализируется сущность понятия эмоционального интеллекта, его теоретические модели, а также влияние на качество семейных отношений. На основе научных работ зарубежных и отечественных исследователей показано, что высокий уровень эмоционального интеллекта выступает важным фактором повышения качества общения между супругами, конструктивного разрешения конфликтов, эмпатии и уровня взаимной поддержки. В статье также рассматривается взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта родителей и качеством воспитания детей.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, семейные отношения, супружеская адаптация, эмпатия, конфликтологическая компетентность, родительский стиль, психологическая адаптивность.*

Abstract. *This article systematically analyzes the essence of the concept of emotional intelligence, its theoretical models, and its impact on the quality of family relationships. Based on the scientific works of foreign and domestic researchers, it is demonstrated that a high level of emotional intelligence is an important factor in improving communication between spouses, constructive conflict resolution, empathy, and mutual support. The article also examines the relationship between parents' level of emotional intelligence and the quality of child-rearing.*

Keywords: *emotional intelligence, family relationships, marital adjustment, empathy, conflict management competence, parenting style, psychological adaptability.*

Введение. Семья, являясь основной ячейкой общества, представляет собой первичный социальный институт, формирующий личность человека. Устойчивость и качество семейных отношений во многом зависят от способности членов семьи осознавать и регулировать собственные чувства, а также правильно воспринимать эмоциональное состояние других членов семьи. Именно эта способность в психологической науке выражается через понятие «эмоциональный интеллект» (EI).

В последние годы рост числа разводов в обществе, обострение семейных конфликтов и психологические проблемы, возникающие в период супружеской адаптации, ещё больше повышают актуальность данной темы. В связи с этим системное научное изучение роли эмоционального интеллекта в семейных отношениях имеет как теоретическое, так и практическое значение. Теоретические основы исследования. Цель исследования проанализировать научно-теоретические основы феномена эмоционального интеллекта и определить его влияние на качество семейных отношений, в том числе на общение между супругами, стратегии разрешения конфликтов, а также на родительское поведение.

Понятие эмоционального интеллекта было впервые введено в науку в 1990 году американскими учёными П.Сэловеем и Дж.Майером, которые определили его как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и

использовать эту информацию для направления мышления и действий». Впоследствии Д.Гоулман, популяризировав данную теорию, ввёл в научный обиход пять основных компонентов эмоционального интеллекта: самосознание, саморегуляцию, внутреннюю мотивацию, эмпатию и социальные навыки.

Р. Бар-Он же разработал модель эмоционально-социального интеллекта, в которой отдельно выделены такие грани, как межличностные отношения, стрессоустойчивость и адаптивность. Данные теоретические модели составляют методологическую основу настоящего исследования.

Исследования показывают, что лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны более точно выражать свои чувства и быстрее осознавать состояние супруга. Это, в свою очередь, создаёт атмосферу открытого общения, предотвращает недопонимания и укрепляет эмоциональную близость. Дж.Готтман в своих исследованиях установил, что степень реагирования супругов на эмоциональные сигналы друг друга является важнейшим предиктором стабильности брака.

Основная часть. У пар с низким уровнем эмоционального интеллекта, напротив, чаще наблюдаются неверная интерпретация эмоциональных сигналов, взаимные обвинения и состояния эмоционального отчуждения. В долгосрочной перспективе это приводит к снижению уровня удовлетворённости браком.

Конфликты являются естественным явлением в любой семье, однако способ их разрешения определяет качество отношений. Компонент саморегуляции эмоционального интеллекта позволяет личности в напряжённых ситуациях воздерживаться от импульсивных реакций, спокойно анализировать ситуацию и находить конструктивное решение.

Компонент эмпатии, в свою очередь, помогает понять точку зрения супруга и учесть его потребности, в результате чего конфликт разрешается на основе модели «сотрудничества» вместо модели «победитель-проигравший». Многочисленные практические исследования подтверждают, что у пар с высоким уровнем эмоционального интеллекта скорость эмоционального восстановления после конфликтов значительно выше.

Уровень эмоционального интеллекта родителей напрямую влияет на их стиль воспитания. Эмоционально компетентные родители склонны не отрицать чувства своих детей, а признавать и направлять их. Это способствует раннему формированию у ребёнка навыков саморегуляции.

Напротив, у родителей с низким уровнем эмоционального интеллекта чаще наблюдаются авторитарный или безучастный стили воспитания, что, согласно научной литературе, связано с повышением уровня тревожности у детей и проблемами социальной адаптации.

В современной практике семейной психологии широко применяются тренинговые программы, направленные на развитие эмоционального интеллекта, услуги семейного консультирования, а также психокоррекционные занятия по формированию коммуникативных навыков. Такие программы направлены на укрепление у супругов навыков взаимного слушания, выражения мнения через «я-сообщения» и эмпатического реагирования.

Заключение. Проведённый научно-теоретический анализ показывает, что эмоциональный интеллект является одним из важных психологических факторов, определяющих качество семейных отношений. Высокий уровень эмоционального интеллекта повышает эффективность общения между супругами, способствует конструктивному разрешению конфликтов, а также служит формированию здоровых родительско-детских отношений.

В связи с этим целесообразно внедрение в систему семейной психологической помощи практических программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта, а также уделение особого внимания данному компоненту в услугах психологического консультирования на до и послебрачном этапах. Эмпирическое

изучение эмоционального интеллекта в контексте национально-культурных особенностей, в частности на примере узбекских семей, представляет важную научную ценность для будущих исследований.

Таким образом, эмоциональный интеллект является одним из значимых психологических факторов, определяющих качество и устойчивость семейных отношений. Способность членов семьи распознавать, понимать и регулировать собственные эмоции, а также учитывать эмоциональное состояние партнёра способствует формированию доверительных и гармоничных взаимоотношений.

Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет супругам более конструктивно взаимодействовать в конфликтных ситуациях, проявлять эмпатию, оказывать взаимную поддержку и снижать эмоциональное напряжение. Особое значение эмоциональный интеллект приобретает и в детско-родительских отношениях, поскольку эмоционально компетентные родители способны более чутко реагировать на потребности ребёнка и создавать благоприятную психологическую атмосферу в семье.

Следовательно, развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как перспективное направление психологической профилактики семейных конфликтов и укрепления семейного благополучия. Формирование навыков эмоциональной осознанности, саморегуляции, эмпатии и эффективного эмоционального взаимодействия способствует повышению психологической адаптивности членов семьи и укреплению межличностных связей.

Список использованной литературы.

1. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9, № 3. P. 185–211.

2. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.

3. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) // Psicothema. 2006. Vol. 18, Suppl. P. 13–25.

4. Gottman J.M., Silver N. The Seven Principles for Making Marriage Work. New York: Harmony Books, 1999. 334 p.

5. Salovey P., Mayer J.D., Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197–215.

6. Lopes P.N., Salovey P., Straus R. Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships // Personality and Individual Differences. 2003. Vol. 35, № 3. P. 641–658.

7. Gottman J.M., DeClaire J. Raising an Emotionally Intelligent Child. New York: Simon & Schuster, 1997. 240 p.

8. Каримова В.М. Оила психологияси. Тошкент: Ўзбекистон Файласуфлар миллий жамияти, 2010. 176 б.

9. Ғозиев Э.Ғ. Умумий психология. Тошкент: Университет, 2010. 384 б.

10.Тожибоева Д.М. Оилавий муносабатларда психологик мослашув муаммолари // Психология журнали. 2019. № 2. б. 34–41.

11. Изард К. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб.: Питер, 1999. 464 с.

12. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2016. 363 с.

КЛАССИФИКАЦИЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТАКТИК: ОТ СИМПТОМА К СТРАТЕГИИ

Изотова О.М. (Россия, Казань),
Кокорин М.В. (Россия, Калининград),
Южаков В.А. (Россия, Архангельск)

Аннотация. *В статье рассматривается проблема отсутствия универсальной тактической классификации различных приемов психотерапевтического воздействия, что затрудняет выбор терапевтической стратегии и сопоставление подходов. Предлагается классификация психотерапевтических тактик, основанная на направленности воздействия на симптом, а именно: 1) противодействие симптому (аллопатическая тактика), 2) отвлекающая от симптома (отвлекающая тактика) и 3) усиливающая симптом (гомеопатическая тактика). Отдельно выделяется стратегический уровень психотерапевтической работы, ориентированный на осознание причин проблемы и личностную трансформацию клиента.*

Ключевые слова: *терапевтическая стратегия и тактика, аллопатия, гомеопатия, отвлекающая тактика, интегральная психология и психотерапия.*

Abstract. *The article deals with the problem of the lack of a universal tactical classification of various methods of psychotherapeutic influence, which makes it difficult to choose a therapeutic strategy and compare approaches. A classification of psychotherapeutic tactics is proposed based on the direction of influence on the symptom, namely: 1) symptom retroaction (allopathic), 2) symptom distraction (distracting tactics), and 3) symptom intensification (homeopathic tactics). A strategic level of psychotherapeutic work is highlighted. It is focused on causes awareness of the problem and personal transformation of the client.*

Keywords: *therapeutic strategy and tactics, allopathy, homeopathy, and distraction tactics, integral psychology and psychotherapy.*

Методологические подходы к систематизации психотерапии.

Профессиональное поле психотерапии сегодня представляет собой многослойную совокупность теоретических школ и практических методов, которые формировались в различных научных и клинических традициях. По разным оценкам, в профессиональной практике представлены несколько сотен психотерапевтических направлений и тысячи отдельных техник и методических приёмов [8, 12, 17]. По данным Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги, в России официальное признание получили десятки психотерапевтических модальностей [12]. По оценке А.Н. Харитонова, насчитывается от 500 до 700 методов и направлений [17]. В зарубежных обзорах также отмечается существование нескольких сотен разновидностей психотерапии для различных категорий клиентов. Такое разнообразие отражает богатство профессионального опыта, однако одновременно усложняет систематизацию методов психологической помощи и выбор оптимальной стратегии работы в конкретной терапевтической ситуации.

В научной литературе всё чаще поднимается вопрос о необходимости разработки универсальных методологических моделей, позволяющих анализировать психотерапевтические методы с наиболее общих позиций и сопоставлять различные подходы между собой [4, 19]. Е.С. Калмыкова, Х. Кэхле, В.Д. Вид указывают на то, что большинство исследователей прошли этап доказательств полезности применения психотерапевтического воздействия и переключились на вопрос конкретизации

показаний разнообразных видов психотерапии для разных психических расстройств [4, 8].

В научной литературе можно выделить несколько основных подходов к систематизации психотерапевтических методов и разработке клинических моделей психотерапии.

Первый заключается в изучении того, как конкретный психотерапевтический метод работает в отношении различных психических расстройств, что приводит к созданию клинических руководств с пошаговыми рекомендациями. Этот подход ярко представлен в когнитивно-поведенческой психотерапии [3]. В отечественной литературе также имеется ряд исследований, направленных на обоснование применения тех или иных методов психотерапии для лечения расстройств различных клинических групп [11, 13, 15].

Второй подход основан на попытках соотнесения теоретических положений отдельных методов психотерапии относительно причин возникновения конкретного психического расстройства; системы психосоциальных факторов и механизмов его этиопатогенеза, определение набора психотерапевтических интервенций, согласующийся с выявленными механизмами расстройства. Результатом этого подхода является большое количество частных программ психотерапевтического лечения психических расстройств, представляющих собой эклектическую модель интеграции разных методик в психотерапии. Разработкой описанных программ занимались С.Н. Ениколопов, И. И. Федорова, С.В. Балашова, И.С. Якиманская [2, 16]. К этому же подходу можно отнести интегративную модель психотерапевтического лечения А.Б. Холмогоровой для аффективных расстройств, и континуальную психотерапию, разработанную Ю.В. Валентиком для аддиктивных расстройств [5, 20].

Третий подход представляет собой создание клинико-психологической теории психического расстройства, которая служит основой для разработки и применения системы психотерапевтических вмешательств, порой заимствованных из других методов и непротиворечиво сочетающиеся между собой. В области «большой психиатрии» к такой модели можно отнести подход динамической психиатрии Г. Аммона [1], а в отношении невротических расстройств наиболее целостной моделью является система личностно ориентированной (реконструктивной) психотерапии, разработанная Б.Д. Карвасарским, В.А. Ташлыковым, Г.Л. Исуриной, их коллегами, учениками и последователями [9, 14].

Анализ рассмотренных подходов позволяет выделить их ключевые характеристики и ограничения. Подход, основанный на оценке эффективности, ориентирован на эмпирическое подтверждение результативности методов, однако остаётся привязанным к отдельным терапевтическим школам. Интегративный подход направлен на согласование теоретических положений, механизмов расстройства и интервенций, но приводит преимущественно к созданию частных эклектических моделей. Клинико-психологический подход обеспечивает целостное понимание расстройства, однако не формирует универсальной системы классификации психотерапевтических воздействий.

Таким образом, несмотря на интегративные и транстеоретические тенденции, в психотерапии сохраняется необходимость разработки подходов, позволяющих систематизировать психотерапевтические интервенции по их направленности и характеру воздействия.

Отсутствие единой методологической системы классификации нередко приводит к тому, что выбор подхода определяется прежде всего принадлежностью специалиста к определённой школе, а не особенностями клинической картины. В результате психотерапевтические интервенции могут рассматриваться преимущественно в рамках отдельных теоретических парадигм, что затрудняет их сопоставление и интеграцию, ограничивает возможности специалистов в выборе точных стратегий и тактик воздействия. Это приводит к неэффективному подбору техник, снижению результатов терапии и даже повторной травматизации клиента.

В процессе психотерапии нередко применяются непрямые и неэкологичные способы работы с симптомами: подавление, отвлечение или чрезмерно форсированные интервеции, направленны**е на устранение симптомов без прояснения их причин** и, как следствие, не достигаются глубинные изменения в личности. По этой причине даже **успешные кейсы могут не сопровождаться ростом осознанности у клиента.**

Следовательно, возникает необходимость точного согласования теоретических положений, механизмов расстройств и интервенций.

Одним из возможных решений данной задачи может быть тактическая классификация психотерапевтических методов по характеру их воздействия на симптом или психологическую проблему. В настоящей статье предлагается модель, основанная на различении базовых тактик терапевтического воздействия. Данный подход позволяет рассматривать различные психотерапевтические техники не только как элементы конкретных психотерапевтических школ, но и как проявления терапевтических тактик, выходящие за их рамки.

Модель трех тактик психотерапевтического воздействия.

Для построения данной модели в нашем подходе (Интегральная психология и психотерапия) используется типология терапевтических тактик, предложенная С. Ганеманом 200 лет назад в медицинской практике [6]. Идеи С. Ганнемана, по нашему мнению, настолько универсальны, что могут быть использованы не только для медицины, но и для классификации психотерапевтических методик.

Для дальнейших рассуждений давайте приведем простое обоснование этой классификации. Любое воздействие на организм вызывает его противодействие, как на физическом, так и на физиологическом и психологическом уровнях. По сути, принцип противодействия был описан еще Исааком Ньютоном в его 3-м законе: «Сила, действующая на предмет, вызывает противодействие с такой же силой». По аналогии, если человека толкать в определенном направлении, то он напряжет мышцы антагонисты, чтобы противодействовать этому усилию и сохранить равновесие. Если это усилие ослабнет, то человек может потерять равновесие и упасть в направлении, противоположном первоначальному воздействию. Если человека оскорбляют, то первой его реакцией на психологическом уровне будет оскорбить обидчика в ответ. Классификация, предложенная нами, опирается на этот принцип противодействия и выделяет всего три варианта по направленности первоначального воздействия и соответствующих реакций: аллопатический (лечение противоположно симптому), отвлекающий (лечение направлено в сторону от симптома), гомеопатический (лечение направлено в том же направлении, что симптом) Очевидно, что других вариантов не существует.

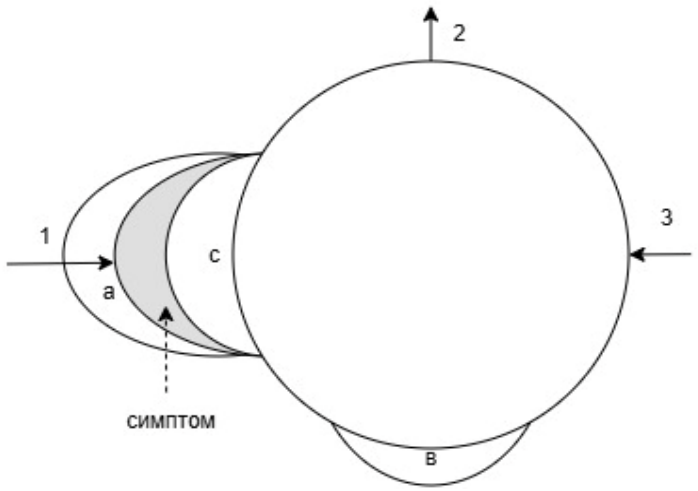


Рисунок 1 – Аллопатическая (1), отвлекающая (2) и гомеопатическая (3) тактики терапевтического воздействия

1-я тактика – АЛЛОПАТИЧЕСКАЯ (Рис. 1). При возникновении симптома (серая выпуклость) аллопатическое воздействие на него направлено в противоположную сторону (стрелка 1), поэтому его суть – **противодействие**. Для достижения результата доза такого воздействия должна быть очень высока, чтобы быть сильнее, чем симптом. Но любое воздействие на организм вызывает противодействие уже самому аллопатическому лечению. Это приводит к тому, что первоначальный симптом будет иметь тенденцию к усилению (выпуклость, обозначенная буквой «a»), как только ослабнет или прекратится аллопатическое (сдерживающее симптом) воздействие. Вывод: аллопатическая тактикаа не может быть безвредным, она сама по себе провоцирует организм на борьбу с этим воздействием и усиливает первоначальные симптомы, **делая их хроническими**. Так, на телесном уровне, снижая артериальное давление гипотензивными средствами, мы со временем получим хроническую гипертонию. На уровне психофармакотерапии – подавляя

уровень депрессии, без дополнительной психотерапии (направленной на осознание причин), мы спровоцируем хроническую депрессию с повторными эпизодами, нуждающимися в еще более интенсивной фармакотерапии. При аллопатической психологической коррекции или психотерапии, мы усилим частоту эпизодов и тяжесть депрессии.

Подобный подход может быть временно эффективен для снижения выраженности симптоматики и стабилизации состояния клиента. Однако при использовании исключительно аллопатических вмешательств глубинные механизмы психологической проблемы останутся неизменными, а симптомы со временем усилятся и станут хроническими.

2-я тактика – ОТВЛЕКАЮЩАЯ (Рис. 1). При воздействии на симптом при помощи отвлекающей тактики мы уменьшаем первоначальный симптом (серая выпуклость) или не даем ему развиваться за счет того, что провоцируем организм реагировать на отвлекающее воздействие (стрелка 2). При этом, так же, как и в аллопатической тактике, необходима большая доза, чтобы вызвать подобную ответную реакцию организма. Симптом действительно может ослабеть или перестать увеличиваться, но организм, защищая свою целостность, сопротивляется побочному воздействию, что со временем приводит к реакции в виде нового симптома (выпуклость, обозначенная буквой «b»). Следовательно, отвлекающее воздействие не может быть безвредным, оно само по себе провоцирует организм на борьбу с ним и приводит к образованию новых симптомов.

Так, на телесном уровне многие аллопатические лекарства отрабатывают не только на противоположном уровне, но и дают побочные эффекты, в виде новых симптомов со стороны других органов и систем. Например, обезболивающая терапия приводит к снижению иммунных реакций и симптомам воспаления со стороны желудочно-кишечного тракта. Психофармакотерапия депрессии, паранойи и мании часто приводит к возникновению симптомов апатии. Отвлекающая психотерапия по типу «заговаривания зубов» также может быть временно эффективна с точки зрения отвлечения внимания от первоначального симптома, но она не работает с причиной (на этиологическом уровне) и поэтому потребует дальнейшего постоянного отвлечения при отсутствии решения проблем, а также спровоцирует новые, возможно еще более сложные симптомы, запутывая изначальную картину болезни и патогенез ее развития.

Отвлекающие методики широко используются в различных направлениях психотерапии, особенно на этапах стабилизации состояния клиента. В то же время предложения отвлечься на занятия спортом, путешествия, рисование, танцы и т.д. чаще всего не направлены на причины болезни и поэтому со временем теряют эффективность, вызывая все большее противодействие со стороны пациента.

3-я тактика – ГОМЕОПАТИЧЕСКАЯ (Рис. 1). Прежде всего следует отметить распространенное заблуждение относительно гомеопатической тактики Ганемана: поскольку ее суть заключается не только в малых дозах. Гомеопатическая тактика по принципу «подобное лечится подобным» воздействует на симптом в том же направлении, в котором воздействует причина, вызывающая симптом (стрелка 3). При этом, хотя мы можем и не знать (осознавать) истинной причины, но, применяя подобное воздействие, мы можем быть уверены, что организм будет сопротивляться нашему влиянию в направлении уменьшения первоначального симптома (выпуклость, обозначенная буквой «с»), если, конечно, сила воздействия будет настолько мала, чтобы у организма хватило энергии ей противодействовать. Организм при этом, сопротивляясь нашему воздействию, приходит в большее равновесие.

В психотерапии подобная логика реализуется, например, через техники парадоксального намерения, повторного проживания значимых событий или символического воспроизведения травматического опыта. Предполагается, что осознанное и безопасное соприкосновение с переживанием может способствовать его переработке и снижению симптоматики.

Важно подчеркнуть, что подобные интервенции требуют высокой степени профессиональной компетентности и осторожности терапевта.

Подводя итог описанию трех тактик лечебного воздействия, можно сделать вывод, что гомеопатическая тактика по сравнению с аллопатической и отвлекающей в руках профессионала максимально соответствует этическому принципу «Не навреди!», не создает новых симптомов и не усиливает изначальные. В психофармакотерапии попытки гомеопатического подхода демонстрировали С. Гробф и Т. Лири, экспериментировавшие в лечении психозов с галлюциногенными и наркотическими препаратами. В психотерапии гомеопатические тактики использовали Р. Морено, В. Франкл, Ф. Фарелли.

Можно утверждать, что С. Ганнеман не «изобрел» гомеопатию, а обратил внимание на гомеопатическую тактику, которая является одной из трех возможных тактик терапевтического воздействия. Данная классификация не надуманная. Эти три тактики существуют, независимо от того, знаем мы о них или нет.

Отличие стратегической психотерапии от тактических методов.

Помимо описанных трех тактик терапевтических вмешательств, в психотерапии можно также выделить более глубокий уровень работы, направленный на осознание и проработку причин возникновения психологической проблемы. Мы обозначаем данный уровень как стратегический или этиологический.

Стратегическая направленность психотерапевтической работы предполагает, что снижение симптоматики рассматривается не как цель терапии, а как следствие более глубокой переработки жизненного опыта, межличностных отношений и личностных установок. Стратегический уровень психотерапии ориентирован на осознание пациентом факторов, поддерживающих психологическую проблему. В этом случае различные психотерапевтические тактики могут использоваться как инструменты, подчинённые главной цели – увеличению осознанности, личностной автономии и способности клиента в решении своих проблем опираться на самого себя, а не на других людей.

Для примера сравним применение трех тактик психотерапии со стратегической работой при диагнозе «энурез» у ребёнка.

При использовании ***аллопатической тактики*** терапевтическое вмешательство направлено на «борьбу» с симптомом. Например, применяются методы поведенческой коррекции, система поощрений за «сухие» ночи, когнитивные объяснения, направленные на формирование у ребёнка представления о возможности контролировать физиологические процессы.

Отвлекающая тактика предполагает снижение значимости симптома через переключение внимания ребёнка на другие виды деятельности. В практической работе

это может проявляться в использовании игровых методов, творческих занятий, ведении дневника успехов или в формировании позитивного эмоционального контекста, уменьшающего тревожность, связанную с симптомом.

Гомеопатическая тактика в психотерапии энуреза может реализовываться через техники парадоксального намерения. В классическом примере, описанном В. Франклом, ребенку предлагается намеренно попытаться воспроизвести нежелательное действие, порой за вознаграждение. Подобный парадоксальный подход иногда приводит к снижению тревоги и постепенному исчезновению симптома.

Наконец, ***стратегическая работа*** предполагает анализ возможных психологических и семейных факторов, которые могут поддерживать данную проблему. В этом случае терапевтический процесс направлен не только на устранение симптома, но и на изменение условий и причин, в которых он формируется. Так, например, осознание матерью ребенка того, что она взяла на себя ответственность за его мочеиспускание и ее способность отказаться от этой гиперответственности возвращает ребенку ответственность за свое мочеиспускание и проблема решается сама собой.

Данные примеры иллюстрируют, что различные психотерапевтические интервенции тактически могут отличаться прежде всего направленностью воздействия на симптом, даже если они принадлежат к разным теоретическим школам, но при этом они могут не иметь стратегической составляющей, без которой проблема не решается окончательно.

Место психотерапевтических направлений в предложенной модели.

Предложенная классификация позволяет рассматривать различные психотерапевтические направления с точки зрения преобладающих тактик воздействия. При этом важно учитывать, что большинство современных психотерапевтических школ интегрируют элементы нескольких тактик, однако в практической работе, как правило, можно выделить доминирующую направленность интервенций.

1. К числу подходов, в которых значимую роль играют **аллопатические** элементы, могут быть отнесены методы, ориентированные на изменение когнитивных установок и формирование альтернативных интерпретаций переживания. Так, когнитивно-поведенческая терапия А. Бека направлена на изменение дисфункциональных убеждений. Симптоматическое переживание в данном случае ослабляется за счёт трансформации структуры мышления. Ключевым механизмом выступает когнитивная реструктуризация: автоматические негативные мысли выявляются, анализируются и заменяются более реалистичными. Эмоциональное состояние улучшается опосредованно через изменение мышления, а не через непосредственное проживание травматического опыта.

В то же время КПТ может включать элементы других тактик. Например, дыхательные техники и работа с образами могут выполнять отвлекающую функцию, а поведенческие методы, такие как экспозиция, в ряде случаев способствуют более глубокому контакту с переживанием. Тем не менее, в рамках данной модели базовый вектор КПТ можно рассматривать как преимущественно аллопатический.

Схожие механизмы наблюдаются в позитивной психотерапии Н. Пезешкиана, где используется переосмысление переживаний через поиск ресурсов и позитивных значений. Техника позитивной интерпретации предполагает рассмотрение симптома как проявления потенциально полезной способности. Это способствует снижению интенсивности переживания за счёт смысловой переработки, а не углубления контакта с болью.

В ряде техник экзистенциальной терапии И. Ялома, Р. Мэя также присутствуют элементы переосмысления тревоги и жизненных трудностей. Тревога может рассматриваться как сигнал, связанный со свободой, ответственностью или поиском смысла. Подобный смысловой сдвиг снижает её деструктивное восприятие. При этом данные направления не ограничиваются аллопатической тактикой и могут включать более глубокие формы работы с переживанием.

2. Отвлекающая тактика направлена на изменение фокуса внимания клиента и работу с альтернативными способами выражения опыта. Например, в арт-терапии М. Наумбурга, Э. Крамера, А. Хилла эмоциональные состояния выражаются через художественную деятельность. Это может способствовать снижению напряжения и формированию дистанции по отношению к проблемному опыту. Аналогичным образом в телесно-ориентированной терапии В. Райха работа с дыханием и телесными ощущениями способствует регуляции состояния и повышению осознавания, хотя в ряде случаев непосредственная причина симптома может не становиться объектом анализа.

Элементы изменения фокуса внимания можно обнаружить и в ряде техник нейролингвистического программирования (Р. Бендлер, Дж. Гриндер, Р. Дилтс), где используется работа с позициями восприятия и внутренними образами. Переход в позицию наблюдателя, например, в технике «Кинотеатр», позволяет снизить интенсивность переживания за счёт выключения субъективного проживания ситуации изнутри. Подобные механизмы в рамках данной модели могут рассматриваться как преимущественно отвлекающие.

Сочетание тактик наблюдается в гештальт-терапии Ф. Перлза, которая включает элементы как гомеопатической, так и отвлекающей работы. Фокус на переживании «здесь и сейчас» может способствовать осознаванию опыта, в то время как отдельные техники направлены на эмоциональную разрядку и завершение ситуаций. Смена фигуры и фона или фокус на текущих ощущениях переводит внимание с причинно-следственного анализа на переживание «здесь и сейчас». Техника «пустой стул» направлена на завершение гештальта и эмоциональное разряжение. При глубокой работе возможно понимание причины, однако в базовом варианте происходит отвлечение от вопроса «почему это произошло» и усиление концентрации внимания на реакции и опыте.

Трансактный анализ (Э. Берн) в основном использует отвлекающую тактику через опору на теоретические модели. Техника анализа эго-состояний и сценариев позволяет клиенту интеллектуально осмыслить происходящее, определить роли и наработать новые способы взаимодействия. Фокус смещается на понимание структуры поведения, а не на эмоциональное проживание причины. При углублённой работе возможен выход на истоки сценария, однако базово трансактный снижает напряжение за счёт когнитивного и ролевого дистанцирования.

Методы, ориентированные на образы, такие как эмоционально-образная терапия (Р. Ломброзо, Н. Д. Линде), также могут выполнять функцию изменения отношения к переживанию через трансформацию его символического представления. В рамках данной модели подобные техники могут рассматриваться как сочетающие отвлекающие и компенсаторные механизмы.

К группе методов отвлекающей направленности можно также отнести метод десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ) Ф. Шапиро, в котором клиент фокусируется на травматическом воспоминании при одновременной билатеральной стимуляции. Автором утверждается, что снижение симптоматики в этом случае происходит в результате переработки травматического опыта, терапевтическая работа осуществляется через прямой контакт с травматическим переживанием, клиент сознательно удерживает внимание на событии, которое лежит в основе симптома, не избегая и не замещая его. Однако, параллельно он пытается фиксировать внимание на движущемся предмете или точке, что делает невозможным переживание травмирующего опыта от первого лица. По сути, клиент приобретает способность к интерпретированию травмирующей ситуации от второго лица, что изначально было невозможно. Этот «философский» взгляд расширяет рамки восприятия травмирующего переживания, переключает внимание на внешний фокус, который дает новое понимание и снижает эмоциональность переживания. Однако, при этом может происходить утрата способности к переживанию опыта от первого лица, что может делать невозможным проработку причины симптома.

3. Гомеопатическая логика психотерапевтического воздействия предполагает непосредственный контакт клиента с переживанием, лежащим в основе симптома.

Классическим примером подобного подхода является парадоксальная интенция в логотерапии В. Франкла, когда клиенту предлагается намеренно усилить или воспроизвести пугающее действие, вместо того чтобы избегать его. При таком подходе человек входит в прямой контакт с переживанием, лишая его избегательного подкрепления.

Провокативная терапия Ф. Фарелли использует парадокс, юмор и намеренное преувеличение установок клиента. Характерной техникой является парадоксальное согласие. Терапевт утрирует негативные убеждения клиента, доводя их до абсурда. В результате происходит когнитивный и эмоциональный сдвиг: клиент начинает дистанцироваться от собственных деструктивных установок. Воздействие осуществляется не через прямую работу с причиной страдания, а через противоположную реакцию - гиперболизацию, вызывающую осознание и снижение значимости проблемы, что соответствует гомеопатическому принципу.

Психодрама Я. Морено также строится на воспроизведении значимых жизненных ситуаций в символической форме. Повторное проживание опыта в терапевтическом пространстве может способствовать его эмоциональной переработке. Психодрама является классическим примером гомеопатической тактики. Основная техника - проигрывание значимой или травмирующей ситуации, предполагает повторное, но уже осознанное проживание конфликта, эмоций и ролей. Клиент возвращается к причине проблемы через действие, что приводит к катарсису и интеграции опыта. При этом в психодраме могут использоваться и элементы аллопатии (поддержка, переосмысление ролей) и отвлекающей тактики (разрядка через действие), однако её базовый механизм остаётся гомеопатическим, приводя к глубинной трансформации, а не только к снижению симптома.

В трансперсональной терапии С. Грофа используются методы работы с изменёнными состояниями сознания, позволяющие клиенту соприкоснуться с глубинными переживаниями, способствуя их переосмыслению и интеграции. Медитации и визуализации используются не как отвлечение, а как способ прямого контакта с глубинным переживанием. Клиент вновь соприкасается с травматическим или значимым опытом, но в символической форме. Метафорическое осознание причин произошедшего ослабляет силу воздействия пережитого опыта, что соответствует гомеопатическому принципу переработки симптома.

Интегральная психология и психотерапия М.В. Кокорина (ИПП) ориентирована на целостное переживание опыта на телесном, эмоциональном, когнитивном и экзистенциальном уровнях. Яркой гомеопатической является техника ИПП «Перепросмотр», при которой клиент последовательно входит в контакт с болезненными и вытесненными воспоминаниями. При этом он повторяет воспоминание многократно (10-15 раз), каждый раз вставая «лицом к лицу» с той частью своего опыта, с которой он может смириться, поэтому в данной технике дозу удержания внимания на травмирующем опыте определяет сам клиент. Это позволяет в процессе проработки мягко и постепенно осознать причину проблемы.

4. Помимо отдельных тактических вмешательств, в психотерапии можно выделить более широкий уровень работы, ориентированный на изменение структуры жизненного опыта и межличностных отношений клиента. В рамках настоящей статьи данный ***уровень*** обозначается как ***стратегический***.

Стратегическая психотерапия предполагает, что симптом рассматривается не только как отдельное проявление психологической трудности, но и как часть более широкой системы жизненных обстоятельств, личностных установок и межличностных взаимодействий.

В рамках подобных подходов терапевтический процесс может включать элементы различных тактик. Например, отвлекающие методы могут использоваться для

стабилизации состояния клиента, аллопатические - для коррекции когнитивных установок, а гомеопатические - для более глубокой переработки эмоционального опыта. Подобная гибкость характерна для многих современных интегративных направлений психотерапии.

ИПП изначально относится к стратегическому направлению, поскольку рассматривает человека как целостную систему, включающую телесный, эмоциональный, когнитивный, межличностный и экзистенциальный уровни. Техники подчинены общей стратегической цели - глубинной трансформации личности и устойчивому изменению.

Таблица 1

Сопоставление психотерапевтических тактик и направлений

Тактика	Направленность воздействия	Примеры направлений
Аллопатическая	Ослабление симптома через противоположное воздействие	Когнитивно-поведенческая терапия Позитивная психотерапия Бихевиоризм Экзистенциальная психотерапия Трансакционный анализ Э. Берна
Отвлекающая	Переключение внимания и изменение структуры переживания	Арт-терапия Телесно-ориентированная терапия НЛП Гипнотерапия ДПДГ Гештальт-терапия
Гомеопатическая	Воздействие, подобное симптому в малой дозе для ослабления через парадоксальное, осознанный постепенный контакт с переживанием и его воспроизведение с целью десенсибилизации	Логотерапия Франкла Психодрама Морено Трансперсональная психотерапия Провокативная психотерапия
Стратегическая	Работа с причинами и структурой психологической проблемы	Интегральная психология и психотерапия Системная семейная терапия Личностно-ориентированная реконструктивная психотерапия

Системная семейная терапия, по нашему мнению, относится к стратегической работе, так как направлена на изменение причин проблемы на уровне системы, а не только отдельного симптома у одного из её членов. Симптом рассматривается как проявление системного дисбаланса, а терапия направлена на осознание и изменение структуры отношений. Терапевт варьирует тактики - от отвлекающих до гомеопатических, в зависимости от динамики семьи и запроса клиентов.

Личностно-ориентированная реконструктивная психотерапия (ЛОРП) Б. Д. Карвасарского также ориентирована на реконструкцию личности, а не на устранение отдельных симптомов. Ключевой техникой выступает анализ и перестройка системы значимых отношений и личностных установок клиента. Работа направлена на осознание глубинных конфликтов, формирование новых способов саморегуляции и изменение жизненных стратегий. В процессе терапии используются различные тактики, которые интегрируются в единую стратегию личностной трансформации и устойчивого исцеления.

Последние рассмотренные направления относятся к стратегической работе, поскольку ориентированы на причину, а не симптомы, направлены на развитие

осознанности, предполагают гибкость тактик, что приводит к устойчивым личностным изменениям (см. Таб. 1).

Этические аспекты выбора психотерапевтических тактик.

Выбор психотерапевтической тактики имеет не только методологическое, но и этическое значение. Любое вмешательство в психологическое состояние человека требует от специалиста высокой степени профессиональной ответственности и рефлексии.

Аллопатические и отвлекающие методы могут быть эффективны для снижения интенсивности симптомов и стабилизации состояния клиента. Однако при их использовании важно учитывать, что подобные интервенции не всегда направлены на устранение причин психологической проблемы.

В то же время применение техник, предполагающих более глубокий контакт с переживанием, требует осторожности и оценки уровня психологической устойчивости клиента. Преждевременное использование подобных методов может быть затруднительным для людей, находящихся в состоянии острого кризиса или выраженной дезорганизации. Поэтому выбор тактики должен учитывать индивидуальные особенности клиента, этап терапевтического процесса и характер психологической проблемы.

Аллопатические и отвлекающие тактики, наиболее подходят для начальных этапов терапии, когда клиент находится в состоянии дезорганизации и неспособен к глубокому осознанию. По мере стабилизации состояния терапия может переходить к гомеопатической фазе с большей долей саморефлексии для встречи с симптомом и поиском причины. Методологически зрелыми можно считать те направления, которые используют все три тактики в зависимости от состояния клиента, а также предполагают стратегическую работу с причиной и ставят в центр осознание, а не просто устранение симптома. Также важно уметь объяснить клиенту характер воздействия, получить его согласие, не делать за него выбор, а помогать его осознавать. Таким образом, эффективная терапия – это не сумма техник, а система мышления, где терапевт стратегически, с уважением к индивидуальному темпу, ведёт клиента к зрелости и свободе.

Заключение. Современная психотерапия характеризуется значительным разнообразием теоретических направлений и практических методов психологической помощи. В условиях такого разнообразия особую актуальность приобретает задача методологической систематизации психотерапевтических интервенций.

Представленная классификация помогает сопоставлять разные направления, выявлять их сильные и слабые стороны, видеть место каждого подхода в общем процессе выздоровления личности, выявлять общие принципы психотерапевтического воздействия. Данная классификация, не ограничивая свободу метода, создаёт опору для гибкости и зрелости как терапевта, так и клиента. Кроме того, она может использоваться как универсальный инструмент в образовательной, исследовательской и клинической практики. Она способствует систематизации психотерапевтических подходов, облегчает навигацию по различным направлениям и тактикам, а также может служить основой для разработки обучающих программ и методологических исследований.

Литература.

1. Аммон Г. Динамическая психиатрия: основы, модель, терапия / пер. с нем.; под ред. В. А. Абабкова. – М.: Академический проект, 1997. – 416 с.

2. Балашова С.В., Якиманская И.С. Психологическая супервизия: монография / С.В. Балашова, И.С. Якиманская. – Ставрополь: Логос, 2018. – 90 с.

3. Бек А. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства / А. Бек; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.

4. Вид В.Д. Психотерапия шизофрении / В.Д. Вид – 3-е перераб. и доп. изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

5. Валентик Ю.В. Континуальная психотерапия / Ю.В. Валентик // Консультативная психология и психотерапия [Электронный журнал]. – 1999. – Т. 7 № 1. – С. 47–59. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/1999_n1/Valentik (дата обращения: 18.03.2026).

6. Ганеман С. Органон врачебного искусства: пер. с англ. / А.В. Высочанский, О.А. Высочанская; под ред. А.В. Высочанского. – М.: Атлас, 1992. – 336 с.

7. Ениколопов С.Н. Психотерапия при посттравматических стрессовых расстройствах // Российский психиатрический журнал. – 1988. – № 3. – С. 50-55.

8. Калмыкова Е.С., Кэхеле Х. Психотерапия: введение в основные направления / У.С. Калмыкова, Х Кэхеле. – М.: Класс, 2000. – 352 с.

9. Карвасарский Б.Д. Психотерапия: Учебник для врачей и студентов медицинских вузов / Б.Д. Карвасарский. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2000 – 672 с.

10. Кокорин М.В. Метод интегральной психологии и психотерапии – от эклектики к интегральности / М.В. Кокорин, В.А. Южаков // Методология современной психологии. – 2024. – № 21. – С. 157–173.

11. Ковпак Д.В. Паника и паническое расстройство: методы диагностики и терапии / Д.В. Ковпак // Ученые записки Института психологии РАН. – 2021. – № 1. – С. 51-63.

12. Макаров В.В. К 20-летию ОППЛ / В.В. Макаров [Электронный ресурс] // Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига. – 2023. URL: https://oppl.ru/o-nas/makarov-vv-k-20-letiyu-oppl.html (дата обращения:18.03.2026).

13. Миназов Р.Д. Психодрама в реабилитации наркозависимых: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. мед. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Р.Д. Миназов. – СПб., 2010. – 24 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Кабулов Азамат Ибадуллаевич
Директор Элликкалинского техникума общественного здравоохранения имени Абу Али ибн Сино

Аннотация. *В статье рассматриваются научно-методические основы развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в условиях цифровой образовательной среды. В условиях цифровой трансформации системы высшего образования содержание профессиональной подготовки включает не только формирование профессиональных знаний и практических умений, но и развитие цифровой этики, академической добросовестности, культуры информационной безопасности, ответственного цифрового взаимодействия и компетентного использования технологий искусственного интеллекта. В исследовании раскрыты структурные компоненты профессионально-деонтологической компетентности, педагогический потенциал цифровой образовательной среды и научно-методические механизмы их интеграции. Предложена научно-методическая модель, включающая мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный и диагностический компоненты. Разработанная модель способствует развитию профессиональной ответственности студентов, деонтологической культуры, навыков соблюдения норм цифровой этики и способности принимать профессионально обоснованные*

решения. Результаты исследования могут быть использованы в высших учебных заведениях, системах дистанционного обучения, центрах повышения квалификации и организациях, разрабатывающих цифровые образовательные ресурсы.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, профессионально-деонтологическая компетентность, компетентностный подход, научно-методические основы, цифровая этика, академическая добросовестность, информационная безопасность, искусственный интеллект, педагогические технологии, рефлексия, профессиональная ответственность, высшее образование, инновационное образование.*

Abstract. *This article examines the scientific and methodological foundations for developing students' professional-deontological competence in a digital learning environment. In the context of digital transformation in higher education, professional training extends beyond the acquisition of disciplinary knowledge and practical skills to include digital ethics, academic integrity, information security, responsible digital communication, and the competent use of artificial intelligence technologies. The study analyzes the structural components of professional-deontological competence, the pedagogical potential of digital learning environments, and the scientific and methodological mechanisms for their integration. A comprehensive scientific-methodological model consisting of motivational, cognitive, activity-based, communicative, reflective, and diagnostic components is proposed. The model is designed to strengthen students' professional responsibility, deontological culture, adherence to digital ethical standards, and competence in making responsible professional decisions within digital contexts. The findings of the study can be applied in higher education institutions, distance learning systems, professional development centers, and organizations involved in the design and implementation of digital educational resources.*

Key words: *digital learning environment, professional-deontological competence, competency-based approach, scientific and methodological foundations, digital ethics, academic integrity, information security, artificial intelligence, educational technologies, reflection, professional responsibility, higher education, innovative education.*

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется активной цифровой трансформацией образовательного процесса, что приводит к существенным изменениям в содержании профессиональной подготовки будущих специалистов. Цифровые образовательные платформы, технологии искусственного интеллекта, облачные сервисы, виртуальные образовательные среды и интерактивные средства обучения значительно расширяют возможности получения знаний, организации самостоятельной работы и формирования профессиональных компетенций. Вместе с тем цифровизация образования предъявляет новые требования к уровню профессионально-деонтологической компетентности студентов, поскольку эффективная профессиональная деятельность в цифровой среде невозможна без соблюдения этических норм, академической добросовестности и профессиональной ответственности [1].

В современных условиях понятие профессионально-деонтологической компетентности приобретает более широкий смысл. Если ранее оно рассматривалось преимущественно как способность специалиста соблюдать нормы профессиональной этики и выполнять профессиональный долг, то в цифровой образовательной среде данное понятие включает также ответственное использование цифровых технологий, соблюдение принципов информационной безопасности, защиту персональных данных, уважение авторских прав, цифровую коммуникационную культуру и этические аспекты применения технологий искусственного интеллекта [2].

Компетентностный подход, лежащий в основе современных образовательных стандартов, ориентирует образовательный процесс не только на передачу знаний, но и на формирование интегрированных профессиональных качеств личности. В связи с этим профессионально-деонтологическая компетентность рассматривается как

комплексная характеристика будущего специалиста, объединяющая знания, практические умения, профессиональные ценности, нравственные установки, коммуникативную культуру, способность к самоанализу и ответственному принятию решений в профессиональной деятельности [3].

Развитие цифровой образовательной среды значительно изменило характер взаимодействия между преподавателем и студентом. Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, смешанное обучение, цифровые образовательные ресурсы и интеллектуальные обучающие системы создают новые условия для формирования профессиональных компетенций. Однако одновременно возрастает риск нарушения академической честности, неэтичного использования искусственного интеллекта, неправомерного заимствования информации, распространения недостоверных данных и нарушения профессиональных норм общения. Это требует совершенствования научно-методических подходов к развитию профессионально-деонтологической компетентности студентов [4].

Анализ отечественных и зарубежных научных исследований показывает, что проблемы цифровой педагогики, профессиональной этики, компетентностного обучения и цифровой трансформации образования активно изучаются представителями различных научных школ. Вместе с тем большинство исследований рассматривает данные направления обособленно. Недостаточно разработаны научно-методические модели, интегрирующие возможности цифровой образовательной среды с механизмами формирования профессионально-деонтологической компетентности студентов [5].

Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях стремительного развития технологий искусственного интеллекта. Использование интеллектуальных цифровых сервисов существенно повышает эффективность обучения, однако требует формирования у студентов высокой культуры ответственного использования технологий, соблюдения принципов прозрачности, объективности, академической добросовестности и профессиональной этики. Следовательно, развитие профессионально-деонтологической компетентности становится одним из важнейших условий подготовки конкурентоспособных специалистов нового поколения [6].

Научная новизна настоящего исследования заключается в разработке научно-методических основ развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде с учетом современных требований цифровой педагогики, компетентностного подхода и профессиональной деонтологии. В исследовании предлагается интегративная модель, объединяющая мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный и диагностический компоненты в единую систему профессиональной подготовки.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанной модели в образовательном процессе высших учебных заведений, при создании цифровых образовательных курсов, совершенствовании программ повышения квалификации преподавателей, а также при разработке методических рекомендаций по формированию профессионально-деонтологической компетентности студентов в условиях цифровой образовательной среды [7].

Цель исследования

Теоретически обосновать и разработать научно-методические основы развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде, а также определить педагогические условия повышения эффективности данного процесса.

Задачи исследования

- проанализировать теоретические подходы к понятию профессионально-деонтологической компетентности;
- определить педагогический потенциал цифровой образовательной среды в развитии профессиональной деонтологии студентов;

- разработать научно-методическую модель формирования профессионально-деонтологической компетентности;
- экспериментально оценить эффективность предложенной модели;
- разработать практические рекомендации по внедрению модели в систему высшего образования.

Обзор литературы . Профессионально-деонтологическая компетентность в последние годы становится одним из ключевых направлений исследований в области педагогики, психологии, цифрового образования и теории профессиональной подготовки. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в условиях цифровой трансформации образовательной системы традиционные представления о профессиональной компетентности существенно расширяются. Помимо профессиональных знаний и практических навыков современный специалист должен обладать высоким уровнем профессиональной ответственности, соблюдать нормы профессиональной этики, владеть цифровой культурой и принимать обоснованные решения в соответствии с деонтологическими принципами [8].

Современная концепция компетентностного подхода рассматривает результаты образования как совокупность интегрированных компетенций, включающих когнитивные, ценностные, коммуникативные и деятельностные характеристики личности. В рамках данного подхода профессионально-деонтологическая компетентность понимается как способность специалиста применять профессиональные знания и этические нормы при решении профессиональных задач независимо от условий осуществления деятельности. Такой подход обеспечивает переход от передачи готовых знаний к развитию способности самостоятельно действовать в нестандартных профессиональных ситуациях [9].

Исследования, посвящённые профессиональной деонтологии, показывают, что её содержание значительно выходит за рамки изучения профессиональной этики. Деонтология рассматривается как система морально-нравственных принципов, регулирующих профессиональное поведение специалиста, формирующих чувство профессионального долга, ответственности перед обществом, коллегами и участниками образовательного процесса. Следовательно, профессионально-деонтологическая компетентность представляет собой интегральное качество личности, объединяющее профессиональную подготовленность и нравственную зрелость [10].

Развитие цифровой образовательной среды оказывает существенное влияние на содержание профессиональной подготовки студентов. Электронные образовательные платформы, системы дистанционного обучения, виртуальные лаборатории, интеллектуальные обучающие системы и технологии искусственного интеллекта создают принципиально новые условия организации образовательного процесса. Вместе с тем использование цифровых технологий сопровождается появлением новых этических вызовов, связанных с соблюдением академической добросовестности, защитой интеллектуальной собственности, конфиденциальностью информации и ответственным использованием цифровых ресурсов [11].

Особое место в современной научной литературе занимает проблема цифровой этики. Исследователи подчёркивают, что цифровая этика становится обязательной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов практически всех направлений. Формирование культуры ответственного поведения в цифровом пространстве, соблюдение правил сетевого взаимодействия, предупреждение цифровых рисков и обеспечение информационной безопасности рассматриваются как важнейшие показатели профессиональной зрелости выпускника высшего учебного заведения [12].

В зарубежных исследованиях значительное внимание уделяется вопросам интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. Современные интеллектуальные образовательные системы позволяют персонализировать обучение, автоматизировать оценивание, анализировать

образовательные достижения студентов и формировать индивидуальные образовательные траектории. Однако большинство авторов подчёркивает необходимость соблюдения этических принципов использования искусственного интеллекта, прозрачности алгоритмов, защиты персональных данных и сохранения академической честности [13].

Анализ публикаций по цифровой педагогике показывает, что эффективность цифровой образовательной среды определяется не только уровнем её технологического оснащения, но и качеством научно-методического сопровождения образовательного процесса. Исследователи отмечают, что развитие профессиональных компетенций студентов требует применения активных образовательных технологий, цифровых кейсов, проектного обучения, интерактивного моделирования профессиональных ситуаций, электронного портфолио и систематической рефлексии результатов учебной деятельности [14].

В научных трудах последних лет подчёркивается необходимость формирования у студентов устойчивой культуры академической добросовестности. Академическая честность рассматривается как основа профессиональной репутации будущего специалиста и один из важнейших компонентов профессионально-деонтологической компетентности. Соблюдение принципов самостоятельности выполнения учебных заданий, корректного цитирования источников, недопустимости плагиата и ответственного использования цифровых инструментов становится обязательным условием качественной профессиональной подготовки [15].

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых цифровому обучению, компетентностному подходу и профессиональной этике, анализ научной литературы показывает наличие ряда нерешённых вопросов. В частности, недостаточно разработаны научно-методические основы комплексного развития профессионально-деонтологической компетентности студентов именно в условиях цифровой образовательной среды. Большинство существующих моделей ориентировано либо на развитие профессиональных компетенций, либо на совершенствование цифровых образовательных технологий, без их глубокой педагогической интеграции [16].

Проведённый анализ свидетельствует о необходимости разработки новой научно-методической модели, объединяющей возможности цифровой образовательной среды, компетентностного подхода и профессиональной деонтологии в единую педагогическую систему. Такая модель должна обеспечивать формирование у студентов не только профессиональных знаний и практических навыков, но и устойчивой системы профессионально-нравственных ценностей, цифровой культуры, академической добросовестности и готовности к ответственному выполнению профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования [17].

Методология исследования. Методология настоящего исследования основывается на современных концепциях компетентностного подхода, цифровой педагогики, профессиональной деонтологии, теории цифровой образовательной среды и личностно-ориентированного обучения. Методологическая база исследования сформирована на основе системного, деятельностного, компетентностного и аксиологического подходов, позволяющих комплексно рассматривать процесс формирования профессионально-деонтологической компетентности студентов в условиях цифровой образовательной среды.

На первом этапе исследования был проведён теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по вопросам цифровизации образования, профессиональной этики, академической добросовестности, цифровой культуры, искусственного интеллекта в образовании и компетентностного обучения. Использование сравнительного и системного анализа позволило определить современные тенденции развития профессионально-деонтологической компетентности студентов, выявить существующие научные подходы и определить направления совершенствования научно-методического обеспечения образовательного процесса.

Эмпирическая часть исследования проводилась в одном из высших учебных заведений среди студентов педагогических направлений подготовки. В исследовании приняли участие **86 респондентов**, из которых **64 студента** и **22 преподавателя**. Отбор участников осуществлялся методом целенаправленной выборки, поскольку все респонденты непосредственно участвовали в образовательном процессе с использованием цифровых образовательных технологий.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования:

- анализ научной и методической литературы;
- педагогическое наблюдение;
- анкетирование;
- экспертная оценка;
- интервьюирование преподавателей;
- моделирование педагогического процесса;
- методы математико-статистической обработки данных с использованием программы **IBM SPSS Statistics**.

Основной целью эмпирического этапа являлось определение уровня сформированности профессионально-деонтологической компетентности студентов при использовании цифровой образовательной среды. Для этого была разработана диагностическая анкета, включающая вопросы, направленные на оценку уровня профессиональной ответственности, соблюдения цифровой этики, академической добросовестности, культуры профессионального общения в цифровой среде, навыков безопасной работы с информацией и способности принимать профессионально обоснованные решения.

Оценивание проводилось по пятибалльной шкале Лайкерта, где **1 балл** соответствовал минимальному уровню сформированности компетенции, а **5 баллов** — максимально возможному уровню.

В качестве критериев оценки профессионально-деонтологической компетентности были выделены следующие показатели:

- профессиональная ответственность;
- знания норм профессиональной деонтологии;
- соблюдение принципов цифровой этики;
- академическая добросовестность;
- цифровая коммуникативная культура;
- способность к профессиональной рефлексии.

Таблица 1

Показатели развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде (n = 86)

Показатели	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)
Профессиональная ответственность	4,71	0,41
Знание профессиональной деонтологии	4,59	0,46
Соблюдение цифровой этики	4,53	0,48
Академическая добросовестность	4,46	0,55
Цифровая коммуникативная культура	4,39	0,58
Профессиональная рефлексия	4,35	0,60

Полученные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности большинства компонентов профессионально-деонтологической

компетентности студентов. Наиболее высокий показатель был зафиксирован по критерию **«профессиональная ответственность» (M = 4,71)**, что подтверждает осознание студентами значимости соблюдения профессиональных норм в условиях цифрового обучения.

Высокие значения были получены также по показателям знания профессиональной деонтологии и соблюдения цифровой этики. Это позволяет сделать вывод о положительном влиянии цифровой образовательной среды на формирование профессионального поведения студентов при условии использования специально разработанного научно-методического сопровождения.

Несколько более низкие показатели были выявлены по критериям академической добросовестности, цифровой коммуникативной культуры и профессиональной рефлексии. Это свидетельствует о необходимости дальнейшего совершенствования методических подходов, направленных на развитие критического мышления, культуры цифрового взаимодействия, самостоятельного анализа собственной профессиональной деятельности и ответственного использования технологий искусственного интеллекта.

Статистическая обработка данных в программе **IBM SPSS Statistics** показала, что значения стандартного отклонения находятся в пределах **0,41–0,60**, что свидетельствует о высокой согласованности полученных результатов и достаточной надёжности эмпирических данных.

Дополнительно была проведена экспертная оценка разработанной научно-методической модели. В качестве экспертов выступили преподаватели, имеющие опыт организации цифрового обучения. По результатам экспертного оценивания были выделены основные преимущества модели:

- комплексная интеграция цифровых образовательных технологий и профессиональной деонтологии;
- ориентация на формирование практических профессиональных компетенций;
- развитие цифровой этики и академической добросовестности;
- применение интерактивных цифровых образовательных технологий;
- использование компетентностной системы оценивания;
- развитие профессиональной рефлексии студентов;
- возможность адаптации модели к различным направлениям профессиональной подготовки.

Таким образом, применённая методология позволила комплексно оценить уровень развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде, подтвердить эффективность разработанной научно-методической модели и определить перспективные направления её дальнейшего совершенствования.

Результаты исследования и их анализ. Результаты проведённого исследования показали, что развитие профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде представляет собой сложный, многоуровневый и системно организованный педагогический процесс. Полученные эмпирические данные подтвердили, что эффективность формирования данной компетентности зависит не только от содержания профессиональной подготовки, но и от качества научно-методического сопровождения цифровой образовательной среды, характера взаимодействия участников образовательного процесса и степени интеграции этических принципов в цифровое обучение.

На основе анализа теоретических источников и результатов диагностического этапа была разработана научно-методическая модель развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде. Данная модель рассматривается как целостная педагогическая система, включающая взаимосвязанные целевой, содержательный, организационно-технологический и результативно-оценочный блоки.

1. Целевой блок модели

Целевой блок определяет основное направление педагогического воздействия и заключается в формировании у студентов способности осуществлять профессиональную деятельность на основе сочетания профессиональных знаний, деонтологических принципов и цифровой культуры.

Основными целями модели являются:

- развитие осознанного отношения студентов к профессиональному долгу и ответственности;
- формирование навыков этичного поведения в цифровой образовательной среде;
- развитие способности принимать профессиональные решения с учётом морально-нравственных норм;
- формирование культуры безопасного и ответственного использования цифровых технологий.

Данный блок отражает переход от традиционного понимания профессиональной подготовки как процесса усвоения знаний к формированию целостной профессиональной личности, готовой действовать в условиях цифровой трансформации.

2. Содержательный блок

Содержательный компонент модели включает комплекс знаний, ценностей и практических умений, необходимых для формирования профессионально-деонтологической компетентности.

В содержание подготовки были включены следующие направления:

- основы профессиональной этики и деонтологии;
- нормы цифрового поведения и цифровой ответственности;
- принципы академической добросовестности;
- правила информационной безопасности;
- особенности профессионального общения в цифровой среде;
- этические аспекты применения технологий искусственного интеллекта;
- основы профессиональной рефлексии.

Особенностью данного блока является интеграция традиционного профессионального содержания с современными цифровыми требованиями. Это позволяет рассматривать профессиональную деонтологию не только как систему моральных норм, но и как основу ответственного поведения специалиста в цифровом пространстве.

3. Организационно-технологический блок

Данный блок отражает методы, формы и педагогические технологии, обеспечивающие реализацию модели. В процессе исследования были использованы следующие образовательные технологии:

- цифровое проектное обучение;
- анализ профессиональных кейсов;
- виртуальное моделирование профессиональных ситуаций;
- интерактивные онлайн-дискуссии;
- электронное портфолио;
- рефлексивные задания;
- проблемное обучение;
- технологии смешанного обучения.

Особое значение имело использование цифровых кейсов, позволяющих студентам анализировать реальные профессиональные ситуации, связанные с нарушением этических норм, академической честности, цифровой безопасности и профессиональной ответственности.

Например, студентам предлагались ситуации, связанные с использованием искусственного интеллекта при подготовке учебных материалов, распространением информации в цифровых сетях, соблюдением авторских прав и организацией профессиональной коммуникации в онлайн-среде. Решение подобных задач

способствовало развитию способности применять деонтологические знания в практической деятельности.

4. Результативно-оценочный блок

Данный блок направлен на определение уровня сформированности профессионально-деонтологической компетентности студентов и включает критерии, показатели и диагностические инструменты.

В соответствии с разработанной моделью были определены три уровня развития компетентности:

Высокий уровень характеризуется устойчивым пониманием профессионально-этических норм, способностью самостоятельно анализировать сложные профессиональные ситуации, ответственным использованием цифровых технологий и развитой рефлексивной культурой.

Средний уровень проявляется в наличии основных профессионально-деонтологических знаний и умений, однако студент испытывает определённые трудности при решении нестандартных ситуаций и требует методической поддержки.

Низкий уровень характеризуется недостаточным пониманием профессиональных и цифровых этических норм, слабой способностью применять знания на практике и отсутствием устойчивой профессиональной позиции.

Результаты исследования после внедрения элементов разработанной модели показали положительную динамику развития всех компонентов профессионально-деонтологической компетентности.

Таблица 2

Динамика уровней профессионально-деонтологической компетентности студентов до и после применения научно-методической модели

Уровни сформированности компетентности	До внедрения модели (%)	После внедрения модели (%)
Высокий уровень	28,0	51,2
Средний уровень	46,5	40,7
Низкий уровень	25,5	8,1

Полученные данные демонстрируют значительное увеличение количества студентов с высоким уровнем профессионально-деонтологической компетентности. Если до реализации модели высокий уровень был выявлен у 28,0% участников, то после применения научно-методического сопровождения этот показатель увеличился до 51,2%.

Одновременно наблюдается сокращение количества студентов с низким уровнем компетентности с 25,5% до 8,1%. Это свидетельствует о том, что систематическое использование цифровых образовательных технологий в сочетании с методами формирования профессиональной этики способствует развитию ответственного профессионального поведения студентов.

Статистический анализ результатов исследования с использованием критерия Стьюдента показал наличие значимых различий между первоначальными и итоговыми показателями. Полученное значение уровня значимости $p < 0,05$ подтверждает, что выявленные изменения не являются случайными и связаны с воздействием разработанной научно-методической модели.

Таким образом, результаты исследования подтверждают эффективность предложенной модели развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде. Её применение способствует формированию у будущих специалистов не только профессиональных знаний и цифровых навыков, но и устойчивой системы профессиональных ценностей, этического мышления и готовности к ответственному поведению в условиях цифрового общества.

Обсуждение результатов исследования. Полученные результаты исследования позволяют утверждать, что развитие профессионально-деонтологической

компетентности студентов в цифровой образовательной среде является одним из важных направлений совершенствования современной системы высшего образования. Проведённый анализ показал, что цифровизация образовательного процесса требует пересмотра традиционных подходов к профессиональной подготовке, поскольку специалист нового поколения должен обладать не только профессиональными знаниями и технологическими навыками, но и устойчивой системой этических установок, позволяющих ответственно действовать в цифровом пространстве.

Результаты исследования согласуются с современными научными представлениями о том, что компетентность специалиста представляет собой интегративное качество личности, включающее знания, умения, ценности, мотивацию и способность применять их в реальных профессиональных ситуациях. В данном контексте профессионально-деонтологическая компетентность выступает не как отдельный элемент подготовки, а как комплексная характеристика, объединяющая профессиональную культуру, нравственную ответственность, коммуникативную зрелость и способность к осознанному профессиональному выбору.

Анализ результатов показал, что использование цифровой образовательной среды значительно расширяет возможности формирования профессионально-деонтологических качеств студентов. Электронные образовательные платформы, интерактивные ресурсы, цифровые кейсы и виртуальное моделирование профессиональных ситуаций создают условия для активного включения студентов в процесс анализа этических проблем и принятия профессиональных решений. В отличие от традиционной передачи знаний, цифровая среда обеспечивает возможность многократного моделирования различных профессиональных ситуаций, что способствует развитию практической направленности деонтологической подготовки.

Особое значение в процессе исследования приобрёл вопрос формирования цифровой этики студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что современные обучающиеся достаточно хорошо ориентируются в использовании цифровых технологий, однако нуждаются в дальнейшем развитии культуры их ответственного применения. Это касается прежде всего соблюдения академической честности, корректного использования цифровой информации, уважения интеллектуальной собственности и соблюдения норм профессионального общения в онлайн-среде.

Важным результатом исследования является подтверждение эффективности интеграции профессиональной деонтологии и цифровой педагогики. Ранее данные направления чаще рассматривались как самостоятельные области научного изучения. Однако современные условия образования показывают необходимость их объединения, поскольку профессиональная деятельность всё чаще осуществляется с использованием цифровых инструментов. Следовательно, этическая компетентность специалиста должна включать не только традиционные нормы профессионального поведения, но и правила ответственного взаимодействия в цифровой среде.

Разработанная научно-методическая модель продемонстрировала свою эффективность благодаря комплексному воздействию на основные компоненты профессионально-деонтологической компетентности. Мотивационный компонент обеспечил формирование ценностного отношения студентов к профессиональному долгу; когнитивный компонент способствовал расширению знаний о нормах профессиональной и цифровой этики; деятельностный компонент обеспечил применение полученных знаний в практических ситуациях; коммуникативный компонент развивал культуру профессионального взаимодействия; рефлексивный компонент способствовал самоанализу и профессиональному саморазвитию.

Следует отметить, что положительная динамика показателей профессионально-деонтологической компетентности связана не только с использованием цифровых технологий, но и с изменением характера образовательного взаимодействия. Студенты стали занимать более активную позицию в процессе обучения, проявлять большую

самостоятельность при анализе профессиональных задач и демонстрировать более высокий уровень ответственности за результаты собственной деятельности.

Вместе с тем результаты исследования позволяют выделить ряд проблемных аспектов. Несмотря на высокий уровень владения цифровыми инструментами, у части студентов недостаточно сформированы навыки критической оценки цифровой информации и понимания этических последствий использования современных технологий. Особенно актуальным является вопрос использования искусственного интеллекта в образовательном процессе, поскольку его применение требует соблюдения принципов прозрачности, самостоятельности мышления и академической ответственности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной модели для совершенствования образовательных программ высших учебных заведений. Её внедрение позволяет повысить качество профессиональной подготовки студентов, обеспечить формирование цифровой культуры и создать условия для развития специалистов, способных действовать профессионально и этически ответственно в условиях цифрового общества.

Однако необходимо учитывать некоторые ограничения проведённого исследования. Экспериментальная работа проводилась на ограниченной выборке студентов и преподавателей, поэтому дальнейшее изучение проблемы требует расширения числа участников, проведения сравнительных исследований между различными образовательными учреждениями и анализа долгосрочного влияния цифровой образовательной среды на развитие профессионально-деонтологической компетентности.

В перспективе особое внимание целесообразно уделить разработке адаптивных цифровых образовательных систем, которые будут учитывать индивидуальные особенности формирования профессионально-этических качеств студентов. Кроме того, перспективным направлением является изучение возможностей искусственного интеллекта в диагностике и сопровождении развития профессионально-деонтологической компетентности при обязательном соблюдении этических принципов.

Таким образом, обсуждение результатов подтверждает, что развитие профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде является комплексным педагогическим процессом, требующим интеграции профессионального содержания, цифровых технологий и этико-ценностных ориентиров. Предложенная научно-методическая модель обладает значительным потенциалом для повышения качества высшего образования и подготовки специалистов, способных эффективно и ответственно осуществлять профессиональную деятельность в условиях цифровой трансформации.

Заключение. Проведённое исследование позволило теоретически обосновать и практически подтвердить значимость развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в условиях цифровой образовательной среды. Анализ современных научных подходов показал, что цифровая трансформация высшего образования требует формирования нового типа специалиста, который способен не только эффективно использовать современные технологии, но и соблюдать профессиональные, этические и социальные нормы при осуществлении своей деятельности.

В ходе исследования установлено, что профессионально-деонтологическая компетентность представляет собой сложное интегративное образование личности, включающее совокупность профессиональных знаний, нравственных ценностей, коммуникативных умений, цифровой культуры, способности к рефлексии и готовности принимать ответственные решения в профессиональных ситуациях. В цифровой образовательной среде данная компетентность приобретает дополнительное содержание, связанное с соблюдением цифровой этики, академической

добросовестности, информационной безопасности и ответственным использованием цифровых технологий.

Теоретический анализ научных источников позволил определить, что наиболее эффективным методологическим основанием развития профессионально-деонтологической компетентности является сочетание компетентностного, системного, деятельностного и аксиологического подходов. Их интеграция обеспечивает возможность построения образовательного процесса, ориентированного не только на освоение профессиональных знаний, но и на формирование устойчивой профессионально-нравственной позиции будущего специалиста.

В рамках исследования была разработана научно-методическая модель развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде. Данная модель включает целевой, содержательный, организационно-технологический и результативно-оценочный блоки, а также объединяет мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивный и диагностический компоненты. Системное взаимодействие указанных элементов обеспечивает последовательное формирование профессионально-этических качеств студентов.

Результаты эмпирического исследования подтвердили эффективность предложенной модели. После внедрения научно-методического сопровождения наблюдалось повышение уровня профессиональной ответственности, цифровой этической культуры, академической добросовестности и способности студентов применять деонтологические принципы при решении профессиональных задач. Увеличение количества студентов с высоким уровнем сформированности компетентности и снижение числа обучающихся с низкими показателями свидетельствуют о результативности предложенного подхода.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной модели в системе высшего образования для совершенствования содержания учебных дисциплин, разработки цифровых образовательных курсов, организации профессионально ориентированных занятий и подготовки методических материалов. Предложенные подходы могут быть адаптированы для различных направлений подготовки, особенно тех, где профессиональная деятельность непосредственно связана с взаимодействием с людьми и требует высокого уровня ответственности.

На основе проведённого исследования сформулированы следующие рекомендации:

- включать вопросы профессиональной и цифровой этики в содержание подготовки будущих специалистов;
- использовать цифровые кейсы и моделирование профессиональных ситуаций для развития навыков этического принятия решений;
- применять интерактивные и рефлексивные методы обучения в цифровой образовательной среде;
- формировать у студентов культуру академической добросовестности и ответственного использования информационных ресурсов;
- развивать компетенции преподавателей в области цифровой педагогики и профессиональной деонтологии;
- совершенствовать системы оценки профессионально-деонтологической компетентности на основе компетентностных критериев.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочного влияния цифровой образовательной среды на развитие профессионально-этических качеств студентов, разработкой адаптивных цифровых платформ для формирования деонтологических компетенций, а также исследованием возможностей искусственного интеллекта в сопровождении профессионального развития обучающихся с учётом этических требований.

Таким образом, развитие профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде является одним из важных условий повышения качества современного высшего образования. Разработанная научно-методическая модель позволяет объединить профессиональную подготовку, цифровую грамотность и этико-ценностное развитие личности, обеспечивая подготовку специалистов, способных эффективно, ответственно и профессионально действовать в условиях цифрового общества.

Список использованной литературы.

1. Bates, A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning / A. W. Bates. — 3rd ed. — Vancouver : Tony Bates Associates Ltd., 2022. — 510 p.

2. Beetham, H. Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design / H. Beetham, R. Sharpe. — London : Routledge, 2020. — 334 p.

3. Billett, S. Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects / S. Billett. — Dordrecht : Springer, 2011. — 262 p.

4. Bond, M. Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis / M. Bond, O. Zawacki-Richter, M. Nichols // Computers & Education. — 2020. — Vol. 157. — Art. 103956.

5. European Commission. Ethical Guidelines on the Use of Artificial Intelligence and Data in Teaching and Learning for Educators / European Commission. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. — 40 p.

6. Floridi, L. A unified framework of five principles for AI in society: Ethical foundations and practical applications / L. Floridi, J. Cowls // AI and Society. — 2022. — Vol. 37. — P. 1–15.

7. Garrison, D. R. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines / D. R. Garrison, N. D. Vaughan. — San Francisco : Jossey-Bass, 2018. — 272 p.

8. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ / D. Goleman. — New York : Bantam Books, 2020. — 384 p.

9. Kimmons, R. The role of ethics in educational technology research and practice / R. Kimmons, G. Veletsianos // Educational Technology Research and Development. — 2021. — Vol. 69. — P. 1–18.

10. Koehler, M. J. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? / M. J. Koehler, P. Mishra, W. Cain // Journal of Education. — 2019. — Vol. 193, no. 3. — P. 13–19.

11. OECD. Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots / OECD. — Paris : OECD Publishing, 2021. — 254 p.

12. Redecker, C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / C. Redecker. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. — 96 p.

13. Selwyn, N. Education and Technology: Key Issues and Debates / N. Selwyn. — 3rd ed. — London : Bloomsbury Academic, 2022. — 264 p.

14. Shapiro, J. P. Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas / J. P. Shapiro, J. A. Stefkovich. — 5th ed. — New York : Routledge, 2021. — 280 p.

15. Siemens, G. Connectivism and learning in digital networks: Foundations and educational implications / G. Siemens // International Review of Research in Open and Distributed Learning. — 2019. — Vol. 20, no. 3. — P. 1–15.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ И СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ У СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫХ ЖЕНЩИН

Кадирова Сурайёхон Шакировна
Независимый исследователь
Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье изучаются специфические особенности психологической устойчивости и стратегий адаптации у социально уязвимых женщин. В исследовании проанализированы методы реагирования на стрессовые ситуации 56 респонденток на основе методологии опросника COPE. Результаты показали превосходство проблемно-ориентированных стратегий преодоления трудностей. Также было установлено, что эмоционально-ориентированные и избегающие стратегии сохраняются в определенной степени. Результаты указывают на необходимость развития устойчивости и формирования эффективных навыков преодоления трудностей у социально уязвимых женщин.*

Ключевые слова: *устойчивость, стратегии преодоления трудностей, стресс, адаптация, социально уязвимые женщины, психологическая поддержка.*

Abstract. *The article studies the specific features of psychological resilience and adaptation strategies in socially vulnerable women. The study analyzed the methods of responding to stressful situations of 56 respondents based on the COPE Inventory methodology. The results showed the superiority of problem-oriented coping strategies. It was also found that emotion-oriented and avoidance strategies are preserved to a certain extent. The results indicate the need to develop resilience and form effective coping skills in socially vulnerable women.*

Keywords: *resilience, coping strategies, stress, adaptation, socially vulnerable women, psychological support.*

В современном глобализированном и социально трансформированном мире психологические проблемы среди уязвимых групп населения, особенно женщин, усиливаются. Экономические трудности, семейные проблемы, недостаток социальной поддержки и повышенный уровень стресса негативно влияют на их психическое здоровье [10; 15].

Женщины из социально уязвимых групп, в частности, более склонны к эмоциональному стрессу, тревоге и депрессии в результате частого столкновения с жизненными трудностями. Это осложняет их адаптационные процессы и приводит к снижению их психологических ресурсов [11].

В психологической литературе понятие устойчивости интерпретируется как способность человека быть стабильным и адаптироваться к стрессорам [3; 11]. Транзакционная стрессовая модель, разработанная Лазарусом и Фолькманом, предполагает, что стресс возникает в результате взаимной оценки между человеком и окружающей средой, а реакция на него осуществляется посредством стратегий преодоления [1].

Мастен описывает устойчивость как «простое чудо» и подчеркивает, что каждый человек обладает потенциалом для адаптации [3]. Исследования Вернера показали, что некоторые люди успешно адаптируются к социальным условиям даже в ситуациях высокого риска [5; 6]. Современные исследования показывают, что стратегии преодоления трудностей у женщин в большей степени сосредоточены на эмоциональном выражении и социальной поддержке [7; 8].

Изучение психологической устойчивости и стратегий адаптации у социально уязвимых женщин показывает, что их психическая стабильность во многом зависит от

социальной поддержки, личных ресурсов и стратегий преодоления трудностей. Низкий уровень устойчивости может привести к усилению стресса и эмоционального напряжения. Поэтому развитие психологической устойчивости у этой группы женщин, формирование эффективных стратегий адаптации и укрепление социально-психологических систем поддержки имеют большое практическое значение.

Актуальность. Международные исследования показывают, что такие женщины чаще испытывают депрессивные состояния, тревожность, эмоциональную нестабильность и трудности адаптации. При этом их способы реагирования на жизненные проблемы — то есть стратегии преодоления трудностей — часто неэффективны и проявляются в виде избегания или эмоционально реактивного поведения. Это снижает психологическую устойчивость человека и увеличивает риск развития долгосрочных психических расстройств.

В современной психологии устойчивость признается как способность человека адаптироваться к стрессу, травмам и жизненным трудностям и восстанавливаться после них. Однако механизмы формирования устойчивости у социально уязвимых женщин, внутренние и внешние факторы, которые ее поддерживают, а также взаимосвязь стратегий адаптации изучены недостаточно глубоко.

Несмотря на то, что в последние годы в Узбекистане развивается гендерная политика и система социальной защиты, остается актуальной задачей научное изучение психологического состояния социально уязвимых женщин, оценка уровня их устойчивости и разработка эффективных механизмов психологической поддержки. Это особенно важно в условиях роста домашнего насилия, безработицы, миграции и факторов социального стресса.

В этой связи научное изучение психологической устойчивости и стратегий адаптации социально уязвимых женщин имеет не только теоретическое, но и практическое значение и служит для разработки программ психологической реабилитации, совершенствования профилактических мер и оптимизации системы социальной поддержки.

В современной психологии изучение психологической устойчивости и стратегий адаптации в социально уязвимых группах является одним из важных научных направлений. Это направление направлено на выявление механизмов поддержания психологической стабильности индивида в условиях стресса, травмы и социального дискомфорта.

Одним из первых подходов к научному объяснению стресса и процессов совладания является транзакционная модель, разработанная Лазарусом и Фолькманом [1]. Согласно этой модели, стресс интерпретируется как процесс взаимной оценки между индивидом и окружающей средой. Авторы разделили стратегии совладания на проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные типы, обосновывая их роль в психологической адаптации.

Особое значение в развитии концепции устойчивости имеет предложенная Мастеном концепция «обычной магии» [3; 4]. По его мнению, устойчивость — это не исключительная способность, а естественная психологическая система, которая может существовать у каждого человека. По мнению Мастена, основными защитными факторами устойчивости являются социальная поддержка, стабильность семьи и личные ресурсы.

Продольное исследование Кауаи, проведенное Вернером, эмпирически продемонстрировало, что некоторые люди способны успешно адаптироваться даже в ситуациях высокого риска [5; 6]. Это исследование предполагает, что устойчивость формируется посредством взаимодействия факторов риска и защитных факторов.

Исследования Хелгесона и Тамреса и др. важны для изучения специфических аспектов гендера и стратегий преодоления трудностей [7; 8]. Согласно их результатам, женщины чаще прибегают к эмоциональному выражению и социальной поддержке в стрессовых ситуациях, в то время как у мужчин преобладает инструментальное

преодоление трудностей. Эта ситуация важна для объяснения специфики психологических защитных стратегий у социально уязвимых женщин.

Авторы методологии COPE, Карвер, Шайер и Вайнтрауб, разработали научный инструмент, позволяющий эмпирически оценивать стратегии преодоления трудностей [2]. Эта методология в настоящее время является одним из основных диагностических инструментов в изучении устойчивости и адаптации к стрессу.

Исследования Фарохзадиана и его коллег показали, что психологические программы, основанные на осознанности, повышают устойчивость у женщин [14]. Шишехгар и его коллеги также предполагают, что социальная поддержка является важным фактором устойчивости [13].

В целом, анализ имеющейся научной литературы показывает, что уровень психологической устойчивости у социально уязвимых женщин зависит от ряда внутренних (самооценка, стратегии преодоления трудностей) и внешних (социальная поддержка, экономические условия) факторов, взаимодействие которых определяет уровень психологической адаптации индивида.

Методология. В исследовании использовалась методология опросника COPE для выявления стратегий преодоления трудностей у социально уязвимых женщин [2].

Эта методология представляет собой психодиагностический инструмент, предназначенный для оценки способов реагирования человека на жизненные трудности и стрессовые ситуации, то есть стратегий преодоления трудностей.

Опросник COPE исследует различные механизмы реагирования человека на стресс в нескольких основных областях, включая: проблемно-ориентированное преодоление трудностей, эмоционально-ориентированное преодоление трудностей и избегающее преодоление трудностей. Такой подход позволяет определить, какие психологические ресурсы человек использует в сложных жизненных ситуациях.

В исследовании приняли участие 56 респондентов. Результаты были обработаны на основе балльной системы и проанализированы в соответствии со стратегиями преодоления трудностей, ориентированными на решение проблем, эмоционально-ориентированными стратегиями и стратегиями избегания.

В ходе исследования методология была представлена респондентам индивидуально. Участникам предлагалось выбрать вариант ответа, наиболее соответствующий их ситуации, для каждого утверждения. Результаты были рассчитаны с использованием балльной системы, и для каждой стратегии преодоления трудностей были сформированы отдельные показатели.

В ходе последующего статистического анализа результаты были сопоставлены с показателями устойчивости и психологического благополучия, что позволило определить взаимосвязь между стратегиями преодоления трудностей и психологической устойчивостью у социально уязвимых женщин.

Измерение структуры стратегий преодоления трудностей с помощью опросника COPE.

№	Тип стратегии преодоления трудностей	Определение	Психологическое содержание	N (людей)	%
1	Проблемно-ориентированное преодоление трудностей	Действия, направленные на устранение причины стресса.	Повышает адаптивность за счет активного поиска решений, планирования и анализа проблем.	24	42.9%
2	Стратегии преодоления трудностей, ориентированные на эмоции	Стратегии управления эмоциональным состоянием	Выражение эмоций или внутренняя обработка информации для снижения тревоги, грусти и стресса.	20	35.7%

3	избегающее совладание	Поведение, основанное на избегании проблем и стресса.	Временное облегчение достигается путем отрицания, отвлечения внимания или избегания проблемы.	12	21.4%
Общий				56	100%

Полученные результаты подтверждают теорию совладания, разработанную Лазарусом и Фолькманом [1]. Преобладание проблемно-ориентированных стратегий совладания у большинства участников исследования указывает на формирование адаптивных механизмов адаптации. По результатам исследования, среди 56 респондентов в различной степени проявились три основных типа стратегий совладания: проблемно-ориентированное совладание, эмоционально-ориентированное совладание и избегающее совладание.

Наиболее высокий показатель наблюдался в стратегии преодоления стресса, ориентированной на решение проблем (n=24; 42,9%). Это указывает на то, что значительная часть респондентов использует активные когнитивно-поведенческие подходы к управлению стрессом. Они пытаются адаптироваться к ситуации, анализируя проблему, разрабатывая решения и планируя действия. С психологической точки зрения, эта стратегия является формой адаптивного преодоления стресса и важным фактором повышения психологической стабильности и стрессоустойчивости человека.

На втором месте оказалась стратегия преодоления трудностей, ориентированная на эмоции (n=20; 35,7%). Респонденты из этой группы указали, что они склонны снижать эмоциональное напряжение, управлять тревогой и стрессом посредством внутренней обработки или выражения эмоций. Хотя эта стратегия обеспечивает кратковременное психологическое облегчение, она относительно менее эффективна в устранении источника проблемы. Тем не менее, она играет важную роль в качестве механизма психологической защиты в сложных и неконтролируемых ситуациях.

Самый низкий показатель был выявлен при стратегии избегающего совладания (n=12; 21,4%). Это означает, что небольшая часть респондентов использует пассивные подходы, такие как дистанцирование от источника стресса, отрицание проблемы или отвлечение внимания. С психологической точки зрения, эта стратегия может снизить уровень адаптации в долгосрочной перспективе и привести к углублению проблемы. В целом, результаты показывают, что в группе респондентов преобладают адаптивные стратегии совладания (проблемно-ориентированный подход), но также значительно присутствуют эмоциональные и избегающие стратегии. Это указывает на необходимость психологической поддержки и развития навыков совладания в группе, являющейся объектом исследования.

Распределение и интерпретация стратегий преодоления трудностей среди 56 респондентов.

Тип стратегии	Измерительный индикатор	**%**	**N (людей)**	**%**
Проблемно-ориентированное преодоление трудностей	Высокий балл	24	42.9%	Высокий уровень гибкости и инициативность, ориентированность на поиск решений.
Стратегии преодоления трудностей, ориентированные на эмоции	Средний балл	20	35.7%	Эмоциональный контроль присутствует, но есть вероятность нестабильности.

избегающее совладание	Высокий балл	12	21.4%	Преобладает избегание стресса, адаптация низкая.
Общий		56	100%	

Результаты исследования показывают, что уровень проявления стратегий преодоления стресса распределен по-разному среди респондентов. Наибольшая доля приходится на проблемно-ориентированную стратегию преодоления стресса (42,9%), что указывает на высокую склонность людей в этой группе к активному подходу к стрессовым ситуациям, анализу проблемы и поиску конструктивных решений. Это свидетельствует об относительно развитой адаптивной психологической адаптации**.**

Стратегия преодоления стресса, ориентированная на эмоции (35,7%), выражена умеренно, что указывает на наличие у респондентов механизмов управления своим эмоциональным состоянием, однако в некоторых случаях эмоциональная нестабильность и внутреннее напряжение могут сохраняться. Хотя эта стратегия обеспечивает более временное психологическое облегчение, она недостаточна для устойчивой адаптации.

Стратегия избегания (21,4%) имеет относительно низкую долю, но её проявление на уровне «высокого балла» указывает на то, что определённая часть респондентов склонна избегать стресса и отрицать проблему. Такая ситуация может привести к снижению уровня психологической адаптации в долгосрочной перспективе.

В целом, результаты показывают преобладание адаптивных (проблемно-ориентированных) стратегий преодоления трудностей в группе респондентов, однако также значительно сохраняются эмоциональные и дисфункциональные (избегающие) стратегии. Это обосновывает необходимость психокоррекционной работы и развития ресурсов преодоления трудностей.

Вывод. Результаты исследования показали разнообразие стратегий преодоления трудностей среди 56 респондентов. Наибольшая доля проблемно-ориентированных стратегий (42,9%) означает, что респонденты склонны активно подходить к стрессовым ситуациям, анализировать проблему и находить конструктивные решения. Это указывает на относительно развитые механизмы адаптивной адаптации в группе.

Стратегия преодоления трудностей, ориентированная на эмоции (35,7%), выражена умеренно, что указывает на то, что, хотя респонденты и обладают способностью управлять своими эмоциями, в некоторых случаях может сохраняться эмоциональная нестабильность и внутреннее напряжение. Эта стратегия может обеспечить кратковременное облегчение, но не гарантирует полной стабильной психологической адаптации. Наличие стратегии избегающего преодоления трудностей (21,4%) указывает на то, что определенная часть респондентов склонна избегать и отрицать проблему. Такая ситуация может привести к снижению уровня психологической адаптации и стрессоустойчивости в долгосрочной перспективе.

В целом, результаты исследования указывают на преобладание адаптивных стратегий преодоления трудностей в группе респондентов, но при этом значительно сохраняются и эмоциональные и дисфункциональные стратегии. Поэтому в будущем при разработке программ психологической помощи целесообразно внедрять психокоррективные меры, направленные на развитие навыков преодоления трудностей, укрепление эмоциональной стабильности и снижение избегающего поведения.

Использованная литература.

1. Лазарус Р.С., Фолкман С. *Stress, Appraisal, and Coping*. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.

2. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – Vol. 56. – № 2. – P. 267–283.

3. Masten A.S. Ordinary magic: Resilience processes in development // *American Psychologist*. – 2001. – Vol. 56. – № 3. – P. 227–238.

4. Masten A.S. *Ordinary Magic: Resilience in Development*. – New York: Guilford Press, 2014. – 370 p.

5. Werner E.E., Smith R.S. *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. – Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992. – 280 p.

6. Werner E.E. Resilience in development // *Current Directions in Psychological Science*. – 1995. – Vol. 4. – № 3. – P. 81–85.

7. Helgeson V.S. *Psychology of Gender*. – 4th ed. – Boston: Pearson Education, 2011. – 624 p.

8. Tamres L.K., Janicki D., Helgeson V.S. Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping // *Personality and Social Psychology Review*. – 2002. – Vol. 6. – № 1. – P. 2–30.

9. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // *Depression and Anxiety*. – 2003. – Vol. 18. – № 2. – P. 76–82.

10. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // *American Psychologist*. – 2004. – Vol. 59. – № 1. – P. 20–28.

11. Windle G. What is resilience? A review and concept analysis // *Reviews in Clinical Gerontology*. – 2011. – Vol. 21. – № 2. – P. 152–169.

12. Ungar M. *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. – New York: Springer, 2012. – 463 p.

13. Shishehgar S., Gholizadeh L., DiGiacomo M., Green A., Davidson P.M. The impact of migration on the health status of Iranian women: A literature review // *BMC Women's Health*. – 2015. – Vol. 15. – Article 20.

14. Farokhzadian J., Karami A., Azizzadeh Forouzi M., Ahmadi Y. The effect of mindfulness-based interventions on resilience and psychological well-being among women // *Journal of Education and Health Promotion*. – 2021. – Vol. 10. – P. 1–8.

15. World Health Organization. *Mental Health and Well-being*. – Geneva: WHO, 2023.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ СТРЕССОМ И АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Каршиева Дилафруз Суюновна
(г.Ташкент, Узбекистан)

***Аннотация**. В статье рассматриваются психологические особенности проявления стресса и агрессивного поведения в педагогическом процессе, а также основные направления их психокоррекции. Анализируются факторы, провоцирующие эмоциональное напряжение, конфликтность, раздражительность и агрессивные реакции участников образовательного взаимодействия. Особое внимание уделяется психокоррекционным методам, направленным на снижение уровня стресса, развитие навыков эмоциональной саморегуляции, повышение стрессоустойчивости и формирование конструктивных моделей поведения. Раскрывается значение психологических тренингов, релаксационных техник, когнитивно-поведенческих методов и коммуникативных упражнений в профилактике агрессивного поведения. Подчеркивается необходимость создания благоприятной психологической среды в*

образовательном учреждении как важного условия повышения эффективности педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: *стресс, агрессивное поведение, психокоррекция, педагогический процесс, эмоциональная саморегуляция, стрессоустойчивость, конфликтность, психологический тренинг, когнитивно-поведенческие методы, образовательная среда.*

Annotation*. The article examines the psychological characteristics of stress and aggressive behavior in the pedagogical process, as well as the main approaches to their psychocorrection. The factors that provoke emotional tension, conflict, irritability, and aggressive reactions among participants in educational interaction are analyzed. Particular attention is paid to psychocorrectional methods aimed at reducing stress levels, developing emotional self-regulation skills, increasing stress resistance, and forming constructive behavioral patterns. The importance of psychological training, relaxation techniques, cognitive-behavioral methods, and communication exercises in preventing aggressive behavior is highlighted. The necessity of creating a favorable psychological environment in educational institutions as an important condition for improving the effectiveness of pedagogical interaction is emphasized.*

Keywords*: stress, aggressive behavior, psychocorrection, pedagogical process, emotional self-regulation, stress resistance, conflict, psychological training, cognitive-behavioral methods, educational environment..*

Введение. Современный педагогический процесс характеризуется высокой интенсивностью межличностного взаимодействия, значительной эмоциональной нагрузкой и необходимостью постоянной адаптации участников образовательной среды к изменяющимся требованиям. В таких условиях стресс и агрессивное поведение могут выступать существенными факторами, снижающими эффективность обучения, ухудшающими психологический климат в коллективе и затрудняющими конструктивное взаимодействие между педагогами и обучающимися.

Стресс в педагогической среде может быть обусловлен учебной перегрузкой, повышенными требованиями, конфликтными ситуациями, недостаточной эмоциональной поддержкой, трудностями социальной адаптации и индивидуально-психологическими особенностями личности. Длительное воздействие стрессогенных факторов нередко приводит к повышенной раздражительности, эмоциональной неустойчивости, снижению самоконтроля и возникновению агрессивных форм поведения. Агрессия при этом может проявляться как в открытой форме — через конфликтность, вербальную или физическую враждебность, так и в скрытой форме — через негативизм, сопротивление, отчуждение и пассивно-агрессивные реакции.

Особую актуальность приобретает разработка и применение психокоррекционных методов, направленных на своевременное выявление и снижение уровня эмоционального напряжения, формирование навыков саморегуляции и развитие конструктивных способов реагирования в сложных педагогических ситуациях. Использование когнитивно-поведенческих техник, релаксационных упражнений, тренингов эмоциональной устойчивости и коммуникативных методов позволяет не только уменьшить выраженность стрессовых и агрессивных реакций, но и повысить способность личности осознанно контролировать собственное поведение.

Таким образом, психокоррекция стресса и агрессивного поведения в педагогическом процессе представляет собой важное направление психологического сопровождения образовательной деятельности. Ее реализация способствует созданию благоприятной психологической атмосферы, предупреждению конфликтов, укреплению эмоционального благополучия участников образовательного процесса и повышению общей эффективности педагогического взаимодействия.

Обзор литературы. Проблема стресса и агрессивного поведения в педагогической среде рассматривается в современной психологии как комплексное явление, связанное

с эмоциональной регуляцией, особенностями межличностного взаимодействия и влиянием социальной среды. Теоретические основы изучения стресса были заложены в работах Г. Селье, который определял стресс как неспецифическую реакцию организма на предъявляемые требования. Дальнейшее развитие данного направления связано с исследованиями Р. Лазаруса и С. Фолкман, рассматривавших стресс через призму когнитивной оценки ситуации и индивидуальных стратегий совладания. Такой подход позволил обратить внимание на то, что степень стрессового воздействия определяется не только объективной сложностью ситуации, но и субъективным восприятием человеком собственных возможностей и ресурсов.

Исследования агрессивного поведения представлены в трудах А. Басса, А. Бандуры, Л. Берковица и других авторов. А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории показал, что агрессивные формы поведения могут усваиваться посредством наблюдения, подражания и социального подкрепления. Л. Берковиц связывал возникновение агрессии с фрустрацией, эмоциональным возбуждением и интерпретацией внешних стимулов. В педагогической среде данные положения особенно значимы, поскольку поведенческие реакции обучающихся во многом формируются под влиянием моделей взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В отечественной и российской психологии вопросы эмоционального напряжения, конфликтности и регуляции поведения рассматривались в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Реана, Е.П. Ильина и других исследователей. Их труды подчеркивают важность социальной ситуации развития, мотивационной сферы, самоконтроля и эмоционально-волевых механизмов в формировании поведения личности. Особое внимание уделяется тому, что агрессивные реакции в образовательном процессе могут усиливаться при недостатке психологической поддержки, нарушениях коммуникации, чрезмерной требовательности и отсутствии конструктивных способов разрешения конфликтов.

Современные исследования психокоррекции стресса и агрессии акцентируют внимание на комплексном использовании когнитивно-поведенческих, тренинговых, релаксационных и коммуникативных методов. Когнитивно-поведенческий подход направлен на выявление и изменение неадаптивных установок, которые усиливают тревожность, раздражительность и конфликтность. Тренинговые программы способствуют развитию самоконтроля, эмпатии, навыков конструктивного общения и способности к эмоциональной саморегуляции. Релаксационные техники, дыхательные упражнения и методы мышечного расслабления помогают снижать психофизиологическое напряжение и предупреждать импульсивные реакции.

В последние годы в исследованиях все чаще подчеркивается необходимость профилактической направленности психологической работы. Психокоррекция рассматривается не только как средство устранения уже сформировавшихся негативных реакций, но и как система мер, предупреждающих эмоциональное выгорание, дезадаптацию, конфликты и агрессивное поведение. В связи с этим важное значение приобретает организация психологического сопровождения участников образовательного процесса, включающего диагностику, консультирование, коррекционно-развивающую работу и формирование психологически безопасной образовательной среды.

Обсуждение. Проблема стресса и агрессивного поведения в педагогической среде рассматривается в современной психологии как комплексное явление, связанное с эмоциональной регуляцией, особенностями межличностного взаимодействия и влиянием социальной среды. Теоретические основы изучения стресса были заложены в работах Г. Селье, который определял стресс как неспецифическую реакцию организма на предъявляемые требования. Дальнейшее развитие данного направления связано с исследованиями Р. Лазаруса и С. Фолкман, рассматривавших стресс через призму когнитивной оценки ситуации и индивидуальных стратегий совладания. Такой подход позволил обратить внимание на то, что степень стрессового воздействия определяется

не только объективной сложностью ситуации, но и субъективным восприятием человеком собственных возможностей и ресурсов.

Исследования агрессивного поведения представлены в трудах А. Басса, А. Бандуры, Л. Берковица и других авторов. А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории показал, что агрессивные формы поведения могут усваиваться посредством наблюдения, подражания и социального подкрепления. Л. Берковиц связывал возникновение агрессии с фрустрацией, эмоциональным возбуждением и интерпретацией внешних стимулов. В педагогической среде данные положения особенно значимы, поскольку поведенческие реакции обучающихся во многом формируются под влиянием моделей взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В отечественной и российской психологии вопросы эмоционального напряжения, конфликтности и регуляции поведения рассматривались в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Реана, Е.П. Ильина и других исследователей. Их труды подчеркивают важность социальной ситуации развития, мотивационной сферы, самоконтроля и эмоционально-волевых механизмов в формировании поведения личности. Особое внимание уделяется тому, что агрессивные реакции в образовательном процессе могут усиливаться при недостатке психологической поддержки, нарушениях коммуникации, чрезмерной требовательности и отсутствии конструктивных способов разрешения конфликтов.

Современные исследования психокоррекции стресса и агрессии акцентируют внимание на комплексном использовании когнитивно-поведенческих, тренинговых, релаксационных и коммуникативных методов. Когнитивно-поведенческий подход направлен на выявление и изменение неадаптивных установок, которые усиливают тревожность, раздражительность и конфликтность. Тренинговые программы способствуют развитию самоконтроля, эмпатии, навыков конструктивного общения и способности к эмоциональной саморегуляции. Релаксационные техники, дыхательные упражнения и методы мышечного расслабления помогают снижать психофизиологическое напряжение и предупреждать импульсивные реакции.

В последние годы в исследованиях все чаще подчеркивается необходимость профилактической направленности психологической работы. Психокоррекция рассматривается не только как средство устранения уже сформировавшихся негативных реакций, но и как система мер, предупреждающих эмоциональное выгорание, дезадаптацию, конфликты и агрессивное поведение. В связи с этим важное значение приобретает организация психологического сопровождения участников образовательного процесса, включающего диагностику, консультирование, коррекционно-развивающую работу и формирование психологически безопасной образовательной среды.

Заключение Проведённый теоретический анализ показывает, что стресс и агрессивное поведение являются взаимосвязанными психологическими явлениями, способными существенно снижать эффективность педагогического процесса и нарушать благоприятный социально-психологический климат образовательной среды. Длительное эмоциональное напряжение, конфликтные ситуации, недостаточная сформированность навыков саморегуляции и неэффективные стратегии взаимодействия могут способствовать усилению раздражительности, импульсивности и агрессивных реакций у участников образовательного процесса.

Психокоррекционная работа, направленная на управление стрессом и агрессивным поведением, должна носить комплексный и систематический характер. Наиболее значимыми её направлениями являются развитие эмоциональной саморегуляции, повышение стрессоустойчивости, формирование конструктивных способов разрешения конфликтов, совершенствование коммуникативных навыков и коррекция деструктивных поведенческих установок. Эффективное применение когнитивно-поведенческих методов, релаксационных техник, психологических тренингов

и упражнений на развитие эмпатии способствует снижению психоэмоционального напряжения и повышению уровня самоконтроля.

Список литературы.

1. Бандура А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
3. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. — СПб.: Питер, 2005. — 412 с.
4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. — СПб., 1996. — 39 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса / пер. с англ.; под общ. ред. Е. М. Крепса. — М.: Прогресс, 1982. — 124 с.

ЛИДЕР КАК АРХИТЕКТОР КОЛЛЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ГРУППЫ

Козлов В.В., Савельева О.А.
(Г.Ярославль, Россия)

Аннотация. *В статье предлагается авторская концепция лидера как архитектора коллективной реальности группы. Обосновывается положение о том, что объектом лидерского воздействия являются не только отдельные участники группы и их поведение, но и система коллективных психологических процессов, формирующих общую реальность совместной деятельности. Рассматривается роль лидера в развитии коллективного сознания, коллективного мышления, коллективного интеллекта и коллективной мудрости как взаимосвязанных уровней групповой динамики.*

Ключевые слова: *лидерство, групповая динамика, коллективная реальность, коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект, коллективная мудрость.*

Abstract. *The article presents the author's concept of a leader as an architect of group collective reality. It is argued that the object of leadership influence includes not only individual group members and their behavior but also the system of collective psychological processes that shape the shared reality of joint activity. The role of the leader in the development of collective consciousness, collective thinking, collective intelligence and collective wisdom is examined as interconnected levels of group dynamics.*

Keywords*: leadership, group dynamics, collective reality, collective consciousness, collective thin*king, collective intelligence, collective wisdom.

Современные исследования лидерства демонстрируют значительное разнообразие подходов к пониманию роли лидера в развитии организаций и групп. Изучаются лидерские компетенции, стили управления, эмоциональный интеллект, мотивационное воздействие, организационная культура и процессы принятия решений. Однако при всем многообразии существующих концепций остается недостаточно исследованным вопрос о том, что именно является объектом лидерского воздействия и каким образом влияние лидера приводит к качественным изменениям в развитии группы [Bass, 1990; Yukl, 2013; Андреева, 2005].

Традиционно лидер рассматривается как человек, способный организовывать деятельность, вдохновлять последователей, координировать взаимодействие и обеспечивать достижение поставленных целей. Подобная трактовка отражает важные

аспекты лидерства, однако она преимущественно сосредоточена на поведенческом уровне анализа. В центре внимания оказываются действия лидера и реакции участников группы, тогда как процессы формирования общей психологической реальности совместной деятельности зачастую остаются за пределами исследования [Yukl, 2013; Bass, 1990].

Между тем практика организационного развития показывает, что группы с одинаковыми ресурсами, компетенциями и формальными условиями могут демонстрировать принципиально различные результаты. Одни коллективы становятся пространством сотрудничества, развития и совместного поиска решений. Другие, обладая сопоставимым потенциалом, сталкиваются с хроническими конфликтами, разобщенностью и снижением эффективности. Подобные различия трудно объяснить исключительно индивидуальными характеристиками участников или особенностями организационной структуры.

Возникает предположение, что лидер оказывает влияние не только на поведение людей, но и на более глубокий уровень групповой жизни — на коллективную реальность, внутри которой участники воспринимают происходящее, интерпретируют события, принимают решения и выстраивают совместную деятельность [Левин, 2000; Журавлев, 2005; Савельева, рукопись].

Под коллективной реальностью в рамках настоящего исследования понимается система взаимосвязанных коллективных психологических процессов и образований, формирующих общее пространство смыслов, представлений, интерпретаций и способов взаимодействия группы с окружающим миром. Коллективная реальность не является простой суммой индивидуальных картин мира участников. Она возникает в процессе совместной деятельности и постепенно начинает оказывать самостоятельное влияние на поведение группы [Козлов, 2007; Савельева, рукопись].

С этой точки зрения лидерство может рассматриваться как деятельность по проектированию, поддержанию и развитию коллективной реальности группы. В отличие от традиционных представлений о лидерстве как управлении людьми, данный подход акцентирует внимание на формировании условий, в которых возникают коллективные психологические процессы.

В рамках двухконтурной модели развития коллективная реальность рассматривается как пространство взаимного развития группы и личности. Личность участвует в формировании коллективной реальности через собственные смыслы, ценности, способы мышления и действия. Одновременно коллективная реальность оказывает влияние на развитие сознания, мышления, интеллекта и мудрости участников группы. В данной логике лидер выступает архитектором условий, обеспечивающих взаимное развитие группы и личности [Журавлев, 2005; Леонтьев, 1977; Савельева, рукопись].

Поведение участников является лишь внешним проявлением более глубоких коллективных процессов. Воздействуя исключительно на поведение, лидер влияет на следствия. Воздействуя на коллективную реальность, лидер получает возможность влиять на причины группового поведения, принятия решений и взаимодействия.

Особое значение приобретает способность лидера создавать общее смысловое пространство. Именно через систему ценностей, целей, интерпретаций и коллективных представлений формируется коллективное сознание группы. Лидер не создает его напрямую, однако оказывает существенное влияние на содержание и направление процессов смыслообразования. Выбирая, какие события считать значимыми, каким образом объяснять происходящие изменения и какие смыслы связывать с будущим группы, лидер участвует в формировании коллективного сознания [Леонтьев Д. А., 2007; Гадамер, 1988; Бахтин, 1986].

Не менее важной является роль лидера в развитии коллективного мышления. Совместное осмысление информации требует не только интеллектуальных ресурсов участников, но и определенной культуры взаимодействия. Лидер задает нормы

обсуждения, поддерживает открытость различных точек зрения, способствует развитию рефлексии и создает условия для возникновения продуктивного интеллектуального диалога. Тем самым он оказывает влияние на способность группы мыслить совместно и выходить за пределы индивидуальных ограничений [Выготский, 1999; Журавлев, 2005; Козлов, 2007].

В современных исследованиях все большее внимание уделяется коллективному интеллекту как способности группы достигать результатов, превосходящих возможности отдельных участников. Однако сам по себе коллективный интеллект не гарантирует качества принимаемых решений. История организаций, государств и социальных систем показывает, что даже интеллектуально сильные группы могут совершать стратегические ошибки, если игнорируют последствия собственных решений, интересы различных сторон или долгосрочную перспективу [Woolley et al., 2010; Журавлев, 2005].

Именно поэтому в структуре коллективной реальности особое место занимает коллективная мудрость. В отличие от коллективного интеллекта, ориентированного на поиск эффективных решений, коллективная мудрость связана со способностью группы учитывать более широкий контекст, интегрировать различные перспективы и принимать решения, сохраняющие жизнеспособность системы в долгосрочной перспективе [Козлов, 2017; Савельева, рукопись].

В данной логике лидер выступает не только организатором деятельности и не только архитектором коллективного сознания и коллективного мышления. Его функция заключается в поддержании условий, при которых становится возможным развитие всей системы коллективной реальности: от коллективного сознания и коллективного мышления до коллективного интеллекта и коллективной мудрости [Левин, 2000; Роджерс, 1994; Ялом, 2000].

Предлагаемый подход позволяет по-новому интерпретировать природу лидерства. Лидер рассматривается как субъект, влияющий на процессы формирования коллективной картины мира группы. Его воздействие распространяется на способы восприятия реальности, механизмы совместного осмысления опыта, принципы принятия решений и направления развития коллективной системы.

Научная значимость данной концепции заключается в расширении предметного поля психологии лидерства. Впервые объектом анализа становится не только взаимодействие лидера и последователей, но и процесс формирования коллективной реальности как особого уровня групповой организации. Предлагается рассматривать коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект и коллективную мудрость как взаимосвязанные латентные коллективные психологические конструкты, образующие единую систему коллективной реальности группы.

В рамках предлагаемой методологической рамки данные коллективные феномены рассматриваются как латентные коллективные психологические конструкты, формирующиеся внутри процесса групповой динамики и проявляющиеся через совокупность наблюдаемых социально-психологических индикаторов. К таким конструктам относятся коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект, коллективная мудрость и высокая групповая эффективность [Ломов, 1984; Савельева, рукопись].

Подобный подход позволяет перейти от описательного анализа групповых процессов к их операционализации и эмпирической проверке. Каждый из указанных конструктов может быть представлен через систему показателей и диагностических индексов, что создает основу для дальнейшего применения методов структурного моделирования (SEM) и построения интегративной модели развития группы как единой системы взаимосвязанных латентных переменных.

Практическое значение работы связано с возможностью разработки новых подходов к оценке эффективности лидерства. В рамках системы GDI (Group Development Index) перспективным направлением является исследование влияния лидера на развитие ключевых коллективных конструктов и создание инструментов

диагностики способности лидера формировать условия для развития коллективной реальности группы [Савельева, рукопись].

Предлагаемая концепция создает основания для дальнейшей разработки ролевой модели лидера как архитектора коллективной реальности и исследования различных стратегий лидерского воздействия на коллективные психологические процессы.

Таким образом, лидерство может рассматриваться как процесс архитектуры коллективной реальности, внутри которой формируются коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект и коллективная мудрость. Предлагаемая концепция создает теоретическую основу для дальнейшего развития психологии лидерства и открывает перспективы исследования лидерского воздействия на коллективные психологические процессы как самостоятельный объект научного анализа.

Список литературы.

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 364 с.
2. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. М., 1986. С. 80-160.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
5. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 640 с.
6. Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007. 520 с.
7. Козлов В. В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль: Издательство Титул, 2017. 169 с.
8. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
12. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс-Универс, 1994. 256 с.
13. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. СПб.: Питер, 2000. 640 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

Куйлиев Улугбек Равшанович
Независимый исследователь
Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются социально-психологические факторы развития когнитивной деятельности будущих учителей истории. Анализируются особенности познавательной активности, логического и критического мышления, рефлексии, мотивации к обучению и профессионального саморазвития студентов. Особое внимание уделяется влиянию образовательной среды, межличностного*

взаимодействия, коммуникативных процессов и социально-психологического климата на формирование когнитивной активности будущих педагогов.

Ключевые слова: *будущий учитель истории, когнитивная деятельность, социально-психологические факторы, познавательная активность, критическое мышление, логическое мышление, рефлексия, учебная мотивация, образовательная среда, профессиональное развитие.*

Annotation. *The article examines the socio-psychological factors influencing the development of cognitive activity in future history teachers. It analyzes the characteristics of cognitive engagement, logical and critical thinking, reflection, learning motivation, and students' professional self-development. Particular attention is paid to the influence of the educational environment, interpersonal interaction, communication processes, and the socio-psychological climate on the formation of cognitive activity in future teachers.*

Keywords: *future history teacher, cognitive activity, socio-psychological factors, cognitive engagement, critical thinking, logical thinking, reflection, learning motivation, educational environment, professional development.*

Введение. В условиях модернизации системы высшего педагогического образования особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих специалистов способности самостоятельно анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, критически оценивать исторические факты и аргументированно выстраивать собственную позицию. Для будущего учителя истории когнитивная деятельность выступает важнейшей составляющей профессиональной подготовки, поскольку она обеспечивает осознанное усвоение исторических знаний, развитие аналитического и критического мышления, способности к интерпретации событий и явлений прошлого.

Когнитивная деятельность будущих учителей истории представляет собой сложный процесс, включающий восприятие, осмысление, запоминание, анализ, обобщение, рефлексию и практическое применение полученной информации. Эффективность ее развития зависит не только от содержания учебного процесса и применяемых педагогических технологий, но и от комплекса социально-психологических факторов. К их числу относятся учебная мотивация, особенности межличностного взаимодействия, социально-психологический климат в студенческой группе, уровень самостоятельности, профессиональная направленность личности, коммуникативная активность и способность к рефлексии.

Особое значение имеет образовательная среда, в которой будущий педагог получает возможность участвовать в дискуссиях, анализировать различные исторические концепции, сопоставлять точки зрения, работать с источниками и самостоятельно формулировать выводы. Такая деятельность способствует развитию познавательного интереса, интеллектуальной инициативности и способности применять исторические знания при решении профессиональных задач.

В связи с этим изучение социально-психологических факторов развития когнитивной деятельности будущих учителей истории имеет важное научно-практическое значение. Выявление условий и механизмов, способствующих повышению познавательной активности студентов, позволяет совершенствовать процесс их профессиональной подготовки, создавать благоприятную образовательную среду и формировать качества, необходимые современному учителю истории.

Актуальность темы исследования. Современная система высшего педагогического образования ориентирована на подготовку специалистов, способных не только владеть профессиональными знаниями, но и самостоятельно анализировать информацию, критически осмысливать различные точки зрения, аргументировать собственную позицию и принимать обоснованные решения в профессиональной деятельности. В этом контексте особое значение приобретает развитие когнитивной деятельности будущих учителей истории, поскольку преподавание истории

непосредственно связано с анализом фактов, событий и процессов, установлением причинно-следственных связей, сравнением исторических явлений и интерпретацией различных источников.

Актуальность данной проблемы обусловлена также возрастающим объемом информации и активным развитием цифровой образовательной среды. Будущий учитель истории должен уметь ориентироваться в значительном информационном потоке, различать достоверные и недостоверные сведения, критически оценивать историческую информацию, использовать различные источники и формировать у обучающихся научно обоснованное историческое мировоззрение. Это требует высокого уровня развития познавательной активности, логического и критического мышления, рефлексии, интеллектуальной самостоятельности и устойчивой учебно-профессиональной мотивации.

Вместе с тем развитие когнитивной деятельности студентов определяется не только содержанием учебных дисциплин, но и целым комплексом социально-психологических факторов. Существенное влияние оказывают характер взаимодействия преподавателя и студентов, психологический климат в академической группе, уровень межличностного общения, учебная мотивация, социальная поддержка, профессиональная направленность и способность личности к саморегуляции и рефлексии. Недостаточная сформированность данных компонентов может снижать познавательную активность будущих педагогов и затруднять развитие их профессионально значимых интеллектуальных качеств.

Обзор литературы. Проблема развития когнитивной деятельности личности занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях. В научной литературе когнитивная деятельность рассматривается как совокупность процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, анализа, обобщения, принятия решений и рефлексии, обеспечивающих активное познание окружающей действительности. Особое значение данные процессы приобретают в профессиональной подготовке будущего педагога, деятельность которого предполагает не только усвоение информации, но и ее критическое осмысление, интерпретацию и применение в различных образовательных ситуациях.

Значительный вклад в изучение социально обусловленной природы познавательного развития внес Л.С. Выготский. В рамках культурно-исторического подхода ученый подчеркивал, что высшие психические функции первоначально формируются в процессе социального взаимодействия и впоследствии переходят во внутренний план личности. Такой подход позволяет рассматривать общение, совместную деятельность, взаимодействие преподавателя и студента, а также социальную среду как значимые условия развития когнитивных процессов.

В деятельностном подходе А.Н. Леонтьева познавательные процессы рассматриваются в тесной взаимосвязи с мотивами, целями и содержанием деятельности человека. С этой позиции развитие когнитивной активности студентов определяется их включенностью в осмысленную учебно-профессиональную деятельность. П.Я. Гальперин, исследуя закономерности поэтапного формирования умственных действий, показал важность последовательного перехода от внешних практических действий к внутренним интеллектуальным операциям. Эти положения имеют существенное значение при организации подготовки будущих учителей истории, поскольку позволяют выстраивать процесс обучения от анализа конкретных исторических фактов к обобщению, интерпретации и самостоятельному формулированию выводов.

В трудах Ж. Пиаже когнитивное развитие раскрывается через процессы формирования и перестройки интеллектуальных структур личности. Дж. Брунер, в свою очередь, уделял особое внимание активному характеру обучения, самостоятельному поиску и конструированию знаний. С позиций данных подходов студент рассматривается не как пассивный получатель информации, а как активный субъект познавательной

деятельности, самостоятельно устанавливающий связи между фактами, понятиями и явлениями.

Для исследования социально-психологических факторов когнитивной деятельности существенное значение имеет социально-когнитивная теория А. Бандуры. В ней поведение и познавательная активность личности рассматриваются во взаимосвязи с индивидуальными характеристиками и воздействием социальной среды. Особое место занимает самоэффективность — представление человека о собственной способности успешно выполнять определенные действия, влияющее на активность, настойчивость и выбор способов поведения. Это позволяет предположить, что уверенность будущих учителей истории в своих интеллектуальных и профессиональных возможностях непосредственно связана с их готовностью анализировать сложные проблемы, участвовать в дискуссиях и самостоятельно решать познавательные задачи.

Специфика когнитивной деятельности непосредственно в процессе исторического образования получила отражение в исследованиях С. Вайнбурга. Ученый рассматривает историческое мышление не как простое запоминание дат и фактов, а как особый способ познания, предполагающий работу с историческими источниками, установление контекста событий, сопоставление различных свидетельств и интерпретацию прошлого. Исследования Вайнбурга показывают, что формирование исторического мышления связано с развитием специфических когнитивных стратегий, отличающих профессиональный анализ исторических источников от повседневного восприятия прошлого.

Важным компонентом когнитивной деятельности будущего учителя истории выступает критическое мышление. Оно предполагает способность проверять достоверность информации, определять причинно-следственные связи, выявлять противоречия, сравнивать различные позиции и формулировать аргументированные выводы. В условиях современного информационного пространства данные способности приобретают особое значение, поскольку будущий педагог постоянно сталкивается с множественностью интерпретаций исторических событий и необходимостью разграничения научно обоснованной информации и недостоверных сведений.

Анализ научных подходов показывает, что развитие когнитивной деятельности будущих учителей истории определяется взаимодействием внутренних и внешних факторов. К внутренним факторам могут быть отнесены учебная и профессиональная мотивация, познавательная потребность, рефлексивность, самостоятельность, самоэффективность и критичность мышления. Внешними социально-психологическими факторами являются образовательная среда, характер взаимодействия с преподавателями, отношения в студенческой группе, социально-психологический климат, возможность участия в совместной деятельности и профессионально ориентированном общении.

Обсуждение. Результаты теоретического анализа позволяют утверждать, что развитие когнитивной деятельности будущих учителей истории носит комплексный характер и определяется взаимодействием интеллектуальных, мотивационных, коммуникативных и социально-психологических факторов. Когнитивная активность студентов формируется не изолированно, а в процессе учебного взаимодействия, профессионального общения, самостоятельной работы с историческими источниками и включения в проблемно-аналитическую деятельность.

Особое значение в данном процессе имеет учебная мотивация. Студенты, обладающие устойчивым интересом к будущей профессии, как правило, проявляют более высокую познавательную инициативность, стремление к самостоятельному поиску информации, сравнению различных исторических концепций и аргументированному выражению собственной позиции. Следовательно, профессиональная направленность и внутренняя мотивация могут рассматриваться как важнейшие психологические условия развития когнитивной деятельности будущего учителя истории.

Существенную роль играет и социально-психологический климат образовательной среды. Благоприятные отношения между преподавателями и студентами, возможность свободного выражения мнения, поддержка инициативы, совместное обсуждение дискуссионных вопросов истории способствуют развитию аналитического и критического мышления. Напротив, авторитарный стиль общения, недостаток обратной связи и ограничение самостоятельности студентов могут снижать уровень их познавательной активности и препятствовать формированию рефлексивных навыков.

Важным фактором является также организация группового взаимодействия. Дискуссии, дебаты, анализ исторических ситуаций, работа с первичными источниками и выполнение совместных исследовательских заданий создают условия для сопоставления различных точек зрения. В ходе такого взаимодействия студент учится аргументировать собственные выводы, критически оценивать позиции других участников и корректировать первоначальные суждения. Это способствует формированию более гибкого и осмысленного исторического мышления.

Отдельного внимания заслуживает рефлексия как механизм регуляции когнитивной деятельности. Способность будущего учителя анализировать собственные способы мышления, оценивать обоснованность выводов, выявлять допущенные ошибки и выбирать более эффективные стратегии решения учебных задач является важной составляющей профессионального становления. Развитие рефлексивности позволяет студенту перейти от простого воспроизведения исторической информации к ее осмысленной интерпретации.

Современная цифровая образовательная среда также существенно расширяет возможности развития когнитивной активности будущих учителей истории. Использование электронных архивов, цифровых библиотек, интерактивных карт, мультимедийных ресурсов и образовательных платформ позволяет организовать самостоятельный поиск, анализ и систематизацию информации. Вместе с тем эффективность цифровых средств зависит от способности студента критически оценивать источники, проверять достоверность информации и сопоставлять различные версии исторических событий.

Таким образом, развитие когнитивной деятельности будущих учителей истории следует рассматривать как результат взаимного влияния личностных и социально-психологических факторов. Наиболее значимыми среди них являются учебно-профессиональная мотивация, рефлексивность, самостоятельность мышления, социальная поддержка, характер межличностного взаимодействия, психологический климат учебной группы и содержание образовательной среды. Их целенаправленное развитие позволяет повысить качество профессиональной подготовки будущих учителей истории и сформировать у них способность к аналитическому, критическому и самостоятельному осмыслению исторических процессов.

Таблица 1.

Психодиагностические методики исследования когнитивной деятельности будущих учителей истории

№	Методика	Автор	Цель применения	Основные показатели
1	**Методика определения уровня рефлексивности**	А.В. Карпов	Определение способности студентов анализировать собственную мыслительную и учебно-профессиональную деятельность	рефлексивность, осознанность действий, анализ собственного опыта

2	**Методика диагностики мотивации учения студентов**	А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой	Изучение особенностей учебной и профессиональной мотивации будущих педагогов	познавательные мотивы, профессиональные мотивы, коммуникативные мотивы, мотивы самореализации
3	**Тест критического мышления**	Л. Старки / адаптированные варианты диагностики критического мышления	Оценка способности анализировать информацию, выявлять логические связи и формулировать обоснованные выводы	анализ, аргументация, оценка информации, логичность суждений
4	**Методика «Самооценка когнитивной активности»**	на основе психолого-педагогических подходов к познавательной активности	Определение степени выраженности познавательной инициативы и самостоятельности студентов	познавательный интерес, самостоятельность, активность, стремление к поиску новой информации
5	**Методика диагностики социально-психологического климата группы**	А.Н. Лутошкин	Выявление влияния межличностных отношений и групповой среды на когнитивную активность студентов	эмоциональный климат, сплоченность, взаимная поддержка, комфортность взаимодействия

Анализ таблицы. Представленные в таблице психодиагностические методики позволяют комплексно изучить когнитивную деятельность будущих учителей истории и определить основные социально-психологические факторы, влияющие на её развитие. Каждая из методик направлена на диагностику отдельного компонента, однако в совокупности они обеспечивают целостное представление о познавательной активности, рефлексивности, мотивационной направленности и особенностях социального взаимодействия студентов.

Методика А.В. Карпова позволяет определить уровень рефлексивности будущих педагогов, то есть их способность анализировать собственные действия, оценивать результаты интеллектуальной деятельности и корректировать способы решения учебных и профессиональных задач. Высокий уровень рефлексивности способствует более глубокому осмыслению исторических событий, аргументированной интерпретации фактов и формированию самостоятельной профессиональной позиции.

Методика А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой направлена на изучение структуры учебно-профессиональной мотивации студентов. Познавательные и профессиональные мотивы выступают важными внутренними факторами когнитивной активности, поскольку устойчивый интерес к профессии и стремление к приобретению новых знаний повышают инициативность, самостоятельность и включённость студентов в образовательный процесс.

Использование методики диагностики критического мышления позволяет оценить способность будущих учителей истории к анализу информации, выявлению причинно-

следственных связей, сравнению различных позиций и формулированию обоснованных выводов. Данный показатель имеет особое значение для профессиональной подготовки учителя истории, поскольку работа с историческим материалом предполагает критическую оценку источников и интерпретаций.

Методика оценки когнитивной активности позволяет определить выраженность познавательного интереса, интеллектуальной инициативности и самостоятельности студентов. Высокие показатели по данным параметрам свидетельствуют о готовности будущего специалиста активно искать дополнительную информацию, самостоятельно решать проблемные задачи и применять приобретённые знания в новых образовательных ситуациях.

Методика А.Н. Лутошкина позволяет исследовать социально-психологический климат учебной группы. Благоприятная атмосфера, взаимная поддержка, открытость общения и сотрудничество создают условия для свободного обмена мнениями, дискуссий и совместного решения интеллектуальных задач. Следовательно, социально-психологический климат может рассматриваться как важный внешний фактор развития когнитивной деятельности студентов.

Таким образом, анализ комплекса выбранных методик показывает, что развитие когнитивной деятельности будущих учителей истории определяется взаимосвязью рефлексивных, мотивационных, интеллектуальных и социально-психологических компонентов. Совместное применение данных диагностических инструментов позволяет выявить не только общий уровень когнитивной активности студентов, но и определить факторы, оказывающие наиболее существенное влияние на её развитие.

Заключение. Проведённый теоретический анализ показал, что развитие когнитивной деятельности будущих учителей истории представляет собой сложный и многоуровневый процесс, обусловленный взаимодействием личностных, когнитивных и социально-психологических факторов. Познавательная активность будущего педагога проявляется в способности самостоятельно воспринимать и анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать различные исторические позиции, критически оценивать источники и формулировать аргументированные выводы.

Установлено, что важнейшими внутренними предпосылками развития когнитивной деятельности выступают учебно-профессиональная мотивация, рефлексивность, самостоятельность мышления, познавательный интерес и уверенность студентов в собственных интеллектуальных возможностях. В совокупности данные характеристики определяют степень активности будущего учителя в процессе приобретения, осмысления и практического применения исторических знаний.

Существенное значение имеют социально-психологические факторы, связанные с особенностями образовательной среды. Благоприятный социально-психологический климат в студенческой группе, конструктивное взаимодействие с преподавателями, взаимная поддержка, возможность свободного обсуждения научных проблем и участие в совместной познавательной деятельности создают необходимые условия для развития аналитического, критического и исторического мышления студентов.

Особую роль в профессиональной подготовке будущих учителей истории играет организация работы с историческими источниками, проблемными ситуациями, сравнительным анализом различных интерпретаций исторических событий, дискуссиями и исследовательскими заданиями. Использование подобных форм работы способствует переходу от репродуктивного усвоения знаний к самостоятельной интеллектуальной деятельности и формированию навыков исторического мышления.

Таким образом, эффективность развития когнитивной деятельности будущих учителей истории определяется комплексным воздействием мотивационных, рефлексивных, интеллектуальных и социально-психологических факторов. Целенаправленное совершенствование образовательной среды, стимулирование самостоятельности и критичности мышления, поддержка профессиональной мотивации

и организация продуктивного межличностного взаимодействия могут рассматриваться как основные условия повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей истории.

Список использованной литературы.

1. Выготский Л. С. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes / ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
3. Брунер Дж. Процесс обучения / под ред. А. Р. Лурия; пер. с англ. О. К. Тихомирова. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 84 с.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24. — № 5. — С. 45–57.
5. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. — 617 p.
6. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. — New York: W. H. Freeman, 1997.
7. Bruner J. S. The Process of Education. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960. — 97 p.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА ШКОЛЫ

Курбонов Фаррух Эргашевич
Независимый исследователь Университета «Ориентал»

***Аннотация**. В данной статье понятие эмоционального интеллекта анализируется как важный психологический ресурс, формирующий интеллектуальный капитал системы школьного образования. Рассматриваются структурные компоненты эмоционального интеллекта, его роль в деятельности обучающихся и педагогических работников, а также функциональное значение в структуре интеллектуального капитала образовательного учреждения. Кроме того, разработаны рекомендации по практической методике развития эмоционального интеллекта, использованию диагностических средств и путям их внедрения в практику общеобразовательных школ.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, интеллектуальный капитал, человеческий капитал, социальный капитал, психологический ресурс, школьный менеджмент, педагогическая деятельность, саморегуляция, эмпатия, социальная компетентность.*

***Abstract**. This article examines the concept of emotional intelligence as a key psychological resource for developing the intellectual capital of the school education system. It analyzes the structural components of emotional intelligence, its role in the activities of students and teaching staff, and its functional significance within the structure of an educational institution's intellectual capital. In addition, the study proposes practical recommendations for the development of emotional intelligence, the application of diagnostic tools, and the implementation of emotional intelligence development strategies in secondary school practice.*

***Keywords**: emotional intelligence, intellectual capital, human capital, social capital, psychological resource, school management, pedagogical activity, self-management, empathy, social competence.*

Введение. В современной системе образования основными факторами успешности являются не только знания, умения и навыки, но и эмоционально-психологические качества личности. В последние десятилетия в педагогике и психологии понятие «эмоциональный интеллект» сформировалось как самостоятельное научное направление, и было доказано, что оно связано не только с индивидуальной успешностью, но и с эффективностью деятельности организации, в том числе школы.

Актуальность темы. В настоящее время в управлении образовательными учреждениями широко используется понятие «интеллектуальный капитал». Интеллектуальный капитал представляет собой совокупность нематериальных активов организации, включающую человеческий капитал, организационный (структурный) капитал и социальный (отношенческий) капитал. В контексте школы данное понятие охватывает профессиональное мастерство педагогов, системы организации образовательного процесса, а также качество взаимоотношений между школьным коллективом, обучающимися и родителями. Во всех этих трех компонентах эмоциональный интеллект выполняет функцию важного психологического ресурса. Современная школа рассматривается не только как учреждение, обеспечивающее получение знаний, но и как институт, формирующий социально-эмоциональную среду. В связи с этим повышение уровня эмоционального интеллекта педагогов и обучающихся становится стратегической задачей, способствующей укреплению общего интеллектуального потенциала школы.

Цель статьи — теоретически обосновать место эмоционального интеллекта в системе интеллектуального капитала школы, проанализировать его структурные компоненты, а также разработать методические рекомендации, направленные на развитие эмоционального интеллекта в практике общеобразовательных школ.

Методология исследования. Настоящее исследование выполнено на основе системного, компетентностного и психолого-педагогического подходов, направленных на определение роли эмоционального интеллекта как психологического ресурса в развитии интеллектуального капитала школы.

Методологическую основу исследования составили теория человеческого капитала, концепция интеллектуального капитала, теории эмоционального интеллекта, а также принципы современного образовательного менеджмента. В исследовании эмоциональный интеллект рассматривается как основной психологический фактор, обеспечивающий развитие человеческого капитала в структуре интеллектуального капитала школы.

В процессе исследования использован комплекс общенаучных и специальных научных методов. В частности, проведён сравнительный и системный анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, рекомендаций международных организаций (UNESCO, OECD), а также научных трудов отечественных и зарубежных учёных. Структурные компоненты эмоционального интеллекта и их влияние на интеллектуальный капитал школы изучались с использованием методов анализа и синтеза, индукции и дедукции, системного анализа и логического обобщения.

В исследовании предусматривалось использование методов педагогического наблюдения, беседы, анкетного опроса и экспертной оценки. При обработке полученных данных применялись методы сравнительного анализа, содержательного анализа и статистического обобщения. В качестве критериев оценки уровня развития эмоционального интеллекта были приняты самоосознание, управление эмоциями, внутренняя мотивация, эмпатия и социальные навыки.

В качестве методологического подхода системный подход позволил рассматривать интеллектуальный капитал школы как взаимосвязанную систему человеческого

капитала, организационного капитала и социального капитала. Компетентностный подход способствовал оценке эмоциональных компетенций педагогов и руководителей как важного критерия профессиональной эффективности. Психологический подход, в свою очередь, позволил определить влияние эмоционального интеллекта на мотивацию, рефлексию, стрессоустойчивость, сотрудничество и эффективность педагогического общения.

На основе результатов, полученных в ходе исследования, были разработаны научно-методические рекомендации, направленные на внедрение развития эмоционального интеллекта в практику общеобразовательных школ. Данные рекомендации служат развитию профессиональных компетенций педагогов, совершенствованию инновационной среды школы, а также усилению психологических механизмов эффективного управления интеллектуальным капиталом.

Понятие «эмоциональный интеллект» впервые было введено в научный оборот в 1990 году американскими психологами Питер Саловей и Джон Майер и определяется как способность личности осознавать, анализировать собственные и чужие чувства, а также на их основе управлять мышлением и поведением. Впоследствии Дэниел Гоулман в своих известных трудах популяризировал данное понятие и выделил пять его основных компонентов: самоосознание, самоуправление, внутренняя мотивация, эмпатия и социальные навыки.

В отличие от традиционного интеллекта (IQ), эмоциональный интеллект охватывает не только когнитивные способности, но и эмоционально-волевую сферу личности. Как отмечается в научной литературе, около 80 процентов профессионального и личностного успеха связано именно с эмоционально-социальной компетентностью, тогда как лишь около 20 процентов приходится на долю традиционных интеллектуальных способностей.

В современных психолого-педагогических исследованиях выделяются следующие основные структурные компоненты эмоционального интеллекта:

1) Самоосознание — способность личности адекватно оценивать собственные чувства, свои сильные и слабые стороны, а также ценности;

2) Самоуправление — способность контролировать негативные эмоциональные состояния, проявлять стрессоустойчивость и адаптивность;

3) Внутренняя мотивация — стремление к достижению результата, инициативность и оптимизм;

4) Эмпатия — способность понимать и чувствовать эмоциональное состояние других людей;

5) Социальные навыки — способность эффективно общаться, управлять конфликтами, работать в коллективе и осуществлять руководство.

Все перечисленные компоненты находятся в тесной взаимосвязи и в качестве целостной системы определяют эффективность социально-профессиональной деятельности личности. В условиях школы данные компоненты имеют важное значение не только для профессиональной деятельности учителя, но и для формирования личности обучающегося.

Хотя теория интеллектуального капитала первоначально получила развитие в сфере корпоративного управления, в последние годы она активно внедряется и в сферу образовательного менеджмента. Интеллектуальный капитал образовательного учреждения представляет собой совокупность знаний, навыков, отношений и систем, не отражённых в его материальных активах, но определяющих качество образования и конкурентоспособность учреждения. Традиционно интеллектуальный капитал подразделяется на три основные составляющие:

– Человеческий капитал — знания, квалификация, опыт и профессиональная компетентность педагогов и управленческих работников;

– Структурный капитал — внутренние системы школы, учебные программы, методическое обеспечение, управленческие процессы и организационная культура;

– Социальный (отношенческий) капитал — отношения доверия и сотрудничества между школой, обучающимися, родителями и организациями-партнёрами.

Эмоциональный интеллект проявляется во всех трёх составляющих интеллектуального капитала. На уровне человеческого капитала он выражается в эмоциональной устойчивости педагога в профессиональной деятельности и его способности выстраивать эффективное общение с обучающимися. На уровне структурного капитала эмоциональный интеллект способствует формированию стиля управления, основанного на эмоциональном интеллекте, созданию позитивной организационной культуры и психологически безопасной среды. На уровне социального капитала он служит основным средством укрепления доверительных отношений между школьным коллективом, обучающимися и родителями.

Таким образом, эмоциональный интеллект можно рассматривать не как отдельный «ресурс» школы, а как «сквозной» психологический фактор, объединяющий все уровни интеллектуального капитала.

Деятельность педагога постоянно связана с высокой эмоциональной нагрузкой, в условиях которой эмоциональный интеллект выполняет функцию профессионального «защитного механизма» и фактора эффективности. Педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта достигают более высоких результатов в создании благоприятного психологического климата в классе, установлении доверительных отношений с обучающимися, конструктивном разрешении конфликтных ситуаций, а также в профилактике профессионального «синдрома эмоционального выгорания».

Исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта более эффективно выстраивают сотрудничество с руководством, коллегами и родителями, что, в свою очередь, способствует укреплению структурного и социального капитала школы.

Уровень эмоционального интеллекта обучающихся непосредственно связан с их академической успеваемостью, социальной адаптацией и будущей профессиональной успешностью. Эмоционально устойчивые обучающиеся лучше контролируют своё поведение в стрессовых ситуациях (например, в период экзаменов), мирным путём разрешают конфликты со сверстниками и более активно вовлекаются в образовательный процесс. Именно поэтому в современных образовательных стандартах «социально-эмоциональное обучение» (Social-Emotional Learning, SEL) включается в образовательные программы как самостоятельное направление.

Уровень эмоционального интеллекта директора школы и его заместителей оказывает непосредственное влияние на организационный климат и коллективную мотивацию. В научных исследованиях отмечается, что в школах, где применяется стиль лидерства, основанный на эмоциональном интеллекте, уровень профессиональной удовлетворённости педагогов выше, а текучесть кадров относительно ниже. Это, в свою очередь, позволяет обеспечить стабильное сохранение и развитие человеческого капитала школы.

Целенаправленное развитие эмоционального интеллекта начинается с его первичной диагностики. На практике широко применяются следующие методики: опросник Н. Холла (для определения уровня эмоционального интеллекта), методика Д. Люсина (опросник ЭмИн), а также наблюдение, беседа и листы самооценки. При проведении диагностики среди педагогов и обучающихся необходимо соблюдать принципы конфиденциальности и добровольности.

Для развития эмоционального интеллекта в школьной практике рекомендуются следующие методические направления:

1) Тренинговые занятия — организация регулярных семинаров-тренингов для педагогов по темам «Психология педагогического общения», «Управление стрессом», «Основы конфликтологии»;

2) Рефлексивная практика — обучение педагогов навыкам анализа собственной педагогической деятельности и письменного выражения своих чувств (ведение педагогического дневника);

3) Программы социально-эмоционального обучения — внедрение во внеурочные занятия для обучающихся интерактивных упражнений, направленных на формирование навыков распознавания эмоций, эмпатии и сотрудничества;

4) Наставничество и супервизорская поддержка — организация системы оказания эмоциональной поддержки молодым специалистам со стороны опытных педагогов;

5) Усиление деятельности психологической службы школы — организация системы регулярного мониторинга и индивидуального консультирования, осуществляемых школьным психологом.

Для оценки эффективности работы по развитию эмоционального интеллекта рекомендуется проводить повторную диагностику не менее двух раз в течение каждого учебного года (в начале и в конце учебного года), осуществлять сравнительный анализ полученных результатов и на основе полученных данных разрабатывать индивидуальные и коллективные планы развития на последующий период.

мировой практике широкое признание получила модель социально-эмоционального обучения, разработанная организацией CASEL и направленная на развитие эмоционального интеллекта. Она успешно применяется в школах США, Великобритании и стран Скандинавии. Основное преимущество данной модели заключается в том, что она предусматривает развитие эмоционального интеллекта не как отдельного учебного предмета, а посредством его интеграции во все учебные дисциплины и все сферы школьной жизни.

В системе образования Узбекистана в последние годы в Законе «Об образовании» и национальных учебных программах особое внимание уделяется развитию социально-эмоциональной компетентности личности. В современных школах тема эмоционального интеллекта поэтапно внедряется в деятельность психологических служб, института базовых школьных психологов и системы повышения квалификации педагогических кадров. Вместе с тем данный процесс пока не обеспечен в полной мере системным и комплексным методическим сопровождением, что сохраняет потребность в дополнительных научно-методических разработках в данной области.

Для более наглядного представления влияния эмоционального интеллекта на интеллектуальный капитал школы целесообразно рассмотреть его в системе условных показателей по трём основным компонентам. Такой подход позволяет руководству школы определить сильные и слабые стороны своего образовательного учреждения, а также установить приоритетные направления его развития. В таблице ниже обобщены формы проявления эмоционального интеллекта и критерии их оценки по каждой составляющей интеллектуального капитала (см. таблицу 1).

Таблица 1

Формы проявления эмоционального интеллекта и критерии их оценки по каждой составляющей интеллектуального капитала

Вид интеллектуального капитала	Форма проявления эмоционального интеллекта	Критерий оценки (пример)
Человеческий капитал	Стрессоустойчивость педагога, способность к самоуправлению, устойчивость к профессиональному выгоранию	Результаты опросника EQ, карта наблюдения, самооценка

Вид интеллектуального капитала	Форма проявления эмоционального интеллекта	Критерий оценки (пример)
Структурный капитал	Основанность стиля управления на эмоциональном интеллекте, обеспечение психологической безопасности внутренними правилами и регламентами	Опросник организационного климата, анализ внутренних документов
Структурный капитал	Уровень доверия в отношениях «педагог – обучающийся» и «школа – родители», конструктивное разрешение конфликтов	Опросник удовлетворённости, статистика конфликтов, анализ обратной связи

Как видно из таблицы, эмоциональный интеллект проявляется во всех трёх уровнях интеллектуального капитала в различных формах, однако взаимодополняющим образом. Высокий уровень эмоционального интеллекта на уровне человеческого капитала создаёт основу для качественного формирования структурного капитала, поскольку эмоционально устойчивые и осознающие себя педагоги сознательно соблюдают организационные правила и активно участвуют в процессе их совершенствования. В свою очередь, здоровый структурный капитал, то есть психологически безопасная среда, справедливая система оценивания и прозрачное управление, приводит к укреплению социального капитала, а именно к повышению уровня доверия между школой, обучающимися и родителями.

Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что любое системное вмешательство (интервенция), направленное на развитие эмоционального интеллекта, оказывает кумулятивное (накопительное) положительное влияние не только на отдельных индивидов, но и на интеллектуальный капитал всей школьной организации. В связи с этим руководство школы должно рассматривать развитие эмоционального интеллекта в качестве приоритетного направления не только деятельности психологической службы, но и стратегического управления.

При внедрении эмоционального интеллекта в школьную практику необходимо учитывать также ряд факторов риска и ограничений. Во-первых, развитие эмоционального интеллекта представляет собой длительный и последовательный процесс, который невозможно полностью сформировать посредством краткосрочных тренингов. Во-вторых, в условиях высокой нагрузки педагогических кадров может возникать недостаток времени и мотивации для участия в дополнительных психологических занятиях. В-третьих, отдельного внимания требует вопрос культурно-языковой адаптации диагностических инструментов, поскольку прямое использование опросников, разработанных за рубежом, в местных условиях может снизить достоверность получаемых результатов.

Для преодоления указанных ограничений программы развития эмоционального интеллекта целесообразно разрабатывать поэтапно, исходя из реальных возможностей и потребностей школы, а также на основе диагностических инструментов, адаптированных к местным условиям.

На основе проведённого анализа можно предложить трёхэтапную институциональную модель развития эмоционального интеллекта в школе. Первый этап — подготовительный, в рамках которого проводится первичная диагностика среди школьного коллектива и обучающихся, а также формируется научно-методическое понимание вопросов эмоционального интеллекта у руководства и педагогических кадров. Второй этап — этап реализации, на котором последовательно внедряются программы тренингов, занятия по социально-эмоциональному обучению и система

наставничества. Третий этап — этап стабилизации, в ходе которого достигнутые результаты интегрируются во внутренние нормативные документы школы, критерии оценки кадров и организационную культуру, что позволяет превратить эмоциональный интеллект из временного проекта в постоянную институциональную практику.

Данная модель позволяет руководству школы управлять процессом развития эмоционального интеллекта системно, поэтапно и на основе измеримых результатов, что, в свою очередь, способствует устойчивому и долгосрочному повышению общего интеллектуального капитала школы.

На основе приведённого выше теоретического и практического анализа разработаны следующие конкретные практические рекомендации для руководства школы, руководителей методических объединений и педагогических кадров, которые будут способствовать поэтапному внедрению эмоционального интеллекта в повседневную деятельность школы:

– включить в годовой план работы отдельный пункт по развитию эмоционального интеллекта и определить ответственных за его реализацию;

– регулярно организовывать на заседаниях педагогического совета доклады и практические занятия по вопросам эмоционального интеллекта;

– в системе стимулирования педагогов учитывать не только академические показатели, но и уровень их социально-эмоциональной компетентности;

– обеспечить доверительное взаимодействие между педагогами и руководством посредством внедрения в школе политики «открытых дверей»;

– организовывать не реже одного раза в квартал практический семинар по эмоциональному интеллекту;

– использовать в ходе уроков простые инструменты, такие как «термометр настроения», для наблюдения и отражения эмоционального состояния обучающихся;

– организовывать совместно с коллегами «интервизионные группы» для анализа конфликтных ситуаций в классе;

– включать в индивидуальный план профессионального развития конкретные и измеримые цели по повышению уровня эмоционального интеллекта.

Школьный психолог должен выступать координатором процесса развития эмоционального интеллекта. В этой связи психологу рекомендуется выполнять следующие задачи: регулярно проводить диагностические обследования в течение учебного года; на основе полученных результатов разрабатывать программы индивидуального и группового консультирования; организовывать просветительские семинары для педагогических работников и родителей; а также своевременно выявлять обучающихся и работников, относящихся к группе высокого риска (например, находящихся в состоянии сильного стресса или эмоционального напряжения), и оказывать им необходимую психологическую помощь.

Все перечисленные рекомендации могут обеспечить ожидаемый результат — устойчивое повышение общего интеллектуального капитала школы — только при их реализации как единой целостной системы. Как показывает практика, мероприятия, проводимые разрозненно и бессистемно, не дают долгосрочного эффекта.

Заключение. Проведённый анализ показывает, что эмоциональный интеллект является одним из важных психологических ресурсов, формирующих интеллектуальный капитал современной школы. Он проявляется на всех уровнях человеческого, структурного и социального капитала, оказывая непосредственное влияние на качество педагогической деятельности, развитие обучающихся и эффективность управления школой.

На этой основе можно сформулировать следующие выводы и рекомендации: во-первых, развитие эмоционального интеллекта в системе управления школой должно быть определено как самостоятельное стратегическое направление; во-вторых, в программы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров целесообразно включить специальные модули по эмоциональному интеллекту; в-

третьих, необходимо последовательно внедрять программы социально-эмоционального обучения для обучающихся на всех уровнях образования; в-четвёртых, следует усилить деятельность школьной психологической службы и превратить её в составную часть системы управления интеллектуальным капиталом.

В качестве итогового вывода следует отметить, что целенаправленное и системное развитие эмоционального интеллекта является важным фактором повышения интеллектуального потенциала не только отдельных личностей, но и всего образовательного учреждения, а любые научно-методические исследования, проводимые в данном направлении, сохраняют свою актуальность.

Список использованной литературы.

1. Mayer J.D., Salovey P. *Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality*. – 1990. – Vol. 9. – P. 185–211.

2. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. – New York: Bantam Books, 1995.

3. Edvinsson L., Malone M.S. *Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value by Finding Its Hidden Brainpower*. – New York: HarperBusiness, 1997.

4. CASEL. *Core SEL Competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.

6. Холл Н. Тест на эмоциональный интеллект (опросник EQ) // Практическая психодиагностика: методики и тесты. – Самара, 2001.

7. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». – Ташкент, 2020.

8. Bontis N. *Intellectual Capital: An Exploratory Study That Develops Measures and Models // Management Decision*. – 1998. – Vol. 36. – No. 2. – P. 63–76.

9. Гозиев Э.Г. Психология. Основы общей психологии. – Ташкент: O‘qituvchi, 2010.

10. Каримова В.М. Основы социальной психологии. – Ташкент: Издательство «Народное наследие» имени А. Кадыри, 2002.

11. Дилова Н.Г. Значение педагогико-психологического взаимодействия в повышении эффективности обучения и воспитания // Образование и инновационные исследования (Международный научно-методический журнал «Образование и инновационные исследования»). – 2022.

12. Dilova N.G'. *Innovative Approach to Education Is a Factor for Developing New Knowledge, Competence and Personal Qualities // Asian Journal of Multidimensional Research*. – 2021.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРАТЕГИЙ УДЕРЖАНИЯ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

Кушшаев Умид Тоҳирович
исследователь Бухарского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются социально-психологические основы стратегий удержания руководящих кадров в современных организациях. Особое внимание уделяется влиянию профессиональной удовлетворённости, организационной приверженности, психологического благополучия, мотивации и социальной поддержки на сохранение управленческого персонала. Анализируются*

такие факторы, как справедливое управление, благоприятный социально-психологический климат, эффективные коммуникации, стиль лидерства и возможности профессионального развития, определяющие готовность руководителей продолжать профессиональную деятельность в организации. Сделан вывод о том, что комплексный учёт социально-психологических факторов при разработке стратегий удержания руководителей способствует устойчивому развитию организации, повышению эффективности управления и сохранению человеческого капитала.

Ключевые слова: *руководящие кадры, стратегия удержания, организация, социально-психологические факторы, организационная приверженность, профессиональная мотивация, психологическое благополучие, лидерство, эффективность управления, человеческий капитал.*

Abstract. *This article explores the socio-psychological foundations of leadership retention strategies within contemporary organizations. The study examines how job satisfaction, organizational commitment, psychological well-being, professional motivation, and social support influence leaders' decisions to remain within an organization. It further analyzes the role of fair management practices, positive organizational climate, effective communication, leadership style, and opportunities for professional growth in strengthening leadership retention. The findings indicate that integrating socio-psychological factors into leadership retention strategies enhances organizational sustainability, improves managerial effectiveness, and supports the long-term development of human capital. The study emphasizes that retaining qualified leaders requires not only material incentives but also a psychologically supportive organizational environment that promotes trust, engagement, and professional fulfillment.*

Key words: *leadership retention, organizational commitment, socio-psychological factors, leadership, psychological well-being, employee retention, organizational climate, professional motivation, management effectiveness, human capital.*

Введение. В современных условиях динамичного развития экономики, цифровой трансформации и усиления конкуренции за квалифицированные человеческие ресурсы проблема удержания руководящих кадров приобретает особую научную и практическую значимость. Если ранее внимание организаций было сосредоточено преимущественно на подборе компетентных руководителей, то сегодня не менее важной задачей становится создание условий, способствующих их долгосрочной профессиональной деятельности в одной организации. Потеря опытных руководителей приводит не только к дополнительным финансовым затратам, связанным с поиском и адаптацией новых специалистов, но и к снижению эффективности управления, нарушению устойчивости организационных процессов и ослаблению корпоративной культуры. В связи с этим разработка научно обоснованных стратегий удержания руководящих кадров становится одним из приоритетных направлений современной организационной психологии и менеджмента.

Современные исследования свидетельствуют о том, что решение руководителя продолжить профессиональную деятельность в организации определяется не только уровнем материального вознаграждения. Существенное влияние оказывают психологический климат, качество межличностных отношений, уровень доверия к высшему руководству, возможности профессионального и карьерного роста, справедливость управленческих решений, а также степень психологической безопасности. Эти факторы формируют субъективное восприятие организационной среды и оказывают непосредственное влияние на профессиональную удовлетворённость и организационную приверженность руководителей.

Особую актуальность проблема удержания руководителей приобретает в условиях высокой неопределённости и постоянных организационных изменений. Реализация стратегических реформ, внедрение инновационных технологий, изменение моделей

управления и рост требований к эффективности деятельности требуют от руководителей высокой стрессоустойчивости, эмоциональной зрелости и способности адаптироваться к новым условиям. При отсутствии благоприятной социально-психологической среды возрастает вероятность профессионального выгорания, эмоционального истощения и снижения мотивации, что в дальнейшем может привести к намерению сменить место работы.

Социально-психологические факторы рассматриваются как важнейший ресурс формирования устойчивых трудовых отношений между организацией и её руководителями. В их число входят организационное доверие, чувство принадлежности к коллективу, поддержка со стороны коллег и высшего руководства, признание профессиональных достижений, эффективность внутренних коммуникаций и справедливое распределение ответственности. Именно сочетание этих факторов способствует укреплению организационной приверженности, развитию внутренней мотивации и формированию готовности руководителей связывать своё профессиональное будущее с конкретной организацией.

Следует отметить, что современные стратегии удержания руководящих кадров постепенно переходят от преимущественно экономических механизмов к комплексным социально-психологическим моделям управления человеческим капиталом. Всё большее внимание уделяется развитию лидерских компетенций, поддержанию психологического благополучия руководителей, созданию условий для профессиональной самореализации и обеспечению баланса между профессиональной деятельностью и личной жизнью. Такой подход позволяет не только снизить текучесть управленческого персонала, но и создать устойчивую систему эффективного лидерства, способную обеспечить долгосрочное развитие организации.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых вопросам удержания персонала, проблема сохранения именно руководящих кадров с позиции социально-психологических механизмов остаётся недостаточно изученной. Большинство существующих работ рассматривает экономические или организационные аспекты retention-стратегий, тогда как влияние организационной приверженности, психологического благополучия, социальной поддержки, доверия и эмоционального климата на удержание руководителей требует дальнейшего комплексного анализа. Особенно актуальным является изучение данных вопросов применительно к современным организациям, функционирующим в условиях цифровой экономики и постоянных институциональных преобразований.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении социально-психологических факторов, определяющих эффективность стратегий удержания руководящих кадров, а также в научном обосновании их влияния на организационную устойчивость, качество управленческой деятельности и развитие человеческого капитала. Полученные результаты могут быть использованы при разработке современных программ управления персоналом, совершенствовании системы подготовки руководителей и формировании эффективной кадровой политики, ориентированной на долгосрочное сохранение высококвалифицированных управленческих кадров.

Анализ научной литературы. Проблема удержания руководящих кадров в последние годы занимает одно из центральных мест в исследованиях организационной психологии, управления персоналом и стратегического менеджмента. Современные научные подходы рассматривают удержание руководителей не как разовую кадровую задачу, а как долгосрочный процесс формирования устойчивых профессиональных отношений между организацией и управленческим персоналом. В научной литературе подчёркивается, что эффективность retention-стратегий определяется не только экономическими условиями труда, но и совокупностью социально-психологических факторов, влияющих на профессиональное поведение руководителей [1].

Исследователи отмечают, что организационная приверженность является одним из ключевых предикторов намерения руководителя продолжать профессиональную деятельность в конкретной организации [2]. Высокий уровень приверженности формируется при наличии доверительных отношений между руководителем и организацией, совпадении личностных и корпоративных ценностей, а также ощущении собственной значимости в достижении стратегических целей. В подобных условиях снижается вероятность добровольного ухода даже при наличии альтернативных карьерных предложений.

Особое место в современных исследованиях занимает проблема профессиональной удовлетворённости руководителей. Анализ научных публикаций показывает, что удовлетворённость трудом представляет собой комплексное психологическое состояние, включающее оценку условий труда, содержания профессиональной деятельности, характера межличностных отношений и возможностей профессионального роста. При этом уровень удовлетворённости значительно возрастает, если руководитель воспринимает систему управления как справедливую, открытую и ориентированную на поддержку профессионального развития сотрудников [3].

Значительное внимание в современной литературе уделяется влиянию психологического благополучия руководителей на их профессиональную устойчивость. Авторы отмечают, что психологическое благополучие формируется благодаря сочетанию эмоциональной стабильности, ощущения профессиональной компетентности, социальной поддержки и уверенности в будущем. Руководители с высоким уровнем психологического благополучия легче адаптируются к организационным изменениям, эффективнее преодолевают стрессовые ситуации и демонстрируют более высокий уровень организационной лояльности [4].

Отдельным направлением исследований является изучение организационного климата как фактора удержания руководящих кадров. Современные научные работы свидетельствуют, что благоприятный социально-психологический климат способствует развитию доверия, сотрудничества и открытого обмена информацией между участниками управленческого процесса. В условиях позитивной организационной среды руководители чаще демонстрируют инициативность, готовы принимать ответственность за результаты деятельности и проявляют более высокую вовлечённость в реализацию стратегических задач организации [5].

В последние годы значительно возрос интерес к изучению роли лидерства в формировании эффективных retention-стратегий. Исследования показывают, что стиль управления оказывает непосредственное влияние на желание руководителей продолжать профессиональную деятельность в организации. Наиболее устойчивые результаты демонстрируют организации, в которых преобладают модели партнёрского, трансформационного и поддерживающего лидерства. Подобные модели создают условия для профессионального признания, развития инициативности и укрепления доверительных отношений между уровнями управления [6].

В научных публикациях также активно обсуждается влияние карьерного развития на удержание управленческих кадров. Авторы подчёркивают, что наличие прозрачной системы профессионального роста, возможностей непрерывного обучения, повышения квалификации и участия в стратегических проектах значительно повышает заинтересованность руководителей в долгосрочном сотрудничестве с организацией. Отсутствие перспектив профессионального развития, напротив, рассматривается как один из наиболее значимых факторов добровольной текучести кадров [7].

Современные исследования всё чаще рассматривают retention-стратегии через призму концепции человеческого капитала. Согласно данному подходу, сохранение квалифицированных руководителей представляет собой долгосрочную инвестицию в интеллектуальный и управленческий потенциал организации. При этом особое значение приобретают такие социально-психологические механизмы, как развитие

организационной идентичности, формирование культуры взаимного уважения, поддержка профессиональной автономии и укрепление чувства принадлежности к организации. Именно эти механизмы обеспечивают устойчивую связь между личными интересами руководителя и стратегическими целями организации [8].

Анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что большинство современных научных работ подтверждает ведущую роль социально-психологических факторов в обеспечении долгосрочного удержания руководящих кадров. Вместе с тем остаётся недостаточно изученным комплексное взаимодействие организационной приверженности, психологического благополучия, доверия, лидерства, мотивации и организационной культуры в рамках единой модели retention. Кроме того, ограниченное количество исследований посвящено анализу данных факторов в условиях организаций, функционирующих в странах с развивающейся экономикой и проходящих этапы институциональной модернизации.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что эффективные стратегии удержания руководящих кадров должны основываться на комплексном учёте социально-психологических факторов, определяющих качество профессиональной среды, уровень вовлечённости руководителей и их готовность к долгосрочной управленческой деятельности. Это создаёт теоретическую основу для проведения эмпирического исследования и разработки практических рекомендаций по совершенствованию кадровой политики современных организаций.

Методология исследования. Настоящее исследование направлено на выявление социально-психологических факторов, определяющих эффективность стратегий удержания руководящих кадров в современных организациях. Методологическая концепция исследования основана на междисциплинарном подходе, объединяющем положения организационной психологии, психологии управления, теории организационного поведения и современных концепций управления человеческими ресурсами. Такой подход позволил рассмотреть удержание руководителей как комплексный социально-психологический процесс, обусловленный взаимодействием личностных, организационных и управленческих факторов.

Теоретическую основу исследования составили современные научные концепции организационной приверженности, психологического благополучия, профессиональной мотивации, социального обмена, организационной поддержки и лидерства. При разработке методологии были также проанализированы исследования, посвящённые влиянию психологического климата, корпоративной культуры, доверия и возможностей профессионального развития на долгосрочное сохранение управленческих кадров. Комплексное изучение данных направлений позволило сформировать целостную модель исследования факторов, влияющих на эффективность retention-стратегий.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования:

- системный анализ отечественной и зарубежной научной литературы;
- сравнительно-теоретический анализ;
- психологическое анкетирование;
- метод экспертных оценок;
- наблюдение;
- методы математико-статистической обработки данных (описательная статистика, корреляционный анализ Пирсона).

В эмпирическом исследовании приняли участие **56 руководителей** государственных и негосударственных организаций. Количество респондентов соответствует требованиям проведения локального научного исследования и обеспечивает достаточную достоверность статистического анализа. В выборку вошли руководители среднего и высшего управленческого звена, имеющие стаж руководящей деятельности не менее трёх лет. Участие респондентов осуществлялось на

добровольной основе с соблюдением принципов конфиденциальности, анонимности и профессиональной исследовательской этики.

В ходе исследования оценивались следующие показатели:

- уровень организационной приверженности;
- профессиональная удовлетворённость;
- психологическое благополучие;
- качество социально-психологического климата;
- уровень организационной поддержки;
- намерение продолжать профессиональную деятельность в организации.

Полученные результаты были обработаны с использованием программ **IBM SPSS Statistics** и **Microsoft Excel**. Для определения взаимосвязей между изучаемыми переменными рассчитывались средние значения (M), стандартное отклонение (SD), коэффициент корреляции Пирсона (r) и уровень статистической значимости (p).

Таблица 1

Взаимосвязь социально-психологических факторов и эффективности удержания руководящих кадров (n = 56)

№	Исследуемый показатель	M±SD	r	p
1	Организационная приверженность	4,41±0,47	0,74	<0,01
2	Профессиональная удовлетворённость	4,32±0,53	0,69	<0,01
3	Психологическое благополучие	4,18±0,56	0,66	<0,01
4	Социально-психологический климат	4,45±0,49	0,78	<0,01
5	Организационная поддержка	4,29±0,52	0,72	<0,01
6	Эффективность retention-стратегий	4,36±0,44	—	—

Полученные данные свидетельствуют о наличии статистически значимых положительных взаимосвязей между всеми исследуемыми социально-психологическими показателями и эффективностью стратегий удержания руководящих кадров. Наиболее высокая корреляция выявлена между качеством социально-психологического климата и эффективностью удержания руководителей ($r = 0,78$; $p < 0,01$), что позволяет рассматривать благоприятную организационную среду как один из ключевых факторов долгосрочного сохранения управленческого персонала.

Высокие показатели организационной приверженности ($r = 0,74$) и организационной поддержки ($r = 0,72$) также подтверждают, что чувство принадлежности к организации, доверие к руководству и восприятие поддержки со стороны организации существенно повышают готовность руководителей продолжать профессиональную деятельность в рамках одной организации. Профессиональная удовлетворённость и психологическое благополучие продемонстрировали устойчивые положительные связи с retention-показателями, что подчёркивает необходимость комплексного подхода к формированию кадровой политики.

Таким образом, выбранная методология исследования обеспечила возможность комплексной оценки влияния социально-психологических факторов на эффективность стратегий удержания руководящих кадров. Полученные эмпирические данные создают научную основу для дальнейшего анализа результатов исследования, интерпретации выявленных закономерностей и разработки практических рекомендаций, направленных на совершенствование системы управления руководящими кадрами в современных организациях.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что эффективность стратегий удержания руководящих кадров в значительной степени определяется совокупностью социально-психологических факторов, формирующих качество организационной среды. Статистический анализ подтвердил существование устойчивых положительных взаимосвязей между организационной приверженностью, психологическим

благополучием, профессиональной удовлетворённостью, социально-психологическим климатом и готовностью руководителей продолжать профессиональную деятельность в организации. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что удержание руководителей является не только кадровой, но и психологической задачей, решение которой требует комплексного подхода.

Наиболее высокий уровень корреляции был выявлен между благоприятным социально-психологическим климатом и эффективностью retention-стратегий. Это свидетельствует о том, что атмосфера взаимного доверия, уважения и открытого взаимодействия оказывает непосредственное влияние на профессиональную устойчивость руководителей. В организациях, где поддерживаются конструктивные коммуникации и справедливые управленческие отношения, руководители значительно реже рассматривают возможность смены места работы и проявляют более высокий уровень вовлечённости в достижение стратегических целей.

Существенное влияние на удержание руководящих кадров оказывает организационная приверженность. Анализ результатов показал, что руководители, разделяющие ценности организации и воспринимающие себя как её неотъемлемую часть, демонстрируют более выраженное стремление к долгосрочному сотрудничеству. Формирование организационной идентичности способствует укреплению чувства ответственности за результаты деятельности организации, повышает уровень профессиональной инициативности и снижает вероятность добровольного увольнения.

Полученные результаты также подтвердили важную роль профессиональной удовлетворённости. Руководители, положительно оценивающие содержание своей деятельности, возможности карьерного развития, систему признания достижений и характер взаимодействия с высшим руководством, характеризуются более высоким уровнем психологической устойчивости. При этом удовлетворённость трудом формируется не только под влиянием материального вознаграждения, но и благодаря ощущению профессиональной значимости, возможности принимать самостоятельные решения и участвовать в реализации стратегических проектов.

Особого внимания заслуживает влияние психологического благополучия на эффективность стратегий удержания. Исследование показало, что руководители с высоким уровнем эмоциональной стабильности, внутренней мотивации и уверенности в собственных профессиональных возможностях легче адаптируются к организационным изменениям, конструктивнее реагируют на стрессовые ситуации и эффективнее взаимодействуют с коллективом. Психологическое благополучие способствует сохранению высокой работоспособности, снижает риск профессионального выгорания и обеспечивает устойчивость управленческой деятельности в условиях высокой организационной нагрузки.

Анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что организационная поддержка является одним из наиболее значимых факторов долгосрочного удержания руководящих кадров. Поддержка со стороны высшего руководства, наличие прозрачной системы обратной связи, объективная оценка результатов труда и возможность профессионального консультирования создают у руководителей ощущение защищённости и уверенности в перспективах дальнейшего профессионального развития. Именно восприятие организационной поддержки усиливает доверие к организации и способствует укреплению организационной приверженности.

Полученные результаты позволяют рассматривать эффективные retention-стратегии как систему взаимосвязанных организационных и психологических механизмов. Использование исключительно экономических стимулов обеспечивает лишь краткосрочный эффект, тогда как устойчивое сохранение руководителей возможно только при сочетании материальной мотивации с благоприятной социально-психологической средой. Создание условий для профессионального роста, развитие культуры доверия, поддержка инициативности и обеспечение психологической безопасности формируют основу долгосрочной кадровой стабильности.

Результаты настоящего исследования согласуются с современными концепциями организационной психологии, согласно которым человеческий капитал является ключевым стратегическим ресурсом организации. Вместе с тем проведённое исследование расширяет существующие научные представления, показывая, что влияние социально-психологических факторов на удержание руководителей носит комплексный характер. Организационная приверженность, психологическое благополучие, благоприятный климат и поддерживающий стиль управления взаимно усиливают друг друга, создавая устойчивую систему факторов, обеспечивающих сохранение управленческого потенциала организации.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования при разработке кадровой политики современных организаций. На основе выявленных закономерностей целесообразно внедрять программы психологической поддержки руководителей, развивать системы наставничества, совершенствовать механизмы оценки управленческих компетенций, расширять возможности профессионального обучения и формировать организационную культуру, основанную на доверии, уважении и сотрудничестве. Реализация подобных мер позволит повысить эффективность стратегий удержания руководящих кадров, укрепить кадровую устойчивость организаций и обеспечить их долгосрочное конкурентное развитие.

Заключение. Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть социально-психологические основы стратегий удержания руководящих кадров в современных организациях и определить их значение для обеспечения устойчивого организационного развития. Полученные результаты подтвердили, что сохранение квалифицированных руководителей является не только задачей кадровой политики, но и важным направлением психологического сопровождения управленческой деятельности. Долгосрочное удержание руководителей формируется под воздействием взаимосвязанных социально-психологических факторов, создающих условия для профессиональной самореализации, психологической устойчивости и организационной лояльности.

Анализ теоретических источников и результаты эмпирического исследования показали, что ключевую роль в эффективности retention-стратегий играют организационная приверженность, профессиональная удовлетворённость, психологическое благополучие, благоприятный социально-психологический климат и воспринимаемая организационная поддержка. Именно совокупность этих факторов способствует формированию высокой мотивации руководителей к продолжению профессиональной деятельности в организации, укрепляет доверие к системе управления и повышает их готовность участвовать в реализации долгосрочных стратегических целей.

Результаты статистического анализа подтвердили наличие значимых положительных взаимосвязей между изученными социально-психологическими показателями и эффективностью удержания руководящих кадров. Наиболее выраженное влияние оказало качество социально-психологического климата, что свидетельствует о необходимости формирования организационной среды, основанной на взаимном уважении, открытых коммуникациях, справедливости и сотрудничестве. Наряду с этим существенное значение имеют возможности профессионального развития, признание достижений руководителей и поддержка со стороны высшего руководства.

Исследование показало, что современные стратегии удержания руководящих кадров должны носить комплексный характер и включать не только материальные стимулы, но и механизмы психологической поддержки, развития лидерских компетенций, укрепления организационной идентичности и повышения качества управленческих коммуникаций. Подобный подход способствует снижению риска профессионального выгорания, укреплению организационной устойчивости и сохранению интеллектуального потенциала организации.

На основании результатов исследования предлагаются следующие практические рекомендации:

- внедрять системы регулярной оценки социально-психологического состояния руководителей и уровня их организационной приверженности;
- разрабатывать программы психологического сопровождения и профилактики профессионального выгорания руководящих кадров;
- совершенствовать механизмы профессионального обучения, наставничества и индивидуального карьерного развития руководителей;
- формировать организационную культуру, основанную на принципах доверия, справедливости, открытости и взаимного уважения;
- расширять участие руководителей в принятии стратегически значимых управленческих решений;
- развивать современные программы нематериальной мотивации, ориентированные на признание профессиональных достижений и поддержку управленческой инициативы.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что социально-психологические факторы являются стратегической основой эффективных программ удержания руководящих кадров. Именно благоприятная организационная среда, высокий уровень доверия, психологическая безопасность, возможности профессионального роста и развитая система организационной поддержки создают условия для долгосрочного сохранения управленческого потенциала организации. Реализация научно обоснованных retention-стратегий способствует повышению эффективности управления, укреплению кадровой стабильности и обеспечению устойчивого развития организаций в условиях современных социально-экономических изменений.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется изучение влияния цифровой трансформации управления, гибридных форм занятости, организационной культуры, эмоционального интеллекта руководителей и межпоколенческих различий на эффективность стратегий удержания руководящих кадров. Расширение эмпирической базы и проведение сравнительных исследований в различных типах организаций позволит разработать более универсальные модели формирования устойчивой кадровой политики и повысить практическую эффективность управления человеческими ресурсами.

Список использованной литературы.

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. – 15-е изд. – М.: Инфра-М, 2022. – 848 с.

2. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 695 с.

3. Спивак В.А. Организационное поведение и управление персоналом. – СПб.: Питер, 2021. – 416 с.

4. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2020. – 544 с.

5. Robbins S.P., Judge T.A. Organizational Behavior. – 19th ed. – Harlow: Pearson Education, 2023. – 720 p.

6. Northouse P.G. Leadership: Theory and Practice. – 9th ed. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2022. – 584 p.

7. Allen D.G., Bryant P.C., Vardaman J.M. Retaining Talent: Replacing Misconceptions With Evidence-Based Strategies // *Academy of Management Perspectives*. – 2010. – Vol. 24. – No. 2. – P. 48–64.

8. Hom P.W., Lee T.W., Shaw J.D., Hausknecht J.P. One Hundred Years of Employee Turnover Theory and Research // *Journal of Applied Psychology*. – 2017. – Vol. 102. – No. 3. – P. 530–545.

9. Hausknecht J.P., Trevor C.O. Collective Turnover at the Group, Unit and Organizational Levels // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. – 2019. – Vol. 6. – P. 387–413.

10. Eisenberger R., Huntington R., Hutchison S., Sowa D. Perceived Organizational Support // *Journal of Applied Psychology*. – 1986. – Vol. 71. – No. 3. – P. 500–507.

11. Meyer J.P., Allen N.J. Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application. – Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. – 168 p.

12. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – New York: Guilford Press, 2017. – 756 p.

13. Cropanzano R., Mitchell M.S. Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review // *Journal of Management*. – 2005. – Vol. 31. – No. 6. – P. 874–900.

14. Мирзиёев Ш.М. Стратегия развития Нового Узбекистана. – Ташкент: «O‘zbekiston», 2022. – 416 с.

15. Указ Президента Республики Узбекистан № ПФ–60 от 28 января 2022 года «О Стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы».

16. Указ Президента Республики Узбекистан № ПФ–158 от 11 сентября 2023 года «О Стратегии "Узбекистан – 2030"».

17. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» № ЗРУ–637 от 23 сентября 2020 года.

18. Трудовой кодекс Республики Узбекистан. – Ташкент, 2022.

19. Gallup. State of the Global Workplace 2024 Report. – Washington, DC: Gallup Press, 2024.

20. OECD. Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition. – Paris: OECD Publishing, 2023.

ФОРМЫ И ТЕХНОЛОГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАДРОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Лизунков В.Г., Малушко Е.Ю.
(Томск, Россия)

Аннотация. *В исследовании рассматриваются формы и технологии непрерывного образования специалистов в контексте психолого-педагогического подхода. Обосновывается необходимость перехода от традиционной педагогики к андрагогике, учитывающей специфику когнитивного развития и мотивации взрослой личности. Проведен анализ современных форм обучения (наставничество, коучинг, мастермайнд-группы) и цифровых технологий (адаптивное обучение, микрообучение, геймификация, иммерсивные среды) через призму их влияния на психологическую готовность, когнитивную нагрузку и эмоциональное вовлечение обучающихся. Выделены ключевые психологические барьеры непрерывного образования и предложены пути их преодоления через создание среды психологической безопасности.*

Ключевые слова: *непрерывное образование, андрагогика, психология взрослого обучения, корпоративное обучение, адаптивные технологии, мотивация, наставничество.*

Abstract. *This study examines the forms and technologies of continuing education for specialists within the context of a psychological and pedagogical approach. It substantiates the*

need for a transition from traditional pedagogy to andragogy, which takes into account the specific cognitive development and motivation of adults. Modern forms of learning (mentoring, coaching, mastermind groups) and digital technologies (adaptive learning, microlearning, gamification, immersive environments) are analyzed through the lens of their impact on students' psychological readiness, cognitive load, and emotional engagement. Key psychological barriers to continuing education are identified and ways to overcome them through the creation of an environment of psychological safety are proposed.

Keywords: *continuing education, andragogy, adult learning psychology, corporate training, adaptive technologies, motivation, mentoring.*

Введение. В условиях стремительной трансформации глобальной экономики, перехода к обществу знаний и усложнения технологических процессов (концепции VUCA/BANI) непрерывное профессиональное образование (НПО) перестало быть факультативным элементом карьерного роста и стало базовым условием профессионального выживания и развития. Однако внедрение новых форм и технологий обучения часто сталкивается с проблемой низкой эффективности, если не учитывается психолого-педагогическая специфика взрослой аудитории.

Безусловно остаются актуальными традиционные подходы, экстраполированные из школьной или вузовской педагогики, на корпоративном рынке и в системе повышения квалификации взрослых, но во многих частных случаях именно у взрослых сформированных личностях демонстрируют свою несостоятельность. Взрослый человек обладает иным типом мотивации, иным объемом жизненного опыта и специфическими когнитивными механизмами. В связи с этим, анализ форм и технологий непрерывного образования через психолого-педагогический аспект является актуальной научной и практической задачей.

Фундаментом психолого-педагогического анализа непрерывного образования является андрагогика – наука об обучении взрослых, концептуально разработанная М. Ноулзом. [Гавриленко Е.Р., 2010, с.32] В отличие от педагогики, где обучающийся зависит от преподавателя, андрагогический подход базируется на принципах само-directed learning (самонаправляемого обучения). [Куламихина И.В., 2019, с.134]

В таблице 1 представлен психологический портрет взрослого обучающегося, который характеризуется рядом особенностей.

Таблица 1

Психологический портрет взрослого обучающегося

Особенность	Описание
Опора на опыт	Взрослый человек приходит на обучение с массивом сформированных устоев поведения и профессионального опыта. Обучение эффективно только тогда, когда оно интегрируется с этим опытом, а не противоречит ему.
Прагматизм и проблемная ориентация	Мотивация к обучению снижается, если контент не имеет немедленного прикладного значения. Взрослый обучается не «на вырост», а для решения актуальных жизненных или профессиональных задач.
Психологическая уязвимость	Несмотря на внешнюю уверенность, взрослые часто испытывают страх потери компетентности («синдром самозванца») при столкновении с новыми, непривычными знаниями.
Когнитивная избирательность	С возрастом может снижаться скорость механического запоминания, но возрастает способность к системному мышлению, обобщению и выявлению скрытых взаимосвязей.

Таким образом, психолого-педагогический аспект НПО требует смещения фокуса с трансляции информации на фасилитацию процесса конструирования нового знания самим обучающимся.

Формы непрерывного образования: психологическое измерение

Формы непрерывного образования можно классифицировать по степени формализации, однако с психолого-педагогической точки зрения важнее их влияние на субъект-субъектные отношения и внутреннюю мотивацию.

1. Формальное образование (Корпоративные университеты, MBA, магистратура):

- Психологический аспект – требует высокой волевой регуляции и развитой метакогнитивной рефлексии. Успех зависит от способности взрослого интегрировать академическое знание в свою профессиональную идентичность. Педагог здесь выступает не как транслятор истины, а как тьютор, организующий образовательную среду.

2. Неформальное образование (Наставничество, коучинг, супервизия, мастермайнд-группы):

- Наставничество (Менторинг) – обеспечивает психологическую безопасность. Передача неявного знания происходит через механизм идентификации и эмпатии. Ментор снижает тревожность новичка и помогает преодолеть кризис профессиональной адаптации;

- Коучинг – опирается на гуманистическую психологию (К. Роджерс). Коуч не дает готовых ответов, а с помощью мощных вопросов стимулирует инсайт, помогая сотруднику самостоятельно найти решение, опираясь на его внутренние ценности и потенциал;

- Мастермайнд-группы – используют эффект синергии и групповой динамики. Психологический механизм здесь – социальное обучение по А. Бандуре и эффект «коллективного интеллекта», где критическая обратная связь от равных (peers) воспринимается менее болезненно, чем оценка от руководителя.

3. Неформальное/стихийное обучение (Self-directed learning, сообщества практиков):

- Психологический аспект – базируется на внутренней любознательности и потребности в самореализации. Требует от личности высокой локуса контроля и самодисциплины. Психолого-педагогическая задача организации — не заставить, а вдохновить, создав культуру, в которой обмен знаниями поощряется социальным капиталом.

В контексте современных технологий непрерывного образования в психолого-педагогическом контексте, современные EdTech-технологии должны оцениваться не только по критерию экономической эффективности, но и по их соответствию когнитивным и эмоциональным потребностям взрослого.

С психологической точки зрения, адаптивные системы решают проблему «когнитивной перегрузки» и «фрустрации от скуки». Алгоритмы подстраивают темп и сложность материала под индивидуальные когнитивные особенности обучающегося, поддерживая его в состоянии «потока» (по М. Чиксентмихайи), когда вызов соответствует уровню навыков. [Хасиева М.А., 2024, с.23]

Фрагментация контента на короткие модули (3-7 минут) идеально соответствует особенностям клипового мышления и дефициту внимания современного взрослого. Психологически микрообучение снижает барьер входа: мозг не сопротивляется задаче, так как она не требует значительных энергозатрат и не вызывает прокрастинацию.

Геймификация эксплуатирует дофаминовую систему вознаграждения. Бейджи, уровни и рейтинги трансформируют рутинный процесс обучения в игру, снижая психологическое сопротивление и страх ошибки.

Виртуальная и дополненная реальность nобеспечивают принцип Experiential Learning (опытного обучения по Д. Колбу). Психологический феномен VR заключается в «эффекте присутствия», который позволяет мозгу воспринимать виртуальный опыт как

реальный. Это создает абсолютно безопасную среду для отработки стрессовых сценариев (например, сложных переговоров или действий в аварийных ситуациях) без риска реальных последствий и психологической травмы. [Мирошкина Т.В., 2016, с.165]

Социальное обучение и LMS-платформы с элементами соцсетей способствует возможности комментировать, ставить лайки и делиться опытом удовлетворяет базовую психологическую потребность в принадлежности и признании. Это превращает обучение из изолированного акта в социальный процесс.

Психологические барьеры и условия эффективности НПО

Несмотря на обилие форм и технологий, внедрение НПО сталкивается с рядом психологических барьеров:

- Когнитивная ригидность, которая заключатся в сопротивлении новому из-за устоявшихся нейронных связей и стереотипов;

- Эмоциональное выгорание выражается в отсутствие ресурса для обучения из-за хронического стресса на основной работе;

- Страх обесценивания опыта заключается в боязни того, что новые знания обесценят прошлые достижения.

Для преодоления этих барьеров необходимо создание специфических психолого-педагогических условий.

1. Формирование культуры психологической безопасности (по Э. Эдмондсон). Обучающиеся должны быть уверены, что признание в незнании или совершение ошибки в процессе обучения не повлечет за собой санкций или насмешек. [Колегова А.В., 2026, с.133]

2. Развитие Growth Mindset (Гибкого мышления) по К. Двек. Смещение фокуса с «доказательства своей компетентности» на «процесс развития компетентности». [Смирнов С.Д., 20225, с.41]

3. Индивидуализация образовательных траекторий с учетом не только профессиональных дефицитов, но и личностных особенностей, темперамента и актуального психологического состояния сотрудника.

4. Интеграция обучения в рабочий процесс (Learning in the flow of work). Обучение не должно восприниматься как дополнительная нагрузка, отрывающая от работы; оно должно быть встроено в ежедневные бизнес-процессы. [Кожевников О.Л., 2010, с.30]

Заключение. Непрерывное образование кадров – это сложный психолого-педагогический процесс, выходящий далеко за рамки простой передачи информации. Эффективность форм и технологий обучения напрямую зависит от того, насколько они учитывают андрагогические принципы, когнитивные особенности и эмоциональные потребности взрослой личности. Современные технологии (ИИ, VR, микрообучение) обладают колоссальным потенциалом, однако их внедрение должно сопровождаться перестройкой психологической среды организации. Переход от патерналистской модели «учитель-ученик» к партнерской модели «фасилитатор-исследователь», создание среды психологической безопасности и поддержка внутренней мотивации являются ключевыми факторами, обеспечивающими успешную реализацию концепции непрерывного образования в XXI веке. Дальнейшие исследования в этой области должны быть сосредоточены на изучении влияния нейробиологических процессов на эффективность цифрового обучения взрослых и разработке методов профилактики когнитивного истощения в условиях перманентного образования.

Благодарность

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00089, https://rscf.ru/project/25-18-00089/».

Библиографический список.

1. Гавриленко Е.Р. Андрагогические условия образования взрослых / Гавриленко Е.Р.// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 2 (4). – С. 29-33.

2. Кожевников О.Л. Профессионально-личностное развитие рабочих кадров в процессе их опережающей подготовки / Кожевников О.Л. // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого». – 2023.

3. Колегова А.В. Психологические аспекты в формировании культуры безопасности / Колегова А.В., Зорина А.А., Шаламова А.В. // В сборнике: БЕЗОПАСНОСТЬ – 2023. Материалы XXVIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – 2023. – С. 133-135.

4. Куламихина И.В. Конструирование содержания курса в системе образования взрослых: принципы, подходы и опыт реализации / Куламихина И.В. // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2019. – № 1 (29). – С. 210-222.

5. Мирошкина Т.В. Принципы непрерывного образования / Мирошкина Т.В. // В сборнике: Непрерывное профессиональное образование: Российско-европейская интеграция. Материалы круглого стола. Саранск. – 2016. – С. 163-167.

6. Смирнов С.Д. Модифицированный вариант методики к. Двек для оценки типов имплицитных теорий интеллекта и личности, присущих студентам / Смирнов С.Д. // В сборнике: Труды СГУ. Сер. «Гуманитарные науки. Психология и социология образования» Современный Гуманитарный Университет. Москва, – 2005. – С. 40-55.

7. Хасиева М.А. Перспективы развития обучающих компьютерных игр в контексте теории «Состояния потока» М. Чиксентмихайи. / Хасиева М.А. //Педагогика и просвещение. – 2024. – № 3. – С. 16-26.

ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ

Максудов Исломбек Максуд угли
Независимый исследователь Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье исследуются социально-психологические, психокоррекционные и педагогико-психологические стратегии развития религиозной толерантности в обеспечении эмоциональной устойчивости подростков. В подростковом возрасте активно формируются самосознание личности, социальная идентичность, система ценностей и отношения со сверстниками, в связи с чем отношение к различиям в религиозных и мировоззренческих позициях может выступать одним из социально-психологических условий эмоциональной устойчивости. В статье религиозная толерантность рассматривается как многокомпонентный психологический конструкт, характеризующийся уважительным отношением к различным убеждениям и мировоззрениям, принятием различий, готовностью к диалогу и конструктивным поведением в конфликтных ситуациях. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований систематизированы психообразовательные, рефлексивные, эмпатийные, диалогические и психокоррекционные стратегии развития религиозной толерантности. Разработана комплексная психокоррекционная модель, направленная на усиление эмоциональной саморегуляции, конструктивного*

отношения к конфликтам и психологической устойчивости подростков посредством развития религиозной толерантности.

Ключевые слова: *подростковый возраст, эмоциональная устойчивость, религиозная толерантность, толерантность, психокоррекция, эмоциональная саморегуляция, эмпатия, социальная идентификация, конфликт, психологический тренинг, рефлексия, педагогико-психологическая стратегия.*

Abstract. *The article examines socio-psychological, psychocorrective, and pedagogical-psychological strategies for developing religious tolerance as a means of promoting adolescents' emotional stability. During adolescence, self-awareness, social identity, value systems, and peer relationships are actively developing; therefore, attitudes toward differences in religious and worldview positions may serve as one of the socio-psychological conditions of emotional stability. In the article, religious tolerance is considered a multidimensional psychological construct characterized by respect for diverse beliefs and worldviews, acceptance of differences, readiness for dialogue, and constructive behavior in conflict situations. Based on an analysis of national and international research, psychoeducational, reflective, empathic, dialogical, and psychocorrective strategies for developing religious tolerance are systematized. A comprehensive psychocorrective model has been developed aimed at strengthening emotional self-regulation, constructive attitudes toward conflicts, and adolescents' psychological resilience through the development of religious tolerance.*

Keywords: *adolescence, emotional stability, religious tolerance, tolerance, psychocorrection, emotional self-regulation, empathy, social identification, conflict, psychological training, reflection, pedagogical-psychological strategy.*

Введение.

В условиях современной глобализации и социально-культурной интеграции формирование у молодого поколения конструктивного отношения к различным мировоззрениям, религиозным убеждениям и культурным ценностям является одной из актуальных задач психологии и педагогики. Особенно в подростковом возрасте, когда активно развиваются социальная идентичность личности, самосознание, система ценностей и взаимоотношения со сверстниками, отношение к социальным различиям оказывает существенное влияние на характер межличностного взаимодействия.

В данном контексте религиозную толерантность целесообразно рассматривать как социально-психологический ресурс, способствующий поддержанию гармоничных межличностных и межгрупповых отношений. В Декларации принципов терпимости ЮНЕСКО толерантность связывается с уважением, принятием и правильным пониманием многообразия культур, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности [1]. Данный подход позволяет рассматривать толерантность не просто как пассивную терпимость, а как активную позицию, основанную на взаимном уважении, диалоге и признании достоинства другого человека.

В отечественной психологической науке также усиливается внимание к психологическим аспектам толерантности. В частности, диссертационное исследование Ш.С. Абдусаматовой «Психологические особенности проявления толерантности у студентов», выполненное по специальности 19.00.06 — возрастная и педагогическая психология, психология развития, представляет значимый научный источник для изучения психологических особенностей толерантности в условиях современного узбекского общества [2].

Исследования Ш.С. Абдусаматовой позволяют рассматривать толерантность как сложное психологическое качество, связанное с системой личностных характеристик и социальными отношениями [3]. Данный подход имеет важное значение для исследования религиозной толерантности подростков не только как нравственно-духовного качества, но и как психологического феномена, связанного с социальной адаптацией, коммуникацией и характером межличностного взаимодействия.

В исследованиях М. Гаппаровой, посвящённых воспитанию студенческой молодёжи в духе толерантности, подчёркивается значение сотрудничества, компромиссности, избегания конфликтов и адаптивности в формировании толерантного поведения [4]. Данный подход свидетельствует о необходимости формирования религиозной толерантности подростков не только посредством передачи теоретических знаний, но и через включение их в реальные ситуации социального взаимодействия.

В исследовании Д. Янгибоевой и М. Гаппаровой развитие толерантности студентов рассматривается в контексте процесса аккультурации. Авторы подчёркивают значение социального опыта и непосредственного взаимодействия в формировании толерантного поведения [5]. Данное положение имеет принципиальное значение для разработки психокоррекционных программ, направленных на развитие религиозной толерантности подростков.

Исследования Д.С. Каршиевой, посвящённые психологическим детерминантам стресса и толерантности, позволяют рассматривать толерантность во взаимосвязи с психологической устойчивостью личности в стрессогенных условиях [6]. Это особенно важно для настоящего исследования, поскольку предполагается изучение религиозной толерантности в контексте обеспечения эмоциональной устойчивости подростков.

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью комплексного изучения религиозной толерантности — эмоциональной устойчивости — психокоррекции как взаимосвязанных социально-психологических феноменов.

Степень изученности проблемы.

В зарубежной психологии проблемы толерантности, межкультурного взаимодействия и религиозного многообразия исследовались в различных теоретических направлениях. ЮНЕСКО рассматривает толерантность как важный принцип образования, предполагающий развитие у молодёжи способности к самостоятельному мышлению, критическому анализу, диалогу и уважению различных убеждений [1].

Исследования религиозного многообразия среди молодёжи показывают, что непосредственное взаимодействие с представителями различных религиозных и культурных групп способствует более глубокому пониманию различий и развитию социальной компетентности [8].

С точки зрения психологического развития подростков религиозная толерантность формируется под влиянием комплекса факторов, включающих знания, социальный опыт, межличностное взаимодействие, эмоциональную регуляцию и рефлексивные процессы.

В отечественной психологической науке Ш.С. Абдусаматова исследовала психологические особенности и личностные факторы толерантности [2; 3], М. Гаппарова — психологические принципы воспитания молодёжи в духе толерантности [4], Д. Янгибоева и М. Гаппарова — особенности развития толерантности в процессе аккультурации [5]. Д.С. Каршиева изучала психологические взаимосвязи стресса и толерантности [6], а Н. Нурматов — психологические особенности фрустрационной толерантности [7].

Анализ указанных исследований показывает, что в отечественной психологии уже сформирована определённая научная база для изучения толерантности, её личностных факторов, социальной адаптации и психологической устойчивости. Вместе с тем психокоррекционные механизмы влияния именно религиозной толерантности на эмоциональную устойчивость подростков остаются недостаточно исследованными.

Цель исследования.

Теоретически обосновать психокоррекционные и педагогико-психологические стратегии развития религиозной толерантности у подростков и определить их возможности в обеспечении эмоциональной устойчивости личности.

Задачи исследования.

1. Раскрыть психологическое содержание религиозной толерантности и эмоциональной устойчивости в подростковом возрасте.

2. Теоретически проанализировать взаимосвязь религиозной толерантности с эмпатией, эмоциональной саморегуляцией и отношением к конфликтам.

3. Выявить социально-психологические факторы формирования религиозной толерантности подростков.

4. Разработать модель психокоррекционной программы, направленной на развитие религиозной толерантности.

5. Определить критерии оценки эффективности разработанной психокоррекционной программы.

Методология исследования.

Методологическую основу исследования составляют личностно-ориентированный, социально-психологический, деятельностный и развивающий подходы.

В рамках эмпирического исследования целесообразно диагностировать уровень религиозной толерантности, эмоциональной устойчивости, эмпатии, эмоциональной саморегуляции и отношения подростков к конфликтным ситуациям.

Экспериментальная модель исследования может включать экспериментальную и контрольную группы, первичную и повторную диагностику, а также статистическое сопоставление полученных результатов.

Основными критериями оценки могут выступать:

- уровень религиозной толерантности;
- эмоциональная устойчивость;
- эмоциональная саморегуляция;
- эмпатия;
- фрустрационная толерантность;
- конструктивное разрешение конфликтов;
- социальная адаптация.

Психологические механизмы взаимосвязи религиозной толерантности и эмоциональной устойчивости

Взаимосвязь религиозной толерантности и эмоциональной устойчивости целесообразно рассматривать не как прямую причинно-следственную зависимость, а как систему взаимосвязанных психологических механизмов.

Данный механизм можно представить следующим образом:

осознание религиозного многообразия → переосмысление стереотипов → развитие эмпатии → снижение социальной дистанции → снижение эмоциональной реактивности в конфликтных ситуациях → конструктивное взаимодействие → повышение эмоциональной устойчивости.

Таким образом, религиозная толерантность выступает не единственным детерминирующим фактором эмоциональной устойчивости, а одним из социально-психологических ресурсов её формирования.

Исследование Ш.С. Абдусаматовой личностных факторов толерантности позволяет рассматривать толерантность как сложное личностное образование, связанное с особенностями социальных отношений [3].

Исследования Д.С. Каршиевой, посвящённые стрессу и толерантности, позволяют дополнительно рассматривать толерантность в контексте психологической устойчивости личности в условиях эмоционального напряжения [6].

Следовательно, развитие религиозной толерантности может способствовать тому, что подросток в ситуации столкновения с иными взглядами будет выбирать не импульсивную эмоциональную реакцию, а понимание, анализ и конструктивный диалог.

Психокоррекционные стратегии

1. Психообразовательная стратегия

На первом этапе подросткам раскрываются понятия религиозного многообразия, толерантности, свободы убеждений, стереотипа, дискриминации и социального уважения.

Цель данного этапа заключается не в формировании определённых религиозных взглядов, а в развитии компетентности уважительного отношения к правам и достоинству представителей различных убеждений.

2. Рефлексивная стратегия

Осуществляется развитие способности подростков осознавать собственные убеждения и эмоциональные реакции.

Могут использоваться следующие вопросы:

- «Как я отношусь к человеку, имеющему иные убеждения?»
- «Основано ли моё представление о другой религиозной группе на фактах или стереотипах?»
- «Как я реагирую эмоционально, когда сталкиваюсь с противоположным мнением?»
- «Насколько я способен понять точку зрения другого человека?»

3. Стратегия развития эмпатии

Эмпатия является важнейшим эмоциональным компонентом религиозной толерантности. Для её развития могут применяться ролевые игры, упражнения на смену перспективы, ситуационные задания и рефлексивные дискуссии.

4. Стратегия конструктивного управления конфликтами

Подросткам предлагаются ситуации, в которых возникают религиозные или мировоззренческие различия.

Ситуация: один из учащихся класса высказывает негативное мнение о сверстнике, принадлежащем к другой религиозной традиции.

Подростку предлагается ответить:

1. Какие эмоции могут возникнуть в данной ситуации?
2. Какая реакция способна усилить конфликт?
3. Какая реакция позволит сохранить конструктивный диалог?
4. Как выразить собственную позицию, не унижая достоинство другого человека?

Подобные упражнения одновременно развивают эмоциональную саморегуляцию и социально-коммуникативную компетентность.

5. Стратегия коррекции стереотипов

Выявляются стереотипные представления подростков о различных религиозных группах, после чего они анализируются по принципу:

«стереотип — предположение — факт».

Данная стратегия способствует развитию когнитивной гибкости и способности пересматривать автоматические оценки.

6. Стратегия диалогического взаимодействия

Основной целью диалогического взаимодействия является не определение того, «кто прав», а поиск ответа на вопрос:

«Как обсуждать различия во взглядах на основе взаимного уважения?»

Данная стратегия способствует развитию культуры общения, способности слушать, терпимости и конструктивного выражения собственной позиции.

Модель психокоррекционной программы

Этап	Содержание	Методы	Ожидаемый психологический результат
1. Диагностический	Определение исходного уровня	Тестирование, беседа, наблюдение	Определение исходных показателей

Этап	Содержание	Методы	Ожидаемый психологический результат
2. Психообразова-тельный	Религиозное многообразие и толерантность	Мини-лекция, дискуссия	Развитие когнитивного компонента
3. Рефлексивный	Осознание собственных убеждений	Рефлексивные задания	Усиление самопонимания
4. Эмпатийный	Понимание позиции другого	Ролевые игры	Развитие эмпатии
5. Эмоционально-коррекционный	Управление эмоциями	Дыхательные упражнения, когнитивная переоценка, техника паузы	Повышение эмоциональной устойчивости
6. Диалогический	Общение и сотрудничество	Дискуссия, групповая работа	Повышение социальной адаптивности
7. Итоговый	Оценка эффективности	Повторная диагностика	Определение психологической динамики

Связь с отечественными психологическими исследованиями

В современной узбекской психологической науке исследования толерантности постепенно формируют самостоятельное научное направление. В частности, диссертационное исследование Ш.С. Абдусаматовой «Психологические особенности проявления толерантности у студентов» выполнено по специальности 19.00.06 — возрастная и педагогическая психология, психология развития [2].

В статье Ш.С. Абдусаматовой «Личностные факторы толерантности» рассматривается проблема выявления факторов, определяющих проявление толерантности личности [3].

В исследованиях М. Гаппаровой подчёркивается значение сотрудничества, компромиссности, адаптивности и конструктивного поведения в процессе воспитания толерантности молодёжи [4].

Д. Янгибоева и М. Гаппарова рассматривают развитие толерантности студентов в процессе аккультурации, подчёркивая значение социального опыта и взаимодействия личности с различными социальными группами [5].

Исследования Д.С. Каршиевой, посвящённые психологическим детерминантам стресса и толерантности, представляют особую значимость для настоящего исследования, поскольку позволяют связать феномен толерантности с эмоциональным напряжением и психологической устойчивостью личности [6].

В исследовании Н. Нурматова раскрываются психологические особенности фрустрационной толерантности и пути её развития [7].

Таким образом, отечественные исследования создают необходимую теоретико-методологическую основу для дальнейшего изучения взаимосвязи религиозной толерантности, эмоциональной устойчивости и психокоррекционного воздействия.

Научная новизна

Научная новизна исследования может заключаться в следующем:

1. религиозная толерантность теоретически обосновывается как социально-психологический ресурс обеспечения эмоциональной устойчивости подростков;

2. выделяются когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты религиозной толерантности;

3. теоретически обосновывается опосредующая роль эмпатии, эмоциональной саморегуляции и конструктивного разрешения конфликтов во взаимосвязи религиозной толерантности и эмоциональной устойчивости;

4. разрабатывается комплексная психокоррекционная модель, включающая психообразовательный, рефлексивный, эмпатийный и эмоционально-коррекционный компоненты;

5. определяются критерии экспериментальной проверки эффективности разработанной модели.

Обсуждение

Теоретический анализ показывает, что религиозную толерантность целесообразно рассматривать не как единственный фактор эмоциональной устойчивости подростков, а как социально-психологический ресурс, воздействующий через комплекс взаимосвязанных психологических механизмов.

К таким механизмам относятся эмпатия, социальная идентификация, эмоциональная саморегуляция, управление конфликтами и психологическая адаптация.

Отечественные исследования также подтверждают взаимосвязь толерантности с личностными факторами, коммуникацией, сотрудничеством и стрессоустойчивостью [2–7].

В связи с этим психокоррекционная программа по развитию религиозной толерантности не должна ограничиваться информационно-просветительскими беседами. Она должна включать психологический тренинг, рефлексивные упражнения, развитие эмпатии, моделирование конфликтных ситуаций, техники эмоциональной саморегуляции и диалогическое взаимодействие.

Заключение

Обеспечение эмоциональной устойчивости подростков посредством развития религиозной толерантности требует комплексного психолого-педагогического подхода. Религиозная толерантность не только способствует формированию уважительного отношения к представителям иных убеждений, но и может выступать фактором развития эмпатии, эмоциональной саморегуляции и конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Исследования Ш.С. Абдусаматовой, М. Гаппаровой, Д. Янгибоевой, Д.С. Каршиевой и Н. Нурматова формируют значимую отечественную научную основу для изучения психологических механизмов толерантности, социальной адаптации и эмоциональной устойчивости [2–7].

Вместе с тем объединение данных направлений в рамках единой модели **«религиозная толерантность — эмоциональная устойчивость — психокоррекция»** представляет перспективное направление дальнейшего научного исследования.

Наиболее эффективной моделью развития религиозной толерантности подростков представляется интеграция следующих компонентов:

психообразование + рефлексия + эмпатия + эмоциональная саморегуляция + конструктивное разрешение конфликтов + диалогическое взаимодействие.

Экспериментальная проверка данной модели с использованием контрольной и экспериментальной групп, первичной и итоговой диагностики, а также методов математико-статистического анализа позволит получить объективные данные об эффективности психокоррекционного воздействия.

Литература.

1. UNESCO. Declaration of Principles on Tolerance. — Paris: UNESCO, 1995.

2. Abdusamatova Sh.S. Talabalarda tolerantlik namoyon bo‘lishining psixologik xususiyatlari: psixologiya fanlari bo‘yicha falsafa doktori (PhD) dissertatsiyasi avtoreferati. — Toshkent, 2025. — 19.00.06: Yosh va pedagogik psixologiya. Rivojlanish psixologiyasi.

3. Abdusamatova Sh.S. Tolerantlikning shaxsiy omillari // Inter Education & Global Study. — 2024. — №5(1).

4. Gapparova M.S. Talaba yoshlarni tolerantlik ruhida tarbiyalashning psixologik tamoyillari // Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS). — 2022

5. Yangiboyeva D.R., Gapparova M.S. The Psycho-Social Features of Developing Tolerance of Students in the Process of Acculturation // Uzbek Scholar Journal. — 2022. — Vol. 4.

6. Karshieva D.S. Psychological Determinants of Stress and Tolerance in Pedagogical Endeavours. — Tashkent State Pedagogical University, 2023.

7. Nurmatov N.N. Pedagoglarda frustratsion tolerantlik namoyon bo‘lishining psixologik xususiyatlari: psixologiya fanlari bo‘yicha falsafa doktori (PhD) dissertatsiyasi. — Toshkent, 2024/2025. — 19.00.06: Yosh va pedagogik psixologiya.

8. Laksana B.K.C., Wood B.E. Navigating religious diversity: exploring young people’s lived religious citizenship in Indonesia // Journal of Youth Studies. — 2019. — Vol. 22, No. 6. — P. 807–823.

9. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986. — 617 p.

10. Gross J.J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects // Psychological Inquiry. — 2015. — Vol. 26, No. 1. — P. 1–26.

11. Allport G.W. The Nature of Prejudice. — Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.

12. Tajfel H., Turner J.C. An Integrative Theory of Intergroup Conflict // The Social Psychology of Intergroup Relations. — Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979. — P. 33–47.

13. Banks J.A. Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives. — San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

14. Suparjo S., Hanif M., Dimas I.S., Efendi A. **Inclusive Religious Education to Develop Religious Tolerance among Teenagers** // Cypriot Journal of Educational Sciences. — 2022. — Vol. 17, No. 8. — P. 2861–2876.

15. Moltrecht B., Deighton J., Patalay P., Edbrooke-Childs J. **Effectiveness of Current Psychological Interventions to Improve Emotion Regulation in Youth: A Meta-Analysis** // European Child & Adolescent Psychiatry. — 2021. — Vol. 30. — P. 829–848.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАКОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Маматханов Нодирхон Садриддин угли
Независимый соискатель Университета общественной безопасности Республики Узбекистан.

Аннотация. *Статья посвящена исследованию социально-психологических факторов, влияющих на эффективное формирование управленческих компетенций в профессиональной деятельности. Проанализированы теоретические подходы к изучению управленческих компетенций как интегративной характеристики личности руководителя, обеспечивающей результативность управленческих решений и организационного взаимодействия. Особое внимание уделено роли коммуникативной компетентности, лидерского потенциала, эмоциональной*

устойчивости, мотивационной направленности, социальной ответственности, рефлексивности и стрессоустойчивости в развитии управленческого потенциала личности. Обосновано, что эффективность формирования управленческих компетенций определяется не только профессиональными знаниями и навыками, но и системой социально-психологических детерминант, обеспечивающих успешную адаптацию к изменяющимся условиям деятельности. Полученные результаты могут быть использованы при совершенствовании программ профессиональной подготовки, развития кадрового потенциала и психологического сопровождения управленческой деятельности.

Ключевые слова: *управленческие компетенции, социально-психологические факторы, лидерство, коммуникативная компетентность, эмоциональная устойчивость, мотивация, рефлексивность, стрессоустойчивость, профессиональное развитие, управленческая эффективность.*

Annotation. *This article examines the socio-psychological factors influencing the effective development of managerial competencies in professional activity. The study analyzes contemporary theoretical approaches to managerial competencies as an integrative personal construct that determines the effectiveness of managerial decision-making and organizational interaction. Particular attention is given to the role of communicative competence, leadership potential, emotional stability, motivational orientation, social responsibility, reflexivity, and stress resilience in the development of managerial capacity. The findings indicate that the effective formation of managerial competencies depends not only on professional knowledge and skills but also on a system of socio-psychological determinants that facilitate successful adaptation to dynamic organizational environments. The results may contribute to the improvement of professional training programs, human resource development strategies, and psychological support mechanisms aimed at enhancing managerial performance and organizational effectiveness.*

Key words*: managerial competencies, socio-psychological factors, leadership, communicative competence, emotional stability, motivation, reflexivity, stress resilience, professional development, managerial effectiveness.*

В условиях глобализационных и динамично развивающихся трансформационных процессов, происходящих в мировом сообществе, требования, предъявляемые к системам обеспечения безопасности, приобретают все более сложный и многокомпонентный характер. В этой связи особую научно-практическую значимость приобретает исследование социально-психологических факторов, определяющих эффективное формирование управленческих компетенций у будущих офицеров в системе профессиональной подготовки военных кадров.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что эффективность формирования управленческих компетенций во многом обусловлена воздействием комплекса социально-психологических детерминант. В качестве наиболее значимых факторов выступают такие личностные характеристики, как ответственность, экстраверсия, открытость новому опыту, уверенность в собственных возможностях, развитые коммуникативные способности и высокий уровень саморегуляции. Указанные качества способствуют повышению решительности при принятии управленческих решений, эффективности межличностного взаимодействия, способности организовывать совместную деятельность и нести ответственность за результаты управленческого воздействия [1].

Эмпирические исследования показывают, что сформированность управленческих компетенций тесно связана с уровнем эмоциональной устойчивости личности, способностью сохранять психологическое равновесие в условиях неопределенности и повышенной ответственности, а также эффективно функционировать в ситуациях профессионального стресса. В данном контексте социально-психологические ресурсы

личности выступают важнейшим условием развития управленческого потенциала и повышения качества профессиональной деятельности.

В ведущих зарубежных образовательных и научно-исследовательских центрах особое внимание уделяется изучению психологических механизмов формирования управленческих компетенций в процессе подготовки будущих руководителей. Результаты современных исследований подтверждают, что проявления эмоционального напряжения, волевого контроля, мотивационной направленности, лидерского потенциала и психологической устойчивости находятся в непосредственной взаимосвязи с уровнем сформированности управленческих компетенций. Данные характеристики определяют способность личности к организации коллективной деятельности, эффективному взаимодействию с подчинёнными, конструктивному разрешению конфликтных ситуаций и принятию оптимальных решений в условиях высокой профессиональной нагрузки [2].

Особую актуальность приобретает изучение социально-психологических факторов, обеспечивающих эффективное формирование управленческих компетенций, поскольку их выявление позволяет не только определить психологические механизмы развития управленческого потенциала личности, но и разработать научно обоснованные диагностические, профилактические и развивающие технологии. Это создаёт необходимые предпосылки для совершенствования системы профессиональной подготовки будущих офицеров, повышения качества управленческой деятельности и формирования высокоэффективных руководителей, способных успешно выполнять профессиональные задачи в условиях современных вызовов и рисков.

До настоящего времени в мировой науке проводится значительное количество исследований, посвящённых социально-политическим, социологическим и психологическим аспектам развития лидерских качеств и управленческого потенциала будущих офицеров. В частности, по результатам многолетних научных исследований американских учёных Уоррена Бенниса и Берта Нануса было установлено, что в научной литературе существует более восьмисот пятидесяти определений лидерства, а также опубликованы тысячи эмпирических исследований, посвящённых данной проблематике. По мнению профессора Государственного университета Бингемтона (США) Бернарда Басса, только в течение прошлого столетия было издано свыше одиннадцати тысяч книг и научных статей, посвящённых феномену лидерства и личности лидера [3].

Исследователь Йоркского университета Канады Джеральд Гринберг рассматривал проблемы лидерства будущих офицеров в системе высшего образования через такие направления, как формирование личности лидера, теории и модели лидерства, воспитательные механизмы развития лидерских качеств, изучение социальных изменений в лидерстве, а также гендерные особенности лидерского поведения. Особенности развития управленческих способностей будущих офицеров в высших военных образовательных учреждениях подробно исследовались также в трудах российского учёного Николая Петровича Пучкова. Автор подчёркивает, что развитие управленческих компетенций на основе специально организованных педагогических условий способствует интеграции личностных качеств обучающихся и повышению их общекультурного потенциала [5].

В военной психологии и педагогике накоплен значительный научный опыт по подготовке офицеров к профессиональной деятельности, формированию и развитию профессионально значимых качеств личности. В работах Михаила Ивановича Дьяченко, Якова Васильевича Подоляка, Леонида Евгеньевича Мерзляка, Александра Васильевича Барабанщикова, Александра Дмитриевича Глоточкина, Владимира Петровича Давыдова, Владимира Петровича Каширина, Сергея Ивановича Седина, Александра Михайловича Столяренко, Льва Ивановича Уманского, Евгения Петровича Утлика, Николая Фёдоровича Феденко и Юрия Фёдоровича Худолеева неоднократно подчёркивалось, что формирование качеств руководителя воинского коллектива является важнейшей составляющей профессионального становления курсантов.

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования управленческих и лидерских качеств военнослужащих изучается уже более двухсот лет представителями различных научных дисциплин, включая социологию, философию, историю, психологию, педагогику и другие области знания. Существенный вклад в исследование данного феномена внесли Николай Константинович Михайловский, Евгений Аркадьевич Аркин, Даниил Борисович Эльконин, Борис Дмитриевич Парыгин, Лев Иванович Уманский, Татьяна Владимировна Бендас, Владимир Георгиевич Дилигенский, Игорь Георгиевич Дубов, Рафаэль Львович Кричевский и другие исследователи [4].

Современное общество предъявляет к системе военного образования требования по подготовке самостоятельно мыслящих, ответственных, социально активных специалистов, способных эффективно действовать в сложных служебных условиях и качественно выполнять профессиональные обязанности. Особое значение в этом процессе приобретает способность будущего офицера эффективно управлять воинским подразделением и принимать обоснованные решения в различных служебных ситуациях, что является одной из ключевых составляющих его управленческой компетентности. Результаты эмпирического исследования показали, что по шкалам концептуальных представлений об управлении, психологических факторов управления, коммуникативной компетентности, навыков принятия решений, а также рефлексии и самооценки статистически значимых различий между мужчинами-военнослужащими и женщинами-военнослужащими выявлено не было. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что формирование управленческой компетентности определяется преимущественно условиями профессиональной подготовки, требованиями военной службы и процессами профессиональной социализации, а не биологическим полом. Вместе с тем по шкале управленческого стиля были выявлены статистически значимые преимущества у женщин-военнослужащих. Полученные результаты свидетельствуют о важной роли гендерно обусловленных механизмов социализации в формировании управленческого поведения. Женщины-военнослужащие в большей степени ориентированы на сотрудничество, проявляют более высокий уровень эмпатии, открытости к взаимодействию и склонности к поиску компромиссных решений, что соответствует характеристикам демократического стиля управления.

Таблица 1

Различия социально-психологических факторов, влияющих на управленческую компетентность, по гендерному фактору (N=440)

Шкалы	Среднее значение у мужчин-военнослужащих (N=340)	Среднее значение у женщин-военнослужащих (N=100)	t-критерий Стьюдента
Концептуальные представления об управлении	24,83	25,44	-1,185
Психологические факторы	24,54	24,56	-0,043
Стиль управления	24,43	25,88	-4,447**
Мотивация и лидерство	24,37	25,36	-2,286*
Коммуникативная компетентность	25,01	25,40	-0,853
Навыки принятия решений	21,81	21,44	0,972
Организаторские способности и ответственность	21,22	22,12	-2,397*
Рефлексия и самооценка	21,72	22,16	-1,104

Примечание: * - p<0,05; ** - p<0,01.

В таблице 1 по шкале стиля управления, включающей авторитарный, либеральный и демократический стили, были выявлены статистически значимые различия, при этом более высокие показатели наблюдались у женщин-военнослужащих (t=-4,447; p<0,01). Данный результат свидетельствует о том, что гендерно обусловленные механизмы социализации играют важную роль в формировании управленческого поведения. При интерпретации данного преимущества следует отметить, что женщины-военнослужащие в процессах социального взаимодействия чаще характеризуются ориентацией на сотрудничество, эмпатическим восприятием, открытостью к коммуникации и склонностью к принятию компромиссных решений. Перечисленные качества содержательно соответствуют основным компонентам демократического стиля управления. Поэтому более выраженное проявление элементов демократического управления у женщин-военнослужащих может быть объяснено их социально-психологической гибкостью в коллективной среде и развитой межличностной чувствительностью.

Кроме того, в условиях военного образовательного пространства женщины-военнослужащие, стремясь доказать свою профессиональную состоятельность, могут более активно демонстрировать конструктивные и сбалансированные формы управленческого поведения вследствие более высокой мотивации к самореализации и чувствительности к социальной оценке. Это, в свою очередь, способствует применению более гибких и ситуационно адекватных форм управленческого стиля. По шкале мотивации и лидерства также были зафиксированы относительно более высокие показатели у женщин-военнослужащих (t=-2,286; p<0,05). Данное обстоятельство может быть связано с их стремлением к профессиональной самореализации, чувствительностью к социальной оценке и готовностью принимать ответственность. Подобные психологические особенности характеризуются высоким уровнем внутренней мотивации к выполнению лидерской роли. Кроме того, по шкале организаторских способностей и ответственности также наблюдалось преимущество женщин-военнослужащих, причём данное различие было статистически значимым (t=-2,397; p<0,05). Этот результат свидетельствует о более высокой психологической готовности женщин-военнослужащих к планированию деятельности, систематизации задач и осознанному принятию ответственности. Полученные эмпирические результаты показывают, что большинство структурных компонентов управленческой компетентности будущих офицеров формируется под влиянием профессиональной подготовительной среды и не имеет прямой зависимости от половых различий. Вместе с тем выявленное относительное преимущество женщин-военнослужащих по таким компонентам, как стиль управления, мотивационно-лидерские ресурсы, организаторские способности и ответственность, указывает на то, что гендерно обусловленные социально-психологические стратегии поведения в определённой степени оказывают влияние на управленческую деятельность.

Таблица 2

Различия показателей диагностики эмоционального интеллекта по гендерному фактору (N=440)

Шкалы	Среднее значение у мужчин-военнослужащих (N=340)	Среднее значение у женщин-военнослужащих (N=100)	t-критерий Стьюдента
Эмоциональная осведомлённость	9,97	10,48	-1,013

Управление собственными эмоциями	9,42	9,60	-0,315
Способность к самомотивации	10,34	9,52	1,711
Эмпатия	10,32	11,92	-2,741**
Понимание эмоций других людей	9,88	10,68	-1,412
Общий уровень эмоционального интеллекта	49,95	52,20	-1,246

Примечание: * - $p<0,05$; ** - $p<0,01$.

Сравнительный анализ результатов диагностики эмоционального интеллекта по гендерному фактору, представленный в таблице 2, показывает, что по большинству эмоциональных показателей между мужчинами-военнослужащими и женщинами-военнослужащими статистически значимых различий выявлено не было. В частности, по шкалам эмоциональной осведомлённости ($t=-1,013$; $p>0,05$), управления собственными эмоциями ($t=-0,315$; $p>0,05$), самомотивации ($t=1,711$; $p>0,05$), понимания эмоций других людей ($t=-1,412$; $p>0,05$), а также общего уровня эмоционального интеллекта ($t=-1,246$; $p>0,05$) значимые различия не наблюдались.

Данные результаты свидетельствуют о том, что в условиях военного образовательного пространства основные структурные компоненты эмоционального интеллекта формируются преимущественно под воздействием профессиональной социализации, требований военной службы и нормативного влияния учебно-тренировочной системы, а не за счёт половых различий. Это подтверждает, что многие аспекты эмоционального интеллекта в процессе профессиональной подготовки развиваются как гендерно нейтральный психологический ресурс.

Вместе с тем по шкале эмпатии у женщин-военнослужащих были выявлены статистически значимо более высокие показатели ($t=-2,741$; $p<0,01$). С психологической точки зрения это означает, что женщины-военнослужащие обладают более выраженной способностью распознавать эмоциональные состояния окружающих, воспринимать социальные сигналы на невербальном уровне и проявлять чувствительность в межличностных отношениях.

Развитая эмпатия расширяет возможности сохранения социального равновесия внутри коллектива, конструктивного разрешения конфликтов и учёта человеческого фактора в командно-управленческой деятельности. Высокий показатель эмпатии особенно важен с точки зрения управленческой компетентности, поскольку он усиливает способность руководителя понимать эмоциональное состояние коллектива, формировать мотивационную среду и управлять психологическим климатом.

Следовательно, выраженность эмпатических ресурсов у женщин-военнослужащих может расширять их возможности эффективного применения конструктивных лидерских стратегий в условиях коллективного управления. Полученные результаты показывают, что большинство компонентов эмоционального интеллекта формируется независимо от половых различий и развивается под влиянием профессиональной подготовительной среды. Вместе с тем более высокий уровень проявления эмпатии у женщин-военнослужащих выступает важным психологическим ресурсом, расширяющим возможности межличностной чувствительности, обеспечения групповой согласованности и эффективного применения психологических механизмов управления в профессиональной деятельности.

Аналогичная тенденция была выявлена по шкале мотивации и лидерства, где женщины-военнослужащие продемонстрировали более высокие показатели. Данный результат может быть обусловлен их стремлением к профессиональной самореализации, высокой чувствительностью к социальной оценке и готовностью

принимать ответственность за результаты деятельности. Кроме того, статистически значимые различия были выявлены по шкале организаторских способностей и ответственности, что свидетельствует о более высокой психологической готовности женщин-военнослужащих к планированию деятельности, систематизации задач и осознанному принятию ответственности. Анализ результатов диагностики эмоционального интеллекта показал отсутствие статистически значимых различий между мужчинами-военнослужащими и женщинами-военнослужащими по показателям эмоциональной осведомлённости, управления собственными эмоциями, способности к самомотивации, понимания эмоциональных состояний других людей и общего уровня эмоционального интеллекта. Это свидетельствует о том, что основные компоненты эмоционального интеллекта формируются преимущественно под влиянием профессиональной социализации, требований военной службы и образовательной среды.

Таблица 3

Взаимосвязь социально-психологических факторов управленческой компетентности и эмоционального интеллекта (N=440)

Шкалы	Эмоциональная осведомлённость	Управление собственными эмоциями	Способность к самомотивации	Эмпатия	Понимание эмоций других людей	Общий уровень эмоционального интеллекта
Концептуальные представления об управлении	0,330**	0,283**	0,338**	0,368**	0,414**	0,444**
Психологические факторы	0,153**	0,368**	0,338**	0,347**	0,203**	0,364**
Стиль управления	0,203**	0,232**	0,226**	0,207**	0,146**	0,261**
Мотивация и лидерство	0,140**	0,271**	0,335**	0,352**	0,231**	0,342**
Коммуникативная компетентность	0,310**	0,324**	0,349**	0,287**	0,261**	0,392**
Навыки принятия решений	0,333**	0,440**	0,349**	0,368**	0,342**	0,473**
Организаторские способности и ответственность	0,357**	0,502**	0,440**	0,414**	0,360**	0,534**
Рефлексия и метакомпетентность	0,307**	0,368**	0,402**	0,413**	0,255**	0,449**

Примечание: * - p<0,05; ** - p<0,01.

Результаты корреляционного анализа, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что все основные компоненты управленческой компетентности статистически значимо и положительно связаны с показателями эмоционального интеллекта. Полученные данные подтверждают, что эмоциональный интеллект выступает одним из ключевых психологических оснований эффективной управленческой деятельности. Концептуальные представления об управлении продемонстрировали положительные корреляционные связи средней силы со всеми

компонентами эмоционального интеллекта. Наиболее выраженные взаимосвязи были выявлены с общим уровнем эмоционального интеллекта (r=0,444; p<0,01) и способностью понимать эмоциональные состояния других людей (r=0,414; p<0,01). Данный результат свидетельствует о том, что стратегическое мышление, понимание закономерностей управленческих процессов и способность к системному анализу управленческих ситуаций тесно связаны с развитием социально-эмоционального восприятия личности.

Психологические факторы управленческой компетентности продемонстрировали наиболее выраженные связи с управлением собственными эмоциями (r=0,368; p<0,01) и эмпатией (r=0,347; p<0,01). Это указывает на то, что психологическая устойчивость, стрессоустойчивость и волевая саморегуляция в значительной степени опираются на механизмы эмоционального самоконтроля и способность учитывать эмоциональные состояния окружающих. Стиль управления оказался положительно связан со всеми компонентами эмоционального интеллекта, однако сила выявленных взаимосвязей была относительно невысокой. Максимальная корреляция была зафиксирована с общим уровнем эмоционального интеллекта (r=0,261; p<0,01), тогда как минимальная с пониманием эмоций других людей (r=0,146; p<0,01). Данные результаты позволяют предположить, что стиль управления определяется не только эмоционально-психологическими особенностями личности, но и нормативными, организационными и институциональными факторами профессиональной деятельности. Показатели мотивации и лидерства продемонстрировали статистически значимые связи средней силы со способностью к самомотивации (r=0,335; p<0,01), эмпатией (r=0,352; p<0,01) и общим уровнем эмоционального интеллекта (r=0,342; p<0,01). Это свидетельствует о том, что лидерский потенциал личности непосредственно связан с внутренними мотивационными ресурсами, эмоциональной зрелостью и способностью к эффективному межличностному взаимодействию.

Коммуникативная компетентность показала устойчивые положительные связи с эмоциональной осведомлённостью (r=0,310; p<0,01), способностью к самомотивации (r=0,349; p<0,01) и общим уровнем эмоционального интеллекта (r=0,392; p<0,01). Полученные результаты подтверждают, что эффективность коммуникации во многом определяется способностью личности осознавать собственные эмоциональные состояния, понимать эмоциональные реакции окружающих и регулировать межличностное взаимодействие. Навыки принятия решений продемонстрировали особенно тесные связи с управлением собственными эмоциями (r=0,440; p<0,01) и общим уровнем эмоционального интеллекта (r=0,473; p<0,01). Это свидетельствует о том, что эффективность управленческих решений во многом зависит от способности личности сохранять эмоциональную устойчивость, контролировать собственные эмоциональные реакции и осуществлять рациональный анализ ситуации в условиях неопределённости и повышенной ответственности. Наиболее высокие корреляционные показатели были выявлены по шкале организаторских способностей и ответственности. В частности, сильные взаимосвязи были установлены с управлением собственными эмоциями (r=0,502; p<0,01) и общим уровнем эмоционального интеллекта (r=0,534; p<0,01). Данный результат подтверждает, что эффективность организационно-управленческой деятельности в значительной степени базируется на развитых механизмах эмоциональной саморегуляции, способности контролировать собственное поведение и конструктивно организовывать взаимодействие с другими людьми. Рефлексия и метакомпетентность также продемонстрировали значимые положительные взаимосвязи со способностью к самомотивации (r=0,402; p<0,01), эмпатией (r=0,413; p<0,01) и общим уровнем эмоционального интеллекта (r=0,449; p<0,01). Это свидетельствует о том, что процессы самоанализа, профессионального самосовершенствования и осознанного управления собственной деятельностью непосредственно связаны с уровнем развития эмоционального самопознания и эмоциональной компетентности личности.

В целом результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект выступает интегрирующей психологической основой всех структурных компонентов управленческой компетентности. Особенно значимую роль играют такие компоненты эмоционального интеллекта, как управление собственными эмоциями, эмпатия и общий уровень эмоционального интеллекта, которые демонстрируют наиболее тесные взаимосвязи с организаторскими способностями, ответственностью, навыками принятия решений, а также рефлексивно-управленческими процессами.

Вместе с тем по шкале эмпатии женщины-военнослужащие продемонстрировали статистически более высокие результаты. Данный факт указывает на их более развитую способность распознавать эмоциональные состояния окружающих, воспринимать невербальные сигналы и проявлять чувствительность в межличностном взаимодействии. Высокий уровень эмпатии способствует поддержанию благоприятного социально-психологического климата в коллективе, конструктивному разрешению конфликтов и более эффективному учёту человеческого фактора в управленческой деятельности.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что большинство компонентов управленческой компетентности и эмоционального интеллекта формируются независимо от гендерной принадлежности под влиянием профессиональной подготовки. Вместе с тем женщины-военнослужащие демонстрируют определённые преимущества по таким параметрам, как управленческий стиль, мотивационно-лидерский потенциал, организаторская ответственность и эмпатия, что позволяет рассматривать данные качества в качестве значимых социально-психологических ресурсов эффективной управленческой деятельности.

References.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2019. - 384 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: психология взаимодействия. - М.: Изд-во МГУ, 2018. - 412 с.
3. Ульянина О.А. Психологические подходы к реализации компетентностной модели подготовки специалистов в образовательных организациях высшего профессионального образования МВД России: монография. Омск, 2017. 218 с.
4. Шаповал В.А., Кобозев И.Ю., Золотенко В.А. Психологическая работа с личным составом органов внутренних дел. Организация психологической службы в органах внутренних дел. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2016. 240 с.
5. Ikmatullayev G‘.Z. Harbiy xizmatchilar professional adaptatsiyasining o‘ziga xos jihatlari. Jamoat xavfsizligini ta’minlashda harbiy xizmatchilarning psixologik o‘zini-o‘zi boshqarish muammolari: nazariya va amaliyot/ Respublika ilmiy-amaliy konferensiya. – Toshkent, 2025. – B. 11-14.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ЕЁ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ КАЧЕСТВАМИ

Маннабова Э.Б.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Жизнестойкость — это способность человека преодолевать трудности, возникающие в процессе достижения своих целей. Проблемы, которые могут возникнуть при низкой продолжительности жизни включают: повышенный*

уровень стресса, депрессию, апатию, ухудшение физического здоровья, межличностных отношений и снижение производительности труда. В тяжелых случаях это может привести к самоубийству. С этой точки зрения мы поставили перед собой задачу выявить психологические качества, влияющие на устойчивость учащихся в узбекской среде.

Ключевые слова: *жизнестойкость, вовлечённость, контроль, принятие риска, цели, процесс, результат, локус контроль – я, локус контролю – жизнь, смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля, студент.*

Abstract. *Hardiness is a person's ability to overcome difficulties that arise in the process of achieving their goals. Problems that can arise with low life expectancy include: increased stress levels, depression, apathy, deterioration of physical health, interpersonal relationships and decreased productivity. In severe cases, this can lead to suicide. From this point of view, we set ourselves the task of identifying psychological qualities that affect the resilience of students in the Uzbek environment.*

Key word. *hardiness, Commitment, Control, Challenges, Aim, Process, Result, Locus control – I, Locus control – Life, Life-meaning orientations, Level of subjective control, student.*

Восприятие людьми стрессовых событий и кризисов, а также их поведение и предпочтительные методы совладания с негативными ситуациями различаются. Жизнестойкость — это черта личности, которая положительно влияет на производительность, здоровье и настроение людей в стрессовых ситуациях. Кобаса был первым, кто ввел понятие стойкости [1]. Это явление, которое проявляется в поведении, преобразующем потенциальные угрозы в стрессовых ситуациях в возможности для развития [2]. Стойкость имеет прочную теоретическую основу и была эмпирически установлена как значительный ресурс стрессоустойчивости в самых разных сообществах [3]. Кобаса считает стойкость сочетанием когнитивных, эмоциональных установок и поведения, необходимых для выживания и обогащения жизни в процессе развития. Принимая во внимание определение, человек с высокой психологической стойкостью должен находить жизнь или работу очень значимыми, верить в контроль событий, влиять на результаты и быть открытым к изменениям и борьбе, которые приносит жизнь.

По мнению Кобасы, психологическая стойкость состоит из трех факторов: приверженность, контроль и вызов. Хотя эти три фактора связаны друг с другом и создают стойкость, они фокусируются на разных вопросах.

Приверженность подразумевает убеждение, что независимо от того, насколько плохи дела, жизненно важно быть вовлеченным во все, что происходит, а не поддаваться изоляции и разделению [5]. Приверженность относится к склонности вовлекаться в жизненные события и иметь искренний интерес и беспокойство по поводу определенных видов деятельности, объектов и других людей. Напротив, борьба относится к убеждению, что улучшения жизни — это возможности для личного развития[6].

Контроль — это тенденция верить и вести себя таким образом, чтобы влиять на результаты жизни, а не становиться бессильным перед лицом невзгод [7]. Это измерение побуждает сделать вывод, что как бы плохо ни было, нужно стремиться превратить давление будущих кризисов в возможности для развития. Позволить себе погрузиться в бессилие и пассивность, кажется, означает тратить время впустую.

Измерение Вызова было охарактеризовано как убеждение в том, что изменение, а не постоянство, является типичным методом жизни и включает в себя вдохновляющие свободы для самосознания вместо опасностей для безопасности [8]. Эти три фактора помогают людям справляться с вызовами в своих контекстах и трансформировать стрессовые жизненные обстоятельства в возможности личностного роста и обогащения. Отсутствие вызова, преданности делу и контроля часто приводит к выгоранию [9].

Kobasa утверждают, что человек с высокой выносливостью имеет твердую приверженность жизни, о чем свидетельствует вовлеченность в поддержание самоуважения и участие в социальном сообществе и мире. Люди с характеристиками выносливости редко быстро сдаются под давлением, реже болеют и обладают потенциалом действовать адаптивно в условиях стресса [10]. Эшлеман и др. провели метаанализ концепции выносливости [11]. Результаты исследования показали, что выносливость, по-видимому, положительно связана с другими характеристиками личности, предназначенными для защиты людей от стресса, отрицательно связана с чертами личности, которые, как ожидается, усиливают напряжение. Выносливость была отрицательно связана со стрессорами, напряжениями, регрессивным совладанием, позитивной социальной поддержкой, активным совладанием и достижениями. Исследования показали, что выносливость защищает студентов колледжей от пагубных последствий стресса [12].

С.Мадди предполагал наличие в жизнестойкости и деятельностной стороны, поэтому была прослежена связь жизнестойкости с другими характеристиками. Прежде всего, со смысложизненными ориентациями (СЖО), так как для Мадди жизнестойкость – это тот фактор, внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, это то, что он может изменить и переосмыслить, то, что способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах [13].

Для нашего исследования мы выбрали следующие методики:

Целью эмпирического исследования является выявление факторов, влияющих на жизненную устойчивость студентов. В исследовании приняли участие 268 респондентов в возрасте 17–27 лет, гендерное распределение: 196 женщин и 72 мужчины. Для организации исследования были выбраны следующие методологии.

1. Тест жизнестойкости представляет собой русскоязычную адаптацию англоязычного опросника Hardiness Survey, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди в 1984 году. Опросник по оценке жизнестойкости, разработанный Сальваторе Мадди. Из его шкал были выбраны такие качества, как вовлеченность, контроль и принятие риска, которые Мадди включил в число компонентов жизнестойкости.

2. Тест смысложизненных ориентации является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана авторами на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидизации ряда представлений этой теории, в частности представлений об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах. Суть этих представлений заключается в том, что неудача в поиске человеком смысла своей жизни (экзистенциальная фрустрация) и вытекающее из нее ощущение утраты смысла (экзистенциальный вакуум) являются причиной особого класса душевных заболеваний — ноогенных неврозов, которые отличаются от ранее описанных видов неврозов. Первоначально авторы стремились показать, что а) методика измеряет именно степень «экзистенциального вакуума» в терминах Франкла; б) последний характерен для психически больных и в) он не тождествен просто психической патологии. «Цель в жизни», которую диагностирует методика, авторы определяют как переживание индивидом онтологической значимости жизни.

3. Методика УСК (уровень субъективного контроля) получила наибольшее распространение в нашей стране, авторами которой являются Е. Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, Л.М.Эткинд. В основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера. Однако у Роттера локус контроля считается универсальным по отношению к любым типам ситуаций: локус контроля одинаков и в сфере достижений, и в сфере неудач. При разработке методики УСК авторы исходили из того, что иногда возможны не только однонаправленные сочетания локуса контроля в различных по типу ситуациях. Это положение имеет и эмпирические подтверждения. В связи с этим

разработчики теста предложили выделить в методике диагностики локуса контроля субшкалы: контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, в области здоровья.

4. Наш собственный социально-психологический опросник. В анкете задавались вопросы о возрасте, поле, месте жительства, семейном положении, составе семьи, отношениях с родителями, братьями и сестрами, а также жизнестойкости.

Целью эмпирического исследования является выявление факторов, влияющих на развитие жизнестойкости студентов. В исследовании приняли участие 269 респондентов, гендерное распределение: 197 женщин и 72 мужчины. В исследовании приняли участие студенты 1-2 курсов трех высших учебных заведений.

Таблица-1

Корреляционные связи жизнестойкости со смысложнзненными ориентациями

Шкалы	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Общий показатель ОЖ
Вовлечённость	,367**	,474**	,436**	,452**	,408**	,506**
Контроль	,409**	,381**	,358**	,470**	,391**	,465**
Принятие риска	,341**	,449**	,390**	,464**	,449**	,491**
Жизнестойкость	,440**	,509**	,472**	,541**	,490**	,576**

Используемые сокращения:**– статистическая значимость корреляционной связи, **p<0.01

По эмпирическим показателям субъектов исследования результаты корреляции целесообразно можно интерпретировать следующим образом. Корреляция между каждой шкалой двух методов и общими показателями показала результат r = 0,717, p < 0,01. В целом у человека выше цели, процесс, результаты, локус контроля - я, локус контроля - жизнь, общий показатель ОС повышает вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестойкость и наоборот.

Таблица-2

Корреляционные связи жизнестойкости со методикам УСК (уровень субъективного контроля) и

Шкалы	**УСК**
Вовлечённость	,249**
Контроль	,348**
Принятие риска	,291**
Жизнестойкость	,361**

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Из приведенной выше таблицы видно, что повышение уровня субъективного контроля увеличивает вовлеченность, контроль, принятие риска и жизнестойкость, и наоборот, повышение вовлеченности, контроля, принятия риска и устойчивости приводит к повышению уровня субъективного контроля.

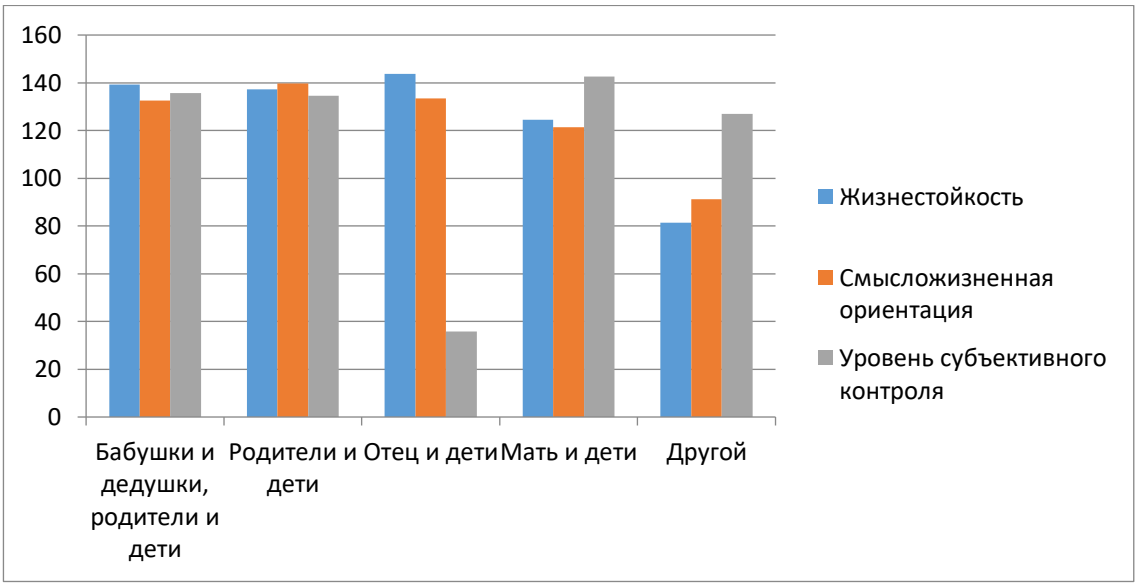
Таблица-3

Связь между составом семьи и шкалами опросника (на основе критерия Крускала-Уоллеса)

Шкалы	**Состав семьи**	**Количество испытуемых**	**Средний ранг**

Жизнестойкость	Бабушки и дедушки, родители и дети	60	139.24
	Родители и дети	171	137.31
	Отец и дети	2	143.75
	Мать и дети	25	124.42
	Другой	10	81.4
Смысложизненная ориентация	Бабушки и дедушки, родители и дети	60	132.57
	Родители и дети	171	139.62
	Отец и дети	2	133.5
	Мать и дети	25	121.48
	Другой	10	91.3
Уровень субъективного контроля	Бабушки и дедушки, родители и дети	60	135.68
	Родители и дети	171	134.51
	Отец и дети	2	35.75
	Мать и дети	25	142.5
	Другой	10	127.05

Другой – студент, которого воспитывали дядя, тетя, бабушка или дедушка, а не родители.



Самый высокий индекс жизнестойкости имела семья, состоящая из отца и детей. Самая низкая жизнестойкость семьи была обнаружена у студентов, выросших без родителей.

Студенты, выросшие в семьях с родителями и детьми, лучше других понимали смысл жизни. Самый низкий показатель смысложизненной ориентации наблюдался в семье другого типа.

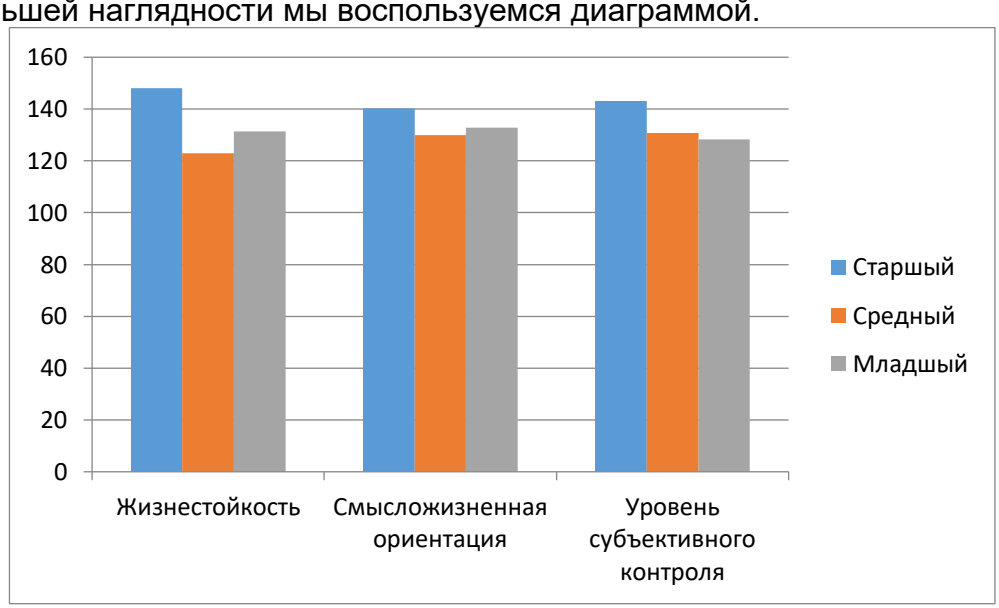
Самый высокий уровень субъективного контроля наблюдался в семье, состоящей из бабушек и дедушек, родителей и детей, а самый низкий уровень наблюдался в семье, состоящей из отца и детей.

Таблица-4

Связь между очередностью рождения и шкалами метода (на основе критерия Крускала-Уоллеса)

Шкалы	Который по счёту ребёнок	Количество испытуемых	Средний ранг
Жизнестойкость	Старшый	97	148.13
	Средный	94	122.99
	Младшый	77	131.38
Смысложизненная ориентация	Старшый	97	140.21
	Средный	94	129.99
	Младшый	77	132.81
Уровень субъективного контроля	Старшый	97	143.03
	Средный	94	130.79
	Младшый	77	128.29

Для большей наглядности мы воспользуемся диаграммой.



Старшые дети показали высокие результаты по всем трем показателям: жизнестойкость, смысловая ориентация и уровень субъективного контроля. Самые низкие баллы были у самых маленьких детей. Таким образом, порядок рождения детей влияет на продолжительность жизни. Это также может быть связано с тем, что старшие дети берут на себя ответственность в семье и решают многие проблемы.

В заключение следует отметить, что жизнестойкость, Смысложизненная ориентация, и уровень субъективного контроля продемонстрировали двустороннюю положительную корреляцию. Этот результат можно использовать для развития жизнестойкости. То есть, если уровень субъективного контроля и Смысложизненная ориентация развит, то и жизненная сила возрастает. Количество рожденных детей также влияет на жизненную силу.

Список литературы.

1. Kobasa, S. C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness / S. C. Kobasa // Journal of Personality and Social Psychology. — 1979. — Vol. 37, no. 1. — P. 1–11. — DOI: 10.1037/0022-3514.37.1.1.

2. Eroz, S. Psychological hardiness: A survey in hospitality management / S. Eroz, E. Onat // Research Journal of Business and Management (RJBM). — 2018. — Vol. 5, no. 1. — P. 81–89. — DOI: 10.17261/pressacademia.2018.820.

3. Bartone, P. Training hardiness for stress resilience / P. Bartone, J. Eid, S. Hystad // Military psychology: Concepts, Trends, and Interventions / ed. by N. Maheshwari, V. Kumar. — New Delhi : SAGE Publications Pvt. Ltd., 2016. — P. 231–248. — DOI: 10.4135/9789353885854.n12.

4. Motan, İ. Distinguishing anxiety and depression: Hardiness : master's thesis / Motan İ. ; Middle East Technical University. — Ankara, 2002. — 115 p.

5. Maddi, S. R. Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth / S. R. Maddi. — Dordrecht : Springer, 2013. — 102 p. — (Springer Briefs in Psychology).

6. Kardum, I. The structure of hardiness, its Measurement Invariance across gender, and relationships with personality traits and mental health outcomes / I. Kardum, J. Hudek-Knežević, N. Krapić // Psychological Topics. — 2012. — Vol. 21, no. 3. — P. 487–507.

7. Lambert, V. A. Psychological hardiness, workplace stress and related stress reduction strategies / V. A. Lambert, C. E. Lambert, H. Yamase // Nursing & Health Sciences. — 2003. — Vol. 5, no. 2. — P. 181–184. — DOI: 10.1046/j.1442-2018.2003.00150.x.

8. Saxena, S. Relationship between psychological hardiness and mental health among college students / S. Saxena // Indian Journal of Health and Wellbeing. — 2015. — Vol. 6, no. 8. — P. 823–825.

9. Crosson, J. B. Moderating effect of psychological hardiness on the relationship between occupational stress and self-efficacy among Georgia school psychologists : dissertation ... candidate of psychological sciences / Crosson J. B. ; Walden University. — Minneapolis, 2015. — 148 p.

10. Hasela, K. M. Hardiness training and perceived stress among college students / K. M. Hasela, A. Abdolhoseini, P. Ganji // Procedia - Social and Behavioral Sciences. — 2011. — Vol. 30. — P. 1354–1358.

11. Eschleman, K. J. A meta-analytic examination of hardiness / K. J. Eschleman, N. A. Bowling, G. M. Alarcon // International Journal of Stress Management. — 2010. — Vol. 17, no. 4. — P. 277–307. — DOI: 10.1037/a0020476.

12. Lifton, D. E. Can student ‘hardiness' serve as an indicator of likely persistence to graduation? Baseline results from a longitudinal study / D. E. Lifton, S. Seay, A. Bushke // Academic Exchange Quarterly. — 2000. — Vol. 2. — P. 73–81.

13. Викторовна, Н. Т. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : диссертация ... кандидата психологических наук / Викторовна Н. Т. — Челябинск, 2006. — 185 с.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Марупов Хусан Акрамович
Независимый исследователь Ферганского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические особенности формирования компетентности самоуправления у подростков, а также диагностические и психокоррекционные возможности её развития. Особое внимание уделяется способности подростка осознавать собственные эмоциональные состояния, контролировать импульсивные реакции, регулировать поведение, самостоятельно принимать решения и оценивать последствия своих действий. В работе самоуправление рассматривается как комплексное психологическое*

образование, включающее самоконтроль, эмоциональную регуляцию, волевую организацию поведения, рефлексию и способность к целенаправленному планированию. Обосновывается необходимость комплексной психодиагностики для выявления индивидуальных особенностей самоуправления подростков и последующего выбора адекватных психокоррекционных методов. Предлагаются направления психологической работы, основанные на развитии навыков самонаблюдения, эмоционального контроля, осознанного выбора и конструктивного поведения в проблемных ситуациях.

Ключевые слова: *подростковый возраст, самоуправление, самоконтроль, эмоциональная регуляция, волевая регуляция, рефлексия, психодиагностика, психокоррекция, поведение, психологическое развитие.*

Abstract. *The article examines the psychological characteristics of developing self-management competence in adolescents and the psychodiagnostic and psychocorrective possibilities for its development. Particular attention is paid to adolescents' ability to recognize their emotional states, control impulsive reactions, regulate their behavior, make independent decisions, and anticipate the consequences of their actions. Self-management is considered as a complex psychological competence that integrates self-control, emotional regulation, volitional organization of behavior, reflection, and purposeful planning. The study emphasizes the importance of comprehensive psychodiagnostic assessment for identifying individual characteristics of adolescent self-management and selecting appropriate psychocorrective interventions. The proposed psychological approaches focus on developing self-observation, emotional control, conscious decision-making, constructive behavior in problematic situations, and reflective analysis of personal actions.*

Key words: *adolescence, self-management, self-control, emotional regulation, volitional regulation, reflection, psychodiagnostics, psychocorrection, behavior, psychological development.*

Введение. Современный этап развития общества предъявляет новые требования к психологической зрелости подрастающего поколения. Подростку необходимо не только успешно осваивать учебную деятельность, но и самостоятельно принимать решения, контролировать эмоциональные реакции, адаптироваться к быстро меняющимся социальным условиям и нести ответственность за собственное поведение. Именно поэтому проблема формирования механизмов самоуправления становится одной из наиболее актуальных задач возрастной и педагогической психологии.

Подростковый возраст представляет собой сложный и динамичный период психического развития личности. В это время происходят интенсивные изменения в когнитивной, эмоциональной и мотивационной сферах, формируется самосознание, развивается чувство личной ответственности и стремление к самостоятельности. Однако процессы взросления нередко сопровождаются эмоциональной нестабильностью, импульсивностью, внутренними конфликтами и трудностями контроля собственного поведения. Недостаточная сформированность навыков самоуправления может привести к конфликтным ситуациям, снижению учебной мотивации, проблемам социальной адаптации и возникновению деструктивных форм поведения.

Самоуправление рассматривается как комплексная психологическая система, обеспечивающая осознанную организацию собственной деятельности и поведения. Оно включает способность ставить цели, прогнозировать последствия своих поступков, регулировать эмоциональные состояния, контролировать импульсивные реакции, оценивать результаты собственной деятельности и при необходимости корректировать поведение. Формирование этих механизмов является важным условием личностного развития подростка и его успешной социализации.

Особую роль в изучении данной проблемы играет психодиагностика. Современные психодиагностические методы позволяют определить уровень развития отдельных

компонентов самоуправления, выявить индивидуальные особенности эмоциональной и волевой регуляции, а также установить психологические факторы, затрудняющие процесс самоконтроля. Полученные диагностические данные создают основу для построения адресной психокоррекционной работы, учитывающей возрастные и личностные особенности подростков.

Психокоррекционный подход направлен на развитие внутренних регуляторных ресурсов личности. В процессе специально организованных психологических занятий подростки осваивают навыки самонаблюдения, эмоциональной саморегуляции, конструктивного разрешения проблемных ситуаций, осознанного принятия решений и оценки собственных действий. Такой подход способствует формированию устойчивых моделей ответственного поведения и повышению психологической устойчивости личности.

Научная актуальность исследования определяется необходимостью разработки эффективных психодиагностических и психокоррекционных механизмов развития самоуправления у подростков в условиях современных социальных изменений. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов при организации психологической службы в общеобразовательных учреждениях, проведении профилактических и коррекционно-развивающих программ, а также в консультативной работе школьных психологов.

Цель исследования - определить психодиагностические особенности механизмов самоуправления подростков и обосновать психокоррекционные направления их развития.

Задачи исследования:

- раскрыть психологическую сущность механизмов самоуправления в подростковом возрасте;
- проанализировать психодиагностические подходы к оценке самоуправления подростков;
- определить основные направления психокоррекционной работы по развитию самоконтроля, эмоциональной регуляции и волевого поведения;
- обосновать практические возможности применения психокоррекционных технологий в работе с подростками.

Данное исследование ориентировано на комплексное рассмотрение механизмов самоуправления как важнейшего условия формирования психологически зрелой, самостоятельной и социально ответственной личности подростка.

Обзор литературы.

Проблема самоуправления личности занимает значимое место в современной психологии развития, поскольку способность человека регулировать собственные мысли, эмоции и поведение непосредственно связана с его социальной адаптацией и самостоятельностью. Особенно актуальной данная проблема становится в подростковом возрасте, когда происходят существенные изменения в сфере самосознания, эмоциональной регуляции, мотивации и межличностных отношений.

В психологических исследованиях самоуправление обычно рассматривается не как отдельное качество, а как многоуровневая система взаимосвязанных процессов. В её структуру могут входить постановка целей, планирование действий, контроль их выполнения, оценка полученных результатов, коррекция поведения и способность учитывать изменяющиеся обстоятельства. Такой подход позволяет рассматривать подростка не только как объект внешнего воспитательного воздействия, но и как активного субъекта собственного развития.

Значительный вклад в понимание механизмов саморегуляции внесли исследования, посвящённые произвольному контролю поведения и деятельности. В рамках культурно-исторического направления развитие произвольности связывается с постепенным переходом от преимущественно внешнего контроля к внутренней регуляции поведения. Для подросткового периода этот процесс имеет особое значение,

поскольку именно в это время возрастает потребность в самостоятельности и одновременно сохраняется необходимость социальной поддержки.

Отдельное направление исследований связано с эмоциональной саморегуляцией. Способность распознавать собственные эмоциональные состояния, понимать причины их возникновения и выбирать адекватные способы реагирования рассматривается как важная предпосылка конструктивного поведения подростка. Недостаточная сформированность эмоционального контроля может проявляться в импульсивности, резких реакциях, трудностях разрешения конфликтов и снижении способности к осознанному выбору.

Современные исследования также подчёркивают взаимосвязь самоконтроля с исполнительными функциями. Умение удерживать цель, переключать внимание, подавлять непосредственный импульс и выбирать действие в соответствии с долгосрочным результатом создаёт психологическую основу для произвольного поведения. В подростковом возрасте эти механизмы продолжают развиваться, поэтому образовательная и психологическая среда может существенно влиять на их укрепление.

Особое значение имеет рефлексия. Способность подростка анализировать собственные поступки, оценивать их причины и последствия, сопоставлять намерения с фактическим результатом способствует формированию более осознанной позиции по отношению к собственному поведению. Рефлексивные процессы позволяют не только обнаруживать ошибки, но и самостоятельно определять способы их исправления.

Вопрос психодиагностики самоуправления требует комплексного подхода. Использование только одного диагностического показателя не всегда позволяет объективно определить структуру регуляторных возможностей подростка. Поэтому целесообразно сочетать изучение самоконтроля, эмоциональной устойчивости, волевой организации, рефлексивности, способности к планированию и особенностей поведения в проблемных ситуациях. При этом результаты диагностики должны рассматриваться с учётом возраста, социальной ситуации развития и индивидуальных особенностей испытуемого.

Психокоррекционный аспект проблемы предполагает переход от простого выявления трудностей к целенаправленному развитию необходимых психологических навыков. В работе с подростками перспективными являются упражнения на распознавание эмоций, техники самонаблюдения, моделирование проблемных ситуаций, развитие навыков принятия решений, постановку достижимых целей и последующий анализ результатов. Эффективность таких методов повышается при создании безопасной психологической атмосферы, в которой подросток имеет возможность самостоятельно анализировать свои действия без чрезмерного давления и оценивания.

Таким образом, анализ научных подходов показывает, что самоуправление подростка формируется под воздействием комплекса когнитивных, эмоциональных, волевых и социально-психологических факторов. Психодиагностика в данном случае должна выполнять не только функцию определения уровня сформированности отдельных компонентов, но и служить основой для индивидуализации психокоррекционной работы. Именно сочетание диагностического и развивающего направлений создаёт условия для последовательного формирования у подростков способности осознанно регулировать собственное поведение, принимать более взвешенные решения и нести ответственность за результаты своих действий.

Методология исследования

Исследование психологических механизмов самоуправления подростков основывалось на положениях отечественной и зарубежной психологии, рассматривающих саморегуляцию как динамическую систему, обеспечивающую осознанное управление эмоциональными состояниями, поведением и целенаправленной деятельностью. При разработке исследовательского подхода были изучены научные труды, посвящённые саморегуляции личности, волевой организации

поведения, эмоциональному контролю, рефлексии и развитию произвольности в подростковом возрасте. Особое внимание уделялось работам, в которых самоуправление раскрывается через взаимосвязь когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов.

Целью исследования являлось определение особенностей сформированности отдельных компонентов самоуправления у подростков и обоснование направлений психокоррекционной работы, ориентированной на развитие способности к осознанной регуляции собственного поведения.

В исследовании использовался **комплексный психодиагностический подход**, позволяющий рассматривать самоуправление не только через уровень самоконтроля, но и через эмоциональную регуляцию, волевые качества, способность к рефлексии и планированию деятельности. Для получения более целостной картины применялись методы психологического тестирования, наблюдения, беседы и анализа поведения подростков в моделируемых проблемных ситуациях.

В качестве основных диагностических направлений были определены: оценка способности контролировать собственные действия, изучение особенностей эмоционального реагирования, определение выраженности волевого самоконтроля и выявление способности к осмыслению собственных поступков. Диагностические процедуры проводились с учётом возрастных особенностей участников и принципа добровольного участия.

В исследовании условно приняли участие **72 подростка в возрасте 13–15 лет**. Для анализа различий участники были распределены на две возрастные группы: 13–14-летние и 15-летние подростки. Такой объём выборки позволяет провести первичный сравнительный анализ без чрезмерного расширения исследовательской группы.

Таблица 1.

Организация психодиагностического исследования

№	Исследуемый компонент	Используемый метод	Основной диагностический показатель	Направление интерпретации
1	Самоконтроль поведения	Методика диагностики самоконтроля	Способность контролировать импульсивные действия	Высокий, средний, низкий уровень
2	Эмоциональная регуляция	Опросник эмоциональной регуляции	Способность осознавать и регулировать эмоциональные реакции	Адаптивная/затруднённая регуляция
3	Волевая саморегуляция	Методика изучения волевой регуляции	Настойчивость, выдержка, способность доводить действие до результата	Выраженность волевых компонентов
4	Рефлексивность	Методика исследования рефлексивных процессов	Способность анализировать собственные действия	Низкая, средняя, высокая рефлексивность
5	Поведенческая регуляция	Наблюдение и ситуационные задания	Выбор стратегии поведения в проблемной ситуации	Конструктивная/импульсивная стратегия

Для обработки полученных данных предполагалось использование методов описательной статистики: определения среднего значения, процентного распределения и сопоставления показателей между возрастными группами. При необходимости статистическая обработка может быть выполнена в программе **SPSS**, что позволяет повысить объективность интерпретации количественных результатов.

Психокоррекционная часть исследования строилась на основе результатов первичной диагностики. Её основная задача заключалась не в устранении отдельных нежелательных проявлений поведения, а в формировании у подростков устойчивых навыков осознанной регуляции. В содержание коррекционной работы включались упражнения на распознавание эмоциональных состояний, техники остановки импульсивной реакции, анализ проблемных ситуаций, постановку личных целей, планирование действий и оценку последствий принятого решения.

Особое место занимали рефлексивные упражнения. Подросткам предлагалось отвечать на вопросы: «Что произошло?», «Что я почувствовал?», «Почему я так поступил?», «К чему привело моё решение?» и «Как можно было поступить иначе?». Подобная последовательность способствует переходу от непосредственной эмоциональной реакции к осмысленному анализу ситуации.

Психокоррекционная программа предполагала поэтапную организацию работы: сначала формировалось понимание механизмов собственного поведения, затем развивались навыки эмоционального и волевого контроля, после чего внимание переносилось на самостоятельное применение приобретённых навыков в реальных и моделируемых ситуациях.

Таким образом, выбранная методология позволяет изучать самоуправление подростков как комплексное психологическое образование. Сочетание психодиагностических методов с коррекционно-развивающими мероприятиями создаёт возможность не только определить существующий уровень самоуправления, но и выявить направления его дальнейшего совершенствования. При этом диагностические результаты целесообразно интерпретировать не изолированно, а в единстве с возрастными, индивидуально-психологическими и социальными особенностями подростков.

Обсуждение результатов.

Результаты проведённого теоретического и психодиагностического анализа позволяют рассматривать самоуправление подростка как сложное многокомпонентное образование, которое развивается во взаимосвязи эмоциональных, когнитивных, волевых и поведенческих процессов. В подростковом возрасте способность самостоятельно регулировать собственные действия ещё находится в процессе становления, поэтому отдельные компоненты самоуправления могут развиваться неравномерно.

Одним из наиболее значимых компонентов является **самоконтроль поведения**. Подросток может понимать социальные требования и осознавать необходимость соблюдения определённых правил, однако в эмоционально напряжённых обстоятельствах не всегда способен реализовать это понимание на практике. Возникающее противоречие между осознанным намерением и непосредственным импульсом является одной из причин нестабильности поведения. Следовательно, развитие самоконтроля должно быть связано не только с формированием представлений о правильном и неправильном поведении, но и с практической тренировкой способности приостанавливать непосредственную реакцию и выбирать более конструктивный способ действия.

Важное значение имеет **эмоциональная саморегуляция**. Подростки, испытывающие трудности в распознавании и обозначении собственных эмоциональных состояний, чаще сталкиваются с проблемой контроля поведения в конфликтных ситуациях. Неспособность своевременно определить собственное эмоциональное состояние может приводить к тому, что реакция становится чрезмерно интенсивной и

лишь после завершения ситуации подросток начинает осознавать причины своего поведения. Поэтому психокоррекционная работа должна включать развитие навыка распознавания эмоций и установление связи между эмоциональным состоянием, мыслями и последующими действиями.

Не менее важным фактором выступает **волевая регуляция**. Самоуправление невозможно свести исключительно к способности контролировать эмоциональные реакции. Подростку необходимо уметь сохранять направление деятельности при возникновении трудностей, откладывать немедленное удовлетворение потребностей, доводить начатое дело до определённого результата и соблюдать собственные решения. Развитие этих качеств укрепляет внутреннюю организованность и способствует переходу от ситуативного поведения к более целенаправленной деятельности.

Особого внимания заслуживает **рефлексивный компонент самоуправления**. Способность анализировать собственные действия позволяет подростку постепенно становиться субъектом собственного психологического развития. Если подросток способен ответить на вопросы о том, почему он поступил определённым образом, какие эмоции испытывал и к каким последствиям привело его решение, появляется возможность осознанно изменить поведенческую стратегию. Поэтому рефлексия выступает своеобразным механизмом обратной связи между поступком и его последующей коррекцией.

В рамках психокоррекционной работы целесообразно использовать **ситуационное моделирование**. Проблемные ситуации, близкие к реальному опыту подростков, позволяют переносить сформированные навыки самоуправления из теоретической сферы в практическую. Например, анализ конфликтной ситуации может включать несколько последовательных этапов: определение возникшей эмоции, фиксацию автоматической реакции, рассмотрение возможных вариантов поведения, прогнозирование последствий и выбор наиболее конструктивной стратегии.

Эффективным направлением является также формирование навыка **«паузы перед действием»**. Его психологический смысл заключается в создании небольшого промежутка между возникновением импульса и поведенческой реакцией. В течение этой паузы подросток получает возможность осознать своё состояние и оценить возможные последствия действия. Регулярное использование такого приёма может постепенно способствовать укреплению произвольного контроля.

Следует учитывать и социальное окружение подростка. Самоуправление формируется не изолированно от межличностных отношений. Стиль общения родителей, характер взаимодействия со сверстниками, требования образовательной среды и возможности самостоятельного выбора оказывают влияние на развитие регуляторных механизмов. Чрезмерный внешний контроль может временно ограничивать нежелательное поведение, однако не всегда формирует внутреннюю способность к саморегуляции. Поэтому более продуктивным является сочетание понятных требований с предоставлением подростку возможностей самостоятельно принимать решения и анализировать их последствия.

С психокоррекционной точки зрения особенно важно избегать чрезмерно оценочного отношения к подростку. Если диагностические результаты преподносятся как характеристика личности в целом, это может снижать мотивацию к изменениям. Более продуктивно рассматривать выявленные трудности как развиваемые психологические навыки. Такой подход создаёт условия для формирования внутренней мотивации и повышает готовность подростка участвовать в коррекционно-развивающей работе.

Таким образом, обсуждение результатов позволяет сделать вывод о том, что развитие самоуправления подростков должно осуществляться комплексно. Недостаточно воздействовать только на один компонент, например самоконтроль или эмоциональную регуляцию. Наиболее перспективным представляется объединение

работы над эмоциональным осознанием, волевой регуляцией, рефлексией, прогнозированием последствий и навыками принятия решений. При этом психодиагностика должна выступать начальным этапом индивидуализации коррекционной программы, а последующая психокоррекция - обеспечивать практическое закрепление сформированных регуляторных навыков.

Комплексное развитие указанных компонентов способствует переходу подростка от преимущественно внешнего контроля к более устойчивой внутренней регуляции. В результате формируются предпосылки для самостоятельного поведения, конструктивного разрешения конфликтов, ответственного принятия решений и более успешной адаптации к требованиям социальной среды.

Заключение

Проведённый анализ показывает, что развитие самоуправления в подростковом возрасте является важным условием личностного становления, социальной адаптации и формирования ответственного поведения. В этот период у подростка постепенно усиливается стремление к самостоятельности, однако способность контролировать эмоциональные реакции, планировать действия, оценивать последствия решений и регулировать собственное поведение ещё продолжает активно формироваться.

Самоуправление целесообразно рассматривать как целостную систему, включающую самоконтроль, эмоциональную регуляцию, волевую организацию поведения, рефлексию и способность к осознанному принятию решений. Недостаточная сформированность одного из указанных компонентов может отражаться на общей способности подростка конструктивно реагировать на сложные и конфликтные ситуации.

Важным условием эффективной психологической помощи является комплексная психодиагностика. Она позволяет выявить не только общий уровень самоуправления, но и конкретные трудности подростка: импульсивность, эмоциональную неустойчивость, недостаточную настойчивость, трудности планирования или слабую способность анализировать собственные действия. Полученная информация должна использоваться для индивидуального определения содержания последующей психокоррекционной работы.

Психокоррекционные мероприятия наиболее целесообразно направлять на развитие навыков эмоционального осознания, самонаблюдения, контроля импульсивных реакций, волевой регуляции, прогнозирования последствий и конструктивного принятия решений. Особую практическую ценность имеют упражнения, основанные на моделировании проблемных ситуаций, рефлексивном анализе поведения и формировании навыка осознанной паузы перед действием.

Следует подчеркнуть, что формирование самоуправления не должно строиться исключительно на усилении внешнего контроля. Более значимым результатом является постепенное развитие внутренней регуляции, при которой подросток самостоятельно осознаёт собственные эмоциональные состояния, определяет цели, оценивает возможные последствия и выбирает приемлемую стратегию поведения. В этом отношении психологическая поддержка должна сочетать чёткие требования, возможность самостоятельного выбора и положительное подкрепление конструктивных форм поведения.

Таким образом, психодиагностический и психокоррекционный подходы необходимо рассматривать как взаимодополняющие направления работы. Диагностика позволяет определить актуальное состояние регуляторных механизмов, а коррекционно-развивающая работа создаёт условия для их последовательного совершенствования. Комплексное воздействие на эмоциональные, волевые, когнитивные и рефлексивные компоненты способно повысить уровень самостоятельности подростков и укрепить их способность к ответственному управлению собственным поведением.

Перспективным направлением дальнейшей работы является разработка и апробация краткосрочных психокоррекционных программ, ориентированных на разные уровни сформированности самоуправления. Их содержание целесообразно

адаптировать к возрасту подростков, индивидуальным психологическим особенностям и специфике социальной среды, в которой происходит их развитие.

Список использованной литературы.

1. Бандура А. Теория социального научения. - Санкт-Петербург: Евразия, 2019. - 320 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. - Москва: Юрайт, 2020. - 398 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. - Москва: Эксмо, 2021. - 512 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. - Москва: АСТ, 2022. - 352 с.
5. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - Москва: Институт психологии РАН, 2017. - 448 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. - Москва: Академический проект, 2018. - 288 с.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - Москва: Смысл, 2020. - 584 с.
8. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография. - Москва: Наука, 2019. - 520 с.
9. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. - Санкт-Петербург: Питер, 2018. - 192 с.
10. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. - Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2020. - 416 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - Санкт-Петербург: Питер, 2021. - 720 с.
12. Семенов И.Н. Рефлексивная психология и педагогика. - Москва: Юрайт, 2019. - 256 с.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SECURITY SERVICE EMPLOYEES

Maxmudova Zulfiya Mexmonovna
Bukhara State University

Abstract. *This article discusses the research of the manifestation and development of the factors of social-psychological and communicative competence of security service employees and the improvement of its specific social-psychological factors., the mechanisms for determining the components are revealed.*

Key words: *competence, social-psychological competence of an employee, professional competence, competence, professional activity, professional knowledge, skills and competencies, professional psychological characteristics*

Аннотация. *В данной статье рассматриваются исследования проявления и развития факторов социально-психологической и коммуникативной компетентности сотрудников органов безопасности и совершенствования ее специфических социально-психологических факторов, раскрываются механизмы определения компонентов.*

Ключевые слова: *компетентность, социально-психологическая компетентность работника, профессиональная компетентность, компетенция,*

профессиональная деятельность, профессиональные знания, умения и навыки, профессионально-психологические характеристики.

Introduction.

In recent years, in our republic, special attention has been paid to the issues of increasing the efficiency of law enforcement agencies, further improving the training system of security service personnel, and raising their level of professional training. The Law of the Republic of Uzbekistan «On Security Activities» defines important tasks for the regulation of relations in the field of security services. Research on improving the professional competence of security service employees in performing such important tasks specified in this law is of great importance. Therefore, it is urgent to increase the professional competence of security service employees, to realize their personal qualities, to form professional, communicative and socio-psychological competence factors that directly affect the effectiveness of their professional activity through psychocorrective and developmental methods. identified as a problem.

Literature analysis and methodology.

In the process of studying the structure of competence and competence categories, several directions can be distinguished. Many authors evaluate the functional approach as promising, and they also believe that competence is manifested in professional activity, and at the same time, it is also its basis. In this case, competence is understood as a system of working resources necessary to create effective action within the specific framework of the process. The competence structure is divided into the following components: directive and executive, substantive (knowledge) and process (skills), cognitive and operational.

It is known that competence is knowledge, skills, qualifications, views, the value and personal qualities of an individual, the manifestation of qualifications or the ability to influence. began to be reflected in psychological sources.

Not visible To be Comp etent of person	Knowledge	Attitude	Implementation feature
Professional competence	State standards, understanding and understanding of the essence of one's field at the level of modern needs	Being able to realize fair and honest, high spiritual and moral characteristics in dealing with citizens in all aspects, through cooperation	Full achievement of the expected result by successful implementation of the activity process based on modern psychological methods
Social competence	the individual abilities, timely progress, feelings, emotional states of those around.	citizens and colleagues, not to have wrong negative opinions about them	Successful cooperation with citizens, colleagues, the public and management
Personal, individual competence	To develop one's intellectual, cognitive strengths and weaknesses, to eliminate them through continuous learning	Appreciate one's strengths and recognize one's shortcomings, use all one's strength to correct oneself, and be able to effectively use internal and external factors and opportunities for self-development.	To continue to develop his individual - psychological, intellectual, cognitive potential, recognizing what he is capable of

Initially, competencies are divided into three main groups: personal, professional and activity-related. In the process of activity, the main task of the employee is to help in the formation and development of (basic) competencies related to his profession. The following competencies are defined as the main basic competencies that must be formed in the course of the activity of security service personnel :

- Communicative;
- Self - development as a person ;
- Socially active citizenship;
- Universal;
- Stay up to date with the latest news in your field.

It is desirable to carry out and improve these basic competencies, which should be formed in the security service employees in the process of activity, in proportion to the formation of emotional intelligence factors.

The basic competencies that should be developed and improved in security service personnel are as follows:

1. Communicative competence:

- to express one's opinion in a short, concise, understandable and effective way, orally and in writing, to put the accent correctly when pronouncing words, not to use dialect words in speech, to follow the standards of literary language, to express one's opinion without errors, following the rules of spelling and etiquette;

- being able to communicate with strangers of different ages, young and old, showing respect to older people and honoring younger people in communication;

- being able to listen to the opinion of the team and group members, to respect them, to react correctly to objectionable opinions, to add one's share in the formation of their opinion, in the process of working together according to the requirements of the situation.

2. Competence of self - development as a person:

- to constantly develop oneself as a person, to make the pursuit of spiritual, psychological and intellectual maturity a permanent life-spiritual need;

- respecting and following national and universal values;

- to regularly read and study books of various fields throughout his life, draw conclusions, learn from them, and be able to use them in practice as a proof and proof of his opinion in appropriate cases;

- to be able to take a critical approach to one's actions and opinions, to be able to control oneself, to be able to correctly assess the content of oral and written texts.

General aspects of the problem of social-psychological competence G.M.Andreyeva, Ye.A.Abulkhanova-Slavskaya, V.P.Bederkhanova, A.A.Bodalev, M.Kyarest, V.A.Labunskaya, A.N.Leontev, A.K.Markova, D.MAyers, Ye.S.Mikhaylova, A.V.Petrovsky, S.L.Rubinstein, A.V.Khutorsky, A.J.Yujaninova researched by

A.K.Markova analyzed social competence in terms of content and distinguished its process and result aspects. The author systematized the structure of competence in terms of the process (pedagogical activity, pedagogical communication, student's personality) and the results of pedagogical activity, that is, the student's education and upbringing.

In the scientific research conducted by A.V.Khutorsky, competence – it is manifested as a unique individual-psychological characteristic, and competence emphasizes that it consists of pre-defined social requirements for the necessary preparation for effective and quality activity of a person in a specific environment.

interprets the essence of the following two levels based on knowledge, skills, competence and thinking:

1) categories, emotional-emotional images, social standards, stereotypes, etc., and thinking systems (reflexive mental activity on solving social problems);

2) practical, executive, that is, a system of skills and abilities to interact with people. Both of the above directions serve to increase reflexive and progressive features of competence.

In our opinion, without these two levels, the essence of the concept of competence would not be considered so complete.

I.A.Zimnaya considers competence as orientation, ability to set a goal, emotional-volitional control of behavior, value-meaningful relationships as characteristics of a person. According to him, the competence structure consists of the following system of components:

a) readiness to manifest these characteristics in the work mental and external behavior of a person;

b) to understand the means, methods and programs of achieving success, to be able to deal with social and professional issues, to comply with the requirements of discipline and specific norms. It increases the main content of the competence as follows ;

c) experience of applying knowledge in practice, that is, skills and competence;

d) emotional -volitional regulation, the ability to demonstrate competence, as coordination of its manifestation depending on the situations of social and professional interaction.

As can be seen from the above, it is necessary to distinguish specific signs reflecting the ability to self-control, personal and professional ability in cases of manifestation of social-psychological and professional competence in the structure of competence. Effective use of knowledge, skills and abilities in the process of forensic psychological expertise requires the formation of psychological mechanisms of self-management and self-management from the forensic psychologist.

Educator A.A.Dunyushin emphasizes that social-psychological competence of a person is the ability to apply knowledge, skills and abilities necessary for interaction with people in professional activities. Apparently, the author of the opinion was identified by the following several comments:

a) competence can be assessed as a description of a specific activity subject;

b) the content of competence depends on the purpose, structure and special requirements of professional activity;

c) competence emotional-volitional qualities, sociability of a person, intellectual potential, orientation of a person serve as a basis for competence.

Therefore, based on the above analysis, it is necessary to understand that the development of aspects related to the communicative competence of court psychologists is one of the urgent tasks, researching various aspects of the professional activity of court psychologists is a requirement of the present time.

Based on the theoretical analysis carried out by NSAulova, it can be said that the following criteria of social competence should be based on the preparation of specialists for activities :

- the level of reflexive activity of a person - attitude to colleagues, choosing the image of an ideal specialist expressed in personally significant professional qualities, assessing suitability for one's profession, formation of reflexive (understanding of one's own understanding and actions) actions;
- mastering the level of formation of the content-process, operational component, tools, methods and ways of professional activity as the main technological preparation;
- the mastered system of professional knowledge of the level of cognitive activity, the ability to apply methods of solving professional problems;
- the degree of formation of trust in the high social definition of the profession;
- understanding the importance of the need to master the skills of effective professional activity;
- strive to find ways to implement them in their professional activities;
- the level of awareness.

In our opinion, the author pays special attention to the system of specific socio-psychological factors in this definition.

Today, in the world, special importance is attached to the following main aspects of social-psychological competence :

a) social - feeling of responsibility, ability to make decisions in cooperation and active participation in it, tolerance to different ethnic cultures and religions, compatibility of personal interest with society's requirements;

b) communicative - the ability to communicate in different languages in writing and orally ;

c) critical attitude to social information disseminated through mass media;

d) cognitive - the need to constantly improve the level of education, to activate and realize one's potential, that is, the ability to independently acquire knowledge and skills, self-development;

e) intercultural competences;

f) competence in the field of independent cognitive activity;

j) preparation for independent performance of special professional activities, evaluation of the results of one's work.

In the above-mentioned works, the interpretation of competence criteria on the basis of general scientific, social, political-legal and general professional knowledge is of particular importance. It should be noted that there is also a tradition of interpreting professional knowledge, skills and competencies as a factor of socio-psychological competence.

Thus, competence can be as basic and professional as competence, while professional competences can often be called ordinary competences. In the scientific literature, the following are included as the main qualifications:

- extra-functional knowledge, skills, individual characteristics of a person beyond the level of professional training;

- general professional knowledge, skills and qualifications, as well as abilities and qualities of a person necessary to perform work in the field of specific professional groups;

- necessary cross-cultural and cross-disciplinary knowledge, skills, competencies and abilities to adapt to different teams and work effectively in them.

Based on research on professional competence, we divided the set of criteria that determine the socio-psychological factors of the professional competence of security service employees into the following:

From this point of view, in the process of studying the professional competence of security service employees, it is important to study and research the professional competence of each security service employee and its unique capabilities.

Based on the above, in our research, we aimed to study the harmony between the professional competence of security service employees, their communicative, social-psychological competence and emotional intelligence.

Professional qualities of security service employees, their positive behavior, work ethic, stability of the mental nervous system, continuity of activity, practical adaptation of young employees to the service, acceleration of the process of professional formation, and development of their ability to independently perform the tasks assigned to them according to their duties, the formation of a stable professional environment among them, the promotion of long-term service of employees, as well as the implementation of measures aimed at the development of professional and personal qualities and abilities of personnel is one of the urgent issues of today. This shows the need to conduct socio-psychological research on security service employees. Based on the task set in our research, in order to determine the important factors that ensure the professional competence of security service personnel and to implement further measures, i.e. psychocorrective and developmental measures, based on the obtained preliminary results, V.A.Melnikov, L.Ya.Yampolsky's «Psychodiagnostic test» methodology was used.

Results

In addition to the application of training sessions aimed at developing the social - psychological, communicative competence and emotional intelligence factors of the professional competence of the security guard, their final results were evaluated in two different ways. Firstly, to determine the level of quality and characteristics formed by the training

participants in their training aimed at determining professional competence and its factors, and secondly, based on the main goal of our research, attention was paid to the results obtained from the application of the methods of determining the professional competence of a security guard.

the professional competence development program, it can be said that security service employees have overcome the shortcomings in their personal and professional growth. This was also confirmed by the results obtained from the post-psychotraining program.

and social-psychological condition of security service personnel after the training program, the comparative status of professional competences was studied. A comparative analysis was performed on the average quantitative indicators of the professional competence assessment questionnaire before and after the psychotraining program. During the identification experiment, the performance of professional competence was analyzed according to high, medium and low levels.

A psychotraining program was organized among the members of the team, which was designed to ensure the interdependence between the professional competence of the guard service employee and the communicative and social-psychological competence and their emotional intelligence. This, in turn, is a security guard it was emphasized that it embodies the important aspects of ensuring professional competence. Psychotraining program for security guards it can be said that it was able to serve not only for individual growth, but also to ensure collective and group cohesion, mutual respect and understanding, and to prevent conflict-causing situations. This is the security service staff Psychotrainer's testimony after using the program also confirms this.

The results after the psychotraining program showed that the development was achieved in the components representing the professional competence of security service personnel.

In determining the socio-psychological characteristics of the manifestation of professional competence of security service employees, based on the methodology of «Psychodiagnostic test» by V.A.Melnikov, L.Ya. Yampolskyi If we analyze the results obtained in the control experiment according to the 10 main factors of the methodology, we can see that a high positive increase was observed in the indicators of many factors **(** Table 1).

Table 1

Indicators of socio-psychological characteristics of the manifestation of professional competence of security service employees (according to the methodology of «Psychodiagnostic test» by V.A.Melnikov, L.Ya.Yampolskiy)

№	***Factors***	***Indicators***	*had three years of work experience employees n 1 = 130*			*employees with more than three years of work experience n 1 = 130*				
			A defining experience	Control experience	The difference	A defining experience		Control experience		The difference
			M 1	***M 2***	*p*	***M 1***	***S***	***M 2***	***S***	*p*
1	Neuroticism	lower	1,27	1,89	0,04	1,41	*1,36*	1,91	*1,73*	0,00
		medium	4,34	5,53	0,03	5,17	*2,04*	5,89	*2,28*	0,01
		high	8,41	9,63	0,01	7,15	*2,18*	9,41	*2,31*	0,05
2	Psychoticism	lower	1,74	1,93	0,02	1,32	*1,45*	1,96	*1,04*	0,04
		medium	4,19	5,77	0,03	5,31	*1,81*	5,86	*1,12*	0,00
		high	7,09	6,08	0,01	7,52	*2,23*	6,06	*2,10*	0,01
3	Depression	lower	1,25	1,76	0,01	1,43	*1,29*	1,84	*1,49*	0,08
		medium	5,41	5,81	0,07	5,47	*2,14*	5,85	*2,35*	0,06
		high	8,32	6,12	0,05	7,65	*1,16*	6,5	*1,28*	0,08
4		lower	1,15	1,86	0,01	1,35	*1,03*	1,85	*1,25*	0,01

	Conscientiousness	medium	4,83	5,89	0,09	5,84	*2,64*	5,92	*2,04*	0,08
		high	9,42	9,91	0,04	8,84	*1,62*	9,87	*1,03*	0,05
5	Stagnation	lower	1,34	1,84	0,01	1,37	*1,23*	1,88	*1,47*	0,01
		medium	4,18	5,78	0,03	5,15	*1,96*	5,83	*1,12*	0,05
		high	8,50	6,02	0,05	7,72	*3,08*	6,07	*3,24*	0,08
6	General activity	lower	1,08	1,01	0,00	1,40	*1,86*	1,03	*1,21*	0,04
		medium	4,82	5,89	0,01	5,12	*2,05*	5,92	*2,35*	0,08
		high	9,12	9,78	0,05	7,73	*1,09*	9,71	*1,24*	0,01
7	Dependency	lower	1,87	1,41	0,04	1,34	*1,23*	1,21	*1,75*	0,02
		medium	4,51	4,51	0,00	5,07	*2,03*	5,59	*2,41*	0,03
		high	8,48	6,23	0,01	8,37	*1,08*	6,21	*1,24*	0,01
8	Accessibility	lower	1,37	1,02	0,08	1,41	*2,09*	1,08	*2,42*	0,01
		medium	4,73	5,88	0,06	5,02	*2,23*	5,49	*2,12*	0,07
		high	8,79	9,71	0,08	8,35	*1,78*	9,56	*1,02*	0,05
9	Aesthetic impression	lower	1,80	1,02	0,01	1,52	*1,06*	1,52	*1,24*	0,01
		medium	5,01	5,75	0,08	5,24	*3,02*	5,86	*3,02*	0,09
		high	8,59	7,01	0,05	8,24	*1,88*	6,39	*1,88*	0,04
10	Femininity	lower	1,27	1,10	0,01	1,43	*2,12*	1,03	*2,12*	0,01
		medium	4,63	5,86	0,05	5,11	*2,53*	5,92	*2,53*	0,03
		high	8,22	6,08	0,08	7,91	*1,53*	6,09	*1,53*	0,05

Comment: lower (1-2 points), medium (3-6 points), high (7-10 points).
M is the mean arithmetic value. S – Standard deviation

The conducted training session, we can see that the results obtained in the determining experiment have increased in a positive direction. From the data obtained from the control experience, it can be seen that there is a correlation between some statistically significant symptoms that determine the positive formation of professional competence and socio-psychological competence of security service employees. found the existence of such a social-psychological opportunity in security service employees serves as one of the factors that organize professional activity correctly. As a result, the employees of the security service will have the ability to eliminate various conflict situations and mutual conflicts that may arise in the course of their work, and will have the opportunity to work effectively. If we pay attention to the interrelated aspects of the socio-psychological competence of security service employees and the manifestation of their professional competence, they have stagnation with understanding of people (r=0,597, p≤0,05), approachability (r=0,679, p≤0,01), aesthetic impressionability (r=0,585, p≤0,05), femininity (r=0,571, p≤ 0.01) factors, approachability with understanding of situations (r=0,573, p≤0,05) factor, general activity with perseverance (r=0,690, p≤0,05), factor, conscientiousness with moral principles (r=0,571, p≤0,05), factor, general activity with achievement motivation (r=0,569, p≤0,05) factor, neuroticism with emotional stability (r=0,569, p≤0,05), Conscientiousness (r=0,526, p≤0,05) factor, femininity with image (r=0,706, p≤0.01) factor, approachability with social psychological competence (r=0,701, p≤0,01) factor, approachability with verbal competence (r=0,609, p≤0.05) factor, neuroticism with operational socio-psychological competence (r =0,561, p≤0,05), general activity (r=0,642, p≤0,05) factors, neuroticism with ego competence (r=0,603, p≤0,05), femininity (r=0,509, p≤0.05), communicative competence and approachability (r=0,708, p≤0.01), reliability and conscientiousness factor (r=0,746, p≤0,01), factors of stagnation (r=0,512, p≤0,05), conscientiousness with stable human relations (r=0,573, p≤0,01), conscientiousness (r=0,585, p≤0,05), approachability (r=0,608, p≤0.05) factors, it should be noted that it is significant for the effectiveness of the professional activity of security service personnel that it has a positive correlation with the factor of personality communicative ability and approachability (r=0,587, p≤0.05) (2-table).

Conclusion.

1. Professional competence of security service employees showed that today the criteria for researching and evaluating the formation of professional competence factors among security service employees are not sufficiently developed.

2. The research of the socio-psychological characteristics of the manifestation and development of professional competence of security service personnel and the correct choice of risodiagnostic and risocorrective methods will ensure the success of the professional activity.

3. Manifestation and development of professional competence indicators among security service personnel is to a certain extent related to personality types and length of activity.

4. The existence of a certain level of correlative relationships between the professional, socio-psychological and communicative competence of security service employees is of great importance in the formation of scientific ideas about these competence criteria.

5. Professional competence of security service personnel V.A.Melnikov, L.Ya.Yampolsky's 10 criteria by style (neuroticism, psychoticism, depression, conscientiousness, stagnation, general activity, subordination, approachability, aesthetic impressionability, femininity), fourteen criteria according to the Kuni t Sina style (understanding people, understanding situations, perseverance, moral principles, achieving success motivation, emotional stability, image, social competence, verbal competence, operational competence, e- competence, communicative competence, reliability, stable human relations), five criteria according to Hall's style (emotional knowledge, empathy, sensing other people's experiences, o «stimulating oneself, managing one's emotions») G.M.Manuylov V.V.Kozlov M.P.Fetiskin evaluation based on 7 criteria according to the style (communicative - difficult to communicate, logical thinker - weak thinker, stable - unstable, optimism - pessimism, developed creative thinking - realistic, self-control - difficult to deal with) and can be researched.

6. By integrating the factors of independent, realistic thinking, cognitive, creative thinking according to the dependence of the professional literacy of security service employees on their personality qualities, it is possible to harmoniously develop their professional and communicative competence.

7. Psychotechniques aimed at improving the possibilities of emotional-volitional, cognitive and communicative motivation in the application of psychodiagnostic methods according to the range of social-psychological knowledge of the guard service employee's communicative competence, professional activity and the importance of indicators of social - psychological competence by using a combination of development of professional competence is achieved.

–

8. A statistically comparative analysis of the results before and after the program of Rxixotre showed that a certain level of positive results can be achieved on the factors of understanding people, moral principles, success motivation, emotional stability, image and communicative competence.

The results of the research and general conclusions based on them allow us to offer the following **practical recommendations:**

1. As revealed in our research, the development of professional competency factors in the activities of security service personnel is a long-term process. At the same time, in the era of social and political events and changes in the law enforcement system, it is necessary to form the professional competency of future security service personnel at the undergraduate level of higher educational institutions. It is recommended not only to arm them with special knowledge, skills and abilities, but also to familiarize them with programs aimed at developing the psychological components of professional competence.

2. In order to form the professional competence of security service personnel, it is necessary to make changes to the educational programs of retraining and advanced training courses of security service personnel and to diagnose the level of professional competence depending on the duration of their activity.

3. When performing psychodiagnostic, psychoprophylactic and psychocorrective work in the moral and spiritual support of employees, it is necessary to take into account their emotional-volitional, cognitive and communicative motivational capabilities.

4. Family disagreements identified on the basis of the «Khodimbay» work system; Every employee who is included in the risk group due to unhealthy family environment and family quarrels and his/her family members should work separately as an «employee», based on the «employee» system, the living conditions of each employee, as well as his/her spouse and psychological interviews should be conducted with their children, and psychological services should be provided to them based on the study of their psychological condition and the mental environment in the family, as well as the relationships between family members.

“Psychodiagnostic test” of V.A.Melnikov, L.Ya.Yampolskiy, V.N.Kunitsina's «Koskom» methodology for assessing socio-psychological competence, G.M.Manuylov, V.V.Kozlov, M.R.Fetiskin's «Communicative social competence diagnosis» test, It is desirable to effectively use N.Hall's «Emotional Intelligence» test and socio-psychological questionnaire designed to assess the professional competence of security service personnel and improve the method of providing psychological services to them on this basis.

5. The theoretical and empirical data collected by us on the manifestation and development of the professional competence of security service personnel are «Legal psychology», «Experimental psychology», «Testology», «General psychodiagnostics», « Psychological service to law enforcement agencies « It is appropriate to use it as an additional resource in such subjects.

6. It is expedient to regularly organize seminars-trainings and roundtable discussions about the professional competence of security service personnel, its manifestation, factors, mechanisms and methods of formation. Also, publishing manuals on this problem and providing practical recommendations will help to develop the professional competence of security service personnel and increase the efficiency of their activities.

References.

1. Anders, R., Willemin-Petignat, L., Rolli Salathé, C., Samson, A. C., & Putois, B. (2022). Profiling police forces against stress: Risk and protective factors for post-traumatic stress disorder and burnout in police officers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(15), Article 9218. https://doi.org/10.3390/ijerph19159218.

2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

3. Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.

4. Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2*, 47–74. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111427.

5. Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology, 3*(2), 110–126. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x.

6. Ćopić, N., Džinović, V., & Stojanović, S. (2022). Operational stress of police officers: A cross-sectional study in three countries with centralized, hierarchical organization. *Policing: A Journal of Policy and Practice, 16*(1), 95–106. https://doi.org/10.1093/police/paab065.

7. Flin, R., O'Connor, P., & Crichton, M. (2008). *Safety at the sharp end: A guide to non-technical skills*. Ashgate.

8. Fleishman, E. A., & Reilly, M. E. (1992). *Handbook of human abilities: Definitions, measurements, and job task requirements*. Consulting Psychologists Press.

9. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

10. Heilbrun, K., DeMatteo, D., Marczyk, G., & Goldstein, A. M. (2009). Standards of practice and care in forensic mental health assessment. *Psychology, Public Policy, and Law, 15*(2), 127–139. https://doi.org/10.1037/a0016802.

11. Klehe, U.-C., & Anderson, N. (2007). The role of job analysis in personnel selection. In R. P. Tett (Ed.), *The role of job analysis in personnel selection* (pp. 1–22). Routledge.

12. Le Boterf, G. (2003). *Construire les compétences individuelles et collectives* (3rd ed.). Éditions d'Organisation.

13. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist, 28*(1), 1–14. https://doi.org/10.1037/h0034092.

14. Neal, T. M. S., & Grisso, T. (2014). Assessment practices and expert judgment in forensic psychology. *Psychological Assessment, 26*(4), 1110–1123.

15. Proskuryakova, L. (2022). Analysis of the level of self-regulation and components of the emotional state of police officers: Results of practical work. *Psychology and Law, 12*(4), 83–95. https://doi.org/10.17759/psylaw.2022120407.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ И АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Мелиёв Сохибдаврон Хасанович
независимый исследователь Бухарского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматривается взаимосвязь эмоционального напряжения и аддиктивного поведения студентов на основе современных психолого-педагогических подходов. Анализируются факторы эмоционального напряжения, возникающие в условиях образовательной деятельности, включая академическую нагрузку, социальную адаптацию, межличностные отношения, неопределённость профессионального будущего и влияние цифровой среды. Обосновывается положение о том, что высокий уровень эмоционального напряжения повышает вероятность формирования различных форм нехимических зависимостей, таких как интернет-зависимость, чрезмерное использование социальных сетей и игровая зависимость. Особое внимание уделяется роли эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости и психологической резильентности как факторов профилактики аддиктивного поведения. Полученные результаты могут быть использованы при разработке психопрофилактических программ, направленных на укрепление психологического благополучия студентов и предупреждение аддиктивных форм поведения в системе высшего образования.*

Ключевые слова: *эмоциональное напряжение, аддиктивное поведение, студенты, психологический стресс, интернет-зависимость, социальные сети, эмоциональная саморегуляция, психологическое здоровье, резильентность, психопрофилактика.*

Abstract. *This article examines the relationship between emotional stress and addictive behavior among university students from both theoretical and empirical perspectives. Emotional stress resulting from academic workload, social adaptation, interpersonal relationships, uncertainty about future careers, and the influence of the digital environment is considered one of the major psychological factors contributing to the development of addictive behavior. The study focuses on identifying the association between emotional stress and non-substance addictive behaviors, including internet addiction, excessive social media use, and online gaming addiction. Furthermore, the importance of emotional self-regulation, effective stress management, and psychological resilience as protective factors against addictive behavior is discussed. The findings are expected to contribute to the development of evidence-based psycho-preventive programs aimed at improving students' psychological well-being, strengthening healthy coping strategies, and preventing addictive behavior within higher education institutions.*

Key words: *emotional stress, addictive behavior, university students, psychological stress, internet addiction, social media addiction, emotional regulation, psychological well-being, resilience, psycho-prevention.*

Введение. Сегодня в системе высшего образования одной из актуальных научно-практических задач является не только развитие академических знаний студентов, но и обеспечение их психологической устойчивости. Интенсификация современного образовательного процесса, увеличение объёма информационных потоков, высокие академические требования, необходимость эффективного управления временем, а также процессы социальной адаптации оказывают значительное влияние на психологическое состояние студентов. В результате воздействия данных факторов у многих студентов наблюдаются усиление эмоционального напряжения, тревожности, внутреннего психологического давления и стрессовых состояний.

Эмоциональное напряжение представляет собой психологическое состояние, возникающее в ответ на сложные жизненные или деятельностные ситуации, и при длительном воздействии может негативно влиять на способность человека к саморегуляции, мотивацию и поведенческие реакции. Студенческий период является важным этапом развития личности, в рамках которого происходят процессы принятия самостоятельных решений, профессиональной идентификации и освоения новых социальных ролей. Эмоциональные трудности, возникающие в данный период, в отдельных случаях могут способствовать формированию проблемных форм поведения.

Аддиктивное поведение в современной психологии рассматривается как одна из форм нарушенного поведения, характеризующаяся чрезмерной зависимостью личности от определённых видов деятельности или объектов. В настоящее время аддиктивное поведение не ограничивается только зависимостью от психоактивных веществ, но также проявляется в формах зависимости от интернета, социальных сетей, компьютерных игр, виртуального общения и других видов цифровой активности. По мнению исследователей, потребность личности в снижении эмоционального дискомфорта часто выступает одним из механизмов формирования аддиктивного поведения [1].

В зарубежных психологических исследованиях взаимосвязь между стрессом и аддиктивным поведением рассматривается как одно из важных направлений научного анализа. В частности, согласно когнитивной теории оценки стресса, разработанной Р. Лазарусом и С. Фолкман, то, каким образом человек воспринимает стрессовые ситуации и реагирует на них, непосредственно влияет на процессы его психологической адаптации [2]. При отсутствии эффективных способов управления стрессом личность может обращаться к различным компенсаторным формам поведения с целью снижения негативных эмоциональных состояний.

В развитии аддиктивного поведения у студентов наряду с эмоциональным напряжением важную роль играют такие факторы, как заниженная самооценка, чувство одиночества, недостаток социальной поддержки, низкий уровень стрессоустойчивости и недостаточная способность к эмоциональной саморегуляции. Поэтому при изучении данной проблемы необходимо анализировать не только внешние поведенческие проявления, но и глубинные психологические механизмы, лежащие в основе их формирования.

В системе высшего образования Узбекистана также уделяется значительное внимание вопросам сохранения психологического здоровья студентов, профилактики стрессовых состояний и формирования здорового образа жизни. Совершенствование деятельности психологической службы в образовательных учреждениях, поддержка социально-психологической адаптации молодёжи, а также профилактика различных форм деструктивного поведения являются одними из важных задач современного этапа развития образования.

Актуальность данного исследования заключается в том, что выявление взаимосвязи между усилением эмоционального напряжения у студентов и его влиянием на аддиктивное поведение позволяет повысить эффективность организации психопрофилактических мероприятий. В связи с этим научное изучение психологической

взаимосвязи эмоционального напряжения и аддиктивного поведения является одним из значимых направлений современной психологии.

Цель исследования — выявление взаимосвязи между уровнем эмоционального напряжения и показателями аддиктивного поведения у студентов, а также анализ психологических факторов данного процесса.

Задачи исследования:

- теоретически проанализировать психологические особенности эмоционального напряжения у студентов;
- определить психологические факторы, влияющие на формирование аддиктивного поведения;
- изучить статистическую взаимосвязь между эмоциональным напряжением и аддиктивным поведением;
- разработать практические рекомендации, направленные на укрепление психологического здоровья студентов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе на основе комплексного психологического подхода анализируется взаимосвязь эмоционального напряжения и аддиктивного поведения у студентов, а также уточняются индивидуально-психологические и социально-психологические факторы данного процесса.

Анализ литературы. Проблема взаимосвязи эмоционального напряжения и аддиктивного поведения у студентов широко изучается в современной психологической науке в рамках исследования процессов адаптации личности, стрессоустойчивости и механизмов поведенческой регуляции. При изучении данной проблемы важное методологическое значение имеют научные подходы, раскрывающие психологическую природу стресса, влияние эмоциональных состояний на поведение человека, а также механизмы формирования различных форм зависимости.

Научные основы изучения стресса и эмоционального напряжения первоначально формировались в рамках исследования биологических и психологических процессов адаптации. Г. Селье рассматривал стресс как общую адаптационную реакцию организма на различные внутренние и внешние воздействия. По его мнению, длительное воздействие стрессовых состояний приводит к истощению физиологических и психологических ресурсов личности и может стать причиной возникновения различных негативных поведенческих реакций [1]. Данный подход в дальнейшем послужил основой для более глубокого изучения не только биологических, но и психологических аспектов стресса.

В когнитивной теории оценки стресса, разработанной Р. Лазарусом и С. Фолкман, подчёркивается, что реакция человека на стрессовую ситуацию зависит не столько от самой ситуации, сколько от того, каким образом она воспринимается и оценивается личностью. По мнению исследователей, люди, не обладающие эффективными копинг-стратегиями, могут обращаться к формам поведения, обеспечивающим кратковременное психологическое облегчение и снижение уровня напряжения [2]. Данная теория является одним из важных теоретических оснований для объяснения взаимосвязи эмоционального напряжения и аддиктивного поведения студентов.

Феномен аддиктивного поведения исследуется в различных направлениях российской и зарубежной психологической науки. В.Д. Менделевич рассматривает аддиктивное поведение как поведенческую стратегию личности, направленную на психологическое избегание трудностей реальной жизни и снижение эмоционального дискомфорта. По его мнению, при невозможности конструктивного разрешения внутренних конфликтов у человека может усиливаться склонность к различным формам зависимости [3].

В современных исследованиях особое внимание уделяется новым формам аддиктивного поведения, в частности зависимости от интернета и цифровых технологий. М. Гриффитс характеризует технологическую зависимость как состояние, при котором человек теряет контроль над использованием цифровых средств, а их применение

приобретает чрезмерную значимость и начинает негативно влиять на другие сферы жизнедеятельности [4]. Данные положения позволяют объяснить распространённые среди студентов формы зависимости от интернета и чрезмерного использования социальных сетей.

В исследованиях, посвящённых психологическому состоянию студентов, также рассматриваются взаимосвязи между академическим стрессом, эмоциональным выгоранием и поведенческими проблемами. В концепции эмоционального выгорания, разработанной К. Маслач и С. Джексон, отмечается, что длительное психологическое напряжение приводит к снижению эмоциональных ресурсов человека, уменьшению мотивации и снижению эффективности деятельности [5]. Подобные состояния в отдельных случаях повышают вероятность обращения личности к компенсаторным формам поведения для уменьшения негативных эмоциональных переживаний.

В исследованиях узбекских учёных также уделяется значительное внимание вопросам психологической устойчивости молодёжи, управления стрессовыми состояниями, социальной адаптации и развития личности. В частности, Э.Г. Гозиев подчёркивал взаимосвязь мотивации, самосознания и процессов регуляции поведения личности, обосновывая важную роль внутренних психологических факторов в деятельности человека [6]. Кроме того, З.Т. Нишанова раскрывала вопросы психологического развития личности, влияния социальной среды и воспитательных процессов на формирование поведения человека [7].

В последние годы в научных исследованиях способность к эмоциональной регуляции рассматривается как важный защитный фактор предупреждения аддиктивного поведения. По мнению исследователей, личности, способные осознавать и контролировать собственные эмоции, а также гибко реагировать на стрессовые ситуации, в меньшей степени склонны к формированию деструктивных форм поведения [8]. В связи с этим развитие эмоциональной компетентности студентов рассматривается как одно из важных направлений психопрофилактической работы.

Анализ литературы показывает, что взаимосвязь эмоционального напряжения и аддиктивного поведения представляет собой сложный многофакторный психологический процесс. В данной взаимосвязи значимую роль играют способность личности управлять стрессом, эмоциональная устойчивость, уровень социальной поддержки и индивидуально-психологические особенности. Поэтому изучение данной проблемы на эмпирическом уровне и разработка научно обоснованных механизмов профилактики остаются актуальными задачами современной психологии.

Методология исследования. Данное исследование направлено на выявление взаимосвязи между эмоциональным напряжением и аддиктивным поведением у студентов. В работе использован количественный дизайн исследования. Методологическую основу исследования составили современные подходы, изучающие отношение личности к стрессовым состояниям, механизмы эмоциональной регуляции и психологические закономерности формирования поведения.

В процессе исследования при изучении психологических особенностей стресса и эмоционального напряжения были рассмотрены концепция стресса, разработанная Г. Селье, а также теория когнитивной оценки стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман [1; 2]. Данные подходы позволяют раскрыть особенности восприятия человеком стрессовых ситуаций и его психологических реакций на них.

При оценке аддиктивного поведения были использованы научные взгляды В.Д. Менделевича на психологические механизмы формирования аддиктивного поведения, а также теории поведенческой зависимости, разработанные М. Гриффитсом [3; 4]. На основе данных концепций изучались проявления чрезмерной зависимости студентов от интернета, социальных сетей и различных видов цифровой активности.

В исследовании приняли участие 86 студентов. Респонденты были отобраны среди студентов различных курсов высших образовательных учреждений в возрасте от 18 до

24 лет. При формировании выборки соблюдались принципы добровольного участия респондентов, анонимности и требований исследовательской этики.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики:

«Методика определения уровня стресса» (на основе подхода Ю.В. Щербатых) — применялась для определения уровня эмоционального напряжения студентов в повседневной жизни и образовательном процессе [5].

«Диагностика интернет-зависимости» (методика К. Янг) — позволила оценить уровень зависимости респондентов от цифровой среды и отдельные проявления аддиктивного поведения [6].

Методы определения показателей эмоциональной регуляции и стрессоустойчивости — использовались для оценки способности студентов контролировать собственные эмоциональные состояния в сложных жизненных ситуациях.

Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке с использованием программы SPSS версии 26.0. В ходе исследования применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ Пирсона, а также t-критерий Стьюдента для определения различий между группами. Уровень статистической значимости оценивался при показателе $p \leq 0,05$.

Общие показатели результатов исследования представлены в следующей таблице.

Таблица 1

Статистический анализ показателей эмоционального напряжения и аддиктивного поведения у студентов (n=86)

Показатели	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Коэффициент корреляции (r)	p
Уровень эмоционального напряжения	27,6	6,4	0,52	0,001
Показатель интернет-зависимости	42,3	8,7	0,52	0,001
Чрезмерное использование социальных сетей	38,9	7,9	0,46	0,003
Уровень стрессоустойчивости	31,5	5,8	-0,41	0,006

Результаты таблицы показывают, что с повышением уровня эмоционального напряжения у студентов увеличиваются показатели аддиктивного поведения. В частности, выявлена положительная корреляционная связь средней силы между эмоциональным напряжением и интернет-зависимостью ($r=0,52$; $p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что студенты с высоким уровнем стрессового напряжения чаще обращаются к виртуальной активности как к средству снижения эмоционального дискомфорта.

Также была выявлена отрицательная взаимосвязь между уровнем стрессоустойчивости и показателями аддиктивного поведения ($r=-0,41$; $p \leq 0,006$). Данный результат показывает, что студенты, способные эффективно управлять своими эмоциями и адаптироваться к стрессовым ситуациям, менее склонны к формированию аддиктивных форм поведения.

Результаты методологии исследования подтвердили, что эмоциональное напряжение является одним из значимых психологических факторов, влияющих на поведенческие реакции студентов. Одновременно было установлено, что развитие

эмоциональной саморегуляции и стрессоустойчивости выступает эффективным психологическим ресурсом профилактики аддиктивного поведения.

Результаты исследования и обсуждение. Результаты проведённого эмпирического исследования показали наличие определённой психологической взаимосвязи между эмоциональным напряжением и аддиктивным поведением студентов. Полученные статистические показатели подтверждают, что среди студентов с высоким уровнем эмоционального напряжения чаще проявляется склонность к различным формам аддиктивного поведения. Данное явление может объясняться стремлением снизить эмоциональный дискомфорт, уменьшить внутреннее напряжение или использовать механизмы психологического избегания.

Согласно результатам исследования, респонденты были распределены на три основные группы по уровню эмоционального напряжения. У части студентов был выявлен низкий уровень эмоционального напряжения, тогда как у других участников были обнаружены средние и высокие показатели напряжённости.

Таблица 2

Распределение уровня эмоционального напряжения у студентов (n=86)

Уровень эмоционального напряжения	Количество респондентов	Процентный показатель (%)
Низкий уровень	24	27,9
Средний уровень	43	50,0
Высокий уровень	19	22,1

Из данных таблицы следует, что основная часть респондентов (50,0 %) имеет средний уровень эмоционального напряжения. Это может быть связано с учебной нагрузкой, необходимостью распределения времени, особенностями социальных отношений и тревогами, связанными с будущей профессиональной деятельностью. Высокий уровень эмоционального напряжения выявлен у 22,1 % студентов, что позволяет рассматривать данную группу как категорию, нуждающуюся в психологической поддержке и профилактических мероприятиях.

При анализе показателей аддиктивного поведения установлено, что наиболее распространённой формой является чрезмерное использование цифровых технологий. Особенно часто проявлялись такие признаки, как активное использование социальных сетей, чрезмерное пребывание в виртуальном пространстве и снижение уровня реального социального взаимодействия.

Таблица 3

Уровень проявления различных форм аддиктивного поведения у студентов (n=86)

Формы аддиктивного поведения	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Зависимость от использования интернета	25,6	48,8	25,6
Зависимость от социальных сетей	20,9	51,2	27,9
Интерес к онлайн-играм	58,1	30,2	11,7

Результаты показывают, что наиболее высокий показатель среди студентов наблюдается по зависимости от социальных сетей. Одной из причин этого является то, что цифровая среда стала неотъемлемой частью повседневной жизни, а виртуальное общение для некоторых студентов выполняет функцию эмоциональной компенсации.

Результаты корреляционного анализа показали наличие статистически значимой положительной связи между эмоциональным напряжением и аддиктивным поведением ($r=0,52$; $p\leq0,001$). Это означает, что с повышением уровня эмоционального напряжения увеличивается вероятность обращения студентов к зависимым формам поведения.

Полученные результаты согласуются с теорией управления стрессом Р. Лазаруса и С. Фолкман. Согласно данной концепции, при отсутствии эффективных способов преодоления стрессовых ситуаций человек может использовать неадаптивные стратегии, направленные на снижение негативных эмоциональных состояний [2]. У студентов чрезмерное обращение к интернету или другим видам деятельности может выступать одним из таких компенсаторных механизмов.

Кроме того, результаты исследования подтверждают положения М. Гриффитса о технологической зависимости. По мнению учёного, снижение контроля над использованием технологий и превращение их в приоритетную сферу жизнедеятельности может привести к формированию признаков зависимости [4]. В рамках данного исследования также было выявлено, что студенты с высоким уровнем эмоционального напряжения чаще используют цифровые средства.

Результаты исследования показали, что стрессоустойчивость и способность к эмоциональной саморегуляции выступают защитными факторами по отношению к аддиктивному поведению. Студенты, способные контролировать собственные эмоции и принимать конструктивные решения в проблемных ситуациях, менее склонны к развитию негативных форм поведения.

В целом полученные результаты свидетельствуют о необходимости рассматривать аддиктивное поведение студентов не только как проблему чрезмерного использования цифровых технологий или отдельных привычек, но и как сложный психологический процесс, связанный с внутренними потребностями личности, эмоциональными состояниями и стратегиями управления стрессом. Поэтому психологическая профилактическая работа в высших образовательных учреждениях должна быть направлена на развитие эмоциональной устойчивости, повышение стрессоустойчивости и формирование здоровых поведенческих стратегий.

Заключение. Результаты проведённого исследования показали наличие значимой психологической взаимосвязи между эмоциональным напряжением и аддиктивным поведением студентов. Полученные эмпирические данные подтверждают, что с повышением уровня эмоционального напряжения увеличивается склонность студентов к интернет-зависимости, чрезмерному использованию социальных сетей и другим формам поведенческой зависимости.

Результаты исследования позволили рассматривать эмоциональное напряжение как один из важных психологических факторов, влияющих на формирование аддиктивного поведения. Особенно в условиях стрессовых ситуаций недостаточная сформированность конструктивных адаптационных стратегий может приводить студентов к чрезмерному обращению к видам деятельности, обеспечивающим временное психологическое облегчение.

Также результаты исследования показали, что стрессоустойчивость, эмоциональная саморегуляция и психологическая устойчивость являются важными защитными механизмами профилактики аддиктивного поведения студентов. В связи с этим в деятельности психологических служб высших образовательных учреждений необходимо не только выявлять проблемные формы поведения, но и разрабатывать профилактические программы, направленные на устранение эмоциональных и личностных факторов их возникновения.

Для укрепления психологического здоровья студентов важное значение имеют развитие навыков управления стрессом, повышение эмоциональной компетентности, формирование здоровых стратегий общения и развитие культуры рационального использования цифровых технологий.

Таким образом, глубокое изучение взаимосвязи эмоционального напряжения и аддиктивного поведения является важной научно-практической основой для обеспечения психологического благополучия студентов, предупреждения деструктивных форм поведения и создания благоприятной социально-психологической среды в образовательном процессе.

Список использованной литературы.

1. Selye H. The Stress of Life. – New York: McGraw-Hill, 1976. – 515 p.
2. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
3. Mendelevich V.D. Psixologiya deviantnogo povedeniya. – Moskva: MEDpress-inform, 2005. – 432 s.
4. Griffiths M.D. A “components” model of addiction within a biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. – 2005. – Vol. 10, No. 4. – P. 191–197.
5. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual. – Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1996. – 52 p.
6. Young K.S. Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder // CyberPsychology & Behavior. – 1998. – Vol. 1, No. 3. – P. 237–244.
7. Гозиев Э.Г. Умумий психология. – Тошкент: Ўзбекистон файласуфлари миллий жамияти нашриёти, 2010. – 544 б.
8. Nishanova Z.T., Alimova G.K. Psixologik xizmat asoslari. – Toshkent: Fan va texnologiya, 2018. – 320 b.
9. Andreassen C.S., Pallesen S. Social network site addiction: An overview // Current Pharmaceutical Design. – 2014. – Vol. 20, No. 25. – P. 4053–4061.
10. Kuss D.J., Griffiths M.D. Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade // Current Pharmaceutical Design. – 2012. – Vol. 18, No. 20. – P. 3088–3107.
11. Brand M., Young K.S., Laier C. Prefrontal control and Internet addiction: A theoretical model and review of neuropsychological and neuroimaging findings // Frontiers in Human Neuroscience. – 2014. – Vol. 8. – Article 375.
12. World Health Organization. International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (ICD-11). – Geneva: WHO, 2022.
13. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция стресса и эмоциональной регуляции в современной психологии // Вопросы психологии. – 2017. – №4. – С. 3–15.
14. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ДЕВОЧЕК

Мухамедова Дильбар Гафурджановна
(Узбекистан)

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические особенности формирования стрессоустойчивости у девочек подросткового и раннего юношеского возраста с особым вниманием к социальной и образовательной среде Узбекистана. Стрессоустойчивость анализируется как динамическая характеристика адаптации, связанная с эмоциональной саморегуляцией, когнитивной оценкой стрессовой ситуации, совладающим поведением, самооценкой и доступностью социальной поддержки. Рассмотрены возрастные особенности девушек, роль тревожности и чувствительности к оценке, влияние семьи, школы, учебной нагрузки, экзаменов и подготовки к поступлению в университет. Отдельно анализируются локальные данные о психическом здоровье школьников Узбекистана и школьном климате. Показано, что развитие устойчивости к стрессу требует не только индивидуальных*

навыков, но и поддерживающей семейной и образовательной среды. Предложены практические направления профилактической и психологической работы: развитие навыков эмоциональной регуляции, когнитивная переработка тревожных интерпретаций, организация учебной нагрузки, тренировка экзаменационного поведения, укрепление самоэффективности и формирование доступной системы поддержки со стороны родителей, педагогов и психологов.

Ключевые слова: *стрессоустойчивость, резильентность, подростковый возраст, девушки, тревожность, экзаменационный стресс, самооценка, семья, школа, Узбекистан.*

Abstract. *The article examines the psychological characteristics of stress resilience development among adolescent and early adolescent girls, with particular attention to the social and educational environment of Uzbekistan. Stress resilience is analyzed as a dynamic characteristic of adaptation associated with emotional self-regulation, cognitive appraisal of stressful situations, coping behavior, self-esteem, and the availability of social support. The age-related characteristics of girls, the role of anxiety and sensitivity to evaluation, and the influence of family, school, academic workload, examinations, and university entrance preparation are considered. Local data on the mental health of schoolchildren in Uzbekistan and the school climate are also analyzed. It is shown that the development of stress resilience requires not only individual skills but also a supportive family and educational environment. Practical directions for preventive and psychological work are proposed, including the development of emotional regulation skills, cognitive restructuring of anxious interpretations, effective organization of academic workload, examination behavior training, strengthening self-efficacy, and establishing an accessible support system involving parents, teachers, and psychologists.*

Keywords: *stress resilience, resilience, adolescence, girls, anxiety, examination stress, self-esteem, family, school, Uzbekistan.*

Введение. Подростковый и ранний юношеский возраст относятся к периодам интенсивной психологической перестройки. Меняются представления о себе и собственном будущем, возрастает самостоятельность, усложняются отношения со сверстниками и взрослыми, а учебная деятельность приобретает все более выраженную связь с дальнейшими образовательными и профессиональными перспективами. Одновременно подросток еще не обладает полностью сформированным опытом саморегуляции и решения сложных жизненных задач. Поэтому ситуации оценки, конкуренции, неопределенности и социальной ответственности могут переживаться особенно остро.

Для девочек эта возрастная нагрузка нередко сочетается с повышенной чувствительностью к межличностной оценке, ожиданиям семьи, школьным требованиям и социальным нормам. При этом корректнее говорить не о врожденной «уязвимости» девочек, а о совокупности биологических, психологических и социально-культурных факторов, влияющих на способы переживания и выражения стресса. Исследования экзаменационной тревожности, например, обнаруживают у девушек более высокие показатели ряда когнитивных и физиологических компонентов тревоги, однако такие различия зависят от контекста и не должны интерпретироваться как более низкая способность к адаптации [6].

Всемирная организация здравоохранения подчеркивает, что подростковый возраст является критически важным периодом для формирования эмоциональных и социальных навыков: управления эмоциями, решения проблем, поддержания здорового сна, выстраивания межличностных отношений и обращения за помощью [9]. Эти навыки непосредственно связаны со стрессоустойчивостью. Следовательно, профилактическая работа в подростковом возрасте может иметь долговременное значение не только для школьной успешности, но и для психологического благополучия во взрослом возрасте.

В Узбекистане данная тема особенно актуальна в связи с высокой значимостью образования для социальной мобильности, развитием системы высшего образования и распространением дополнительных форм подготовки к поступлению. Для старшеклассниц период окончания школы может включать одновременно школьные экзамены, вступительные испытания, занятия с репетиторами или в учебных центрах, языковую подготовку, необходимость выбора специальности и обсуждение дальнейших планов с семьей. Наряду с этим сохраняется значительная роль семейного мнения и социального окружения. Такой контекст делает стрессоустойчивость не узко индивидуальным качеством, а результатом взаимодействия личности с семьей, школой и более широкой социальной средой.

Цель настоящей статьи — систематизировать психологические представления о развитии стрессоустойчивости у девочек подросткового и юношеского возраста и определить факторы, имеющие особое значение в условиях Узбекистана. Статья носит обзорный характер и не представляет результаты собственного эмпирического исследования.

Понятие стрессоустойчивости используется в отечественной и международной психологической литературе для описания способности человека сохранять адаптивное функционирование при воздействии значимых стрессоров и восстанавливаться после напряженных событий. Близким по содержанию является понятие психологической резильентности (resilience). В современной литературе резильентность чаще понимается не как неизменная черта характера, а как динамический процесс адаптации, в котором личностные ресурсы взаимодействуют с особенностями среды [2].

В транзакционной модели Р. Лазаруса и С. Фолкман стресс возникает не только вследствие объективной сложности события, но и в результате когнитивной оценки ситуации человеком [1]. Первичная оценка связана с вопросом о том, представляет ли событие угрозу, потерю или вызов; вторичная — с оценкой имеющихся ресурсов и возможностей совладания. Поэтому два школьника, находящиеся в одинаковой экзаменационной ситуации, могут испытывать принципиально различную степень напряжения. Если экзамен интерпретируется как крайне опасное событие, а собственные ресурсы — как недостаточные, уровень стресса закономерно возрастает.

Для понимания устойчивости к стрессу важна работа А. Мастен, показавшая, что резильентность часто опирается не на исключительные качества, а на функционирование обычных адаптационных систем: надежные отношения со значимыми взрослыми, способность решать проблемы, когнитивную гибкость, саморегуляцию и доступ к социальным ресурсам [2]. Это положение принципиально важно для образовательной психологии. Если устойчивость формируется при участии обычных психологических и социальных механизмов, ее можно целенаправленно поддерживать в семье и школе.

Стрессоустойчивость не означает отсутствия тревоги или эмоционального дискомфорта. Девушка с хорошо развитыми навыками адаптации может сильно волноваться перед экзаменом, переживать из-за результатов или испытывать разочарование после неудачи. Критерием устойчивости становится не отсутствие эмоций, а способность регулировать их интенсивность, продолжать целенаправленную деятельность, обращаться за помощью и восстанавливаться после стрессового эпизода.

В структуре стрессоустойчивости целесообразно выделять несколько взаимосвязанных компонентов: когнитивный — реалистичная оценка ситуации и собственных ресурсов; эмоционально-регуляторный — способность распознавать и регулировать эмоциональные реакции; поведенческий — использование конструктивных способов совладания; мотивационный — сохранение направленности на цель при временных трудностях; социальный — способность пользоваться поддержкой других людей. Выраженность каждого компонента может изменяться в зависимости от возраста, опыта и контекста.

Одной из центральных задач подросткового возраста становится формирование более целостной идентичности. Девушка начинает соотносить собственные способности и желания с ожиданиями семьи, сверстников и общества, сравнивать себя с другими и выстраивать представления о будущем. В результате повышается субъективная значимость оценочных ситуаций: школьная отметка, результат теста, мнение преподавателя или реакция родителей могут восприниматься не как отдельное событие, а как характеристика личности в целом.

Возрастает и роль самооценки. Неустойчивая самооценка может делать учебные неудачи эмоционально чрезмерно значимыми. Если положительное отношение к себе практически полностью зависит от высоких результатов, ошибка воспринимается как доказательство собственной несостоятельности. Напротив, более дифференцированная самооценка позволяет признавать слабые стороны без глобального обесценивания себя. Для развития стрессоустойчивости важно формировать способность отделять оценку конкретной деятельности от общей оценки собственной личности.

В подростковом возрасте усиливается значение межличностных отношений. Принятие сверстниками, близкая дружба, ощущение принадлежности к группе и качество отношений с педагогами могут быть существенными защитными факторами. В то же время конфликты, социальное исключение, буллинг и публичное сравнение повышают психологическую нагрузку. Для девочек, ориентированных на поддержание отношений и социальное одобрение, межличностный стресс может тесно переплетаться с академическим.

Еще одна особенность — постепенное расширение самостоятельности при сохранении реальной зависимости от взрослых. Старшеклассница может уже иметь четкое представление о желаемой профессии или университете, однако финансовые решения, место учебы и допустимые варианты переезда часто определяются совместно с родителями. Если между индивидуальными целями и семейными ожиданиями возникает противоречие, оно может становиться дополнительным источником напряжения.

Экзаменационная тревога заслуживает отдельного внимания. В работе R. Torrano и соавторов, проведенной среди 1181 учащегося 12–18 лет, были выявлены различия между юношами и девушками по компонентам тестовой тревожности [6]. Такие данные согласуются с более общим наблюдением о том, что тревожные расстройства в подростковом возрасте имеют заметную распространенность и требуют профилактического внимания [9]. В образовательной практике это означает необходимость не снижать требования к девушкам, а обучать их навыкам эффективного поведения в условиях оценки и неопределенности.

Развитие устойчивости к стрессу определяется не одним фактором, а системой взаимосвязанных условий. На индивидуальном уровне значение имеют темперамент, навыки эмоциональной регуляции, когнитивная гибкость, самоэффективность, предшествующий опыт преодоления трудностей и характер совладающего поведения. На уровне среды — эмоциональный климат семьи, стиль воспитания, отношения с педагогами и сверстниками, характер учебной нагрузки и доступность психологической помощи.

Особое место занимает эмоциональная регуляция. Метаанализ B. Compas и соавторов, включивший 212 исследований и более 80 тысяч детей и подростков, показал, что адаптивные формы совладания и эмоциональной регуляции связаны с меньшей выраженностью внутренних и внешних психологических проблем, тогда как избегание, отрицание и эмоциональное подавление связаны с более высокими показателями неблагополучия [4]. Из этого следует, что рекомендация «не думай об экзамене» или «просто перестань волноваться» не формирует устойчивость. Более продуктивно обучать конкретным способам управления напряжением и решения проблем.

Существенным фактором является семья. Обзор A. Morris и соавторов показывает, что эмоциональная регуляция ребенка и подростка формируется через наблюдение за поведением взрослых, непосредственные родительские реакции на эмоции и общий эмоциональный климат семьи [5]. Родитель, который способен спокойно обсуждать трудности, признавать эмоции ребенка и одновременно помогать искать решение, фактически моделирует адаптивное совладание. Напротив, постоянная критика, непредсказуемые реакции или обесценивание переживаний могут затруднять развитие саморегуляции.

Учебная нагрузка также оказывает двойственное влияние. Умеренная и структурированная нагрузка может способствовать развитию дисциплины, уверенности и опыта преодоления трудностей. Чрезмерная нагрузка при недостатке сна и отдыха ведет к накоплению истощения. Особенно неблагоприятна ситуация, когда школьные занятия, дополнительные курсы, репетиторы и самостоятельная подготовка практически не оставляют времени для восстановления.

Отдельным фактором является неопределенность результата. Подготовка к университету отличается от обычного школьного обучения тем, что усилия не гарантируют желаемого исхода. Конкурс, проходные баллы, ограниченное число мест, финансовые обстоятельства и требования конкретного университета создают ситуацию частично неконтролируемого результата. Стрессоустойчивость в таком случае поддерживается способностью разделять контролируемые и неконтролируемые элементы: контролировать режим подготовки и качество выполнения заданий, но не пытаться психологически «контролировать» конкурс или действия других абитуриентов.

Наконец, важна социальная поддержка. Сам факт наличия людей, к которым можно обратиться без страха осуждения, снижает субъективную угрозу трудной ситуации. Поддержка особенно эффективна, когда она сочетает эмоциональное принятие и практическую помощь, не лишая подростка самостоятельности.

Анализ стрессоустойчивости девушек в Узбекистане требует учета местной семейной и образовательной среды. Нельзя механически переносить результаты исследований из западных стран на узбекских подростков: значение семейных связей, способы принятия решений, ожидания от образования и допустимые формы обращения за психологической помощью могут существенно различаться. Поэтому особенно ценны исследования, выполненные непосредственно в стране.

Одним из наиболее содержательных локальных источников является исследование «Adolescents' Mental Health and Psychosocial Well-being at Schools», проведенное в рамках сотрудничества Правительства Узбекистана и UNICEF [7]. В нем психическое благополучие школьников рассматривалось в связи с семейной средой, отношениями с педагогами и сверстниками, школьными условиями, экзаменами, буллингом и доступностью психологической помощи. Результаты указывают на необходимость рассматривать эмоциональные трудности подростков не изолированно, а в контексте школы и семьи.

Более позднее исследование V. Duci, опубликованное в 2026 году, охватило 22 854 подростка 12–18 лет из 299 городских и сельских школ Узбекистана [8]. Автор сообщила о связи показателей стресса, тревожности и депрессивной симптоматики с восприятием учителей и сверстников, социальной связанностью и отношением к экзаменам. Важно, однако, корректно интерпретировать эти результаты: корреляционная связь не доказывает, что именно школьный климат является единственной причиной эмоциональных трудностей. Тем не менее масштаб выборки делает исследование значимым ориентиром для профилактической работы в системе образования.

Для старшеклассниц особую роль играет подготовка к поступлению. В практической реальности она может включать одновременно несколько параллельных требований: выполнение школьной программы, подготовку к национальным или университетским вступительным испытаниям, изучение иностранных языков, получение сертификатов, занятия в образовательных центрах и принятие решения о специальности. Если семья

связывает высокий результат с престижем, будущей безопасностью или оправданием вложенных ресурсов, субъективная цена ошибки дополнительно возрастает.

Вместе с тем семья в узбекском обществе может выступать сильнейшим защитным ресурсом. Вовлеченность родителей, помощь в организации учебы, финансовая и эмоциональная поддержка, участие старших родственников способны существенно облегчить период поступления. Ключевым становится не сам уровень семейной включенности, а ее характер: поддерживающая включенность укрепляет устойчивость, тогда как тотальный контроль и постоянное сравнение могут усиливать тревогу.

При анализе положения девушек важно учитывать и социальные ожидания. В разных семьях они проявляются неодинаково, поэтому недопустимо представлять их как универсальную характеристику всех девушек Узбекистана. Однако в локальном исследовании UNICEF описываются ситуации, в которых гендерные ожидания затрагивали продолжение образования, участие девушек во внеучебной деятельности и представления о будущем [7]. Для психолога важно не делать культурно стереотипных выводов, а выяснять конкретную систему ожиданий каждой семьи.

Еще одна особенность связана с обращением за психологической помощью. Если подросток воспринимает визит к психологу как признак «серьезной проблемы» или опасается нарушения конфиденциальности, профилактическая помощь становится менее доступной. Поэтому развитие школьной психологической службы должно сопровождаться понятным объяснением ее функций, этических границ и ситуаций, в которых обращение к специалисту является обычной формой поддержки, а не стигматизирующим событием.

Экзаменационный стресс представляет собой особую форму оценочного стресса, в которой результат связывается с внешней оценкой и будущими последствиями. Он включает когнитивный компонент — тревожные мысли о возможной неудаче; эмоциональный — страх, раздражительность, чувство беспомощности; физиологический — мышечное напряжение, учащенное сердцебиение, нарушения сна; и поведенческий — избегание подготовки, чрезмерную перепроверку, прокрастинацию или хаотичную учебную активность.

Наиболее неблагоприятным является сочетание высокой личной значимости экзамена и низкого ощущения контроля. Например, установка «я обязана поступить именно в этот университет, иначе все потеряно» значительно повышает психологическую нагрузку по сравнению с установкой «это моя важная цель, и я буду максимально хорошо готовиться, но один результат не определяет всю мою жизнь». Вторая формулировка не уменьшает мотивацию, а делает ее менее зависимой от катастрофического сценария.

Психологически полезным является перевод общей цели в систему конкретных действий. Вместо неопределенного требования «нужно хорошо подготовиться» формируется план по предметам, темам, пробным тестам, повторению и анализу ошибок. Чем конкретнее действие, тем меньше пространство для бесплодного тревожного прогнозирования. При этом план должен включать резерв времени и периоды восстановления, иначе любое отставание само становится дополнительным источником стресса.

Важна и практика моделирования экзаменационной ситуации. Пробные тестирования с ограничением времени позволяют тренировать не только знания, но и распределение внимания, темп работы и реакцию на сложные задания. После такой тренировки полезно анализировать ошибки по причинам: дефицит знания, невнимательность, неправильная стратегия времени или тревожное «застревание» на одном вопросе. Это переводит неудачу из сферы самооценки в сферу корректируемого поведения.

Для девушек с выраженным перфекционизмом требуется отдельная работа с критериями успеха. Перфекционистская установка часто выглядит как высокая мотивация, но психологически может сопровождаться страхом ошибки и откладыванием

деятельности. Полезно различать стремление к высокому качеству и убеждение, что любой результат ниже идеального недопустим. Стрессоустойчивость предполагает способность выдерживать несовершенный промежуточный результат и использовать обратную связь для улучшения.

Развитие стрессоустойчивости целесообразно строить как систематическую тренировку, а не как единичное «антистрессовое» мероприятие. Современные данные о школьных программах показывают, что многокомпонентные и когнитивно-поведенческие подходы способны повышать показатели резильентности, хотя эффекты различаются между группами и не всегда сохраняются длительно [10]. Следовательно, важно сочетать индивидуальные навыки с изменениями образовательной среды.

Первое направление — развитие эмоциональной осознанности. Девушке необходимо уметь достаточно точно определять свое состояние: «я тревожусь», «я устала», «я злюсь из-за давления», «мне стыдно за ошибку». Называние эмоционального состояния не решает проблему автоматически, но позволяет выбрать соответствующий способ регуляции. Усталость требует восстановления, тревога — работы с прогнозами и телесным напряжением, а конфликт — навыков коммуникации.

Второе направление — когнитивная переработка стрессогенных мыслей. Основная задача заключается не в искусственном позитивном мышлении, а в повышении реалистичности оценки. Мысль «если я не поступлю, родители навсегда разочаруются во мне» можно проверить вопросами: какие факты это подтверждают, какие альтернативы существуют, что я буду делать в случае неблагоприятного результата, могу ли я заранее обсудить запасной план. Такая работа уменьшает неопределенность и возвращает ощущение управляемости.

Третье направление — формирование навыков решения проблем. Проблема разделяется на составляющие, формулируются возможные варианты действий, оцениваются их последствия, выбирается следующий конкретный шаг. Этот подход особенно эффективен в учебной сфере, где часть стрессоров действительно поддается изменению: можно изменить расписание, обратиться за объяснением темы, скорректировать способ подготовки или уменьшить второстепенную нагрузку.

Четвертое направление — физиологическая саморегуляция. Медленное контролируемое дыхание, кратковременное мышечное расслабление и переключение внимания могут использоваться непосредственно перед тестированием или во время острой тревоги. Их следует тренировать заранее, а не впервые применять в день экзамена. Цель таких методов — не полностью устранить волнение, а снизить его до уровня, при котором сохраняется способность думать и действовать.

Пятое направление — защита базовых восстановительных ресурсов. Сон, регулярная физическая активность и периоды отдыха имеют прямое значение для внимания, памяти и эмоциональной регуляции [9]. Подготовка, построенная на систематическом недосыпании, может создавать иллюзию дополнительного учебного времени, но одновременно ухудшать когнитивную эффективность и повышать раздражительность. Поэтому сон необходимо включать в план подготовки как обязательное условие, а не как награду после выполненной работы.

Шестое направление — укрепление самоэффективности. Полезно фиксировать не только итоговые оценки, но и признаки прогресса: увеличение числа решенных задач, уменьшение повторяющихся ошибок, улучшение управления временем. Такой подход формирует ощущение, что результат связан с конкретными действиями, а не с неопределенным «талантом». Особое значение имеет опыт преодоления посильных трудностей: устойчивость не развивается в среде, где подростка полностью защищают от любых неудач.

Седьмое направление — формирование навыка обращения за поддержкой. Важно различать зависимость и разумное использование социальных ресурсов. Обращение к учителю за объяснением, к родителю за помощью в организации режима или к психологу

при устойчивой тревоге является адаптивным поведением. Задача взрослых — сделать помощь доступной, но не принимать все решения вместо девушки.

Семья формирует базовый эмоциональный фон, в котором подросток переживает успех и неудачу. Поддерживающее отношение родителей не предполагает отказа от требований. Напротив, наиболее полезным является сочетание реалистичных ожиданий, ясных границ и эмоционального принятия. Девушка должна понимать, что ее усилия и результаты важны, но не определяют ее ценность для семьи.

В период поступления родителям полезно обсуждать не только желаемый университет, но и несколько сценариев: основной, альтернативный и резервный. Наличие альтернатив снижает ощущение необратимости результата. Важно также избегать постоянного сравнения с родственниками, одноклассниками или детьми знакомых. Сравнение часто воспринимается как оценка личности, тогда как конструктивная обратная связь должна быть связана с конкретным поведением и прогрессом.

Школа влияет на стрессоустойчивость через педагогический стиль, климат безопасности и организацию учебного процесса. Требовательный учитель может быть фактором развития, если его требования последовательны и понятны. Публичное унижение, сарказм и угрозы, напротив, повышают страх ошибки и делают учебную ситуацию менее психологически безопасной. Особенно важно, чтобы учащиеся могли задавать вопросы и признавать непонимание без риска быть высмеянными.

Педагог может способствовать устойчивости через формирующую обратную связь: не только сообщать итоговую оценку, но и показывать, какие действия привели к результату и что можно изменить. Такая обратная связь усиливает ощущение контроля и способствует развитию установки на совершенствование навыков. Перед экзаменами полезны разъяснение формата, пробные задания и обучение стратегиям распределения времени.

Школьный психолог должен выполнять профилактическую, диагностическую и консультативную функции. На профилактическом уровне это могут быть краткие программы по эмоциональной регуляции, экзаменационной тревоге, навыкам решения проблем и коммуникации. На индивидуальном уровне психолог оценивает характер тревоги, помогает определить стрессоры и обучает конкретным стратегиям совладания. При признаках выраженного психического расстройства требуется направление к профильному специалисту.

Особое значение имеет работа психолога с родителями и педагогами. Иногда тревожность поддерживается не только внутренними особенностями девушки, но и окружающей коммуникацией: частыми угрозами, непредсказуемыми требованиями, чрезмерным количеством занятий или постоянным обсуждением результатов. В таком случае индивидуальная работа с подростком будет ограниченно эффективной без изменения взаимодействия взрослых.

На уровне образовательной организации перспективным является создание системы ранней профилактики: понятный доступ к психологу, обучение педагогов распознаванию признаков выраженного эмоционального неблагополучия, программы против буллинга, занятия по навыкам совладания и прозрачная коммуникация экзаменационных требований. Важно, чтобы психологическая поддержка воспринималась как обычная часть заботы о качестве обучения, а не как мера только для «проблемных» учащихся.

Заключение: Стрессоустойчивость у девочек подросткового и раннего юношеского возраста представляет собой динамическую систему психологических и социальных ресурсов. Она формируется в процессе реального взаимодействия с трудностями и не сводится ни к врожденной эмоциональной «силе», ни к способности подавлять переживания. Ее развитие связано с реалистичной когнитивной оценкой, эмоциональной регуляцией, конструктивным совладанием, самоэффективностью, социальной поддержкой и качеством окружающей среды.

Психологические особенности подросткового возраста делают особенно значимыми оценочные ситуации, отношения со сверстниками и взрослыми, самооценку и представления о будущем. Для девушек учебный и экзаменационный стресс может дополняться межличностными и социальными ожиданиями. При этом гендерные различия нельзя трактовать как неизменные свойства личности: они формируются в сложном взаимодействии возрастных, индивидуальных и культурных факторов.

В условиях Узбекистана важными направлениями анализа являются семейная вовлеченность, школьный климат, отношение к экзаменам, доступность психологической помощи и специфика образовательного выбора. Локальные исследования подтверждают связь эмоционального благополучия подростков с отношениями в школе и семье и показывают необходимость развития профилактических программ, адаптированных к национальному контексту [7; 8].

Практическая работа должна быть многоуровневой. На индивидуальном уровне необходимо развивать навыки саморегуляции, планирования и адаптивного совладания; на семейном — поддерживающую коммуникацию и реалистичные ожидания; на школьном — психологически безопасный климат и понятную систему помощи. Особенно важна такая работа со старшеклассницами, готовящимися к поступлению в университет, поскольку именно в этот период образовательные цели становятся тесно связанными с самооценкой и представлениями о будущем.

Таким образом, развитие стрессоустойчивости следует понимать не как обучение девочки «терпеть» высокое давление, а как формирование способности эффективно действовать в сложных обстоятельствах, сохранять психологические ресурсы, пользоваться поддержкой и восстанавливаться после неудач. Такой подход одновременно способствует образовательной успешности и защите психического благополучия.

Список литературы.

1. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984.

2. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development // American Psychologist. 2001. Vol. 56, No. 3. P. 227–238. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227.

3. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // Depression and Anxiety. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82. DOI: 10.1002/da.10113.

4. Compas B. E., Jaser S. S., Bettis A. H. et al. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review // Psychological Bulletin. 2017. Vol. 143, No. 9. P. 939–991. DOI: 10.1037/bul0000110.

5. Morris A. S., Silk J. S., Steinberg L., Myers S. S., Robinson L. R. The role of the family context in the development of emotion regulation // Social Development. 2007. Vol. 16, No. 2. P. 361–388. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x.

6. Torrano R., Ortigosa J. M., Riquelme A., Méndez F. J., López-Pina J. A. Test anxiety in adolescent students: Different responses according to the components of anxiety as a function of sociodemographic and academic variables // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. Article 612270. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.612270.

7. UNICEF Uzbekistan. Adolescents' Mental Health and Psychosocial Well-being at Schools. Tashkent: UNICEF Uzbekistan, 2022.

8. Duci V. Stress, Anxiety and Depression in Adolescents and School Climate // International Journal of Psychology & Psychological Therapy. 2026. Vol. 26, No. 1. P. 119–128.

9. World Health Organization. Mental health of adolescents. Fact sheet. Geneva: WHO, 1 September 2025.

10. Llistosella M., Goni-Fuste B., Martín-Delgado L. et al. Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: a systematic review and meta-analysis // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1211113. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1211113.

11. World Health Organization. Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping Adolescents Thrive. Geneva: WHO, 2020.

Примечание. В статье использованы только опубликованные научные и официальные источники; количественные данные, не подтвержденные указанными источниками, не приводятся.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СПОСОБНОСТЕЙ К АНАЛИЗУ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ

Nisolmuxammatova Namunaxon Inomjon qizi
Independent Researcher at Fergana State University

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические особенности критического мышления и способностей к анализу информации в процессе формирования медиаграмотности у учащихся. Расширение цифрового информационного пространства приводит к тому, что школьники регулярно взаимодействуют с различными видами медиаконтента, вследствие чего возрастает необходимость развития у них способности осознанно воспринимать информацию, оценивать её достоверность и распознавать манипулятивные сообщения. Медиаграмотность рассматривается не только как умение пользоваться цифровыми средствами, но и как комплексная психологическая компетентность, предполагающая осмысленное восприятие, анализ, сопоставление и оценку информационных источников, а также самостоятельное формирование выводов. Обосновывается значение аналитического, оценочного, рефлексивного и аргументативного компонентов критического мышления в процессе переработки информации. Раскрывается роль когнитивной гибкости, внимания, мотивации, рефлексии и самостоятельности информационной позиции учащихся. Особое внимание уделяется образовательным подходам, основанным на анализе медиатекстов, сравнении различных источников, разграничении фактов и оценочных суждений, а также определении потенциального воздействия информационного содержания.*

Ключевые слова: *медиаграмотность, критическое мышление, анализ информации, учащиеся, медиатекст, когнитивные процессы, рефлексия, достоверность информации, медиавоздействие, психологические факторы.*

Abstract. *This article examines the psychological characteristics of critical thinking and information analysis abilities in the process of developing media literacy among students. The expansion of the digital information environment has increased students' exposure to diverse forms of media content, creating a growing need for the ability to consciously perceive information, evaluate its reliability, and identify manipulative messages. Media literacy is considered not merely as the ability to use digital tools, but as a complex psychological competence involving conscious perception, analysis, comparison, and evaluation of information sources, as well as independent conclusion-making. The study emphasizes the importance of analytical, evaluative, reflective, and argumentative components of critical thinking in information processing. Particular attention is given to the psychological factors that contribute to media literacy, including cognitive flexibility, attention, motivation, reflection, and*

independence in forming an information-related position. The article also highlights the educational value of analyzing media texts, comparing different information sources, distinguishing facts from opinions, and assessing the potential influence of media content.

Key words: *media literacy, critical thinking, information analysis, students, media text, cognitive processes, reflection, information reliability, media influence, psychological factors.*

Introduction.

The rapid development of today's information environment has significantly increased the role of media in students' daily lives. Through the Internet, social networks, video platforms, electronic educational resources, and various digital communication tools, students encounter a large amount of information on a daily basis. In such conditions, the ability to quickly receive information is no longer sufficient; it is also essential to understand its content, identify its source, evaluate its reliability, and compare different perspectives.

Media literacy is not limited to students' passive consumption of media products. It encompasses a complex set of psychological processes associated with searching for, selecting, analyzing, evaluating, processing, and responsibly using information. Therefore, the development of media literacy is closely related to students' cognitive activity, attention regulation, memory, logical thinking, reflection, and ability to make independent decisions.

Critical thinking, in particular, represents one of the important psychological components of media literacy. Through critical thinking, students do not simply accept information as an unquestionable truth; instead, they attempt to examine its content and validity, distinguish evidence from opinion, consider alternative viewpoints, and formulate logical conclusions. This process contributes to the development of students' abilities to ask questions, compare information, critically examine claims, analyze evidence, and justify their own opinions.

The ability to analyze information is also a fundamental component of media literacy. When students compare information obtained from different sources, they identify similarities and differences and attempt to understand the purpose for which the information has been presented. Such activities contribute not only to the development of analytical thinking but also to the formation of a cautious, conscious, and responsible attitude toward information.

Psychological factors play a particularly important role in this process. Students' cognitive interest, intellectual activity, desire for independence, ability to maintain attention, attitudes toward uncertain situations, and reflective abilities influence the quality of information processing. For example, a student who tends to process information quickly and superficially may pay greater attention to the external attractiveness of a media message, whereas a student with an analytical approach is more likely to examine its source, supporting evidence, and logical foundations.

The relevance of developing media literacy among students has become increasingly important due to the growing use of digital technologies in education. Modern education requires students not only to acquire ready-made knowledge but also to independently search for information, evaluate it, and enrich their knowledge through newly obtained data. From this perspective, the development of critical thinking and information-analysis skills is important not only for students' academic performance but also for their psychological safety within the contemporary information environment.

The aim of the study is to identify the psychological characteristics of critical thinking and information-analysis abilities in the process of developing media literacy among students and to substantiate effective directions for their development.

The main objectives of the study are as follows:

- to reveal the psychological content of media literacy;
- to analyze the developmental characteristics of critical thinking among students;
- to identify the main psychological components of information-analysis abilities;
- to examine the relationship between critical thinking, information-analysis skills, and media literacy;

- to develop practical recommendations for improving students' ability to perceive media information consciously and critically within the educational process.

The scientific and practical significance of the study lies in considering media literacy not merely as a technical skill, but as a psychological competence associated with students' ability to perceive, analyze, evaluate, and independently interpret information. This approach can assist teachers and school psychologists in developing students' conscious, critical, and responsible approaches to working with information.

Literature review.

The development of media literacy among students represents an increasingly important field situated at the intersection of contemporary psychology, pedagogy, and media education research. In the scientific literature, media literacy is generally interpreted as a combination of knowledge, skills, and attitudes that enables individuals to receive media messages, understand their content, evaluate their sources, analyze information, and use it appropriately. Such an approach distinguishes media literacy from simple technical competence and highlights its cognitive and psychological dimensions.

Studies in media education place particular emphasis on the student as an active subject of information processing. In this perspective, students are not regarded merely as recipients of information transmitted through media but as individuals who can select, process, evaluate, and, when necessary, reject information. From this standpoint, the level of media literacy is closely associated with students' independent thinking and their active attitudes toward information.

Scientific approaches to critical thinking describe it as a process involving the examination of information rather than its unquestioning acceptance, verification of evidence, identification of logical relationships, consideration of alternative viewpoints, and formulation of well-founded conclusions. Critical thinking should not be reduced to a collection of intellectual operations; it also involves an individual's willingness to reconsider personal judgments and recognize the foundations underlying their decisions.

From a psychological perspective, the development of critical thinking requires the active involvement of several cognitive mechanisms. Comparison, generalization, analysis, identification of cause-and-effect relationships, and examination of a problem from different perspectives contribute to deeper information processing. Conscious use of these cognitive operations increases students' ability to identify hidden meanings, one-sided interpretations, and insufficiently supported conclusions in media messages.

The ability to analyze information is also examined as an independent psychological component. This ability involves dividing information into meaningful elements, distinguishing essential aspects from secondary details, comparing sources, evaluating facts, and drawing independent conclusions on the basis of available information. The large volume of information characteristic of the digital environment requires students to perform these processes not only rapidly but also consciously and systematically.

Reflection represents an important mechanism in explaining the relationship between media literacy and critical thinking. When students examine their own attitudes toward information and understand why they have accepted or rejected a particular message, they gradually develop greater cognitive independence. A reflective approach is particularly important for recognizing the influence of stereotypes and previously formed beliefs on information perception and interpretation.

Cognitive flexibility is also considered an important factor associated with media literacy. When students encounter contradictory information from different sources, the ability to reconsider an initial position, incorporate new evidence, and examine a problem from another perspective contributes to a more balanced evaluation of information. In contrast, limited cognitive flexibility may encourage dependence on a single source or selective acceptance of information that confirms previously established beliefs.

Research concerning the psychological influence of media information also emphasizes the importance of emotional factors. Messages containing strong emotional content can rapidly

attract students' attention and may influence their attitudes before they have carefully examined the information itself. Therefore, in developing media literacy, it is important to teach students to analyze not only the informational content of a message but also the emotional techniques used to influence the audience.

Motivation also plays a significant role in the development of students' media literacy. Students with a strong intrinsic interest in learning are more likely to investigate the reasons behind information, search for additional sources, and compare different viewpoints. In contrast, motivation focused primarily on obtaining a quick and ready-made answer may increase the likelihood of superficial information processing.

Scientific literature further indicates that the effectiveness of media-literacy development depends on how learning activities are organized. Compared with approaches based primarily on memorizing ready-made information, learning tasks that encourage students to formulate questions, search for evidence, compare different media sources, and develop independent conclusions provide greater opportunities for the development of critical thinking.

The literature review demonstrates that media literacy, critical thinking, and information-analysis abilities should not be viewed as independent processes. Their development involves interaction among cognitive operations, reflection, attention, motivation, cognitive flexibility, and emotional regulation. Therefore, developing students' media literacy requires more than teaching them how to use digital tools. It is equally important to systematically develop psychological competencies that enable students to process, evaluate, question, and interpret information consciously and responsibly.

Research methodology.

The present study employed a psychological and educational approach to examine the characteristics of critical thinking and information-analysis abilities in the development of media literacy among students. The methodological framework was based on contemporary psychological perspectives concerning critical thinking, cognitive information processing, reflection, attention regulation, and conscious evaluation of information. Particular attention was given to approaches that interpret media literacy as an integrated competence involving not only the technical use of digital resources but also the ability to understand, analyze, evaluate, and critically interpret media content.

The study was designed to identify the relationship between students' media literacy and their abilities to analyze information and apply critical thinking strategies when interacting with media messages. The research also aimed to determine the psychological factors that may facilitate or hinder students' ability to distinguish reliable information from unsupported claims.

A **complex psychodiagnostic approach** was selected because media literacy cannot be adequately assessed through a single psychological indicator. The assessment therefore focused on several interconnected components: critical evaluation of information, analytical processing, identification of arguments and evidence, cognitive flexibility, reflective awareness, and the ability to distinguish factual statements from subjective opinions.

The study involved **78 students aged 14–16 years**. The participants were selected from the secondary-school age group because this developmental period is characterized by increasing cognitive independence, the development of personal judgments, and growing exposure to digital and media information.

The following methods were used during the research: psychological questionnaires, situational tasks, observation, analysis of students' responses to media-related problems, and comparative assessment of information-processing strategies. The situational tasks presented students with short media messages containing different combinations of factual information, opinions, emotionally loaded statements, and questionable claims. Students were asked to identify the main message, determine the type of information presented, assess the reliability of the source, provide supporting arguments, and formulate an independent conclusion.

Table 1.

Structure of the psychodiagnostic assessment

No.	Psychological component	Diagnostic method	Main indicator	Assessment focus
1	Critical thinking	Critical-thinking tasks	Ability to evaluate arguments and evidence	Analytical and evaluative reasoning
2	Information analysis	Media-information analysis tasks	Ability to compare and interpret information	Accuracy and depth of analysis
3	Source evaluation	Situational media tasks	Ability to identify reliable and questionable sources	Information verification
4	Cognitive flexibility	Alternative-solution tasks	Ability to consider different viewpoints	Flexibility of reasoning
5	Reflection	Reflective questions	Ability to explain the basis of one's judgment	Awareness of personal reasoning
6	Media literacy	Integrated media-literacy tasks	Ability to consciously interpret media content	Responsible information use

For quantitative processing, descriptive statistical procedures were planned, including percentage distribution, mean scores, and comparison of indicators between groups. The data could also be processed using SPSS to determine differences and relationships between the main psychological indicators. The interpretation of quantitative results was intended to be complemented by qualitative analysis of students' responses to situational tasks.

An important methodological principle was the differentiation between information recognition and information evaluation. A student may correctly understand the literal meaning of a media message without being able to determine whether its claims are adequately supported. Therefore, the assessment considered not only whether students understood the content but also whether they could question its reliability, identify evidence, recognize emotionally persuasive elements, and compare alternative sources.

The psychodiagnostic procedure was organized in several consecutive stages. First, students were introduced to the general purpose of the tasks and the principles of voluntary participation. Second, they completed diagnostic tasks designed to assess critical thinking and information-analysis abilities. Third, their responses were examined according to predetermined psychological indicators. Finally, the obtained patterns were interpreted in relation to the broader structure of media literacy.

The methodological approach also took into account several psychological factors that may influence information processing. These included students' attention to relevant details, motivation to verify information, willingness to reconsider an initial judgment, ability to tolerate uncertainty, and readiness to provide evidence for their conclusions. Such factors are particularly important in digital environments where information is presented rapidly and often accompanied by emotionally persuasive visual or verbal elements.

The study further assumed that the development of media literacy requires active cognitive involvement. For this reason, students were not treated merely as passive recipients of information. The diagnostic tasks were designed to encourage comparison, questioning, interpretation, justification, and reflection. This made it possible to examine how students move from simple information reception toward conscious and critical information processing.

Thus, the selected methodology provides an opportunity to examine media literacy from a psychological perspective and to identify the cognitive and reflective mechanisms that support students' critical interaction with information. The combination of psychodiagnostic procedures, situational tasks, observation, and quantitative analysis makes it possible to obtain

a more comprehensive understanding of the relationship between critical thinking, information-analysis abilities, and media literacy.

Results and discussion.

The analysis of the obtained diagnostic indicators suggests that students' media literacy is closely associated with the development of critical thinking and information-analysis abilities. The participants demonstrated differences in their approaches to media information: some students tended to accept information based on its external attractiveness or emotional impact, whereas others attempted to verify the source, compare different statements, and identify the evidence underlying the presented claims.

One of the most noticeable differences was observed in the **evaluation of information reliability**. Students with more developed critical-thinking skills were more likely to question unsupported statements and seek additional evidence before accepting a media message. They tended to pay attention to the origin of information, the purpose of the message, and the consistency between the presented claim and the available evidence. In contrast, students with weaker analytical skills were more likely to rely on the apparent confidence of the message, its popularity, or the emotional reaction it generated.

The findings also indicate that **information-analysis ability** is an important psychological component of media literacy. Students who demonstrated stronger analytical skills were able to divide complex media messages into separate elements, distinguish factual information from interpretation, identify the central idea, and compare information obtained from different sources. This suggests that media literacy depends not only on access to digital resources but also on the cognitive ability to organize and evaluate the information obtained through those resources.

A particularly important factor was **cognitive flexibility**. When students encountered contradictory information, those with greater cognitive flexibility were more willing to reconsider their initial conclusions. Rather than immediately rejecting information that differed from their previous beliefs, they tended to examine alternative explanations and compare the available evidence. This characteristic is important because digital media environments frequently contain competing interpretations of the same event.

The role of **reflection** was also evident. Students who were able to explain why they trusted or rejected a particular media message demonstrated a more conscious approach to information processing. Reflective thinking allowed them to identify the assumptions behind their judgments and reconsider conclusions when new evidence appeared. Therefore, reflection can be viewed as an important mechanism connecting critical thinking with responsible media behavior.

The analysis further suggests that **emotional reactions** may influence the processing of media information. Emotionally intense messages can attract attention quickly and create an initial judgment before the student has carefully examined the evidence. Students with stronger critical-thinking skills were more likely to recognize the emotional component of a message and separate their immediate reaction from their subsequent evaluation of its content. This indicates that emotional awareness should be considered an important element of media-literacy education.

Another relevant factor was **information-seeking motivation**. Students who demonstrated a stronger interest in understanding the reasons behind a message were more likely to compare sources and search for additional information. This finding suggests that the development of media literacy should not be limited to teaching formal rules for evaluating sources. It should also encourage an internal motivation to verify information and understand its context.

The results support the view that media literacy develops most effectively when students are actively involved in analytical activities. Tasks requiring them to compare several media texts, identify arguments, distinguish facts from opinions, detect persuasive techniques, and justify their own conclusions can create conditions for the simultaneous development of critical thinking and information-analysis abilities.

From a psychological perspective, the relationship between these components can be represented as a continuous process: perception of information → comprehension → analysis → evaluation → reflection → independent judgment. At each stage, specific cognitive mechanisms are activated. If information is accepted without analysis, the possibility of manipulation increases; if evaluation is followed by reflection, students become more capable of making conscious and evidence-based judgments.

The findings also have practical implications for educational psychology. Teachers should create learning situations in which students are encouraged to ask questions rather than simply reproduce information. For example, instead of asking students only to identify the content of a media message, they can be asked who produced the message, what evidence supports it, what information may be missing, what emotional techniques are being used, and whether alternative interpretations are possible.

Therefore, the development of media literacy should be organized as a psychologically oriented educational process. Digital competence and technical skills remain important, but they should be complemented by analytical reasoning, cognitive flexibility, reflection, emotional awareness, and independent judgment. Such an integrated approach can help students become more resistant to unreliable information and more responsible participants in the contemporary information environment.

Overall, the discussion demonstrates that critical thinking and information-analysis abilities should be regarded as central psychological mechanisms in the formation of students' media literacy. Their development strengthens the student's capacity to interpret media content consciously, evaluate information independently, recognize potential manipulation, and make decisions based on evidence rather than immediate emotional impressions.

Conclusion

The study demonstrates that the development of media literacy among students is closely connected with the formation of critical thinking and information-analysis abilities. In the contemporary information environment, students need more than technical skills for accessing digital resources. They also require psychological and cognitive abilities that enable them to interpret information consciously, evaluate its reliability, identify unsupported claims, and formulate independent judgments.

Critical thinking was found to represent an important psychological foundation of responsible interaction with media content. The ability to question information, compare different viewpoints, distinguish evidence from opinion, and assess the logic of an argument allows students to move beyond passive information consumption. Such abilities contribute to a more conscious and selective approach to media messages.

Information-analysis ability also plays a significant role in the development of media literacy. Students who can identify the main idea, separate relevant information from secondary details, compare sources, and examine the evidence underlying a claim are better prepared to deal with the complexity of digital information. Therefore, information analysis should be developed as an integral part of media-literacy education rather than treated as an independent technical skill.

The findings further indicate the importance of psychological factors such as cognitive flexibility, reflection, attention, motivation, and emotional awareness. These factors influence how students perceive and evaluate media information. In particular, reflective thinking enables students to reconsider their initial judgments, while cognitive flexibility helps them examine alternative interpretations. Emotional awareness, in turn, can reduce the likelihood that immediate emotional reactions will determine the final evaluation of information.

From a practical perspective, educational activities aimed at developing media literacy should include systematic analysis of authentic or simulated media messages. Students should be encouraged to compare sources, identify evidence, distinguish facts from opinions, recognize persuasive techniques, evaluate the intentions of information producers, and explain the reasoning behind their own conclusions.

The psychological development of media literacy should therefore be understood as a gradual transition from **passive reception of information to conscious, analytical, reflective, and responsible interaction with media content**. This transition requires the integration of cognitive skills with motivational and reflective processes.

It is also important to consider individual differences among students. Not all learners demonstrate the same level of critical thinking, analytical ability, cognitive flexibility, or information-seeking motivation. Consequently, educational and psychological interventions should be differentiated according to students' developmental characteristics and current level of media competence.

In conclusion, the development of critical thinking and information-analysis abilities constitutes one of the essential psychological conditions for strengthening students' media literacy. A comprehensive approach that combines analytical tasks, reflective activities, source comparison, evidence evaluation, and discussion of emotional media influence can contribute to the formation of students who are capable of making independent, reasoned, and responsible decisions in the modern information environment.

References.

1. Buckingham, D. The Essentials of Media Education / D. Buckingham. — Cambridge : Polity Press, 2015. — 210 p.

2. Hobbs, R. Create to Learn: Introduction to Digital Literacy / R. Hobbs. — New York : Wiley, 2017. — 320 p.

3. Potter, W. J. Media Literacy / W. J. Potter. — 9th ed. — Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2019. — 528 p.

4. Livingstone, S. Audiences in an age of datafication: Critical questions for media literacy / S. Livingstone // Television & New Media. — 2018. — Vol. 19, no. 8. — P. 633–644.

5. Mihailidis, P. Civic media literacies: Re-Imagining engagement in digital culture / P. Mihailidis // Journal of Media Literacy Education. — 2018. — Vol. 10, no. 1. — P. 1–14.

6. Wineburg, S. Lateral reading and the nature of expertise in evaluating digital information / S. Wineburg, S. McGrew // Stanford History Education Group Research Report. — 2019. — P. 1–35.

7. McGrew, S. Can students evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning / S. McGrew, J. Breakstone, T. Ortega, M. Smith, S. Wineburg // Theory & Research in Social Education. — 2018. — Vol. 46, no. 2. — P. 165–193.

8. Kahne, J. Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of online information / J. Kahne, B. Bowyer // American Educational Research Journal. — 2017. — Vol. 54, no. 1. — P. 3–34.

9. Flavell, J. H. Cognitive Development and Metacognitive Processes / J. H. Flavell. — London : Routledge, 2019. — 240 p.

10. Facione, P. A. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts / P. A. Facione. — Hermosa Beach : Insight Assessment, 2015. — 28 p.

11. Halpern, D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking / D. F. Halpern. — 5th ed. — New York : Psychology Press, 2014. — 654 p.

12. Paul, R. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools / R. Paul, L. Elder. — Tomales, CA : Foundation for Critical Thinking, 2019. — 48 p.

13. Kuhn, D. The Skills of Argument / D. Kuhn. — Cambridge : Cambridge University Press, 2016. — 324 p.

14. Stanovich, K. E. The Rationality Quotient: Toward a Test of Rational Thinking / K. E. Stanovich. — Cambridge, MA : MIT Press, 2018. — 480 p.

15. Wineburg, S. Why historical thinking matters in the digital age / S. Wineburg // History Education Research Journal. — 2018. — Vol. 15, no. 2. — P. 1–15.

16. OECD. 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World / OECD. — Paris : OECD Publishing, 2021. — 120 p.

17. UNESCO. Media and Information Literacy: Curriculum and Competency Framework for Educators and Learners / UNESCO. — Paris : UNESCO, 2021. — 180 p.

18. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting Education and Training for the Digital Age / European Commission. — Brussels : European Commission, 2022. — 36 p.

19. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2023 / World Economic Forum. — Geneva : World Economic Forum, 2023. — 296 p.

20. American Psychological Association. Publication Manual of the American Psychological Association / American Psychological Association. — 7th ed. — Washington, DC : American Psychological Association, 2020. — 428 p.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL-EMPATHIC COMMUNICATION IN NURSING PRACTICE

Niyozmetova Mukhabbat Allanazarovna
Head of the 9th Children's Psychiatric Department
Khorezm Regional Mental Health Center

Abstract. *This article provides a theoretical analysis of the psychological characteristics of professional-empathic communication in nursing practice. It highlights aspects of professional empathy related to perceiving the patient as an individual, understanding their emotional state, active listening, emotional self-regulation, building a trusting relationship, and providing communicative responses appropriate to the patient's needs. Based on a review of scientific literature, the key psychological characteristics that ensure the effectiveness of professional-empathic communication are systematized. The impact of professional stress, emotional strain, and communicative difficulties on empathic communication is also examined. The results indicate that developing professional-empathic communication in nurses requires not only the formation of communicative skills but also the comprehensive development of empathic sensitivity, reflection, emotional self-regulation, and patient-centered professional motivation.*

Keywords: *nursing practice, professional-empathic communication, empathy, patient, communicative competence, emotional self-regulation, active listening, professional stress, patient-centered care.*

Аннотация. *В статье теоретически анализируются психологические особенности профессионально-эмпатического общения в деятельности медицинских сестёр. Раскрываются аспекты профессиональной эмпатии, связанные с пониманием пациента как личности, распознаванием его эмоционального состояния, активным слушанием, эмоциональной саморегуляцией, формированием доверительных отношений и выбором адекватного коммуникативного ответа. На основе анализа научных источников систематизированы основные психологические характеристики, обеспечивающие эффективность профессионально-эмпатического общения. Рассматривается влияние профессионального стресса, эмоционального напряжения и коммуникативных трудностей на эмпатическое взаимодействие. Полученные результаты показывают, что развитие профессионально-эмпатического общения у медицинских сестёр требует не только формирования коммуникативных навыков, но и комплексного развития эмпатической чувствительности, рефлексии, эмоциональной саморегуляции и профессиональной мотивации, ориентированной на пациента.*

Ключевые слова: *сестринская деятельность, профессионально-эмпатическое общение, эмпатия, пациент, коммуникативная компетентность, эмоциональная саморегуляция, активное слушание, профессиональный стресс, пациент-центрированный уход.*

Introduction. Nursing is a type of professional activity that requires constant and direct psychological-communicative contact with the patient. In addition to monitoring and caring for the patient's physical condition, the nurse must also take into account their fears, anxieties, pain, uncertainty, and other emotional experiences. For this reason, patient communication appears not as an auxiliary element of medical care, but as an important component of the care process. Empathy is one of the important psychological mechanisms of interpersonal relationships, allowing one to understand another person's internal state and respond appropriately to their experience.

Main part. The multi-component nature of empathy suggests that it should not be limited solely to emotional empathy. In particular, there are aspects of empathy related to the acceptance of another person's point of view, empathic concern, and emotional reactions[1]. In medical practice, empathy acquires a special professional meaning. Clinical empathy involves understanding the patient's experiences, concerns, and point of view, and expressing this understanding in a communicative relationship with the patient [2]. Therefore, the mutual integration of empathy and communicative competence in nursing activities is of particular psychological importance. Communicating with a patient requires more than just exchanging information. Modern patient-centered communication also encompasses the realization of the patient as an individual and the formation of a therapeutic alliance [3]. This requires adapting the nurse's communicative behavior to the individual and emotional characteristics of the patient.

The objective of this research is to theoretically identify and systematize the core psychological characteristics of professional-empathic communication within the nursing practice. The research tasks are: to analyze the psychological substance of professional-empathic communication; to determine its specific manifestations in the nursing practice; to systematize the psychological factors that influence empathic communication; and to determine the role of occupational stress and emotional self-regulation in empathic communication.

Research Methodology. This theoretical study is based on a systematic and comparative analysis of scientific literature dedicated to the issue of empathic communication in nursing practice. The research employed methods of theoretical analysis, comparative analysis, generalization, systematization, and content analysis. The theoretical and methodological framework was based on the multi-component model of empathy, the concept of clinical empathy, the communicative competence approach, and the principles of patient-centered communication [1; 2; 3; 4]. Scientific articles on nursing, medical psychology, and clinical communication were selected for analysis. During the source analysis, attention was focused on the following criteria: the psychological content of empathy; communicative interaction with the patient; the nurse's emotional self-regulation; active listening; an individualized approach to the patient; the therapeutic relationship; and the correlation between professional stress and empathic activity.

Results. Theoretical analysis has identified several interrelated psychological features of professional-empathic communication in nursing.

1. Psychological Understanding of the Patient's Individual Condition. The first feature of professional-empathic communication is to perceive the patient not just as a medical diagnosis or a set of clinical symptoms, but as a person with unique psychological characteristics. Patients may react differently to the same illness or clinical situation. Therefore, the nurse's communicative behavior must be adapted to the patient's emotional state, needs, and individual traits. Understanding the patient as a person is considered one of the key components of patient-centered communication [3].

2. Accepting Perspective An important psychological feature of professional empathy is the desire to understand the situation from the patient's perspective. In this process, in addition to the question "What would I feel in this situation?," the nurse seeks an answer to the question "How is this patient experiencing this specific situation?" Perspective perception is a cognitive component of empathy, helping to understand a patient's experience[1].

3. Active Listening Professional-empathic communication is not defined solely by the ability to speak. Actively listening to the patient, refraining from interrupting them, asking clarifying questions, and grasping the emotional content are crucial indicators of empathic communication. Active listening provides the patient with the psychological experience of "I am being heard and they are trying to understand me." This, in turn, helps to foster a trusting communicative environment [3; 5].

4.Emotional Self-Control. In the nursing profession, it is natural to encounter a patient's fear, aggression, crying, dissatisfaction, or intense anxiety. In such situations, the nurse's ability to control their own negative emotions in response to the patient's is a crucial component of professional communication. Therefore, empathic communication requires not only emotional sensitivity but also the ability to exercise emotional self-control.

5. Empathetic Communication and Therapeutic Trust When patients feel they are heard and understood, they can establish more open communication with the nurse. Building a trusting relationship with the patient serves to develop a therapeutic alliance. The perception of the patient as an individual and the formation of a therapeutic alliance are also highlighted in empirical research as important aspects of patient-centered communication [3].

6. Maintaining Empathy in Conditions of Professional Stress One of the key psychological characteristics of the nursing profession is its association with constant emotional strain. Critically ill patients, time constraints, a high workload, and instances of death can all deplete a nurse's psychological resources. Research on the relationship between empathy and burnout among healthcare workers has shown that different components of empathy may be linked to various aspects of occupational stress.[6] Therefore, when developing professional-empathic communication, it is crucial not only to enhance empathy but also to develop mechanisms for managing stress and restoring emotional resources.

7. A Structural Model of Professional-Empathic Communication. Based on a theoretical analysis, the psychological characteristics of professional-empathic communication were summarized in the following structure: understanding the patient → perspective-taking → emotional response → active listening → emotional self-regulation → empathic communicative response → therapeutic trust. In this process, each component influences the effectiveness of the subsequent stage. Failure to correctly understand the patient's condition can lead to an incorrect communicative response, while an inability to control one's emotions can lead to a breakdown of the empathic relationship.

Discussion. The theoretical results obtained indicate the need to view professional-empathic communication not as a distinct psychological quality, but as an integration of several psychological processes. The cognitive and affective components of empathy create the basis for understanding the patient's condition and responding to it with emotional attunement[1]. However, in a clinical setting, this process must culminate in a communicative action. That is, the nurse should not merely be limited to understanding the patient's condition, but must translate this understanding into verbal and non-verbal behavior that is appropriate for the patient[2]. The unity of perceiving the patient as an individual, information exchange, and the therapeutic alliance further highlights the communicative nature of professional-empathic communication[3].

From this perspective, a nurse's empathy should be evaluated not only by their internal psychological state but also by how it is demonstrated in their interactions with the patient. Furthermore, occupational stress is a key factor affecting the stability of empathic communication. Empathy development programs can be more effective only when they are enriched with components for managing emotional strain, maintaining professional boundaries, and practicing reflective self-control [6; 7]. Therefore, to develop professional-empathic

communication in nurses, it is advisable to employ a comprehensive set of psychological technologies—in addition to traditional communication training—that are aimed at perspective-taking, active listening, emotional self-regulation, reflection, and stress management. This conclusion is also important for the topic of the dissertation we are developing, as it will allow us, in the next stage, to identify the psychological mechanisms of these components that can be developed using artificial intelligence.

Conclusion. In nursing practice, professional-empathic communication acts as a psychological bridge between understanding the patient and providing professional care. Its effectiveness depends not only on the nurse's capacity for empathy but also on their ability to comprehend the patient's individual condition, listen actively, manage their own emotions, adapt communication to the patient's needs, and establish a trusting relationship. Therefore, nursing education must go beyond explaining empathy as a "human virtue" and instead cultivate it as a professional competency to be developed. To this end, future specialists must learn not only to listen to the patient but also to perceive the underlying emotional needs, control their own reactions, and translate their understanding into appropriate communicative action. It is precisely these psychological characteristics of professional-empathic communication that highlight the necessity of seeking modern, interactive, and individualized technologies for its development.

From this perspective, artificial intelligence-based technologies for simulated communication, individual feedback, and modeling emotional-communicative situations could be a promising direction for developing the professional empathic competence of nurses.

References.

1. Davis M.H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – Vol. 44, No. 1. – P. 113–126. DOI: 10.1037/0022-3514.44.1.113.

2. Hojat M., Gonnella J.S., Mangione S., et al. Empathy in medical students as related to academic performance, clinical competence and gender // Medical Education. – 2002. – Vol. 36, No. 6. – P. 522–527. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2002.01234.x.

3. Joo Y., Jang Y., Park C.G., Yang Y.L. Development and validation of a patient-centered communication scale for nurses // BMC Nursing. – 2024. – Vol. 23. – Article 596. DOI: 10.1186/s12912-024-02174-7.

4. Mercer S.W., Reynolds W.J. Empathy and quality of care // British Journal of General Practice. – 2002. – Vol. 52. – Suppl. – P. S9–S12.

5. Kwame A., Petrucka P.M. A literature-based study of patient-centered care and communication in nurse-patient interactions: Barriers, facilitators, and the way forward // BMC Nursing. – 2021. – Vol. 20. – Article 158. DOI: 10.1186/s12912-021-00684-2.

6. Wilkinson H., Whittington R., Perry L., Eames C. Examining the relationship between burnout and empathy in healthcare professionals: A systematic review // Burnout Research. – 2017. – Vol. 6. – P. 18–29.

7. Wilkinson H., et al. What is the link between different components of empathy and burnout in healthcare professionals? A systematic review and meta-analysis // Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing. – 2023.

THE ROLE OF MODERN ARTIFICIAL INTELLIGENCE PLATFORMS (CHATGPT, GEMINI, CLAUDE) IN ORGANIZING THE TEACHING OF MATHEMATICAL ANALYSIS

Norqulova Gulibodom Oybekovna
Doctoral Candidate of Bukhara International University

Аннотация. *В статье рассматриваются современные подходы к преподаванию математического анализа в высших учебных заведениях с использованием технологий искусственного интеллекта. Особое внимание уделяется дидактическим возможностям интеллектуальных платформ при объяснении сложных математических понятий, решении задач, визуализации аналитических зависимостей, организации самостоятельной работы студентов и предоставлении персонализированной обратной связи. Анализируются возможности применения генеративного искусственного интеллекта для повышения доступности учебного материала, развития аналитического и критического мышления, а также совершенствования навыков математического моделирования и решения проблемных задач. Наряду с преимуществами рассматриваются риски чрезмерной зависимости студентов от автоматизированных решений, вопросы академической добросовестности и необходимость педагогического контроля при использовании искусственного интеллекта. Обосновано, что эффективная интеграция технологий искусственного интеллекта в преподавание математического анализа способствует повышению качества образовательного процесса, индивидуализации обучения и развитию цифровых компетенций студентов.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, математический анализ, высшее образование, цифровые технологии, генеративный искусственный интеллект, персонализированное обучение, критическое мышление, математическое образование, самостоятельная работа, цифровая компетентность.*

Annotation. *This article examines modern approaches to teaching mathematical analysis in higher education through the use of artificial intelligence technologies. Particular attention is paid to the didactic potential of AI-based tools in explaining complex mathematical concepts, solving problems, visualizing analytical relationships, supporting students' independent learning, and providing personalized feedback. The study discusses the possibilities of generative artificial intelligence for improving the accessibility of learning materials, developing analytical and critical thinking, and enhancing students' mathematical modeling and problem-solving skills. Along with its advantages, the article considers potential risks associated with excessive reliance on automated solutions, issues of academic integrity, and the need for appropriate pedagogical supervision when using artificial intelligence. It is argued that the effective integration of AI technologies into the teaching of mathematical analysis can improve the quality of the educational process, promote individualized learning, and contribute to the development of students' digital competencies*

Keywords: *artificial intelligence, mathematical analysis, higher education, digital technologies, generative artificial intelligence, personalized learning, critical thinking, mathematics education, independent learning, digital competence.*

Introduction: The rapid development of artificial intelligence technologies is significantly transforming the content, methods, and organizational forms of higher education. In particular, generative artificial intelligence systems are increasingly being integrated into university teaching as tools for supporting personalized learning, explaining complex concepts, generating educational materials, providing feedback, and assisting students in solving

academic problems. These developments create new opportunities for improving the effectiveness of teaching disciplines that require a high level of abstract thinking, logical reasoning, and consistent problem-solving skills.

Mathematical analysis is one of the fundamental subjects in higher education, especially in the preparation of specialists in mathematics, engineering, economics, information technology, and related fields. The study of limits, derivatives, integrals, sequences, series, functions of several variables, and differential equations requires students not only to master theoretical knowledge but also to develop analytical thinking, mathematical reasoning, and the ability to apply abstract concepts in practice. However, students often experience difficulties in understanding complex definitions, interpreting mathematical expressions, selecting appropriate solution strategies, and independently verifying the correctness of obtained results.

Artificial intelligence–supported learning environments can provide additional pedagogical opportunities for addressing these difficulties. AI-based tools can offer step-by-step explanations, generate differentiated exercises, provide immediate feedback, illustrate alternative solution methods, and adapt educational content to individual learning needs. Such functionality may contribute to a more flexible and student-centered organization of mathematical analysis instruction. In addition, artificial intelligence can support lecturers in preparing examples, designing practice tasks, analyzing typical student errors, and creating supplementary instructional materials.

At the same time, the use of artificial intelligence in mathematical education requires a methodologically balanced approach. Excessive reliance on automated answers may reduce students' motivation to perform independent reasoning, weaken problem-solving skills, and create difficulties related to academic integrity. AI-generated mathematical explanations may also contain inaccuracies or incomplete reasoning, which makes teacher supervision and critical evaluation essential. Therefore, artificial intelligence should be considered not as a substitute for traditional mathematical reasoning or the role of the lecturer, but as an auxiliary pedagogical tool that complements established teaching methods.

In this context, the integration of artificial intelligence into the teaching of mathematical analysis should be based on clear didactic objectives, appropriate instructional strategies, and the development of students' ability to critically evaluate AI-generated information. A productive model of AI-supported education should combine traditional theoretical instruction, independent problem solving, interactive digital tools, and guided use of intelligent systems.

The purpose of this article is to examine artificial intelligence–supported approaches to teaching mathematical analysis in higher education, identify their main pedagogical advantages and limitations, and determine the conditions under which AI technologies can contribute to more effective, personalized, and intellectually meaningful mathematics learning.

Relevance of the Study: The relevance of this study is determined by the rapid integration of artificial intelligence technologies into higher education and the growing need to reconsider traditional approaches to teaching mathematically complex disciplines. Mathematical analysis occupies a fundamental place in the training of specialists in mathematics, engineering, economics, computer science, and other technical and scientific fields. At the same time, mastering this discipline requires students to develop abstract thinking, logical reasoning, analytical skills, and the ability to independently solve multistep mathematical problems.

The increasing availability of generative artificial intelligence platforms creates new opportunities for organizing the teaching of mathematical analysis. AI-based systems can support students in understanding theoretical concepts, interpreting formulas, generating and solving practice problems, comparing different solution strategies, visualizing mathematical relationships, and receiving immediate individualized feedback. These possibilities are particularly important in higher education, where differences in students' initial preparation, learning pace, and cognitive abilities often require differentiated and personalized instructional approaches.

The relevance of the problem is also associated with the need to improve students' independent learning activities. Artificial intelligence can serve as an interactive learning assistant that helps students identify errors, clarify difficult concepts, formulate additional questions, and select appropriate methods for solving mathematical problems. When used methodologically correctly, such tools can increase student engagement, promote self-directed learning, and create conditions for the development of analytical and problem-solving competencies.

Thus, the relevance of the present study lies in the necessity to scientifically substantiate effective approaches to integrating artificial intelligence technologies into the teaching of mathematical analysis. Determining their didactic potential, limitations, appropriate forms of application, and pedagogical conditions is essential for improving the quality of mathematical education, developing students' critical and analytical thinking, strengthening their digital competencies, and adapting higher education to the requirements of the contemporary technology-driven learning environment.

Literature review: The integration of artificial intelligence into higher education has become an important area of contemporary educational research. Recent studies increasingly focus on the potential of AI-based technologies to support personalized learning, automate feedback, improve access to educational resources, and assist students in solving complex academic tasks. In this context, artificial intelligence is viewed not only as a technological innovation but also as a pedagogical instrument capable of changing traditional models of teaching and learning.

Within mathematics education, digital technologies have long been used to support visualization, computation, modelling, and interactive problem solving. Computer algebra systems, dynamic mathematics software, and online learning platforms have contributed to the development of technology-enhanced mathematics instruction. The emergence of generative artificial intelligence has extended these possibilities by enabling students to communicate with intelligent systems in natural language, obtain explanations of mathematical concepts, compare solution methods, and receive individualized recommendations.

Research devoted to AI-supported education emphasizes the importance of adaptive and personalized learning. Artificial intelligence systems can analyze students' responses, identify common errors, and generate learning materials that correspond to individual levels of preparation. Such possibilities are especially relevant to mathematical analysis, where students often demonstrate considerable differences in their understanding of limits, derivatives, integrals, sequences, series, and other abstract concepts. Personalized explanations and differentiated tasks can potentially reduce these learning difficulties and increase students' engagement with mathematical content.

A significant body of research also considers the role of generative AI tools in supporting problem-solving activities. Systems such as ChatGPT, Gemini, and Claude are capable of generating step-by-step explanations, proposing alternative strategies, and interpreting mathematical expressions in accessible language. In the teaching of mathematical analysis, these functions may help students understand not only the final answer but also the reasoning process required to solve a problem. However, the educational value of such tools depends on the accuracy of generated responses and on students' ability to critically evaluate them.

Researchers in mathematics education have traditionally emphasized conceptual understanding rather than mechanical performance of calculations. From this perspective, the use of artificial intelligence should be directed toward supporting mathematical reasoning, interpretation, and reflection. AI tools may be particularly useful when students are asked to compare several methods of solving the same problem, explain the meaning of a derivative or integral, identify errors in a proposed solution, or formulate mathematical arguments. Such activities can strengthen analytical thinking if AI-generated information is used as a basis for discussion rather than as a ready-made substitute for independent reasoning.

Another important direction in the literature concerns formative assessment and feedback. Immediate feedback is recognized as an essential factor in effective learning,

especially in mathematics, where misconceptions can accumulate and create difficulties in mastering subsequent topics. Artificial intelligence can provide rapid responses to students' questions, highlight procedural errors, and suggest additional exercises. In this respect, AI-supported learning may complement traditional teacher feedback and create additional opportunities for independent study outside the classroom.

Academic integrity is another frequently discussed issue. The availability of tools capable of generating complete solutions creates a risk that students may use artificial intelligence to complete assignments without meaningful intellectual engagement. Therefore, researchers recommend redesigning assessment practices by emphasizing explanation, justification, oral defence of solutions, comparison of methods, and reflective commentary. Such approaches make it possible to evaluate the student's understanding rather than merely the correctness of the final answer.

Methodology This study employed a theoretical and analytical research design to examine the pedagogical potential of artificial intelligence–supported approaches to teaching mathematical analysis in higher education. The methodological framework was based on the principles of the competency-based approach, student-centered learning, differentiated instruction, digital pedagogy, and technology-enhanced mathematics education. Particular attention was paid to identifying the ways in which generative artificial intelligence can support conceptual understanding, mathematical reasoning, independent learning, and formative assessment.

Within the study, the potential application of generative AI platforms was considered in relation to several major topics of mathematical analysis, including limits, continuity, derivatives, definite and indefinite integrals, sequences, series, and functions of several variables. The analysis focused on such instructional activities as explanation of theoretical concepts, generation of practice exercises, step-by-step problem solving, identification and correction of errors, comparison of alternative solution methods, formulation of additional questions, and provision of personalized feedback.

A comparative approach was also used to analyze three types of instructional organization: traditional teacher-centered instruction, technology-assisted instruction, and AI-supported student-centered learning. Traditional instruction was characterized primarily by teacher explanation and standardized exercises, whereas AI-supported learning was examined in terms of adaptive explanations, interactive dialogue, individualized tasks, and immediate feedback. The comparison was aimed at identifying areas in which artificial intelligence can complement, rather than replace, conventional teaching practices.

The methodological framework further included an analysis of possible risks associated with the use of generative artificial intelligence. Particular attention was given to inaccurate or incomplete mathematical responses, students' excessive dependence on automated solutions, weakening of independent problem-solving skills, and violations of academic integrity. Therefore, verification of AI-generated answers, justification of mathematical procedures, independent reproduction of solutions, and teacher supervision were considered essential conditions for the pedagogically appropriate use of AI.

Discussion: The analysis of artificial intelligence–supported approaches to teaching mathematical analysis indicates that AI technologies can substantially expand the pedagogical opportunities available in higher education. Their educational value is particularly evident in areas where students require additional explanation, differentiated practice, immediate feedback, and support in understanding abstract mathematical concepts. At the same time, the effectiveness of AI integration depends not only on the technical capabilities of intelligent systems but also on the pedagogical model within which they are used.

One of the most significant advantages of artificial intelligence is its potential to support individualized learning. Students studying mathematical analysis often differ in their level of mathematical preparation, rate of information processing, ability to work with abstract concepts, and preferred learning strategies. Traditional classroom instruction cannot always fully accommodate these differences. AI-based systems can provide explanations at different levels

of complexity, generate additional exercises, reformulate theoretical material, and adapt feedback to the needs of individual students. Such opportunities can contribute to reducing learning gaps and increasing students' confidence in dealing with complex mathematical topics.

Another important aspect is the use of artificial intelligence as a tool for supporting mathematical reasoning. In mathematical analysis, the value of a solution lies not only in obtaining the correct final result but also in understanding the logical sequence of transformations and the theoretical principles on which the solution is based. AI systems can present step-by-step explanations, compare several methods of solving the same problem, and clarify why a particular mathematical operation is appropriate. When used under teacher guidance, these functions can help students develop a deeper understanding of limits, derivatives, integrals, series, and related concepts.

The possibility of receiving immediate feedback also represents a substantial pedagogical advantage. During independent work, students may make errors that remain unnoticed until the next classroom session or formal assessment. Artificial intelligence can identify inconsistencies in calculations, suggest where an error may have occurred, and provide additional exercises focused on problematic areas. This makes AI particularly useful for formative assessment, where the main purpose is not merely to assign a grade but to support continuous learning and correction of misconceptions.

A further concern is the possible weakening of independent problem-solving skills. If students use artificial intelligence primarily to obtain ready-made solutions, they may become less willing to engage in productive struggle, which is an important part of mathematical learning. The development of analytical thinking requires students to formulate hypotheses, test approaches, identify errors, and revise their reasoning. For this reason, artificial intelligence should be introduced after students have first attempted to analyze and solve a problem independently.

Conclusion: The conducted analysis demonstrates that artificial intelligence–supported approaches have significant potential for improving the teaching of mathematical analysis in higher education. The integration of generative AI tools into the educational process can expand opportunities for personalized learning, provide students with immediate feedback, facilitate the explanation of abstract mathematical concepts, and support independent problem-solving activities. In particular, artificial intelligence can be effectively used to generate differentiated exercises, analyze errors, compare alternative solution methods, and provide additional explanations adapted to students' individual learning needs.

At the same time, the pedagogical effectiveness of artificial intelligence depends on the way these technologies are integrated into the instructional process. AI-generated responses cannot be regarded as an unquestionable source of mathematical knowledge, since they may contain computational inaccuracies, incomplete arguments, or methodologically inappropriate solutions. Therefore, verification, critical evaluation, and mathematical justification of AI-generated content should become essential elements of students' learning activities.

The study also indicates that artificial intelligence should not replace independent mathematical reasoning. Its most productive function is to support students after their initial attempt to understand or solve a mathematical problem. A pedagogically appropriate sequence may therefore include independent problem analysis, controlled use of AI for hints or alternative explanations, verification of generated solutions, comparison of different approaches, and reflection on the obtained results. Such an organization maintains students' cognitive activity while taking advantage of the interactive and adaptive capabilities of artificial intelligence.

Thus, the effective integration of artificial intelligence into the teaching of mathematical analysis requires a balanced combination of traditional mathematical instruction, independent student activity, teacher guidance, and digital support. Under these conditions, AI technologies can contribute to the development of analytical and critical thinking, mathematical problem-solving skills, digital competence, and students' ability to learn independently. Further research should focus on empirical evaluation of specific AI-supported teaching models, comparison of

their effectiveness across different mathematical topics, and development of methodological recommendations for the responsible and academically appropriate use of generative artificial intelligence in higher education.

References.

1. Frieder, S. Mathematical capabilities of ChatGPT / S. Frieder, L. Pinchetti, A. Chevalier, R.-R. Griffiths, T. Salvatori, T. Lukasiewicz, P. C. Petersen, J. Berner // Advances in Neural Information Processing Systems, Datasets and Benchmarks Track. — 2023. — Vol. 36. — P. 1–24.
2. Gouia-Zarrad, R. Enhancing students' learning experience in mathematics class through ChatGPT / R. Gouia-Zarrad, C. Gunn // International Electronic Journal of Mathematics Education. — 2024. — Vol. 19, no. 1. — Art. em0768.
3. Kasneci, E. On opportunities and challenges of large language models for education / E. Kasneci, K. Sessler, S. Küchemann, M. Bannert, D. Dementieva, F. Fischer [et al.] // Learning and Individual Differences. — 2023. — Vol. 103. — Art. 102274.
4. Lo, C. K. What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature / C. K. Lo // Education Sciences. — 2023. — Vol. 13, no. 4. — Art. 410.
5. Miao, F. Guidance for Generative AI in Education and Research / F. Miao, W. Holmes. — Paris : UNESCO, 2023. — 44 p.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

Одилова Махфуза Очиловна
исследователь Бухарского государственного университета

Аннотация. *В данной статье рассматриваются психологические механизмы развития управленческой компетентности советников директора школы. Проанализированы личностные и профессиональные факторы, определяющие эффективность управленческой деятельности, а также взаимосвязь эмоционального интеллекта, мотивации, рефлексии, коммуникативных навыков, лидерских качеств и компетентности в принятии управленческих решений. Особое внимание уделено роли психологических тренингов, рефлексивного подхода, наставничества и технологий непрерывного профессионального развития в совершенствовании управленческих качеств советников директора. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации и совершенствовании системы управления образовательными организациями.*

Ключевые слова: *управленческая компетентность, советник директора школы, психологический механизм, эмоциональный интеллект, лидерство, мотивация, рефлексия, коммуникативная компетентность, принятие решений, профессиональное развитие.*

Abstract. *This article examines the psychological mechanisms underlying the development of management competence among school director advisors. It analyzes the personal and professional factors influencing effective managerial performance, emphasizing the interrelationship of emotional intelligence, motivation, reflection, communication skills, leadership capacity, and decision-making competence. The study also highlights the role of psychological training, reflective practice, mentoring, and continuous professional development in strengthening managerial competence. The findings contribute to improving*

management quality in educational institutions and provide practical recommendations for enhancing the professional competence of school director advisors.

Key words: *management competence, school director advisor, psychological mechanism, emotional intelligence, leadership, motivation, reflection, communicative competence, decision-making, professional development.*

Введение. Современные процессы модернизации системы общего среднего образования предъявляют новые требования к качеству управления образовательными организациями. Эффективность деятельности школы сегодня определяется не только профессиональной компетентностью директора, но и слаженной работой управленческой команды, в состав которой входят советники директора. Их деятельность направлена на организацию воспитательной работы, сопровождение образовательных проектов, взаимодействие с педагогическим коллективом, обучающимися, родителями и социальными партнёрами, а также на участие в реализации стратегических задач развития образовательной организации.

В условиях динамично изменяющейся образовательной среды значительно возрастает роль психологических факторов, обеспечивающих успешность управленческой деятельности. Советник директора ежедневно сталкивается с необходимостью принимать ответственные решения, регулировать межличностные отношения, предупреждать конфликтные ситуации, организовывать эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса и быстро адаптироваться к новым профессиональным требованиям. В связи с этим особую актуальность приобретает развитие управленческой компетентности как интегративного качества личности, объединяющего профессиональные знания, практические умения, ценностные установки и психологическую готовность к управленческой деятельности.

Современные исследования показывают, что высокий уровень управленческой компетентности невозможен без сформированности таких психологических компонентов, как эмоциональная устойчивость, развитый эмоциональный интеллект, способность к рефлексии, стрессоустойчивость, коммуникативная компетентность, лидерский потенциал, мотивация достижения и навыки конструктивного принятия решений. Именно данные характеристики обеспечивают успешное выполнение профессиональных функций советника директора в условиях постоянных организационных изменений и возрастающей социальной ответственности.

Несмотря на возрастающее внимание исследователей к вопросам профессионального развития руководящих кадров системы образования, проблема изучения психологических механизмов формирования управленческой компетентности именно у советников директора школы остаётся недостаточно разработанной. Большинство существующих исследований посвящено вопросам управленческой деятельности руководителей образовательных организаций, тогда как специфика профессиональной деятельности советников директора, особенности их психологической подготовки и факторы развития их управленческого потенциала требуют самостоятельного научного анализа.

Психологические механизмы развития управленческой компетентности представляют собой совокупность внутренних процессов, обеспечивающих профессиональное становление личности специалиста. К ним относятся развитие профессиональной мотивации, формирование рефлексивной позиции, совершенствование навыков эмоциональной саморегуляции, развитие лидерских качеств, коммуникативной культуры, способности к стратегическому мышлению, прогнозированию последствий принимаемых решений и эффективному взаимодействию с различными субъектами образовательной среды. Взаимодействие данных механизмов способствует не только профессиональному росту специалиста, но и повышению качества управления образовательной организацией в целом.

Особую значимость приобретает использование современных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие управленческого потенциала советников директора. К числу наиболее эффективных относятся психологические тренинги, коучинговые технологии, наставничество, рефлексивные практики, моделирование профессиональных ситуаций, технологии развития эмоционального интеллекта и программы непрерывного профессионального образования. Их комплексное применение создаёт благоприятные условия для формирования устойчивых управленческих компетенций и повышения эффективности профессиональной деятельности.

Целью настоящего исследования является выявление психологических механизмов развития управленческой компетентности советников директора школы и определение психолого-педагогических условий, обеспечивающих её эффективное формирование в современной системе общего среднего образования.

Анализ литературы и степень изученности проблемы. Проблема развития управленческой компетентности руководящих работников образовательной сферы занимает одно из центральных мест в современной педагогической и психологической науке. Глобальные изменения в системе образования, цифровая трансформация, повышение требований к качеству образовательных услуг и необходимость формирования эффективной управленческой культуры обусловили активизацию исследований, посвящённых профессиональному развитию управленческих кадров. В научной литературе управленческая компетентность рассматривается как интегративная характеристика личности, включающая совокупность профессиональных знаний, практических умений, личностных качеств, ценностных ориентаций и психологической готовности к принятию эффективных управленческих решений.

В исследованиях последних лет подчёркивается, что успешность управленческой деятельности определяется не только уровнем профессиональной подготовки специалиста, но и его психологическими ресурсами. Особое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности, лидерского потенциала, способности к самоанализу, эмоциональной саморегуляции и конструктивному разрешению профессиональных конфликтов. Эти качества рассматриваются как важнейшие компоненты психологической готовности руководителя к эффективному выполнению своих профессиональных обязанностей.

Современные научные подходы свидетельствуют о переходе от традиционного понимания управления как совокупности административных функций к рассмотрению его как процесса социального взаимодействия, основанного на сотрудничестве, доверии, ответственности и совместном принятии решений. В этой связи управленческая компетентность всё чаще трактуется как способность организовывать продуктивное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, создавать благоприятный психологический климат в коллективе и обеспечивать устойчивое развитие образовательной организации.

В отечественной и зарубежной психологии особое место занимают исследования, посвящённые внутренним психологическим механизмам профессионального развития личности. Учёные отмечают, что развитие управленческой компетентности представляет собой длительный и непрерывный процесс, включающий формирование профессиональной мотивации, развитие рефлексивного мышления, совершенствование навыков саморегуляции, критического анализа собственной деятельности и способности адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды. Именно сочетание когнитивных, эмоциональных, мотивационных и поведенческих компонентов обеспечивает устойчивость профессионального развития управленца.

Отдельное направление исследований связано с изучением лидерства в образовательной среде. Современные концепции образовательного лидерства рассматривают руководителя и его команду как инициаторов инновационных

преобразований, способных формировать организационную культуру, стимулировать профессиональную активность педагогов и создавать условия для эффективной реализации образовательной политики. При этом лидерство понимается не как индивидуальное качество, а как система социальных отношений, основанных на взаимном доверии, сотрудничестве и разделении ответственности.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что большинство исследований посвящено профессиональной деятельности директоров школ, руководителей образовательных учреждений и административного персонала. Значительно меньше внимания уделяется советникам директора школы, профессиональная деятельность которых в последние годы существенно расширилась. Они участвуют в разработке воспитательной политики, координации образовательных проектов, организации взаимодействия с обучающимися, родителями и общественными организациями, что требует высокого уровня управленческой компетентности и развитых психологических качеств.

Недостаточная разработанность вопросов, связанных с психологическими механизмами развития управленческой компетентности советников директора, свидетельствует о существовании научного пробела. До настоящего времени отсутствует единая система психолого-педагогического сопровождения, ориентированная на формирование у данной категории специалистов устойчивых навыков управленческого взаимодействия, эмоциональной устойчивости, рефлексивной культуры, лидерского поведения и стратегического мышления. Это обусловливает необходимость проведения комплексных исследований, направленных на выявление факторов, условий и механизмов эффективного развития управленческой компетентности советников директора в современных образовательных организациях.

Таким образом, анализ научных источников позволяет сделать вывод о том, что проблема развития управленческой компетентности советников директора школы обладает высокой теоретической и практической значимостью. Несмотря на наличие значительного количества исследований по вопросам образовательного менеджмента и психологии управления, особенности психологических механизмов формирования управленческой компетентности данной категории специалистов требуют дальнейшего научного осмысления и экспериментального подтверждения.

Материалы и методы исследования. Методологической основой настоящего исследования послужили современные психолого-педагогические концепции развития профессиональной компетентности, компетентностный подход в образовании, положения психологии управления, теории организационного лидерства, а также научные представления о психологических механизмах профессионального становления личности. При разработке исследования особое внимание уделялось изучению взаимосвязи между мотивационными, когнитивными, эмоционально-волевыми и коммуникативными компонентами управленческой компетентности советников директора школы.

В процессе исследования были проанализированы научные труды отечественных и зарубежных специалистов, посвящённые вопросам психологии управления, образовательного менеджмента, профессиональной компетентности, лидерства, эмоционального интеллекта, рефлексии и психологической саморегуляции. Теоретический анализ позволил определить основные структурные компоненты управленческой компетентности и выделить психологические механизмы, обеспечивающие её эффективное развитие.

Эмпирическое исследование проводилось в общеобразовательных учреждениях. В нём приняли участие **80 советников директоров школ**, проходивших курсы повышения квалификации и осуществлявших профессиональную деятельность в образовательных организациях. Возраст участников исследования составлял от 27 до 54 лет, а стаж профессиональной деятельности варьировался от 2 до 18 лет. Все

участники были добровольно включены в исследование и предварительно ознакомлены с его целью и порядком проведения.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы;
- педагогическое наблюдение;
- анкетирование;
- психологическое тестирование;
- экспертная оценка;
- метод самооценки управленческой компетентности;
- методы математико-статистической обработки результатов исследования с использованием программы **SPSS Statistics**.

При изучении психологических механизмов развития управленческой компетентности оценивались четыре взаимосвязанных компонента:

- мотивационно-ценностный;
- коммуникативно-лидерский;
- эмоционально-регулятивный;
- рефлексивно-аналитический.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием описательной статистики, определения средних значений (M), стандартного отклонения (SD), t-критерия Стьюдента для независимых выборок и корреляционного анализа Пирсона. Полученные результаты позволили определить степень выраженности отдельных компонентов управленческой компетентности и выявить статистически значимые различия между исследуемыми показателями.

Таблица 1

Показатели сформированности компонентов управленческой компетентности советников директора школы (n = 80)

Компоненты	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	t	p
Мотивационно-ценностный	4,31	0,56	2,48	<0,05
Коммуникативно-лидерский	4,12	0,61	2,31	<0,05
Эмоционально-регулятивный	3,89	0,64	2,07	<0,05
Рефлексивно-аналитический	3,74	0,69	1,98	<0,05

Представленные результаты свидетельствуют о том, что наиболее высокий уровень развития выявлен по мотивационно-ценностному компоненту, отражающему устойчивую профессиональную направленность и готовность участников исследования к выполнению управленческих функций. Достаточно высокими оказались показатели коммуникативно-лидерского компонента, что указывает на сформированность навыков взаимодействия с участниками образовательного процесса и способность организовывать совместную деятельность.

Несколько более низкие значения получены по эмоционально-регулятивному и рефлексивно-аналитическому компонентам. Это свидетельствует о необходимости совершенствования навыков эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости, анализа собственной профессиональной деятельности и принятия управленческих решений в нестандартных ситуациях. Полученные данные подтверждают, что развитие управленческой компетентности должно осуществляться комплексно, с использованием психологических технологий, направленных на укрепление личностных и профессиональных ресурсов советников директора.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что уровень развития управленческой компетентности советников директора определяется не только объёмом профессиональных знаний и административного опыта, но и сформированностью комплекса психологических механизмов, обеспечивающих эффективность управленческой деятельности. Статистический анализ показал, что все исследуемые компоненты взаимосвязаны и образуют единую систему, в которой изменение одного из элементов оказывает влияние на общий уровень профессиональной компетентности.

Наиболее высокие показатели были получены по мотивационно-ценностному компоненту. Это позволяет сделать вывод о том, что большинство участников исследования осознают значимость своей профессиональной деятельности, демонстрируют заинтересованность в повышении качества образовательного процесса и стремятся к постоянному профессиональному совершенствованию. Высокий уровень внутренней мотивации способствует более ответственному отношению к выполнению управленческих функций, повышает инициативность и готовность к внедрению инновационных решений.

Достаточно высокие результаты были выявлены и по коммуникативно-лидерскому компоненту. Большинство советников директора успешно организуют взаимодействие между педагогами, обучающимися, родителями и представителями общественности, умеют координировать совместную деятельность и поддерживать конструктивный психологический климат в коллективе. Вместе с тем анализ наблюдений и экспертных оценок показал, что в ситуациях высокой эмоциональной напряжённости отдельные участники испытывают затруднения при ведении переговоров, разрешении конфликтов и принятии коллективных решений.

Исследование эмоционально-регулятивного компонента показало, что именно способность управлять собственными эмоциональными состояниями во многом определяет успешность профессиональной деятельности советника директора. Специалисты, обладающие высоким уровнем эмоциональной устойчивости, демонстрировали большую уверенность при принятии решений, быстрее адаптировались к организационным изменениям и эффективнее взаимодействовали с различными участниками образовательного процесса. Напротив, недостаточно развитые навыки саморегуляции сопровождались повышенной тревожностью, эмоциональным напряжением и снижением эффективности управленческих действий в стрессовых условиях.

Рефлексивно-аналитический компонент оказался наиболее чувствительным к уровню профессионального опыта. Участники исследования, регулярно анализировавшие результаты собственной деятельности, чаще использовали конструктивные способы решения профессиональных задач, проявляли гибкость мышления и были более готовы к внедрению новых управленческих подходов. Это свидетельствует о том, что рефлексия выступает одним из ключевых психологических механизмов непрерывного профессионального развития.

Проведённый корреляционный анализ позволил установить наличие положительной взаимосвязи между мотивацией профессионального развития, эмоциональной саморегуляцией, коммуникативной компетентностью и лидерскими качествами. Полученные данные позволяют утверждать, что совершенствование каждого из указанных компонентов способствует общему росту управленческой компетентности. Наиболее выраженная взаимосвязь наблюдалась между коммуникативно-лидерским и эмоционально-регулятивным компонентами, что подтверждает необходимость комплексного развития психологических качеств руководителей образовательной сферы.

Полученные результаты позволяют рассматривать управленческую компетентность как динамическую систему, формирование которой происходит под влиянием взаимосвязанных психологических механизмов. Среди них особое значение

имеют профессиональная мотивация, эмоциональный интеллект, способность к рефлексии, коммуникативная культура, стрессоустойчивость, лидерский потенциал и готовность к непрерывному саморазвитию. Именно сочетание этих факторов обеспечивает успешную реализацию управленческих функций в современных условиях функционирования образовательной организации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации советников директора школ. В содержание таких программ целесообразно включать психологические тренинги по развитию эмоционального интеллекта, лидерских компетенций, навыков конструктивной коммуникации, управления конфликтами, принятия управленческих решений и рефлексивного анализа профессиональной деятельности. Комплексное применение данных технологий позволит повысить эффективность управленческой деятельности и укрепить психологическую готовность специалистов к решению современных задач системы образования.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что развитие управленческой компетентности советников директора представляет собой сложный и непрерывный процесс, основанный на взаимодействии мотивационных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих механизмов. Формирование указанных психологических ресурсов является одним из ключевых условий повышения качества управления образовательной организацией и успешной реализации современных образовательных реформ.

Заключение. Проведённое исследование позволило определить основные психологические механизмы развития управленческой компетентности советников директора школы и выявить условия, способствующие повышению эффективности их профессиональной деятельности. Анализ теоретических подходов и результаты эмпирического исследования показали, что управленческая компетентность представляет собой комплексное личностно-профессиональное образование, включающее мотивационные, коммуникативные, эмоционально-регулятивные и рефлексивно-аналитические компоненты.

Установлено, что успешность управленческой деятельности советников директора во многом определяется уровнем развития таких психологических характеристик, как эмоциональный интеллект, способность к саморегуляции, лидерский потенциал, коммуникативная культура, профессиональная мотивация и готовность к рефлексивному анализу собственной деятельности. Именно данные качества обеспечивают способность специалиста эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса, принимать обоснованные решения и адаптироваться к изменениям современной образовательной среды.

Результаты исследования показали, что наиболее значимыми факторами развития управленческой компетентности являются внутренняя профессиональная мотивация, развитые навыки межличностного взаимодействия и способность управлять эмоциональными состояниями в сложных профессиональных ситуациях. Вместе с тем выявлена необходимость целенаправленного развития рефлексивных навыков и аналитического мышления, поскольку именно они обеспечивают осознанное совершенствование управленческой деятельности.

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что процесс развития управленческой компетентности советников директора должен строиться на основе комплексного психолого-педагогического сопровождения. Эффективными направлениями данного процесса являются организация психологических тренингов, внедрение программ развития эмоционального интеллекта, использование технологий наставничества, коучинга, профессиональной рефлексии и моделирования управленческих ситуаций.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов при разработке программ повышения

квалификации и профессионального развития советников директора школ. Формирование их управленческой компетентности способствует повышению качества внутришкольного управления, укреплению командного взаимодействия, созданию благоприятного психологического климата и повышению эффективности образовательного процесса.

Таким образом, развитие управленческой компетентности советников директора школы следует рассматривать как целенаправленный психологический процесс, основанный на совершенствовании личностных ресурсов специалиста и формировании устойчивой готовности к управленческой деятельности. Создание условий для развития данных психологических механизмов является важным фактором повышения качества управления современной образовательной организацией.

Список использованной литературы.

1. Государственная программа по реализации стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы. – Ташкент, 2022.

2. Базаров Т.Ю. Психология управления персоналом: учебник. – Москва: Юрайт, 2020. – 381 с.

3. Карпов А.В. Психология управленческой деятельности: учебное пособие. – Москва: Юрайт, 2019. – 392 с.

4. Друкер П.Ф. Эффективный руководитель. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 240 с.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие. – Москва: Академический проект, 2018. – 256 с.

6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – Москва: Смысл, 2020. – 584 с.

7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.

8. Northouse P.G. Leadership: Theory and Practice. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 2022. – 520 p.

9. Yukl G. Leadership in Organizations. – New York: Pearson Education, 2020. – 528 p.

10. Fullan M. Leading in a Culture of Change. – San Francisco: Jossey-Bass, 2020. – 224 p.

11. Hargreaves A., O’Connor M.T. Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All. – Thousand Oaks: Corwin, 2018. – 216 p.

12. OECD. Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education Systems. – Paris: OECD Publishing, 2021. – 180 p.

13. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. – Москва: Академия, 2019. – 576 с.

14. Маркова А.К. Психология профессионализма. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2018. – 308 с.

15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 720 с.

FOREIGN EXPERIENCE IN PREVENTING AND OVERCOMING SCHOOL FAILURES IN CHILDREN GROWING UP IN LOW-INCOME FAMILIES

Olimova Makhfuza Bobir kizi
Tashkent branch of the University of Science and Business

Abstract. *This article raises the problem of the relationship between students' success in education and the social and socio-economic characteristics of their families. Children from socially disadvantaged families are characterized by a low level of psychological well-being and self-efficacy. Later, this situation negatively affects the self-esteem and professional expectations of the younger generation. The article examines pedagogical, psychological and social support programs used in various countries, approaches aimed at improving the educational environment and increasing children's learning motivation.*

Keywords. *School failure, psychological support, self-efficacy, resilience, London Challenge project, remedial education*

Аннотация. *В статье рассматривается проблема взаимосвязи успешности учащихся в образовательной деятельности с социальными и социально-экономическими характеристиками их семей. Дети из социально неблагополучных семей характеризуются более низким уровнем психологического благополучия и самоэффективности. В дальнейшем данная ситуация негативно отражается на самооценке и профессиональных ожиданиях подрастающего поколения. В статье рассматриваются педагогические, психологические и социальные программы поддержки, применяемые в различных странах, а также подходы, направленные на совершенствование образовательной среды и повышение учебной мотивации детей.*

Ключевые слова: *школьная неуспеваемость, психологическая поддержка, самоэффективность, резильентность, проект London Challenge, коррекционное образование.*

Psychological and pedagogical sciences still face the issue of improving the quality of education of the younger generation as a pressing problem. Historical challenges facing modern humanity - global environmental problems, an increase in the threat of terrorism, a sharp increase in information and the rapid renewal of information technologies in all spheres of public life, a high level of dynamism of social life, as well as strong psycho-emotional tension in professional activity - create the need to activate and maximize the development of human potential in each person. The problem of the full development of a person's physical, psychological, social, and spiritual abilities and qualities is an urgent task facing the education system. One of the directions for improving the quality of general education is work aimed at eliminating school failure in students. The efforts of psychologists, educators, social workers, and management personnel are aimed at improving the quality of the educational process at school, finding various ways, methods, and means of preventing and overcoming school failures. Within the framework of the problem under consideration, we will first clarify some terminology. The first clarification relates to the term "failure at school." In local pedagogy and psychology, the term "school failure" is usually used. This term refers to a situation where a student is consistently lagging behind their peers in mastering the school curriculum, which negatively affects their behavior.

This phenomenology is also expressed in the term "failure at school," used in foreign pedagogy. Differences in approaches are mainly manifested in the analysis of the causes of academic failure at school. In domestic pedagogy and psychology, special attention is paid to identifying the psychophysiological, psychological (motivational and cognitive) characteristics of students who are unable to assimilate, distinguishing their types, and searching for didactic and methodological means of overcoming learning difficulties. From a psychological and

pedagogical point of view, the issue of working with the family of a struggling student was analyzed: such issues as increasing the pedagogical literacy of parents, strengthening the responsibility of children for the results of their education, and creating the necessary conditions for completing homework in the family are considered important [1].

In foreign studies, the main focus in overcoming school failure is on socio-economic factors. Among the most important of these are improving the financial and economic situation of families of underperforming students, as well as implementing public projects and programs that encourage schools with underperforming students to involve them in socio-pedagogical activities. These activities contribute to increasing the status of students at school and academic success. This article analyzes foreign experience in preventing and eliminating school failure in children raised in socially disadvantaged families.

The connection between the success of students in education and the social and socio-economic characteristics of their families is substantiated in the classic scientific works of James S.Columenes and P.Burde [2]. The study of various aspects of this relationship became one of the leading directions of educational research in the second half of the 20th - early 21st centuries [3]. Today, the influence of the family's social status on a student's success at school is a universally recognized fact, confirmed by the results of international comparative studies. In particular, the latest summary report of the Organisation for Economic Co-operation and Development on this issue notes that the results of students with low socio-economic status on literacy tests in natural sciences are on average 88 points lower than those from relatively well-off families. This means a difference almost equal to three years of schooling.

It is noted that in all countries, the socio-economic status of students affects their PISA results, and there is no country that has fully eliminated the influence of this factor. Children from socially disadvantaged families usually exhibit lower psychological well-being, including a low level of self-efficacy. This situation subsequently negatively affects students' self-esteem and professional expectations. Consideration of the socio-economic characteristics of families in assessing educational achievements made it possible to identify the phenomenon of academic resilience - that is, the ability of students to demonstrate high results despite external limiting conditions.

Within the framework of the international comparative study on the assessment of the quality of educational achievements - PISA, it was found that the proportion of resident students varies in the countries participating in the study. On average across the Organisation for Economic Co-operation and Development countries, 11% of students with low socio-economic status show the highest quartile results in natural sciences (they are designated as "national resilient" - nationally resilient). 25 per cent of pupils demonstrate level 3 and above in reading, mathematics and science (core-skills resilient), and another 26 per cent demonstrate a high level of life satisfaction and social integration into the school community (socially and emotionally resilient), which is a strong predictor of failure [4].

In the educational process, there are several factors that lead to school failure in children. Children growing up in low-income families are more prone to school failures due to a number of interrelated factors:

1. Economic limitations in the family the lack of sufficient access to books, technologies, and extracurricular activities negatively affects educational opportunities.

2. Family-related problems Parents may not have enough time or opportunity to support their children's education due to low employment or education levels.

3. Psychological stress state financial instability often leads to anxiety, low self-esteem, and decreased motivation in students.

4. School environment Schools in socially disadvantaged areas may lack qualified teachers, necessary infrastructure, and effective teaching methods.

Students who are socially and emotionally resistant usually demonstrate higher academic results. In turn, academic resilience contributes to the development of social and emotional resilience. Thus, a mutually positive reinforcing cycle is formed. According to international comparative studies, nationally resilient students are most common in Algeria, Hong Kong,

Macau, Iceland, and Montenegro. In Macau and Hong Kong, almost half of socially disadvantaged students belong to the core-skills resilient group. Socially and emotionally resilient students are most often observed in Finland, the Czech Republic, France, Switzerland, Iceland, Croatia, and Germany [4].

PISA studies show that the impact of socio-economic status on educational success varies across countries. It was also noted that this gap is decreasing during the PISA study. This demonstrates that a well-established educational policy and practice can mitigate the negative impact of a student's low socio-economic status on their academic success.

For students from families with low socio-economic status, the question of what policy directions and types of practical activities ensure the prevention of educational failure is of particular interest.

In recent years, remedial education programs have become widespread in many countries. The goal of such education is to support compulsory school education, prevent students from falling behind, and maintain their competitiveness. A monitoring system will be established for the early identification of students at risk of falling behind and to reduce the risk of their withdrawal from the education system. Regional projects aimed at improving school performance are particularly well-known in the United Kingdom, primarily focusing on socially disadvantaged schools. One of the most popular is the London Challenge project, which was later extended to two more regions. These projects include two main areas:

1. prevent failure by supporting socially vulnerable groups;
2. direct support for students who are unsuccessful.

Schools in socially vulnerable areas have been allocated additional funding based on the number of students in need of social protection. These funds were used to incentivize teachers and organize additional classes [5].

In Portugal, the Programme de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar (2012) - a program to combat school failure and early school leaving of students - included the following measures:

- individual (personal) curricula are developed for students who are unable to achieve academic performance;
- In the 4th and 6th grades, additional classes and test exams are organized for students at risk of failing the state exam, through which their level of preparedness is determined at the end of the course;
- classes are temporarily divided into groups based on students' academic achievements or problematic aspects, which allows for more specialized assistance to underperforming students [6,7].

In Belgium, school grants are allocated based on the number of students from low-income families. The amount of the grant is determined based on a number of criteria: the mother's level of education, the language the student speaks at home, the family's level of material security, and the characteristics of the social environment. Based on these factors, additional class hours are allocated for individual work with underperforming students in secondary schools [8].

In Ireland, in 2005, the Program Delivering Equality of Opportunity in Schools was launched, aimed at identifying schools at high risk of inequality in education. In order to equalize educational opportunities, all preschool children will be provided with free education for one year before entering primary school. The Home School Community Liaison program also operates: within the framework of this program, the school representative is freed from the traditional pedagogical burden, goes to families with low socio-economic status, and establishes cooperation between the school and parents. This serves to integrate students into a comfortable social and educational environment [9].

In Ireland, in 2005, the Program Delivering Equality of Opportunity in Schools was launched, aimed at identifying schools at high risk of inequality in education. In order to equalize educational opportunities, all preschool children will be provided with free education for one year before entering primary school. The Home School Community Liaison program

also operates: within the framework of this program, the school representative is freed from the traditional pedagogical burden, goes to families with low socio-economic status, and establishes cooperation between the school and parents. This serves to integrate students into a comfortable social and educational environment.

Involving students from families with low socio-economic status and migrant families in extracurricular activities - art, sports, and other activities - has a significant impact on improving educational outcomes. In Germany, the Federal Ministry of Education and Research has been allocating more than 30 million euros annually since 2013 to support extracurricular employment of children from low-income families. The Bildungspaket ("Education Package") is implemented by the Federal Ministry of Labor and Social Security and supports about 2.5 million students from low-income families. Within the framework of this package, students will have the opportunity to participate in clubs and sports sections, and take excursions. Also, since 2004, work has been underway in Germany to develop a "full-time school" system. The typical model of this system is voluntary participation in extended-day groups, which is organized in a relatively free, "open" format: children can do their homework or play games.

In the education system of Great Britain (especially England), a number of special state programs and financial mechanisms have been introduced to support children from low-income families. Their main goal is to reduce inequality in education and improve students' academic performance. The Pupil Premium government program is the most important support program in the UK [10]. Through this program, the state provides additional funding to the school. The allocated funds will be directed towards individual or small group lessons, additional tutoring, psychological support, attendance, and addressing behavioral issues to improve the performance of low-income students. Through the Free School Meals program, children from low-income families are provided with free meals, thereby increasing children's health and attention to learning.

In Canada, the government has implemented the CESP (Canada Education Savings Program) long-term assistance program for children from low-income families, which is designed for the future education of children. Its main components are the Canada Learning Bond (CLB) and Canada Education Savings Grant (CESG). With the help of this program, children from low-income families will receive an initial state grant of $500 per year, as well as an additional maximum financial assistance of $2,000 annually. In addition, Canada has regional (provincial) assistance programs. In this case, each province has its own assistance programs. For example, the Ontario Student Assistance Program (OSAP) provides free grants and scholarships as priority support for low-income families. Grants are often non-refundable, and expenses are partially or fully covered. Canada has implemented free public school education, additional educational and psychological support SSLP, free meals, transportation and textbooks, and post-school development programs to ensure education and social equality for children from low-income families, as well as to support students with disabilities and migrant students and reduce the rate of school dropouts. In Canada, economic difficulties have minimal impact on children's schooling, and equal opportunities in education are provided by the state at a high level [11].

In Canada, not only the lessons are taken into account, but also the entire environment of the child. Through the comprehensive support program, mental health services, work with social workers, cooperation with families, and technology (computer, internet) are provided to children from low-income families. Also, low-income students receive psychological support due to lack of food, housing problems, and low parental support.

In conclusion, Foreign experience in the prevention and elimination of school failure in children growing up in low-income families shows that this problem should be solved not only within the framework of the education system, but also on the basis of a comprehensive approach. Research and practical programs conducted in developed countries confirm that children's success is directly related to their social environment, the level of family support, and the psychological climate at school. The question arises: how can the results of research on resilient and effective schools be applied in educational policy at the regional and local levels?

The education quality monitoring system should also include the task of identifying such schools. It is advisable to include these schools in professional development programs as internship sites and promote their best practices in other schools. Schools working with children from families with low socio-economic status need methodological and advisory support in the formation of professional educational communities. It is also important to specially train the directors of such schools for the effective implementation of pedagogical leadership functions.

References.

1. Isaev E.I., Kosaretsky S.G., Mikhailova A.M. Western European experience of prevention and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status Journal of Modern Foreign Psychology 2019, vol. 8, no. 1, pp. 7—16.

2. Coleman J.S. Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS). Ann Arbor, MI, 1966. 746 p.doi:10.3886/ICPSR06389.v3

3. Konstantinovskii D.L. et al. Dostupnost' kachestvennogo obshchego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya [Accessibility of quality general education: opportunities and limitations]. Moscow: Logos, 2006. 208 p. (In Russ.).

4. Equity in Education [Elektronnyi resurs]: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Paris: OECD Publishing, Paris, 2018. 192 p. Available at: https://read.oecd-ilibrary.org/education/equity-in education_9789264073234-en#page1(Accessed 20.01.2019).

5. Kidson M., Norris M. Implementing the London Challenge [Электронный ресурс] / Joseph Rowntree Foundation; Institute for government. London: Institute for government, 2014. 22 p. URL: https://www.instituteforgovernment.org.uk/sites/default/files/publications/Implementing%20the%20London%20Challenge%20-%20final_0.pdf (дата обращения: 20.01.2019).

6. Abordagem Escolar Integrada de Prevenção do Abandono Escolar [Электронный ресурс] // Direção-Geral da Educação. URL: http://www.dge.mec.pt/noticias/outros-temas/abordagem-escolar-integrada-de-prevencao-do-abandono-escolar (дата обращения: 20.03.2019).

7. Education Policy Outlook: Portugal. [Электронный ресурс]. Paris: OECD,2014.26p.URL:http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf (дата обращения: 20.01.2019).

8. Education Policy Outlook: Belgium. [Электронный ресурс]. Paris: OECD, 2017. 32 p. URL: http://www.oecd.org/ education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Belgium.pdf (дата обращения: 20.01.2019).

9. Education Policy Outlook: ireland [Электронный ресурс]. Paris: OECD,2013.24p.URL:http://www.oecd.org/ireland/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20IRELAND_EN.pdf (дата обращения: 20.01.2019).

10. EDUCATION POLICY OUTLOOK UNITED KINGDOM. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2025_c3f402ba-en.html

11. Evulation of the Supports for student Learning Program https://www.canada.ca/en/employment-social development/corporate/reports/evaluations/2023-supports-student-learning.html?utm

CHARACTERISTICS OF RESEARCHING THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

Olimov Laziz
Bukhara State University, Bukhara, Uzbekistan

Abstract. *The purpose of this study is to develop necessary recommendations on the mechanisms for improving adolescents' socio-psychological adaptation through the correction of deviant behavior.*

To empirically investigate the research problem, the following instruments were employed: the Socio-Psychological Adaptation Diagnostic developed by K. Rogers and R. Dymond; A. V. Karpov's methodology for assessing levels of personal reflection; D. Lyusin's Emotional Intelligence questionnaire; and the Questionnaire on Factors Influencing the Emergence of Deviant Behavior in Adolescents. The statistical reliability of the obtained results was confirmed using mathematical and statistical analysis methods, including Student's t-test, Pearson's r correlation coefficient, and factor analysis, conducted with SPSS-27 and Microsoft Excel software.

The application of psychotechnical methods among adolescents with deviant behavior demonstrated positive developments in several key characteristics. These included situational reflection, self-regulation in real-life situations, awareness of the causes and consequences of situations, analysis of one's own behavior, and the ability to adapt actions to changing conditions and personal emotional states. The findings revealed a strong integrative relationship between emotional intelligence, reflective abilities, and the successful social and psychological adaptation of adolescents.

The correct selection of psychometric, psychocorrectional and developmental methods and tools for studying the socio-psychological adaptation effects of adolescents with deviant behaviour serves for successful and effective implementation of activities carried out with them. Educating youngsters with universal human values and moral principles, creating freedom of speech and conscience, and supporting their efforts to find their places in society are also of great importance.

Key words: *deviant behavior, adaptation, escapism, emotion, emotional intelligence, strong positive correlation.*

Аннотация. *Целью данного исследования является разработка необходимых рекомендаций по механизмам улучшения социально-психологической адаптации подростков посредством коррекции девиантного поведения.*

Для эмпирического исследования проблемы были использованы следующие инструменты: Диагностика социально-психологической адаптации, разработанная К.Роджерсом и Р.Даймондом; методология А.В.Карпова для оценки уровней личностной рефлексии; опросник эмоционального интеллекта Д.Люсина; и Опросник факторов, влияющих на возникновение девиантного поведения у подростков. Статистическая достоверность полученных результатов была подтверждена с помощью методов математического и статистического анализа, включая t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона (r) и факторный анализ, проведенный с использованием программного обеспечения SPSS-27 и Microsoft Excel.

Применение психотехнических методов среди подростков с девиантным поведением продемонстрировало положительные изменения по ряду ключевых характеристик. К ним относятся ситуативная рефлексия, саморегуляция в реальных жизненных ситуациях, осознание причин и последствий ситуаций, анализ собственного поведения и способность адаптировать действия к меняющимся условиям и личному эмоциональному состоянию. Результаты выявили сильную

интегративную связь между эмоциональным интеллектом, рефлексивными способностями и успешной социально-психологической адаптацией подростков.

Правильный выбор психометрических, психокоррективных и развивающих методов и инструментов для изучения эффектов социально-психологической адаптации подростков с девиантным поведением служит для успешной и эффективной реализации мероприятий, проводимых с ними. Большое значение также имеет воспитание молодежи в духе универсальных человеческих ценностей и моральных принципов, создание свободы слова и совести, а также поддержка их усилий по поиску своего места в обществе.

Ключевые слова: *девиантное поведение, адаптация, эскапизм, эмоции, эмоциональный интеллект, сильная положительная корреляция.*

Introduction. Across the world, governments are giving increasing attention to preventing crime and ensuring that people feel safe in their everyday lives. In the first half of 2024, Uzbekistan ranked 15th among Asian countries in terms of safety, scoring 69.5 points. It placed 118th out of 146 countries in the global crime index with a score of 30.5. In addition, Uzbekistan topped the Safety Perceptions Index 2023, which indicates that citizens generally perceive the level of threat to their lives and activities as very low. Despite such positive indicators, crime rates are growing in many regions of the world, and there are still places considered unsafe for people to live in. These trends highlight the need to intensify reforms not only nationally but also on an international level. One major area of focus is preventing juvenile delinquency, supporting minors who engage in deviant behavior, and improving their social-psychological adjustment. Around the world, and in Uzbekistan as well, many scientific studies are being carried out in this direction [1,].

In recent years, Uzbekistan has paid special attention to increasing the effectiveness of work with minors. Efforts have been directed towards identifying and eliminating the causes and conditions that contribute to neglect, delinquency, or other antisocial actions among adolescents. Preventive work has been accompanied by social, psychological, legal, medical, and other support measures aimed at creating a safe developmental environment for young people. Based on the Constitution, laws, and regulatory frameworks of the Republic of Uzbekistan, wide-ranging reforms are being implemented to form a healthy social environment, prevent offenses among minors, and reduce the negative factors that contribute to deviant behavior. As a result, the issue of ensuring the successful social-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior has become one of the key priorities.

In this context, a study was conducted to identify the factors influencing the improvement of social-psychological adaptation among adolescents by correcting deviant behavior. The data obtained were analyzed using relevant scientific criteria.

Literature analysis and methodology

In Uzbekistan, developing modern solutions for the social-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior is considered one of the pressing issues in psychology. In this regard, Uzbek scholars such as Z. Elov, Sh. Narzieva, L.Olimov and others have studied various aspects of deviant behavior in adolescents.

Next, we examine this issue through the research of various schools of psychology and foreign scholars. There are primarily a number of scientific perspectives on deviant behavior and the motivations that produce it.

According to the researcher Y. Zmanovskaya, in her work Deviantology, “deviant” derives from the Latin term deviatio, meaning “to reject or deny.” That is, the concept of a deviant refers to behavioral deviations, the refusal to recognize societal norms, and noncompliance with them.

As evident from the above perspectives, in modern social sciences, actions that do not correspond to norms and roles are defined as “deviant.” The concept of “norm” serves as the initial benchmark for studying any behavioral deviations [19].

Thus, studying such problems, conducting preventive work, developing relevant literature, and addressing crises helps prevent a range of negative outcomes. It lays a solid foundation for raising individuals who can manage themselves, think critically, and maintain psychological well-being even in challenging situations.

Results and discussion.

To achieve the research goal and find a solution to the tasks set, expert assessment, interview, observation, content analysis, documentary source analysis, survey and psychometric analysis methods were used.

In the process of empirically studying the problem under study, the method of "Socio-psychological adaptation diagnostics" developed by K.Rodjers and R.Diamond, the methodology of A.V.Karpov's "Study of levels of reflection in the individual", D. Lucin's "Emotional intelligence" questionnaire, Shafer's "Parental behavior in the eyes of adolescents" test questionnaire and the co-authored "Questionnaire of factors influencing the emergence of deviant behavior in adolescents" socio-psychological questionnaire were used [6,7,12,14].

Table 1.

Analysis of correlations between socio-psychological adjustment factors and emotional intelligence factors (n=130)

Causes	Adaptation	Self-acceptance	Acceptance of others	Emotional comfort	Internal control	Desire for dominance	Escapism
Interpersonal emotional intelligence	0.182	-0.603*	0.095	0.580	0.106	0.305	0.712*
Internal emotional intelligence	-0.125	-0.087	-0.509*	0.097	0.108	-0.603	0.204
Understanding emotions	0.091	0.408	-0.103	0.098	-0.078	0.028	0.727*
Managing emotions	0.087	0.074	0.140	0.70	-0.140	0.009	0.202
Understanding other's emotions	-0.705*	-0.302	0.098	0.70	0.076	-0.057	0.408
Controlling other's emotions	0.025	-0.031	-0.168	0.140	-0.089	0.402	0.207
Understanding one’s own emotions	-0.204	-0.712*	0.021	0.101	0.705	-0.029	0.089
Managing one’s own emotions	0.078	-0.107	0.107	0.109	0.045	0.201	-0.085
Control of one's emotions under external influences	0.806*	0.795**	0.008	0.075	0.142	-0.069	-0.206

p≤0.005*; p≤0.001**

According to the general analysis results, although high correlations were observed among several factors due to the low levels of social psychological adaptability and emotional intelligence in empirically studied adolescents, these correlations are considered negative in significance. In particular, strong associations were found between the escapism factor and interpersonal emotional intelligence (0.712) and emotion comprehension (0.727), adaptability and external influence on emotional control (0.806), and self-acceptance and external influence on emotional control (0.795), indicating serious problems in the social-psychological adaptation process of adolescents with deviant behavior.

The high positive correlation between the escapism factor and interpersonal emotional intelligence (0.712) is explained by close emotional connections not with family members or close relatives, but with other adolescents exhibiting deviant behavior. Indeed, even adolescent

girls, despite their minority, may stay in nightclubs until late, consume alcohol and tobacco products, and engage in sexual relations with the opposite sex, which can lead to dependency (addiction) and, if unchecked, habitual involvement. The main contributing factors to such severe outcomes include conflicts in family relationships, parental separation, and prolonged absence of parents (e.g., moving abroad). Therefore, parents must consider this relational context in raising their children, as it is crucial for prevention.

The escapism (avoidance of problems) factor also showed a correlation with the emotion comprehension factor (0.727), which can be evaluated as a condition contributing to negative outcomes. Among adolescents with deviant behavior, close relationships are established primarily with peers exhibiting similar deviant tendencies, which explains their higher inclination to understand the emotions of their partners. If we consider poorly organized interpersonal relationships within the family as a primary cause, this highlights the need to draw appropriate conclusions.

The observed high positive correlation (0.806) between the emotional comfort factor and interpersonal emotional intelligence is, in fact, interpreted as a latent psychological phenomenon in these adolescents. Considering that most adolescents with deviant behavior lack warm and supportive relationships with family members or close relatives, this behavior reflects a predominance of the desire to engage in close interpersonal connections. From their perspective, unlike ordinary adolescents, establishing friendly communication rather than punishment during difficult situations (e.g., as a result of negative behaviors) can provide emotional comfort. Unfortunately, when such adolescents are unable to form the desired relationships with family members, they tend to establish close connections with other deviant peers, which naturally promotes conditions for emotional comfort in these interactions while creating opportunities for deviation from social norms.

This situation underscores the need for individuals responsible for the socialization of adolescents-parents, educators, psychologists, and inspector-psychologists-to increase engagement with these adolescents and create a positive social-psychological environment for them.

A particularly critical finding was the negative correlation (-0.705) between other' emotions one of the most significant challenges in this population. Indeed, these adolescents often fail to accurately assess the behavior and intentions of those close to them. Strict reprimands, perceived unfair treatment, or misinterpretation of corrective actions can lead to interpersonal conflicts. Consequently, adolescents may run away from home, return very late, or fail to return at all, ranging from minor truancy to severe forms of delinquency. As emphasized earlier, this tendency toward a reckless lifestyle increases the likelihood of association with other deviant peers, including individuals engaged in criminal activities (Table1).

Table 2

Analysis of the Correlational Relationship Between Social-Psychological Adaptation and Levels of Reflection in Adolescents With Deviant Behavior.

Causes	Adaptation	Self-acceptance	Acceptance of others	Emotional comfort	Internal control	desire for dominance	Escapism
Situational reflection	-0.182	-0.179	-0.043	0.084	-0.041	0.487	0.754*
Retrospektiv reflection	-0.102	-0.027	-0.603*	0.188	-0.157	-0.301	0.702*
Perspective reflection	-0.031	-0.405	-0.182	-0.108	-0.036	0.097	0.712*

p≤0.005*; p≤0.001**

When analyzing the correlation between social-psychological adaptation and levels of reflection in adolescents with deviant behavior, it is evident that many factors demonstrate

either insignificant or negative correlations. Only the escapism (avoidance of problems) factor showed high correlations with all three reflection components; however, this should not be interpreted as a positive outcome. Its correlation with situational reflection (0.754) reflects the adolescents' low ability to manage themselves, understand and analyze the components of their behavior, and link their actions appropriately to changing situations. Correlation with retrospective reflection (0.702) indicates difficulties in analyzing past events, understanding the details of past actions, and identifying the motivations behind them. Meanwhile, correlation with prospective reflection (0.712) is observed despite below-average scores on both measures, highlighting a particular feature that hinders their social-psychological adaptation. In practical terms, this impedes their ability to plan actions thoroughly and develop appropriate responses to future situations (Table 3).

The observed correlations between social-psychological adaptation factors and the reflection components analyzed above suggest that during education and upbringing, parents, teachers, and other responsible individuals should pay special attention to these aspects. Addressing these areas is essential to support the social-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior.

During the study, we developed a model titled "Mechanisms for Improving the Social-Psychological Adaptation of Adolescents with Deviant Behavior." The primary goal of this model is to enhance adolescents' social-psychological adaptation through the correction of deviant behaviors. The model identifies key directions and principles for improving adaptation and provides relevant guidelines for the implementation of preventive measures.

Comprehensive research conducted by the author indicates that mechanisms supporting the social-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior can be divided into four main blocks:

Block 1 – Collaboration with Teachers: This involves organizing seminars, practical sessions, discussions, and trainings with school teachers to explain deviant behavior and its prevention.

Block 2 – Collaboration with Students: This focuses on developing the psychological qualities of students exhibiting behavioral deviations, thereby enhancing their positive engagement in educational and professional activities.

Block 3 – Collaboration with Parents: This block aims to improve parents' psychological knowledge in child-rearing, enhance their communication skills and moral development, and implement measures to help them avoid negative influences in their children's upbringing.

Block 4 – Collaboration with Social Institutions: The final block involves relevant authorities in addressing the causes and negative consequences of deviant behavior and implementing measures for prevention and mitigation.

Table 3

The principle of individual therapy	**Algorithm of psychocorrectional activities with adolescents with deviant behavior**
1. Identify the underlying causes of deviant behavior in the adolescent.	1. Establish a relationship with the client and gain their trust
2. Collaborate with the parents of adolescents exhibiting deviant behavior.	2. Transform aggression into emotional responsiveness and calm the client
3. Apply methods appropriate to the client's age and capacities, considering the clinical manifestations of deviant behavior.	3. Eliminate pathological stereotypes in self- and others' acceptance and in self-evaluation
4. Effectively plan, organize, and conduct psychocorrectional activities with the client.	4. Develop and reinforce adaptive behavioral skills

Group psychotherapy is recommended to be organized after individual and mass therapy sessions have been conducted. Group psychocorrection was carried out in small groups of 30

adolescents, with a total of 130 adolescents participating. Sessions were held three times a week, each lasting two hours. The overall goal of group psychotherapy is to reduce aggressive behavior by fostering adaptive behavioral patterns.

The psychocorrection sessions were implemented in combination with traditional training techniques, including role-playing exercises, debates, mini-lectures, and psychotherapeutic interventions. The psychotraining sessions were designed to promote synergistic and integrative connections between adaptability factors, emotional intelligence, and levels of reflection, thereby supporting the social-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior. Results following the psychotraining program indicated development and improvement in the components reflecting the social-psychological adaptation of these adolescents.

Table 4

Comparative analysis of the socio-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior (based on the "Social-Psychological Adaptation Diagnostics" method by K. Rogers and R. Diamond)

№	Causes	before the experiment		after the experiment		differences	
		M_1^1 Girls (n=70)	M_2^1 Boys (n=60)	M_2^1 Girls (n=70)	M_2^2 Boys (n=60)	t	p
1	Adaptation	46.71	54.14	68.12	73.28	2.7	0.05
2	Self-acceptance	12.21	16.54	28.19	20.42	3.1	0.05
3	Acceptance of others	16.96	13.32	29.56	30.01	0.6	0.01
4	Emotional comfort	16.20	13.16	20.09	23.16	2.2	0.05
5	Internal control	28.42	19.52	31.27	27.23	3.2	0.05
6	Desire for dominance	8.36	6.01	9.01	9.42	0.9	0.01
7	Escapism	17.49	12.78	18.95	17.03	1.3	0.01

As shown in Table 4, the measures implemented to ensure the social-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior (psychocorrectional and developmental interventions) had a positive effect on all factors, which can be regarded as contributing to their readjustment. Specifically, in the adaptability factor, scores for girls increased by 21.41 points, while the acceptance-of-others factor rose by 12.6 points, demonstrating more pronounced development compared to boys. Among boys, self-acceptance increased by 3.88 points, emotional comfort by 10.0 points, internal control by 7.71 points, dominance desire by 3.41 points, and escapism (avoidance of problems) by 5.80 points, indicating the targeted application and effectiveness of these interventions. Nevertheless, despite these positive results, we believe that regular work with adolescents exhibiting deviant behavior remains necessary.

According to post-experimental results, the mean score for adaptability in girls with deviant behavior was 68.12, while in boys it was 73.28 ($t=-2.7$, $p \leq 0.05$). This statistically significant difference particularly reflects the improved social-psychological adaptation of boys with deviant behavior, despite experiencing various psychological stresses, such as the absence of a normal family environment, lack of supervision, and insufficient support. Naturally, this indicates that they have developed a certain resilience to factors contributing to the formation and development of behavioral deviations.

Similarly, improvements were observed in the self-acceptance factor. The mean score was 28.19 in girls and 20.42 in boys (t=-3.2, p≤0.05), indicating that adolescents experienced positive changes in self-satisfaction and self-evaluation.

A similar trend was observed in the emotional comfort factor: the mean score was 20.09 in girls and 23.16 in boys (t=-1.7, p≤0.01). These results suggest an increased level of emotional satisfaction, reflecting a state of social-psychological readjustment due to improved comfort in social and interpersonal interactions.

In the internal control factor, the mean score was 31.27 for girls and 27.23 for boys (t=-3.2, p≤0.05). As highlighted earlier, the adaptation process in adolescents with deviant behavior is accompanied by unique complexities and challenges, which are reflected in these results. These adolescents demonstrated improved regulation of negative emotional states such as discomfort, anxiety, worry, and aggression. Differences in internal control scores also suggest that adolescents are more oriented toward others and tend to seek support from people around them during the adaptation process.

Regarding the dominance desire factor, girls with deviant behavior had a mean score of 9.1, while boys scored 9.42 (t=-0.9, p≤0.01). These results indicate that respondents in both groups were actively assuming executive roles within their family and also beginning to respond positively to instructions from relatives and responsible adults.

Finally, in the escapism (avoidance of problems) scale, the mean score was 18,95 in girls and 17.03 in boys (t=-1.3, p≤0.01). This reflects a tendency among adolescents to avoid potential conflicts and problematic situations in family, educational, and peer-related interactions, helping prevent the emergence of various issues (Table 5).

In adolescents with deviant behavior, as in other individuals, the ability to reflect involves thinking about events occurring in one’s consciousness, understanding oneself, analyzing one’s actions and their consequences, evaluating one’s emotional state, identifying personal problems and their causes, exercising self-control, and knowing appropriate methods and means to resolve situations. The development of these reflexive characteristics within a normal range supports the adolescents’ reintegration and social adaptation.

Initial results indicated that adolescents with deviant behavior had underdeveloped reflexive traits, which can be considered a primary reason for their insufficient social-psychological adaptation. Unfortunately, these adolescents often face difficulties in adequately understanding their own mental acts, especially in the absence of profound self-awareness or adequate subjective experience. Additionally, they may misinterpret external events due to inexperience in transferring these occurrences into their internal psychic framework.

Following the implementation of psychocorrectional and developmental sessions, improvements were observed in all aspects of reflection among adolescents with deviant behavior, indicating progress compared to baseline measurements. However, despite this growth, the overall level of reflection remained moderate (within a 4-7 point range), and low levels of reflection were still noted in both girls and boys. This highlights the continued need for regular work with these adolescents.

At the same time, a number of participants demonstrated medium-to-high or even high scores comparable to those of typical adolescents, suggesting that the objectives set for the intervention were effectively achieved. Psychometric results were analyzed using mathematical-statistical methods, and findings indicate that the psychotraining program had a similar impact across both genders. Considering that the participants are adolescents with deviant behavior, slightly lower scores compared to typical adolescents can be regarded as a natural outcome.

Overall, these results suggest that the correctional program and module-based interventions successfully achieved their goals. They confirm that the methods chosen to improve the social and psychological adaptation of adolescents with deviant behavior were appropriate and effective.

Conclusion.

Based on the empirical investigation of the socio-psychological adaptation of adolescents exhibiting deviant behavior, the following conclusions can be formulated:

1. According to the results of the study on the socio-psychological factors that contribute to the development of deviant behavior in adolescents, such behavior arises under the influence of adverse conditions within both the macro- and micro-environment. Specifically, an unhealthy psychological climate in the family, school, neighborhood, and peer community, as well as unfavorable social and economic conditions and poor living standards within society, along with adolescents' low level of social status, play a significant role in the emergence of deviant behavioral patterns.

2. The emergence of deviant behavior in adolescents is predominantly influenced by several key factors: a decline in parental attention to child-rearing and insufficient monitoring of adolescents' activities; inadequate parental knowledge regarding effective upbringing; the use of ineffective or outdated educational methods within the family; failure to incorporate national cultural values into the educational process; neglecting adolescents' age-specific and individual psychological characteristics; parents' own behavior deviating from societal norms; poor material and living conditions; prolonged parental absence due to working abroad; and the negative influence of the family environment (conflict-ridden households, parental divorce, or adverse attitudes from stepparents). Additionally, external factors such as mass media, peer influence, and other environmental pressures also exert a significant impact. Considering the substantial role of these factors, as well as the existing gender-specific differences, it is essential to further strengthen preventive and educational outreach activities.

3. The correlation analysis between socio-psychological adaptation and levels of reflection among adolescents with deviant behavior shows that many indicators across various factors are low, indicating an insufficient level of development. Consequently, insignificant or negative correlations emerge between these factors, which reflect characteristics that contribute to difficulties in their socio-psychological adaptation.

4. An unhealthy socio-psychological climate within the family, leaving adolescents without proper parental guidance, lack of supervision over their leisure activities, insufficient material and living conditions, a sharp decline in the influence of the social environment and community support, as well as adolescents' inability to regulate their own behavior-characteristic of this developmental stage-emerge as the primary socio-psychological factors contributing to the formation of deviant behavior in adolescents.

References.

1. American Psychological Association. Publication manual of the American Psychological Association / American Psychological Association. — 7th ed. — Washington, DC : American Psychological Association, 2020. — 427 p.

2. Carrasco Ortiz, M. Á. Análisis de la estructura del cuestionario de comportamiento parental para niños (CRPBI) en población española / M. Á. Carrasco Ortiz, M. V. del Barrio Gándara, F. P. Holgado Tello // Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. — 2007. — Vol. 2, no. 24. — P. 95–120.

3. Dishion, T. J. Peer contagion in child and adolescent social and emotional development / T. J. Dishion, J. M. Tipsord // Annual Review of Psychology. — 2011. — Vol. 62. — P. 189–214. — DOI: 10.1146/annurev.psych.093008.100412.

4. Ismayilova, N. Adaptation and psychometric analysis of the EmIn (D. V. Lyusin) emotional intelligence questionnaire on an Azerbaijani sample / N. Ismayilova // Psychology. Journal of Higher School of Economics. — 2024. — Vol. 21, no. 4. — P. 753–763. — DOI: 10.17323/1813-8918-2024-4-753-763.

5. Karpov, A. V. Reflexive abilities and their development in the structure of personality / A. V. Karpov // Psychological Journal. — 2003. — Vol. 24, no. 5. — P. 43–56.

6. Lyusin, D. V. A new methodology for measuring emotional intelligence: The EmIn questionnaire / D. V. Lyusin // Psychological Diagnostics. — 2006. — Vol. 4. — P. 3–22.

7. Masten, A. S. Ordinary magic: Resilience in development / A. S. Masten. — New York : Guilford Press, 2014. — 370 p.
8. Moffitt, T. E. Male antisocial behaviour in adolescence and beyond / T. E. Moffitt // Nature Human Behaviour. — 2018. — Vol. 2, no. 3. — P. 177–186. — DOI: 10.1038/s41562-018-0309-4.
9. Murray, J. Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: A systematic review and meta-analysis / J. Murray, D. P. Farrington, I. Sekol // Psychological Bulletin. — 2012. — Vol. 138, no. 2. — P. 175–210. — DOI: 10.1037/a0026407.
10. Rodríguez, M. Á. How is perceived the parental behaviour by children and adolescence? Age and gender differences / M. Á. Rodríguez, M. V. del Barrio, M. Á. Carrasco // Escritos de Psicología. — 2009. — Vol. 2, no. 2. — P. 1–10. — DOI: 10.24310/espsiescpsi.v2i2.13371.
11. Rogers, C. R. Psychotherapy and personality change: Co-ordinated research studies in the client-centered approach / ed. by C. R. Rogers, R. F. Dymond. — Chicago : University of Chicago Press, 1954. — 547 p.
12. Rutter, M. Resilience as a dynamic concept / M. Rutter // Development and Psychopathology. — 2012. — Vol. 24, no. 2. — P. 335–344. — DOI: 10.1017/S0954579412000028.
13. Schaefer, E. S. A configurational analysis of children's reports of parent behavior / E. S. Schaefer // Journal of Consulting Psychology. — 1965. — Vol. 29, no. 6. — P. 552–557. — DOI: 10.1037/h0022702.
14. Schaefer, E. S. Children's reports of parental behavior: An inventory / E. S. Schaefer // Child Development. — 1965. — Vol. 36, no. 2. — P. 413–424. — DOI: 10.2307/1126465.
15. Schaefer, E. S. Development of a parental attitude research instrument / E. S. Schaefer, R. Q. Bell // Child Development. — 1958. — Vol. 29, no. 3. — P. 339–361. — DOI: 10.1111/j.1467-8624.1958.tb04891.x.
16. Steinberg, L. Adolescence / L. Steinberg. — 11th ed. — New York : McGraw-Hill Education, 2017. — 576 p.

THE SIGNIFICANCE OF PEDAGOGICAL ABILITIES IN DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH CULTURE BASED ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATION, SCHOOLS, AND PEDAGOGICAL IDEAS FROM THE 17TH CENTURY TO THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY

Olimov Temir Xasanovich
Asia international university professor

Abstract. *This article discusses pedagogical skills - the necessary professional qualities of a teacher. come true release factor that and The idea is about hard work, diligence, discipline, responsibility, the ability to clearly define a goal, choose ways to achieve it, and constantly improve the efficiency of one's work.*

Keywords: *pedagogical tact, demandingness, mastering advanced pedagogical technologies, constantly improving the effectiveness of one's work.*

Аннотация. *В статье рассматриваются педагогические навыки как необходимые профессиональные качества учителя. Раскрывается идея о том, что профессиональная деятельность педагога основывается на трудолюбии, усердии, дисциплинированности, ответственности, умении чётко определять цели,*

выбирать пути их достижения и постоянно повышать эффективность своей работы.

Ключевые слова: *педагогический такт, требовательность, освоение передовых педагогических технологий, постоянное повышение эффективности профессиональной деятельности.*

Based on scientific research conducted in the field of pedagogy and psychology, we believe that a teacher's pedagogical skills can be classified as follows. Didactic ability is the ability to explain complex knowledge to students in an easy way. This implies that the teacher can explain the educational material to students in a clear and understandable way, explain the topic or problem to them clearly and intelligibly, and arouse interest in students to think independently and actively. The teacher can change and simplify the educational material when necessary, make the difficult easy, the complex simple, the incomprehensible, the ambiguous understandable. Academic ability - having certain knowledge in all subjects. A teacher with such abilities knows his subject not only in the scope of the course, but also much more broadly and deeply, follows the news in his field of study. He learns a lot with his interests in science, technology, socio-political life. Perceptive ability - the ability to perceive the state of students in a short time, this is the ability to penetrate the inner world of a student, a student, a psychological observation associated with a very good understanding of the student's personality and his temporary mental states. Such a teacher can understand even subtle changes in the student's psyche based on small signs and not very large external signs. Speech ability - concise, meaningful, melodious, with a certain rhythm, tempo, frequency, as well as the sonority of the teacher's speech, its observance of pauses, logical emphasis, the speech of a capable teacher in the lesson is always directed at the students. Whether the teacher is explaining new material, analyzing the student's answer, approving or criticizing, his speech is always distinguished by his inner strength, confidence, and focus on what he is talking about. The expression of thoughts is clear, simple, and understandable for the student. Organizational skills - the ability to organize and manage a class, group or team. Organization is the basis for involving students in various types of activities. This ability is, firstly, to organize, unite, and inspire a team of students to solve important tasks, and secondly, to properly organize one's own work.

The ability to gain authority - the ability to gain authority through one's own personal qualities, knowledge, intelligence, and strong will. In science, this type of ability is also called authoritarian ability. Gaining authority depends on a whole complex of the teacher's personal qualities, such as his willpower (courage, endurance, determination, demandingness, etc.), as well as a sense of responsibility for educating and educating students, and the ability to convey this confidence to students.

Communicative skills - the ability to communicate and interact, the ability to interact with children, the ability to find the right way to approach students, the ability to establish effective relationships with them from a pedagogical point of view, the presence of pedagogical tact. Psychological diagnostic skills – a person’s prediction of the future, consisting in rationally imagining it. This is a special ability expressed in foreseeing the consequences of one’s actions, in educating and developing a person related to the idea of what kind of person the student will be in the future, in predicting what qualities the student will develop. This ability pedagogical to optimism, to education to the power of man to believe with related will be. The ability to divide attention - to express one's attitude to several objects at the same time. It is important for the student and teacher that all the characteristics of attention - its volume, strength, mobility, manageability and use - are developed.

A competent, experienced teacher carefully monitors the content and form of presentation of the material, his own opinion (or the opinion of the student), at the same time keeps all students in his attention, vigilantly monitors signs of fatigue, inattention, lack of understanding, does not ignore all cases of disciplinary violations, and finally, monitors his own personal behavior (facial expressions, pantomime, behavior).

Constructive ability - the ability to plan and predict the outcome of educational work. This ability allows you to design the development of the student's personality, select the content of education, as well as methods of working with students. Gnostic ability is the ability to research, to examine one's own activities, the process of this activity and its results, and to reconstruct activities in accordance with the results of the study. A comprehensive study of pedagogical abilities has shown that abilities consist of a manifestation of the intellectual, emotional and volitional qualities of a person. Pedagogical abilities are associated with general abilities: for example, literary and scientific creativity, design abilities. They increase the effectiveness of the teacher's work. Such teachers, by involving their students in this activity, achieve great success in educating and training them. Pedagogical abilities are related to the character traits of the teacher. Organization, determination, and fairness lead to an increase in the level of pedagogical activity, while disorganization, complacency, and injustice reduce the effectiveness of pedagogical activity.

Each teacher to oneself specific individual- psychological to the qualities has will be. Of them some more mobile, others slower, some stay strong, others softer These properties are well, from them Knowing how to use it wisely is of great importance. feelings, emotions towards the teacher alien to be need, said meaning come It doesn't come out, on the contrary, it can be happy, angry, or sad. to fall, to be sad it could be and It is necessary. In this context, it is appropriate to repeat the following thoughts of the Russian pedagogue A.S. Makarenko: “The educator must know how to organize, walk, joke, be cheerful, and angry; he must behave in such a way that his every action educates.” Here, the question is not about the need for the teacher to be like a certain model (mold), but about his skillful use of his individual qualities, the formation of the necessary qualities of a person in himself, and the elimination of his shortcomings. Based on the above considerations, the professional and personal qualities of a teacher can be categorized as follows:

The necessary professional qualities of a teacher are: diligence, hard work, discipline, responsibility, the ability to clearly define a goal, choose ways to achieve it, organization, determination, fairness, skill, pedagogical tact, demandingness, mastery of advanced pedagogical technologies, systematic improvement of the effectiveness of one's work, etc.

Schools-madrasas, content and methods of education in the Bukhara Emirate, Khiva, and Kokand Khanates. The Timurids, who had ruled for almost 150 years, fell into crisis. The Shaybanids were established in their place. Although Shaybanid Khan (1451-1510) tried to establish a strong centralized state in Transoxiana, his three khanates, primarily Bukhara and Khorezm, were established by the end of the 18th century, and the Kokand Khanate was established. However, the constant internecine wars between the khanates began to ruin the country to a certain extent, and there was stagnation in the field of science and culture.

In order to strengthen the country's economic situation, a watershed was built on the Zarafshan River in 1502. Monetary reforms were carried out in 1507-1508, 1529-1530, and 1583-1598.

During the reign of Bukhara Khan Abdulla Khan, comprehensive relations between the states were established. In particular, In India Shah Akbar, Eastern Ivan the Terrible in Europe with friendly relationship installed.

Central of the government strengthening many social buildings build opportunity Abdullaxon gave 1001 works. and cistern, many madrasas, mosques, khanaqos, bridges, water warehouse and other buildings built.

Abdullakhan own around writer, poet and scientists collect them sponsorship did. Poets between especially Mushfiqi own hymns, lyric poem and comics with fame found. Abdullah Khan assignment with various buildings for dates It's over.

Palace from historians Hafiz Tanish evidence based on the book " Abdullanoma " big historical book wrote.

Medicine in the field Sultanate Samarkand "Dastur al- Ilaj" Muhammad Yusuf Mahhol "Takhqiq al- Khumoyot", "Zubdat ul- Kahholi" poet Among the writers are Babur, Salih, Majlisi,

Hasan Nisari, Binai, Wasafi, Ubaydi, Ghaybi. Samarkand residents and blessed creativity those who did.

Shaybani Khan's "Tavori" goose-like "Nusratnama", "Baburnama" by Babur, "Badu' al-Waqo"' by Wasifi, "Mehmonnamayi" by Fazlullah ibn Ruzbekhan Bukhara» like large artistic in the works that's it period social, ideological, literary, educational life own on the contrary found.

the 17th-18th centuries architecture in the field many buildings foundation was held in Bukhara. Imamkulikhan's influential big Nadir Devonbegi, one of the officials city to the eye beauty from the connecting mosque, pool, madrasa consists of big architectural ensemble was built. Nadir Devonbegi such 4 miles south of Samarkand Tomb of Khoja Ahrar in front of the madrasa and He also built a prayer room.

This Muhammad Balkhi's 5000- byte poem "Subhanqulikhannoma", consisting of 200 letters from Mirmuhammad Vali Samarkandi literature figures biography in case information The giver «Muzakkirul "Ashob" work Saida Nasafi's dedication to Naqshbandi wrote poems, odes, Sufi Godfather and Babarahim Mashrab's to God was their love representative poems, existence, being, human, beloved, material world, from pleasures enjoy to be, Sharia, Tariqat, enlightenment and to the truth action to do about works to the surface came.

this period social of life all on the fronts religious ideology dominant was. In marriage, in the family, in every one person in morality, in behavior religious to the requirements compliance They were in the madrasas. mainly divine education basics installed was.

Madrasas from graduates mudarris, mutawali, qadi, imams, etc. with along with scientists, writers, and poets For example: Boborahim Mashrab, Muhammad Amin Kosani- Namagoni Fazli Namagoni, Shawqi Namagoni, Sayido Nasafi, Sufi Alloyor, Zebuniso, Dilshod-Barno, Uvaisi, Muhammad Mir Alim Bukhari, Abulghazi Bohodirkhan like that science They are from the owners.

this period more literature, history, architecture, visual arts art developed. Natural to sciences related created works multiplication methods expression «Calculation methods about tract» to mathematics related work to the surface came.

this period Abulghazi's "Family Tree" Turkish» work especially famous Abulghazi was born in 1603. Khiva Khan Arabmuhammad in the family to the world came and in 1645-1663 come dominance did Abulghazi's "Family Tree" Turkish» work especially He is famous for his military service, poetry, and historiography. in the fields fame found it.

Abulgazy all East rulers such as East peoples history, cultural legacy learned, science belief scientist, historian and writer was was.

Abulgazy In Khorezm science progressive to hold and culture improve for the purpose own to the palace builders, physicians, poets, historians, writers, calligraphers and other profession the owners collects. Abulgazy of ancestors restlessness because of unwritten mold leaving khanate history to create strict entered and capable calligraphers this to work attraction reached . Khorezm past culture In Abu Ghazi big passion and interest carved was. Abulghazi « Family Tree tarokima " (1661), " Shajarai "Turkish " (1664) and to the doctor such as " Manofe' ul- inson " (1664) rare works wrote and Khorezm historicism to school founded.

Abulgazy works East historians only scientists not, but from the 1880s starting Russian and Western European attention of scientists began to attract. The author's "Family Tree" Turkish » work in 1825 Rumyantsev in Kazan, GS Sablyukov in 1854, PI Demizone in 1871 by « Shajarai tarokima » work and in 1898 and 1966 one how many once Russian in the language publication was established. Western In Europe and German, English, French in their languages even Translation in America too done publication was carried out.

Visible It is clear that Uzbekistan in the area khanate and emirates science, literature, art, enlightenment during the one a little developed. More Khan palaces both religious and secular within literary works written in Uzbek in the language written works between author still unknown « Tavorixi " güzi " in Turkish tribes history and names wide is illuminated. During this period other many historical, works created so that we can our study through the past right imagination can to take to the possibility has we will be ...

In particular, this At that time, Muhammad Yaqub's "Gulshan ul-muluk", Muhammad Mir Alim's " Tarihi Amir Nasrullah", Mulla Ibadullah and Mulla Muhammad Sharif's " History of Amir Haidar", Muhammad Hakim Khan The Torah's " Muntakhabut" " Tawarix ", Mulla Avaz Muhammad's " History" " World Expo ", Mulla Niyaz Muhammad's " History" " Shahruhii ", Abdurakhmon Tole's " Abulfayzkhan " History, Muhammad Vafo Kirmani's " Tuhfai " like " khani " works attention is worthy.

the 18th century living creativity reached enlightener between Sufi Alloyor (original) name Oh my God, quite a bit. famous is, its works of school and in madrasas training manual as wide used.

Sufi Alloyor in 1720 AD (1133 AH) birth He initially In Samarkand own in the village elementary education gets, then at the age of 10 To Bukhara went there for 15 years during various sciences and professions learned. At the age of 25 Bukhara to customs official arrived is appointed.

But many Soon, Olloyor sheikh To Habibullah belief so that they science to the rings acceptance Sheikh Habibullah in the madrasa 12 years old educated, mature scholar and saint to the level will reach.

Sufi Godfather to jurisprudence The works " Siraj ul- ojizin ", "Sabat ul-ojizin", "Murad ul-arifin ", " Makhzan ul- mushgayin ", "Najat ul- talibin" created by Sufi "Alloyor" name with people between famous "Sabat ul- Ajizin" which is work in schools literacy release with studies It was. Islam then religion main rules, beliefs statement They were human. qualities, artistic wisdom, and stories in the style of is expressed in the book previously pushed issues verse to the hadiths appropriate written manifestation The work is Persian. and Arabic language didn't know simple people for This is intended for its It is evident from the introduction. It says "Allah" Almighty to recognize in the statement, "Allah Almighty of enlightenment statement", "Allah Almighty eight of quality after the statement» of faith , of angels statement , prophets faith to bring from the statement after Islam religion main rules high moral requirements , wisdom as For example , " Humility " about "maw'iza", "Ta'madan" abstinence about", "The bad guys from the conversation run away , good ones in conversation to be statement», «afsi som" in the statemen", "in the covenant of the slave hair in the statement", "Good companion in the statement", "Khiyonatdin far away to be in the statement", "Youth " target» like Chapters are an example of this.

this period creativity reached Fazli Namangoni, Mushrif, Mushfiqi Faroghi nickname with creativity Turdi, Mahmud, Gulkhani, Mohlaroyim (Nodira), Shermuhammad Munis and Ogahiy, Sayid Muhammad Akhund, Yahya, Davlat Mamed Azadi (Makhtumkuli's son) father), Kirami, Mulla Shermuhammad, Akmal, Muhammad Aminkhoj Kasani, Mawlana Rare own of his time sly figures For example, Mushfiqi Bukhara emir Abdullakhan He was given the title of "Malik ush- shuaro in the palace. has was If so, Fazli Namangoni Kokand to the poets leadership Umar Khan 's assignment with Fazli and the collection " Majmuat ush- shuaro " by Mushrif is formed. During this period many architecture monuments will be built. In Kokand built palace archi, Samarkand, Bukhara and In Khiva various monuments these in a sentence.

In Bukhara in 1753-1754 dry completed Sheikh Jalal Madrasah , built in 1796-1797 Domla Tursunjon madrasa in Samarkand Registan of the area continuously formation , as well as Lion and Goldfish Construction of madrasas , "Devonbegi" madrasa, Khiva Arabmuhammad madrasa (1616), Muhammad Rizabek named after of the madrasa to the foundation arrival wood and to copper home thin patterns pot, earthenware and porcelain dishes, weapons - armor to make, every kind fabrics knitting, knitting art, embroidery and other people of craftsmanship development The peoples of Central Asia educated, knowledgeable, science-enlightenment because it is evidence gives.

this period, school and in madrasas grammar, geometry, logic, recitation, interpretation, Sharia, wisdom, Islam history and to their beliefs related scientific-theoretical knowledge, work administration, law, commerce to their workrelated inheritance and wealth, distribution and this such as other dozens scientific knowledge, secular and religious knowledge will be taught was. In all madrasas as a compulsory subject " Quran ", "Tafsir", "Adob as- salihin ", "Maslak ul-

muttakin", "Sabat ul- ajizin", "Kimyoi "Bliss", "Hadith" etc. studies was. Teaching term 15-20 years organization Near the mosque at school children 7 years alphabet, abjad, Quran, obligatory prayer, chor book, Hoja Hafiz, "Maslik ul- muttakin "by Mirza Bedil literacy taught.

Uzbek children reader in schools «Book Fuzuli", "Lison ut-tair", "Divoni Alisher Navoi", " Huvaydo", " Qissai" crazy Mashrab», Sufi Alloyor's book "Sabot ul- Ajizin " taught. In all schools students literacy since released after Sufi Godfather trained.

This in the period lexicography, historiography sciences developed, poetry wide prosperity found. Many works Arabic, Persian and other from languages translation was done. The people verbal to his/her creativity big attention was given. The people verbal creativity through to the youth heroism, hard work, truthfulness, loyalty such as humane, moral qualities promote was done.

Education in the process for women , women to education big attention was given. Educated, enlightened, intelligent women by many schools organization was and he is Athens It was called the school.

Horses in Central Asia of the school from the founders one, women in education big service did, to himself create a unique school fame won famous from horses One is Jahan Atin Uvaisi.

Jahan Atin Uvaysi (born in the 80s of the 18th century, died at the age of 65) death Margilan city Childuktaron in the neighborhood, Arsun in the village born lived. His father Hot Devon or It is called Devonai Qalandar. Its They called him Siddiq Baba. His mother's name name Chinnibibi was. Their From Uvaysi The great Ahunjon Hafiz said He also has a son. was. From the hot Devona Kason Arrived in Margilan stable become the rest.

He is a weaver. cut to be, Uzbek and Tajik in their languages poems wrote. His name palace from poets Fazli is also a "complex" mention in "ushshuaro" passes. Initially Jahanbibi parents and brother' s with the support of spontaneously to read given. Uzbek, Tajik classics, especially Jami, Navoi, Fuzuli works lovingly read from them learns. Uvaisiy nickname with poems exercise can He begins to dream. weight and with him connected problem art perfect occupies.

The poet was born at the age of 16-17 (approximately 1796-1797). between) Margilan Hajikhan named to the guy they will pass it on. Uvaisiy Guyushkhan, Muhammadkhan named of boys and girls mother It will be. It is a living. owner literary even though reading, creative work and teaching activity continue delivered.

References for use.

1. Olimov, T. H. Spiritual and moral aspects of the formation of civil culture in future specialists of higher education / T. H. Olimov // Theoretical & Applied Science. — 2019. — No. 12. — P. 662–665.

2. Olimov, T. H. The image of a modern teacher in the formation of civic culture among future highly educated specialists / T. H. Olimov // Pedagogical Skill (Bukhara). — 2020. — No. 5.

3. Olimov, T. H. Development issues of civil society and culture in the work of Eastern thinkers / T. H. Olimov // Pedagogical Skill (Bukhara). — 2019. — No. 2.

4. Olimov, T. H. Formation of self-awareness in youth / T. H. Olimov // Social and Humanitarian Sciences in the Educational System (Tashkent). — 2016. — No. 4.

5. Olimov, T. H. Some directions of forming civic culture in future higher educational specialists / T. H. Olimov // Integration of Science, Education and Practice. — 2020. — Vol. 1, no. 1. — P. 20–27.

6. Olimov, T. H. The role of national spirituality and values in the development of civil culture in future specialists with higher education / T. H. Olimov.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ

Опаева Гульбахар Аймановна
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха

Аннотация. *В данной статье рассматриваются теоретические и практические основы совершенствования дидактических принципов проектирования учебных материалов в цифровой образовательной среде. В условиях стремительной цифровизации образования возрастает необходимость разработки учебных материалов, соответствующих современным педагогическим требованиям, цифровым технологиям и компетентностному подходу. В исследовании раскрываются сущность и содержание основных дидактических принципов, включая научность, системность, последовательность, интерактивность, адаптивность, индивидуализацию и практическую направленность обучения. Особое внимание уделяется вопросам педагогического дизайна, интеграции мультимедийных технологий, цифровых образовательных платформ и средств искусственного интеллекта в процесс разработки учебного контента. Предложены теоретические положения и практические рекомендации, направленные на повышение качества цифровых учебных материалов, эффективности образовательного процесса и уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями, методистами, разработчиками цифровых образовательных ресурсов и специалистами в области цифровой педагогики при создании современных учебных материалов для системы высшего и непрерывного образования.*

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, учебные материалы, дидактические принципы, педагогический дизайн, цифровая педагогика, цифровые образовательные ресурсы, компетентностный подход, интерактивное обучение, адаптивное обучение, мультимедийные технологии, искусственный интеллект, образовательный контент, цифровые платформы, качество образования, цифровая трансформация образования.*

Abstract. *This article explores the theoretical and practical foundations for improving the didactic principles of designing educational materials in a digital learning environment. In the context of the rapid digital transformation of education, there is an increasing need to develop educational materials that meet contemporary pedagogical standards, incorporate advanced digital technologies, and support a competency-based approach to learning. The study examines the essence and content of the fundamental didactic principles, including scientific validity, systematicity, consistency, interactivity, adaptability, individualization, and practical orientation. Particular attention is paid to instructional design, the integration of multimedia technologies, digital learning platforms, and artificial intelligence into the development of digital educational content. The article proposes theoretical frameworks and practical recommendations aimed at improving the quality of digital educational materials, enhancing the effectiveness of the teaching and learning process, and fostering the development of learners' professional competencies. The findings of the study may serve as a methodological foundation for teachers, instructional designers, developers of digital educational resources, and specialists in digital pedagogy engaged in creating high-quality educational materials for higher and lifelong education.*

Key words: *digital learning environment, educational materials, didactic principles, instructional design, digital pedagogy, digital educational resources, competency-based approach, interactive learning, adaptive learning, multimedia technologies, artificial intelligence, educational content, digital learning platforms, educational quality, digital transformation of education.*

Введение. Цифровая трансформация образования стала одним из наиболее значимых факторов, определяющих развитие современной педагогической науки и образовательной практики. Активное внедрение цифровых технологий, облачных сервисов, искусственного интеллекта, образовательных платформ и интеллектуальных информационных систем существенно изменяет традиционные подходы к организации учебного процесса. В этих условиях особую актуальность приобретает разработка качественных учебных материалов, способных обеспечить не только передачу знаний, но и формирование у обучающихся профессиональных, цифровых и универсальных компетенций. Эффективность цифрового обучения во многом зависит от того, насколько грамотно реализованы дидактические принципы при проектировании образовательного контента [1].

Современная цифровая образовательная среда представляет собой сложную педагогическую систему, объединяющую образовательные ресурсы, технологические средства, цифровые сервисы и механизмы взаимодействия участников образовательного процесса. В отличие от традиционных печатных материалов, цифровой учебный контент обладает интерактивностью, мультимедийностью, возможностью оперативного обновления и адаптации к индивидуальным особенностям обучающихся. Именно поэтому разработка таких материалов требует комплексного учета педагогических, психологических, методических и технологических факторов [2].

В последние годы значительно возрос интерес исследователей к вопросам педагогического дизайна цифровых образовательных ресурсов. Однако большинство существующих исследований ориентировано преимущественно на использование отдельных цифровых инструментов или описание технических возможностей образовательных платформ. При этом проблемы совершенствования дидактических принципов проектирования учебных материалов, обеспечивающих достижение планируемых образовательных результатов, остаются недостаточно разработанными. Особенно актуальным становится поиск научно обоснованных подходов, позволяющих интегрировать современные цифровые технологии с классическими дидактическими требованиями и компетентностной моделью обучения [3].

Особое значение приобретает применение принципов научности, системности, последовательности, доступности, интерактивности, индивидуализации, адаптивности и практической направленности при создании цифровых учебных материалов. Их комплексная реализация способствует повышению качества усвоения учебной информации, развитию самостоятельной познавательной деятельности, критического мышления и цифровой грамотности обучающихся. Кроме того, современные цифровые ресурсы должны обеспечивать эффективную обратную связь, объективную оценку результатов обучения и возможность построения индивидуальных образовательных траекторий [4].

Несмотря на существенный прогресс в области цифровой педагогики, сохраняется необходимость дальнейшего научного осмысления механизмов совершенствования дидактических принципов проектирования учебных материалов с учетом современных тенденций развития образовательных технологий. Это обусловлено постоянным обновлением цифровых инструментов, изменением образовательных потребностей общества и возрастающими требованиями к качеству подготовки специалистов. В связи с этим разработка теоретических и практических основ совершенствования дидактических принципов проектирования учебных материалов в цифровой

образовательной среде представляет собой актуальную научную и практическую задачу современной педагогики [5].

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и разработка практических подходов к совершенствованию дидактических принципов проектирования учебных материалов в цифровой образовательной среде, обеспечивающих повышение качества образовательного процесса и эффективности формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Анализ литературы и степень изученности проблемы. Развитие цифровой образовательной среды стало одним из ключевых направлений модернизации современной системы образования. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что цифровые технологии постепенно трансформируют содержание образования, методы преподавания и формы организации учебного процесса. При этом особое внимание уделяется вопросам проектирования учебных материалов, поскольку именно они обеспечивают взаимодействие между обучающимся, преподавателем и цифровой образовательной платформой. Современные исследования подтверждают, что эффективность цифрового обучения определяется не только уровнем технологического оснащения, но и качеством дидактического проектирования образовательного контента [1].

В научной литературе проектирование учебных материалов рассматривается как комплексный процесс, объединяющий педагогические, психологические, методические и технологические компоненты. Исследователи отмечают, что цифровой образовательный контент должен строиться на основе научной достоверности, логической последовательности, системности, практической направленности и соответствия образовательным результатам. Такой подход позволяет обеспечить целостность образовательного процесса и способствует формированию профессиональных и универсальных компетенций обучающихся [2].

Значительное влияние на развитие теории проектирования оказали исследования в области педагогического дизайна. Современные модели instructional design рассматривают учебный материал не как совокупность текстовой информации, а как специально организованную систему образовательных ресурсов, включающую мультимедийные объекты, интерактивные задания, средства обратной связи и инструменты оценки результатов обучения. В условиях цифровой среды возрастает роль визуального представления информации, удобства навигации, адаптивности интерфейса и возможности персонализации образовательной траектории [3].

В последние годы активно исследуется влияние искусственного интеллекта на процесс создания учебных материалов. Интеллектуальные образовательные системы способны анализировать особенности познавательной деятельности обучающихся, автоматически подбирать уровень сложности заданий, формировать индивидуальные рекомендации и обеспечивать непрерывную обратную связь. Благодаря этому цифровые образовательные ресурсы становятся более гибкими и ориентированными на индивидуальные образовательные потребности каждого пользователя [4].

Особое место в современной научной литературе занимает компетентностный подход. Большинство исследователей подчеркивают, что цифровые учебные материалы должны быть направлены не только на передачу знаний, но и на развитие критического мышления, самостоятельности, коммуникативных навыков, способности к совместной деятельности и цифровой грамотности. Следовательно, содержание учебных материалов должно включать проблемные ситуации, практико-ориентированные задания, исследовательские проекты и интерактивные формы взаимодействия, стимулирующие активную познавательную деятельность обучающихся [5]. Значительное внимание уделяется вопросам мультимедийного сопровождения цифрового обучения. Согласно современным исследованиям, рациональное сочетание текста, графики, схем, анимации, видеофрагментов и аудиоматериалов способствует повышению качества восприятия информации, снижению когнитивной нагрузки и

улучшению долговременного запоминания учебного материала. Вместе с тем ученые отмечают, что чрезмерное использование мультимедийных эффектов без учета дидактических целей может отрицательно сказаться на результативности обучения [6].

Несмотря на существенные достижения в области цифровой педагогики, анализ научных публикаций показывает наличие ряда нерешённых вопросов. Во многих исследованиях основное внимание уделяется технологическим аспектам разработки образовательных платформ, тогда как дидактические принципы проектирования учебных материалов рассматриваются фрагментарно. Недостаточно изученными остаются механизмы интеграции компетентностного подхода, педагогического дизайна, адаптивных технологий и средств искусственного интеллекта в единую систему разработки цифрового образовательного контента. Кроме того, отсутствует универсальная модель, позволяющая комплексно учитывать педагогические, психологические и технологические требования при создании современных учебных материалов [7].

Проведённый анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что совершенствование дидактических принципов проектирования учебных материалов в цифровой образовательной среде представляет собой актуальное направление современной педагогической науки. Решение данной проблемы требует интеграции достижений педагогики, психологии, цифровых технологий и теории instructional design, что позволит повысить качество образовательных ресурсов и эффективность обучения в условиях цифровой трансформации образования.

Материалы и методы исследования. Методологическую основу исследования составили современные концепции цифровой педагогики, компетентностного обучения, педагогического дизайна и теории проектирования образовательных ресурсов. При организации исследования использовался комплексный подход, позволивший рассмотреть дидактические принципы проектирования учебных материалов как взаимосвязанную систему педагогических, технологических и организационных компонентов. В процессе исследования были изучены отечественные и зарубежные научные публикации, посвящённые цифровой образовательной среде, педагогическому дизайну, электронным образовательным ресурсам, адаптивному обучению и вопросам обеспечения качества цифрового образовательного контента. Теоретический анализ научных источников позволил определить основные тенденции развития цифрового образования, выявить существующие подходы к проектированию учебных материалов и сформулировать критерии оценки эффективности их дидактической структуры.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования:

- анализ и обобщение научной литературы;
- сравнительный анализ современных моделей проектирования цифровых учебных материалов;
- систематизация дидактических принципов, применяемых при разработке образовательного контента;
- педагогическое моделирование;
- анкетирование преподавателей и обучающихся;
- методы математической статистики для обработки полученных результатов.

Практическая часть исследования проводилась в одном из высших образовательных учреждений. В исследовании приняли участие **72 респондента**, из которых **24 преподавателя** имели опыт разработки электронных учебных материалов, а **48 студентов** регулярно использовали цифровые образовательные ресурсы в процессе обучения. Такой состав выборки позволил оценить проблему одновременно с позиции разработчиков учебного контента и его непосредственных пользователей.

Анкетирование было направлено на определение значимости основных дидактических принципов при проектировании цифровых учебных материалов.

Респондентам предлагалось оценить влияние каждого принципа на качество обучения по пятибалльной шкале.

Таблица 1

Оценка значимости дидактических принципов проектирования цифровых учебных материалов (n = 72)

Дидактический принцип	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)
Научность содержания	4,79	0,35
Системность и логическая последовательность	4,68	0,42
Компетентностная направленность	4,71	0,39
Интерактивность	4,83	0,31
Визуализация информации	4,65	0,46
Адаптивность учебного материала	4,58	0,48
Индивидуализация обучения	4,54	0,51

Полученные данные свидетельствуют о высокой оценке всех рассматриваемых принципов. Наибольшее значение участники исследования придали интерактивности цифровых учебных материалов, поскольку именно данный принцип обеспечивает активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс, повышает учебную мотивацию и способствует более глубокому усвоению содержания. Высокие показатели также получили научность содержания и компетентностная направленность, что подтверждает необходимость сочетания фундаментальной подготовки с практической ориентацией цифровых образовательных ресурсов.

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием пакета **IBM SPSS Statistics**. Для анализа эмпирических данных были рассчитаны средние значения, стандартные отклонения и выполнен корреляционный анализ между показателями оценки качества учебных материалов и уровнем удовлетворённости пользователей цифровой образовательной средой. Использование статистических методов позволило обеспечить объективность интерпретации результатов и повысить достоверность выводов исследования.

Комплексное применение теоретических и эмпирических методов обеспечило возможность всестороннего исследования проблемы совершенствования дидактических принципов проектирования учебных материалов в цифровой образовательной среде и сформировало научную основу для разработки практических рекомендаций по созданию современных цифровых образовательных ресурсов.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведённое исследование показало, что эффективность цифровых учебных материалов определяется не отдельными дидактическими принципами, а степенью их комплексной реализации в процессе педагогического проектирования. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что современные цифровые образовательные ресурсы должны обеспечивать логическую целостность содержания, доступность восприятия информации, интерактивное взаимодействие пользователя с учебным материалом и возможность адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям обучающихся.

Результаты анкетирования подтвердили, что большинство преподавателей рассматривают педагогическое проектирование как ключевой этап разработки цифрового образовательного контента. По мнению участников исследования, именно на стадии проектирования закладываются структура учебного материала, способы представления информации, формы организации самостоятельной работы, методы контроля знаний и механизмы обратной связи. При отсутствии системного

проектирования даже современные цифровые технологии не способны обеспечить высокое качество обучения.

Анализ ответов студентов показал, что наиболее востребованными являются учебные материалы, сочетающие текстовую информацию с мультимедийными элементами, интерактивными заданиями, ситуационными кейсами и средствами самоконтроля. Подобная организация содержания способствует более устойчивому усвоению знаний, повышает познавательный интерес и стимулирует самостоятельную учебную деятельность. В то же время чрезмерное насыщение цифрового ресурса графическими эффектами и анимацией без педагогической целесообразности может отвлекать внимание обучающихся и увеличивать когнитивную нагрузку.

Полученные результаты позволили определить взаимосвязь между основными дидактическими принципами и качественными характеристиками цифровых учебных материалов.

Таблица 2

Влияние дидактических принципов на качество цифровых учебных материалов

Дидактический принцип	Основной педагогический эффект	Практический результат
Научность	Формирование достоверных знаний	Повышение качества усвоения содержания
Системность	Логическая организация материала	Формирование целостного представления о теме
Компетентностная направленность	Развитие практических умений	Применение знаний в профессиональной деятельности
Интерактивность	Активизация познавательной деятельности	Повышение учебной мотивации
Визуализация	Улучшение восприятия информации	Ускорение понимания сложных понятий
Адаптивность	Учёт индивидуальных особенностей обучающихся	Персонализация образовательного процесса
Обратная связь	Оперативная корректировка обучения	Повышение эффективности контроля знаний

Полученные результаты свидетельствуют о том, что каждый из рассмотренных принципов выполняет самостоятельную педагогическую функцию, однако максимальная эффективность достигается только при их комплексном использовании. Исключение хотя бы одного из ключевых компонентов приводит к снижению качества цифрового образовательного контента и ограничивает возможности его применения в образовательном процессе.

На основе анализа эмпирических данных была разработана концептуальная модель совершенствования дидактических принципов проектирования учебных материалов в цифровой образовательной среде. Модель включает четыре взаимосвязанных этапа: определение образовательных целей и планируемых результатов обучения; проектирование структуры учебного материала с использованием принципов педагогического дизайна; разработку цифрового образовательного ресурса с интеграцией интерактивных и мультимедийных компонентов; оценку эффективности учебного материала посредством анализа образовательных результатов и получения обратной связи от пользователей. Последовательная реализация данных этапов обеспечивает создание цифрового контента, соответствующего современным требованиям качества образования.

Обсуждение результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что совершенствование дидактических принципов проектирования учебных материалов не должно ограничиваться внедрением новых цифровых технологий. Гораздо большее

значение имеет научно обоснованная организация содержания обучения, учитывающая закономерности познавательной деятельности, особенности цифрового взаимодействия обучающихся с образовательной средой и требования компетентностного подхода. Именно интеграция педагогических, психологических и технологических компонентов обеспечивает создание эффективных цифровых образовательных ресурсов, способных повысить качество обучения и обеспечить устойчивое развитие цифровой образовательной среды.

Заключение. Проведённое исследование подтвердило, что совершенствование дидактических принципов проектирования учебных материалов является одним из ключевых условий повышения качества цифрового образования. В условиях активной цифровизации образовательного процесса учебные материалы перестают выполнять исключительно информационную функцию и становятся важным инструментом организации познавательной деятельности, формирования профессиональных компетенций и развития самостоятельности обучающихся.

Теоретический анализ показал, что эффективность цифрового образовательного контента определяется гармоничным сочетанием научности, системности, последовательности, компетентностной направленности, интерактивности, визуализации, адаптивности и индивидуализации обучения. Каждый из этих принципов выполняет самостоятельную педагогическую функцию, однако наибольший образовательный эффект достигается только при их комплексной реализации в процессе педагогического проектирования.

Результаты эмпирического исследования подтвердили, что преподаватели и студенты рассматривают интерактивность, научную обоснованность содержания, логичность структуры и возможность адаптации учебных материалов к индивидуальным образовательным потребностям как наиболее значимые характеристики современных цифровых образовательных ресурсов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости системного подхода к разработке цифрового контента, основанного на интеграции педагогических, психологических и технологических решений.

Практическая ценность исследования заключается в разработке научно обоснованных рекомендаций по совершенствованию процесса проектирования учебных материалов в цифровой образовательной среде. Предложенный подход ориентирован на создание образовательных ресурсов, обеспечивающих активное взаимодействие обучающихся с учебным содержанием, эффективную обратную связь, объективную оценку образовательных результатов и возможность построения индивидуальных образовательных траекторий.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями высших учебных заведений, методистами, разработчиками электронных образовательных ресурсов, специалистами в области цифровой педагогики, а также организациями, занимающимися созданием образовательных платформ. Практическое применение предложенных рекомендаций будет способствовать повышению качества цифровых учебных материалов и эффективности образовательного процесса в целом.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой интеллектуальных моделей автоматизированного проектирования учебных материалов с использованием технологий искусственного интеллекта, адаптивных алгоритмов обучения, аналитики образовательных данных и персонализированных цифровых образовательных сервисов. Дальнейшее развитие данных направлений позволит создать более гибкие, эффективные и научно обоснованные модели организации цифрового обучения, соответствующие современным требованиям развития образования и информационного общества.

Список использованной литературы.

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Педагогический дизайн цифрового образовательного контента. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 287 с.
2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – 5-е изд. – Москва: Академия, 2021. – 368 с.
3. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: теория и практика. – Москва: ИИО РАО, 2023. – 312 с.
4. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. – Москва: Юрайт, 2022. – 295 с.
5. Mayer R. E. Multimedia Learning. 3rd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2021. – 704 p.
6. Branch R. M. Instructional Design: The ADDIE Approach. – New York: Springer, 2020. – 210 p.
7. Clark R. C., Mayer R. E. e-Learning and the Science of Instruction. 5th ed. – Hoboken: Wiley, 2023. – 528 p.
8. Bates A. W. Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning. 3rd ed. – Vancouver: Tony Bates Associates Ltd., 2022. – 640 p.
9. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning // Educational Review. – 2021. – Vol. 73. – No. 5. – P. 689–702.
10. UNESCO. Guidance for Digital Learning and Educational Transformation. – Paris: UNESCO Publishing, 2023.
11. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards Intelligent Learning Systems. – Paris: OECD Publishing, 2023.
12. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027: Mid-term Review. – Brussels, 2024.
13. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Updated Perspectives. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
14. Siemens G. Learning Analytics and Digital Learning Environments // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2022. – Vol. 19. – No. 1. – P. 1–18.
15. Ally M., Tsinakos A. (Eds.). Perspectives on Open, Distance and Digital Education. – Singapore: Springer Nature, 2022. – 396 p.
16. Koper R. Learning Design and Adaptive Digital Education // Journal of Interactive Media in Education. – 2021. – No. 1. – P. 1–15.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИЙ ВЫХОДА ИЗ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Отамирзаев Музаффар Баходир угли
Turan International University

Аннотация. *В данной статье на научно-теоретической основе рассматриваются социально-психологические аспекты стратегий выхода из конфликтных ситуаций у подростков с девиантным поведением. Раскрываются психологические особенности подросткового возраста, причины формирования девиантных форм поведения, а также специфика проявления конструктивных и деструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Особое внимание уделяется роли агрессивности, эмоциональной неустойчивости, коммуникативных трудностей, семейного воспитания, влияния группы сверстников и социально-*

психологической адаптации в выборе подростками способов разрешения конфликтов. Обосновывается необходимость психологической профилактики и коррекции деструктивных моделей поведения у подростков с девиантным поведением.

Ключевые слова: *девиантное поведение, подростковый возраст, конфликт, конфликтная ситуация, стратегии поведения, агрессивность, копинг-стратегии, социально-психологическая адаптация, деструктивное поведение, психологическая коррекция.*

Abstract*. This article examines the socio-psychological aspects of strategies for overcoming conflict situations in adolescents with deviant behavior on a scientific and theoretical basis. The psychological characteristics of adolescence, the causes of deviant behavior formation, as well as the specific manifestation of constructive and destructive behavioral strategies in conflict situations are analyzed. Particular attention is paid to the role of aggression, emotional instability, communication difficulties, family upbringing, peer group influence, and socio-psychological adaptation in adolescents' choice of conflict resolution strategies. The necessity of psychological prevention and correction of destructive behavioral models in adolescents with deviant behavior is substantiated.*

Keywords: *deviant behavior, adolescence, conflict, conflict situation, behavioral strategies, aggression, coping strategies, socio-psychological adaptation, destructive behavior, psychological correction.*

В современных условиях проблема девиантного поведения подростков приобретает особую социальную, педагогическую и психологическую значимость. Подростковый возраст является сложным этапом развития личности, в котором происходят интенсивные изменения в эмоциональной, когнитивной, мотивационной и социальной сферах. В этот период формируется самосознание, усиливается стремление к самостоятельности, возрастает потребность в признании со стороны сверстников, а также обостряется чувствительность к оценке окружающих. Именно поэтому подростки нередко демонстрируют повышенную эмоциональную реактивность, импульсивность, протестные формы поведения и трудности в конструктивном разрешении конфликтных ситуаций.

Девиантное поведение представляет собой систему поступков и действий, отклоняющихся от принятых в обществе социальных, моральных, правовых или педагогических норм. В подростковом возрасте девиантные проявления могут выражаться в агрессивности, нарушении дисциплины, конфликтности, склонности к асоциальному общению, отрицании требований взрослых, уходах из дома, употреблении психоактивных веществ, интернет-зависимом поведении и других формах социальной дезадаптации. При этом девиантное поведение не всегда связано с устойчивой криминальной направленностью личности. В ряде случаев оно выступает как форма психологической защиты, реакция на неблагоприятную семейную ситуацию, дефицит внимания, негативное влияние группы сверстников или несформированность навыков саморегуляции.

Одним из наиболее важных проявлений девиантного поведения у подростков является конфликтность. Конфликтная ситуация возникает тогда, когда интересы, потребности, цели или ценности участников взаимодействия вступают в противоречие. Для подростков с девиантным поведением конфликт часто становится не только способом выражения недовольства, но и средством самоутверждения, привлечения внимания, защиты личной позиции или сопротивления внешнему контролю. В связи с этим изучение стратегий выхода из конфликтных ситуаций у данной категории подростков имеет важное значение для понимания механизмов их социально-психологической адаптации.

С психологической точки зрения поведение подростка в конфликтной ситуации определяется совокупностью личностных, эмоциональных, когнитивных и социальных

факторов. К личностным факторам относятся уровень самооценки, особенности характера, степень агрессивности, тревожность, фрустрационная устойчивость и сформированность самоконтроля. Эмоциональные факторы проявляются в способности подростка осознавать, выражать и регулировать собственные переживания. Когнитивные факторы связаны с умением анализировать ситуацию, прогнозировать последствия своих действий и выбирать адекватные способы поведения. Социальные факторы включают стиль семейного воспитания, характер отношений со сверстниками, положение подростка в группе, школьную среду и особенности взаимодействия с педагогами.

Особую роль в выборе стратегии поведения в конфликте играет агрессивность. У подростков с девиантным поведением агрессивность может выступать как устойчивая личностная черта или как ситуативная реакция на фрустрацию, обиду, несправедливость и ограничение самостоятельности. Высокий уровень агрессивности затрудняет конструктивное разрешение конфликтов, поскольку подросток чаще выбирает давление, угрозы, обвинения, физическое или вербальное противостояние. В таких случаях конфликт не разрешается, а усиливается, что приводит к ухудшению межличностных отношений, росту социальной изоляции и закреплению деструктивных форм поведения.

В научной литературе выделяются различные стратегии поведения личности в конфликтных ситуациях. Наиболее распространёнными являются соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Соперничество предполагает стремление добиться своей цели за счёт давления на другую сторону. Сотрудничество направлено на поиск решения, удовлетворяющего интересы обеих сторон. Компромисс связан с взаимными уступками. Избегание выражается в уходе от обсуждения проблемы, а приспособление — в отказе от собственных интересов ради сохранения отношений или снижения напряжения. Для подростков с девиантным поведением наиболее характерными могут быть соперничество и избегание, поскольку они позволяют либо открыто выразить протест, либо уйти от ответственности за решение проблемы.

Конструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях способствуют снижению напряжения, сохранению межличностных отношений и поиску социально приемлемого решения. К ним относятся сотрудничество, компромисс, открытое обсуждение проблемы, умение слушать собеседника, аргументированное выражение собственной позиции и эмоциональный самоконтроль. Деструктивные стратегии, напротив, приводят к усилению противоречий, нарушению общения и закреплению негативных моделей поведения. К ним можно отнести агрессию, обвинение, угрозы, манипуляцию, уход от ответственности, демонстративное игнорирование и стремление к доминированию.

У подростков с девиантным поведением выбор деструктивных стратегий часто связан с недостаточным развитием коммуникативных навыков. Многие подростки данной категории испытывают трудности в выражении своих чувств словами, не умеют конструктивно обозначать границы, слабо владеют навыками активного слушания и не всегда способны понять позицию другого человека. В результате даже незначительная ситуация может восприниматься ими как угроза, унижение или несправедливость, что провоцирует эмоциональный всплеск и конфликтное поведение.

Важное значение имеет также семейная среда. Неблагоприятные стили воспитания, такие как гипоопека, авторитарность, эмоциональное отвержение, непоследовательность требований или чрезмерный контроль, могут способствовать формированию у подростка неадекватных моделей поведения в конфликте. Если в семье конфликты решаются через крик, давление, наказание или игнорирование, подросток усваивает именно такие способы взаимодействия и переносит их в отношения со сверстниками и педагогами. Напротив, поддерживающая семейная атмосфера,

уважительное общение и наличие эмоционального контакта способствуют формированию более конструктивных стратегий поведения.

Группа сверстников также оказывает существенное влияние на поведение подростка в конфликтных ситуациях. В подростковом возрасте мнение сверстников часто приобретает особую значимость. Подросток стремится занять определённое положение в группе, получить признание, доказать свою самостоятельность и значимость. В неблагоприятной социальной среде агрессивность, демонстративность и нарушение норм могут восприниматься как способ укрепления статуса. В таких условиях девиантные формы поведения получают групповое подкрепление, а конструктивные способы разрешения конфликтов могут оцениваться как проявление слабости.

Социально-психологическая адаптация подростка во многом зависит от того, насколько он способен регулировать своё поведение в сложных межличностных ситуациях. Подростки с высоким уровнем адаптации чаще используют сотрудничество, компромисс и рациональное обсуждение проблемы. Они способны учитывать не только собственные интересы, но и позицию другого человека. Подростки с признаками дезадаптации чаще демонстрируют импульсивность, подозрительность, негативизм и трудности в принятии социальных норм. Это делает их более уязвимыми к деструктивному поведению в конфликте.

Одним из важных направлений психологической работы с подростками с девиантным поведением является развитие навыков эмоциональной саморегуляции. Подростка необходимо обучать распознаванию собственных эмоций, пониманию причин раздражения, гнева или обиды, а также способам снижения эмоционального напряжения. К таким способам можно отнести дыхательные упражнения, паузу перед реакцией, вербализацию переживаний, переключение внимания, анализ последствий поведения и поиск альтернативных вариантов решения проблемы.

Не менее важным является формирование коммуникативной компетентности. Подростки должны овладевать навыками конструктивного диалога, умением выражать несогласие без агрессии, слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы, принимать обратную связь и договариваться. Эти навыки позволяют снизить частоту конфликтов и повысить эффективность межличностного взаимодействия. В образовательной среде для этого могут использоваться тренинговые занятия, ролевые игры, групповая дискуссия, анализ конфликтных ситуаций и упражнения на развитие эмпатии.

Психологическая профилактика девиантного поведения должна быть направлена не только на устранение негативных проявлений, но и на развитие внутренних ресурсов личности подростка. Важными ресурсами являются адекватная самооценка, чувство ответственности, способность к рефлексии, позитивная мотивация, навыки самоконтроля и социальная поддержка. Чем выше уровень сформированности данных качеств, тем больше вероятность того, что подросток будет выбирать конструктивные способы поведения в конфликтных ситуациях.

В процессе коррекционной работы особое значение имеет индивидуальный подход. Необходимо учитывать причины девиантного поведения, особенности семейной ситуации, уровень агрессивности, характер межличностных отношений, учебную мотивацию и эмоциональное состояние подростка. Для одних подростков на первый план выходит коррекция агрессивности, для других — развитие уверенности в себе, снижение тревожности, повышение коммуникативной культуры или восстановление доверительных отношений со взрослыми. Поэтому психологическая помощь должна быть комплексной и включать индивидуальные консультации, групповые тренинги, работу с родителями и взаимодействие с педагогами.

В образовательной практике эффективным направлением может стать внедрение специальных психопрофилактических программ, направленных на развитие конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Такие программы должны включать изучение природы конфликта, анализ типичных ошибок общения,

развитие эмоционального интеллекта, обучение навыкам сотрудничества и компромисса, а также формирование ответственности за последствия собственного поведения. При систематической реализации подобные программы способствуют снижению уровня агрессивности, повышению социальной адаптации и формированию более зрелых способов взаимодействия.

Следует отметить, что работа с подростками с девиантным поведением требует согласованных действий психолога, педагога, родителей и социальной среды. Только комплексный подход позволяет не просто временно снизить проявления конфликтности, но и изменить внутренние механизмы поведения подростка. Важно создать условия, в которых подросток сможет почувствовать свою значимость, получить опыт позитивного общения, научиться выражать свои потребности социально приемлемым способом и осознать личную ответственность за выбор стратегии поведения.

Заключение. Таким образом, стратегии выхода из конфликтных ситуаций у подростков с девиантным поведением являются важным показателем их социально-психологической адаптации. Выбор конструктивных или деструктивных стратегий определяется уровнем агрессивности, эмоциональной устойчивости, коммуникативной компетентности, особенностями семейного воспитания, влиянием группы сверстников и степенью сформированности саморегуляции. Подростки с девиантным поведением чаще испытывают трудности в конструктивном разрешении конфликтов, что требует целенаправленной психологической профилактики и коррекционной работы. Развитие навыков эмоционального самоконтроля, рефлексии, сотрудничества, компромисса и ответственного поведения способствует снижению деструктивных проявлений и повышению эффективности межличностного взаимодействия. В связи с этим изучение социально-психологических аспектов стратегий выхода из конфликтных ситуаций у подростков с девиантным поведением является актуальной задачей современной психологии и педагогической практики.

Список использованной литературы.

1. Бандура А. Теория социального научения. — Санкт-Петербург: Евразия, 2000. — 320 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 400 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. — Москва: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — Москва: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Санкт-Петербург: Речь, 2010. — 256 с.
6. Реан А.А. Психология подростка. — Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2008. — 512 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. — Москва: Просвещение, 1989. — 255 с.
8. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. — New York: Springer Publishing Company, 1984. — 456 p.

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК КЛЮЧЕВЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЧУВСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Пискарёва С.Е.
(Россия)

Аннотация. *В статье представлены результаты эмпирического исследования регрессионного анализа предикторов удовлетворенности успешностью в профессиональной деятельности руководителей на примере менеджеров и государственных и муниципальных служащих. Полученные результаты способствуют более глубокому пониманию специфики факторов, влияющих на карьерную удовлетворенность у руководителей разных профессиональных групп.*

Ключевые слова: *Карьера, Карьерные ориентации, предикторы удовлетворенности успешностью в профессиональной деятельности, менеджеры, государственный муниципальные служащие.*

Abstract. *The paper presents the findings of an empirical study employing regression analysis to identify predictors of perceived professional success satisfaction among managers and public and municipal servants. The results contribute to a deeper understanding of the specific factors influencing career-related satisfaction in leaders belonging to different professional groups.*

Keywords*: career; career orientations; predictors of satisfaction with professional success; managers; public and municipal servants.*

Введение. Профессиональная карьера руководителя представляет собой динамичный и многоаспектный процесс, в котором удовлетворенность профессиональными достижениями тесно переплетается с общим жизненным благополучием. Восприятие успешности карьеры выходит за рамки простого должностного роста, становясь маркером общей самореализации и благополучия личности. Многочисленные исследования показывают, что карьерные ориентации и факторы, способствующие достижению профессиональной успешности, могут существенно различаться в зависимости от принадлежности к той или иной профессиональной группе, в том числе среди менеджеров и государственных служащих.

Теоретические работы ряда авторов подчеркивают роль ценностных ориентаций в построении профессионального пути. Успешность карьеры в данном контексте объединяет субъективную оценку достижений и внешние индикаторы признания [Чикер, 2011; Маркова, 2016; Карпов, 2016].

Тем не менее, прогностическая роль предикторов профессиональной успешности руководителей остается недостаточно изученной [Цариценцева, 2017]. Проведенные исследования карьерных ориентаций руководителей выявили устойчивые взаимосвязи с такими характеристиками, как профессиональная активность, жизненная удовлетворенность, ответственность и уровень мотивации [Пискарева, 2018; Пискарева, Гирфатова, 2015].

В настоящей статье предпринята попытка проанализировать основные предикторы, влияющие на степень удовлетворенности профессиональными достижениями у представителей двух значимых профессиональных групп: менеджеров и государственных служащих.

Методология. На данном этапе исследования использовался «Опросник поведения и переживания, связанного с работой «AVEM» (разработан У. Шааршмидтом и А. Фишером в Институте психологии Потсдамского университета и адаптирован под

руководством Т.И. Ронгинской). Опросник представляет собой многофакторный диагностический инструмент, позволяющий определять типы поведения личности в условиях профессиональных требований.

Для количественной оценки влияния нескольких факторов на результативный признак применялся многофакторный регрессионный анализ.

Регрессия определяет функциональную зависимость между объясняющими переменными и условным математическим ожиданием зависимой переменной, применяясь с целью прогнозирования среднего значения зависимой переменной при фиксированных значениях первых. При использовании регрессионного анализа подразумевается причинно-следственная взаимосвязь, то есть изменения одной переменной обусловлены изменениями другой.

В результате множественного регрессионного анализа были выявлены значимые стандартизированные коэффициенты Beta при p-level ≤0,007. Стандартизованные (Beta) и нестандартизованные (B) регрессионные коэффициенты (веса), их стандартные ошибки и уровни значимости.

Результаты и их обсуждение. По выборке государственных служащих, в структуре предиктора «Чувство успешности в профессиональной деятельности» (EE) – удовлетворенность своими профессиональными достижениями, наибольший вклад вносит переменная «Удовлетворенность жизнью (LZ)» – общая жизненная удовлетворенность, учитывающая профессиональный успех. Также значимым предиктором удовлетворенности профессиональной успешностью в данной группе является «Управленческий стаж».

Результаты множественного регрессионного анализа по выборке менеджеров указывают на наличие достаточно тесной причинно-следственной взаимосвязи, в частности, между «Чувством успешности в профессиональной деятельности» (EE) и переменной «SU». Так, наибольший вклад в зависимую переменную «Чувство успешности в профессиональной деятельности» (EE) вносит переменная «Чувство социальной поддержки» (SU) – доверие и поддержка со стороны близких людей, ощущение социального благополучия.

Результаты проведённого анализа позволяют рассматривать удовлетворённость жизнью и социальную поддержку как взаимосвязанные психологические ресурсы, оказывающие существенное влияние на чувство профессиональной успешности у руководителей. Профессиональная успешность руководителя определяется не только объективными показателями его деятельности, но и субъективной оценкой собственных достижений, профессиональной компетентности и способности эффективно справляться с управленческими задачами.

Удовлетворённость жизнью выступает важным внутренним ресурсом руководителя. Высокий уровень удовлетворённости жизнью может способствовать формированию более позитивного отношения к профессиональной деятельности, повышению уверенности в собственных силах и сохранению эмоциональной стабильности в условиях высокой ответственности. Напротив, низкая удовлетворённость жизнью может сопровождаться эмоциональным напряжением, снижением мотивации и негативной оценкой собственных профессиональных результатов.

Особое значение имеет социальная поддержка, которая включает эмоциональную, информационную и инструментальную помощь со стороны коллег, руководства, семьи и других значимых лиц. Для руководителей наличие доступной системы социальной поддержки особенно важно, поскольку управленческая деятельность часто связана с необходимостью принятия самостоятельных решений, высокой ответственностью и разрешением конфликтных ситуаций. Поддерживающее социальное окружение может снижать субъективное восприятие профессиональных трудностей и способствовать сохранению психологической устойчивости.

Взаимодействие удовлетворённости жизнью и социальной поддержки позволяет рассматривать профессиональную успешность как результат не только индивидуальных качеств руководителя, но и его общего психологического и социального благополучия. Руководитель, удовлетворённый своей жизнью и ощущающий поддержку со стороны окружающих, с большей вероятностью воспринимает профессиональные трудности как преодолимые задачи, сохраняет уверенность в своих возможностях и демонстрирует более высокую субъективную оценку профессиональной успешности.

Таким образом, удовлетворённость жизнью и социальная поддержка могут рассматриваться как значимые предикторы чувства профессиональной успешности у руководителей. Их учёт в психологическом сопровождении управленческих кадров позволяет расширить традиционное понимание профессиональной эффективности и перейти к более комплексному рассмотрению факторов, обеспечивающих устойчивость, продуктивность и субъективное ощущение успеха руководителя.

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что удовлетворённость жизнью и социальная поддержка являются важными психологическими ресурсами, определяющими субъективное чувство профессиональной успешности руководителей. Профессиональная успешность в данном контексте не может рассматриваться исключительно через призму объективных результатов деятельности, карьерного продвижения, уровня дохода или достижения организационных целей. Существенное значение имеет то, насколько сам руководитель оценивает свою профессиональную деятельность как успешную, значимую и соответствующую собственным ожиданиям и жизненным ценностям.

Удовлетворённость жизнью формирует общий эмоционально-психологический фон личности руководителя и оказывает влияние на его отношение к профессиональной деятельности. Руководитель, удовлетворённый различными сферами своей жизни, как правило, обладает более благоприятными условиями для поддержания внутреннего равновесия, уверенности в собственных силах и позитивного восприятия профессиональных достижений. Высокая удовлетворённость жизнью может способствовать более конструктивной оценке возникающих трудностей, повышению мотивации к профессиональному развитию и сохранению работоспособности в условиях значительной управленческой нагрузки.

Важным фактором выступает и социальная поддержка. Руководитель, несмотря на занимаемую должность и высокий уровень ответственности, также нуждается в эмоциональной, профессиональной и информационной поддержке. Возможность получить помощь, совет или эмоциональную обратную связь от коллег, сотрудников, руководства, друзей и членов семьи способствует снижению психологического напряжения и помогает эффективнее справляться со стрессовыми ситуациями. Наличие устойчивых социальных связей также может укреплять чувство собственной компетентности и профессиональной значимости.

Особое значение приобретает сочетание внутреннего и внешнего ресурсов. Удовлетворённость жизнью представляет собой преимущественно внутренний ресурс психологического благополучия, тогда как социальная поддержка выступает важным внешним ресурсом. Их взаимодействие создаёт более благоприятные условия для формирования устойчивого чувства профессиональной успешности. При наличии социальной поддержки руководителю легче сохранять эмоциональную стабильность, а высокий уровень удовлетворённости жизнью, в свою очередь, позволяет более эффективно использовать имеющиеся социальные ресурсы.

Следует отметить, что профессиональная деятельность руководителей характеризуется высокой степенью ответственности, необходимостью принятия сложных решений, управлением коллективом, разрешением конфликтов и постоянным взаимодействием с различными категориями людей. В таких условиях субъективное ощущение профессионального успеха может зависеть не только от фактических результатов работы, но и от способности личности сохранять психологическое

благополучие. Поэтому изучение факторов, способствующих профессиональной успешности руководителей, должно включать анализ их жизненной удовлетворённости, качества социальных связей и доступности психологической поддержки.

Практическое значение полученных положений заключается в возможности использования данных факторов при разработке программ психологического сопровождения руководителей. Такие программы могут быть направлены на развитие навыков эмоциональной саморегуляции, профилактику профессионального выгорания, повышение стрессоустойчивости, формирование эффективных коммуникативных стратегий и укрепление социальных ресурсов личности. Важным направлением также является создание в организациях благоприятного социально-психологического климата, обеспечивающего руководителям возможность получать необходимую профессиональную и эмоциональную поддержку.

Кроме того, поддержание удовлетворённости жизнью руководителей требует комплексного подхода, предполагающего гармонизацию профессиональной и личной сфер. Чрезмерная концентрация исключительно на профессиональных достижениях может приводить к эмоциональному истощению и снижению общего уровня благополучия. В связи с этим важными условиями профессиональной устойчивости становятся рациональное распределение времени, наличие возможностей для отдыха, поддержание значимых социальных отношений, личностное развитие и сохранение баланса между профессиональными и личными потребностями.

В целом можно заключить, что чувство профессиональной успешности руководителя формируется под воздействием совокупности личностных, профессиональных и социально-психологических факторов. Удовлетворённость жизнью и социальная поддержка занимают среди них особое место, поскольку обеспечивают руководителю необходимые ресурсы для адаптации к профессиональным требованиям, преодоления трудностей и сохранения позитивного отношения к собственной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы связаны с эмпирическим изучением степени влияния удовлетворённости жизнью и различных видов социальной поддержки на субъективную профессиональную успешность руководителей. Представляется целесообразным также учитывать стаж управленческой деятельности, возраст, уровень занимаемой должности, особенности организационной культуры, характер профессиональной мотивации и выраженность эмоционального выгорания. Такой комплексный подход позволит более глубоко раскрыть психологические механизмы формирования профессиональной успешности руководителей и определить наиболее эффективные направления их психологического сопровождения.

Выводы. Проведенное исследование с использованием множественного регрессионного анализа позволило выявить ключевые предикторы удовлетворенности профессиональными достижениями как для выборки государственных служащих, так и для выборки менеджеров. Полученные результаты способствуют более глубокому пониманию специфики факторов, влияющих на карьерную удовлетворенность у руководителей разных профессиональных групп.

Литература.

1. Карпов А.А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности//Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 138-141.

2. Маркова Е.В. Структурная организация личностных характеристик субъектов управленческой деятельности, реализующих различные стили принятия решений//Ярославский психологический вестник. 2016. № 34. С. 80-87.

3. Пискарёва С.Е. Взаимосвязь карьерных ориентаций руководителей с профессиональной активностью и общей жизненной удовлетворенностью//Известия

Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18. № 1. С. 58-62

4. Пискарева С.Е. Гирфатова А.Р., Взаимосвязь личностных качеств и особенностей карьерной ориентации студентов управленческих специальностей//Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 4. С. 1413-1416.

5. Чикер В.А. Психологические аспекты индивидуальной карьеры //Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011. - № 3. – С. 80-90.

6. Цариценцева О.П. «Потенциал карьеры личности: структура и опыт диагностики»*//* «Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета» (№ 4 (44)).

ФЕНОМЕН ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САБОТАЖА В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАНУАЛЬНОГО МЫШЕЧНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Потапов Ю.О.,
к.пс.н, врач рефлексотерапевт высшей категории,
Едакина Т.В., к.пс.н.
(Россия)

Аннотация. *В статье описан феномен эмоционального саботажа и предложен способ быстрого и наглядного для подопечного его выявления с помощью мануального мышечного тестирования в процессе психологического консультирования. Это позволяет рекомендовать метод мануального мышечного тестирования в качестве регулярного инструмента в работе практического психолога. Необходимо продолжить исследования механизмов возникновения эмоционального саботажа в разных жизненных ситуациях.*

Ключевые слова*: психологический эксперимент, экспресс-диагностика, эмоциональный саботаж, мануальное мышечное тестирование.*

Abstract. *In this article a phenomenon of emotional sabotage is described, and a method for its quick diagnostics is given - obvious for the client, - using manual muscle testing during psychological consultancy. This allows to recommend the manual muscle testing method as a regular tool for a practicing psychologist. It is necessary to continue research into the mechanisms of emotional sabotage in various life situations.*

Keywords: *psychological experiment, quick test, spot-test, emotional sabotage, manual muscle testing.*

Актуальность.

Общение между психологом и подопечным при обычном психологическом консультировании происходит преимущественно вербально. В медицине это называется сбор жалоб и анамнеза. При правильно собранном анамнезе в 7-8 случаев из 10 вы не ошибётесь в диагнозе. Но в медицине 20-30% ошибок – это слишком много! Жалобы и анамнез всегда дополняются данными физикального исследования (пальпацией, перкуссией, аускультацией и так далее), а также данными объективного обследования (результаты анализов крови, рентгенологического и других исследований). Поэтому в медицине как минимум три диагноза: предварительный – выставляется в течении 2-х часов при поступлении в больницу; клинический - выставляется в течении трёх дней по мере поступления результатов обследования; и заключительный – выставляется при выписке (считается доказательством «от

результатов лечения») или по результатам патологоанатомического вскрытия. По статистическим данным психологи собирают жалобы клиента в 35% случаев, а анамнез – в 13% [1]. Рассчитывать, что в ближайшее время в арсенале психологов появятся анализы и инструментальные методы дополнительного обследования состояния нервной системы и психики подопечного не приходится. Однако для повышения эффективности помощи человеку психологу необходимы методы объективизации состояния подопечного, своего рода аналог «физикального обследования». Одним таким методом может стать мануальное мышечное тестирование.

Феномен эмоционального саботажа или вторичной выгоды от чего-то, например, заболевания, достаточно хорошо известен психологам. Считается, что саботаж встречается часто. Однако остаётся открытым вопрос о том, как часто, и как его выявить быстро и надёжно. Информация по возможностям экспресс-диагностики этого состояния и распространённости феномена с точки зрения мануального мышечного тестирования в доступной нам литературе также отсутствует. Между тем, наши наблюдения выявили противоречия в идущей от подопечного информации и его оценки ситуации и откликом его нервной системы, в частности при проверке имени, возраста и места проживания («логин и пароль») в методе мануального мышечного тестирования, - даже такая информация внутренними системами организма оцениваются по-разному.

Цель исследования. Изучить возможности экспресс-диагностики эмоционального саботажа человека методом мануального мышечного тестирования с точки зрения практического психолога.

Материалы и методы.

Анализу подверглись данные первичных консультаций 123 человек личного приёма врача Ю.О. Потапова за 2026 год с января по август. Консультирование проводилось с учётом всех требований, предъявляемых к мануальному мышечному тестированию [2, 3]. Возрастному и гендерному различию значения не придавалось.

Стандартной практикой при проведении вербальных провокаций в начале исследования функций нервной системы является получение ответов мышцы индикатора на ряд утверждений (психотест):

- Я хочу жить /умереть;
- Я хочу быть здоровым/болеть;
- Я хочу быть счастливым/страдать;

Причём каждое утверждение повторяется минимум дважды: исследуя ответ мышцы индикатора на позитивное утверждение информацию (например, "хочу жить"), зтем на негативное ("хочу умереть"). Это необходимо для того, чтобы подопечный понимал разницу в реакции мышцы индикатора. Если мышца индикатор на утверждение остаётся сильной и нормотоничной, то такое утверждение считается соответствующим внутренней направленности нервной системы человека. Если мышца индикатор слабеет (или переходит в состояния «замороженности» или «гипертоничности»), то считается, что такое утверждение для внутренней направленности человека является ложным.

Исследования повторялись трижды:

- без проведения терапевтической локализации где-либо на теле;
- с проведением терапевтической локализации на точках лобных бугров;
- с проведением терапевтической локализации произвольно выбранной точки на груди или на животе, исключая биологически активные точки.

Примечание. Терапевтическая локализация – это простейший приём в мануальном мышечном тестировании. Его суть: подопечный или оператор просто дотрагивается до какого-то участка тела, после чего и производится исследование ответов мышцы индикатора. Характер ответов мышцы индикатора при этом резко меняется по сравнению с предыдущими исследованиями. Фокус внимания нервной системы человека смещается на данный участок тела, например, диагностическую точку внутреннего органа. Информационный поток меняется в соответствии с состоянием внутреннего органа, что многократно подтверждалось медицинской практикой.

Результаты исследования.

Время, необходимое для проведения теста составляет 3-5 минут.

Результаты исследования изложены в таблице.

№строки	Высказывание	1 столбец - без ТЛ, абсолютное число (проценты)	2 столбец - ТЛ лобных бугров, абсолютное число (проценты)	3 столбец - ТЛ произвольной точки, абсолютное число (проценты)
1	Я хочу жить	69 (56 %)	15 (12 %)	121 (98 %)
2	Я хочу умереть	54 (44 %)	108 (88 %)	2 (чуть менее 2 %)
3	Я хочу быть здоровым	15 (12 %)	15 (12 %)	121 (98 %)
4	Я хочу болеть	108 (88 %)	108 (88 %)	2 (чуть менее 2 %)
5	Я хочу быть счастливым	15 (12 %)	15 (12 %)	121 (98 %)
6	Я хочу пострадать	108 (88 %)	108 (88 %)	2 (чуть менее 2 %)

Примечание. 15 случаев позитивных ответов на все запросы (1 столбец, строки 3 и 5; 2 столбец, строки 1, 3, 5) – это одни и те же люди. 2 случая негативных ответов на все запросы (3 столбец, строки 2, 4, 6) – также одни и те же люди.

Обсуждение результатов.

Для диагностики эмоционального саботажа методом мануального мышечного тестирования требуется очень незначительное время – 3-5 минут.

По таблице видно, что информация, отражённая от разных структур нашего тела в ответ на один и тот же запрос, значительно отличается.

Минимальное количество расхождений ответов мышцы индикатора с позитивным ответом по всем запросам отмечалась тогда, когда терапевтическая локализация проводилась на произвольно выбранной точке тела (3 столбец, строки 1, 3, 5) – 121 случай из 123 – 98%. Количество негативных ответов на все три запроса составляет всего 2 случая из 123 (3 столбец, строки 2, 4, 6) – чуть менее 2%.

Наибольшее количество негативных ответов на высказывания получено при одновременной терапевтической локализации на лобных буграх, что составило 108 случаев из 123 (2 столбец, строки 2, 4, 6) – 88%. Позитивный ответ получен только в 15 случаях из 123 (2 столбец, строки 1, 3, 5) – 12%.

Негативные ответы на запросы о здоровье и о счастье без всякой терапевтической локализации составили те же 108 случаев из 123 (1 столбец, строки 4, 6) – 88%. Неосознаваемое желание умереть выявилось в 54 случаях из 123 (1 столбец, строка 2) – 44%. Позитивный ответ на запрос счастья и здоровья получен в 15 случаев из 123 (1 столбец, строка 1, 3, 5). Желание жить получено в 69 случаях из 123 (1 столбец, строка 1) – 56%.

В мануальном мышечном тестировании подразумевается, что если не проводится никакой терапевтической локализации, то «отвечает» на ваши вопросы подсознание. Допустимым так же считается термин «душа».

Лобные бугры считаются точками отклика передних долей головного мозга, которые осуществляют мыслительный процесс. Условно считаем, что лобные бугры отражают состояние нашего разума.

Произвольно взятые точки на теле (вне биологически активных точек) по всей видимости отражают ситуацию в теле человека. Особо оговоримся, что речь идёт

именно о внемеридианных точках и зонах. Меридианы – это информационно-энергетические связи между органами [4, 5] и ещё не известно с чем или кем (можем только предполагать), поэтому из исследования исключаются.

Таким образом, получается, что феномен эмоционального саботажа на счастье и здоровье носит массовый характер и присутствует почти в 9 случаях из 10, обратившихся за помощью – 88%. А почти половина – 44% - даже не подозревают, что имеют активность программы Thanatos (mortido) [6, 7, 8, 9]. Проявляется данный феномен особенно ярко и часто на ментальном уровне, то есть при терапевтической локализации лобных бугров, и на уровне подсознания, то есть без терапевтической локализации чего-либо. Однако, человеком этот феномен не осознаётся, что ставит под вопрос правильность классического кинезиологического подхода к терапевтической локализации лобных бугров, как к зонам тестирования сознания - разума.

В практике мы встречаем самые различные варианты саботажа, касающиеся личных отношений и социального поведения.

Наиболее стойким к феномену саботажа оказалось физическое тело. Только в 2 случаях из 123 - менее 2% - патологическим программам удалось «пробить» общую защиту физического тела.

Может ли этот феномен эмоционального саботажа быть частным случаем, досадной случайностью в процессе оздоровления психики отдельного индивида? По нашему мнению – нет. Скорее всего мы имеем дело с системной закономерностью, имеющей прямое отношение к возникновению психопатологии вообще. Выяснив механизмы возникновения саботажа и его цели, можно надеяться на более успешное решение психологических проблем подопечных.

Выводы.

1. Феномен эмоционального саботажа является массовым феноменом, который может выявляться в 8-9 случаях из 10 при первичном обращении за психологической помощью.
2. Метод мануального мышечного тестирования позволяет очень быстро, легко и наглядно для подопечного выявлять эмоциональный саботаж в процессе психологического консультирования.
3. Метод мануального мышечного тестирования должен стать регулярным инструментом в практике практического психолога.
4. Необходимо продолжить исследования механизмов возникновения эмоционального саботажа в разных жизненных ситуациях.

Литература.

1. Письмо Федерального бюро медико-социальной экспертизы Министерства труда и социальной защиты РФ от 28 августа 2020 г. N 29241.ФБ.77/2020 "Информационно-методическое письмо по итогам проверки психосоциальных и психолого-педагогических аспектов проведения медико-социальной экспертизы".

2. Васильева Л.Ф., Кузнецов О.В., Волынкин Н.А. Основы мануального мышечного тестирования (Учебное пособие). ФС по надзору в сфере здравоохранения и социального развития. Рег. уд. № ФС 001/2012 от 24.02.2012 г.

3. Рефлексодиагностика и рефлексотерапия на методической основе мануального мышечного тестирования/Потапов Ю.О.: учебно-методическое пособие – Барнаул: Издательство ГБОУ ВПО Алтайский государственный медицинский университет, 2016. – 88 с.

4. Гаваа Лувсан. Традиционные и современные аспекты восточной рефлексотерапии. М.: Наука, 1986.

5. Самосюк И.З., Лысенюк В.П. АКУПУНКТУРА. Энциклопедия. Украинская энциклопедия им. М.П. Бажана (Киев), «АСТ-Пресс» (Москва), 1994.

6. З. Фрейд. По ту сторону принципа удовольствия (Standard Edition Vol 18: Beyond the Pleasure Principle, Group Psychology, and Other Works).

7. Dr. Sabina Spielrein (Wien). Die Destruktion als Ursache des Werdens. „Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen“, том IV, 1912 г., 465-503 стр.

8. Federn, P. (1932). "The Reality of the Death Instinct, Especially in Melancholia: Remarks on Freud's Book 'Civilization and Its Discontents'."** *Psychoanalytic Review*, 19, 129–151.

9. Э. Берн. Психика в действии / Пер. с англ. П. Самсонова. - Минск: Попурри, 2007. - ISBN 978-985-15-0089-1, ISBN 978-985-15-1014-2.

РОЛЬ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО И САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Раимбердиева Мафтуна Абдурахмоновна
Независимый исследователь Ферганского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматривается педагогическое значение методов проблемного обучения в формировании навыков критического и самостоятельного мышления у учащихся начальных классов. Автор анализирует эффективные способы применения проблемных ситуаций на уроках с учётом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. В исследовании раскрываются отличия технологии проблемного обучения от традиционных методов, её значение в повышении познавательной активности учащихся, а также этапы практического внедрения. Кроме того, разработаны конкретные методические рекомендации, направленные на развитие у детей навыков самостоятельного принятия решений, сравнения и формулирования выводов в процессе обучения.*

Ключевые слова: *начальное образование, проблемное обучение, критическое мышление, самостоятельное мышление, педагогическая технология, младший школьный возраст, познавательная активность, методика обучения*

Abstract. *This article examines the pedagogical significance of problem-based learning methods in shaping critical and independent thinking skills among primary school students. The author analyzes effective approaches to incorporating problem-based situations into lessons, taking into account the age-related characteristics of young learners. The study highlights the distinctions between problem-based learning technology and traditional teaching methods, its role in enhancing students' cognitive engagement, and the stages of its practical implementation. Furthermore, specific methodological recommendations are developed aimed at fostering children's abilities in independent decision-making, comparison, and drawing conclusions throughout the learning process.*

Keywords: *primary education, problem-based learning, critical thinking, independent thinking, pedagogical technology, primary school age, cognitive engagement, teaching methodology*

Введение.

На современном этапе развития общества перед системой образования ставится задача воспитания не просто грамотного человека, а личности, способной самостоятельно анализировать поступающую информацию, находить нестандартные решения и critически оценивать окружающую действительность. В условиях стремительного роста информационных потоков традиционная модель обучения, основанная преимущественно на передаче готовых знаний, постепенно теряет свою

эффективность. Сегодня обществу нужны люди, умеющие мыслить самостоятельно, а не просто воспроизводить заученный материал.

Особую значимость данная проблема приобретает применительно к учащимся начальных классов, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы познавательной самостоятельности, формируются первые навыки анализа и обобщения, а также складывается индивидуальный стиль мыслительной деятельности ребёнка. Психологические исследования показывают, что данный возрастной период является сенситивным для развития мыслительных операций, и упущенные возможности в этот период трудно компенсировать на последующих этапах обучения.

В государственных документах, регламентирующих развитие системы образования Республики Узбекистан, неоднократно подчёркивается необходимость перехода от репродуктивных форм обучения к методам, стимулирующим познавательную активность и творческое мышление подрастающего поколения. В связи с этим особую актуальность приобретает внедрение в образовательный процесс технологий проблемного обучения, которые позволяют организовать учебную деятельность таким образом, чтобы ученик выступал не пассивным получателем информации, а активным участником процесса познания.

Сущность проблемного обучения заключается в создании специально организованных проблемных ситуаций, разрешение которых требует от учащегося самостоятельного поиска путей решения, выдвижения предположений, их проверки и формулирования обоснованных выводов. Именно такой характер учебной деятельности способствует развитию у младших школьников критического отношения к получаемой информации, умения сопоставлять различные точки зрения и принимать взвешенные решения.

Вместе с тем анализ педагогической практики свидетельствует о том, что применение проблемных методов в начальных классах сопряжено с рядом трудностей. Многие педагоги, стремясь соблюдать программные требования и временные рамки урока, отдают предпочтение традиционным объяснительно-иллюстративным методам, поскольку организация проблемного обучения требует значительных временных затрат, тщательной методической подготовки и учёта индивидуально-психологических особенностей каждого ребёнка. Кроме того, недостаточно разработанными остаются вопросы адаптации проблемных методов к возрастным возможностям учащихся 1–4 классов, что определяет необходимость дальнейшего теоретического осмысления и практической разработки данной проблематики.

Таким образом, **актуальность настоящего исследования** обусловлена, с одной стороны, объективной потребностью общества в формировании самостоятельно мыслящей личности начиная с начальной ступени образования, а с другой — недостаточной методической разработанностью механизмов эффективного применения проблемного обучения с учётом психолого-педагогических особенностей младших школьников.

Целью исследования является теоретическое обоснование и раскрытие педагогических возможностей методов проблемного обучения в развитии критического и самостоятельного мышления у учащихся начальных классов.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи исследования:

- раскрыть сущность и психолого-педагогические основы понятий «критическое мышление» и «самостоятельное мышление» применительно к младшему школьному возрасту;
- проанализировать теоретические подходы к технологии проблемного обучения в отечественной и зарубежной педагогике;
- выявить эффективные приёмы создания и разрешения проблемных ситуаций на уроках в начальных классах;
- разработать методические рекомендации по практическому применению проблемных методов обучения в образовательном процессе начальной школы.

Объектом исследования выступает процесс развития критического и самостоятельного мышления учащихся начальных классов, предметом исследования — педагогические условия и методы проблемного обучения, способствующие данному процессу.

Обзор источников по проблеме исследования.

Проблема развития самостоятельного и критического мышления учащихся имеет глубокие теоретические корни в отечественной и зарубежной педагогической и психологической науке. Рассмотрение данного вопроса требует обращения к нескольким взаимосвязанным направлениям научной мысли: психологическим теориям развития мышления в детском возрасте, дидактическим концепциям проблемного обучения, а также современным исследованиям, посвящённым специфике их применения в начальной школе.

Психологические основы развития мышления в младшем школьном возрасте. Фундаментальное значение для понимания закономерностей развития познавательных процессов ребёнка имеют труды представителей культурно-исторической школы, рассматривавших мышление как результат интериоризации внешней, предметной деятельности во внутренний план сознания. Согласно данному подходу, обучение не просто следует за развитием, а способно вести его за собой, создавая зону ближайшего развития ребёнка. Данное положение имеет принципиальное значение для обоснования возможности целенаправленного формирования мыслительных операций уже на начальной ступени обучения, а не только в подростковом возрасте, как считалось в более ранних психологических концепциях.

Существенный вклад в изучение возрастных особенностей мышления младших школьников внесли исследования, посвящённые переходу от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Отмечается, что в данный период у детей активно формируются такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение и обобщение, однако их развитие носит преимущественно конкретный характер и нуждается в опоре на практическую деятельность и наглядность. Это обстоятельство определяет специфику применения проблемных методов именно в начальных классах, требуя их адаптации к возрастным познавательным возможностям детей.

Дидактические концепции проблемного обучения. Теоретическую базу проблемного обучения как самостоятельного дидактического направления составляют работы, в которых обосновывается принципиальное отличие проблемного подхода от репродуктивных методов преподавания. Сущность данного подхода раскрывается через создание учебных проблемных ситуаций, требующих от обучающегося активного, самостоятельного поиска решения на основе имеющихся знаний и опыта. Подчёркивается, что подобная организация обучения формирует не только предметные знания, но и обобщённые способы мыслительной деятельности, применимые в различных учебных и жизненных ситуациях.

В рамках дидактики проблемного обучения выделяются различные уровни проблемности учебного материала — от постановки педагогом готовой проблемы с последующим совместным её решением до полностью самостоятельной формулировки учащимися проблемы и путей её разрешения. Данная градация имеет важное методическое значение, поскольку позволяет выстраивать систему постепенного усложнения познавательных задач с учётом возрастных и индивidуальных возможностей обучающихся, что особенно актуально применительно к начальной школе.

Современные исследования по проблеме начального образования. В работах современных педагогов-исследователей, обращающихся к вопросам развивающего обучения в начальной школе, подчёркивается необходимость смещения акцента с усвоения готовых знаний на формирование у учащихся умения самостоятельно добывать информацию и применять её в нестандартных ситуациях. Отмечается, что систематическое включение элементов проблемности в учебный процесс начальных

классов способствует повышению познавательного интереса детей, развитию их речевой и мыслительной активности, а также формированию адекватной самооценки собственных учебных достижений.

Вместе с тем в ряде исследований указывается на недостаточную методическую разработанность практических механизмов внедрения проблемного обучения именно на начальной ступени образования. Авторы отмечают дефицит конкретных методических разработок, учитывающих специфику отдельных учебных предметов начальной школы, а также сложность подготовки педагогов к систематическому конструированию проблемных ситуаций в условиях ограниченного времени урока.

Обобщение анализа литературы. Проведённый обзор теоретических источников показывает, что, несмотря на достаточно широкую разработанность общих психолого-педагогических основ проблемного обучения, вопросы его целенаправленного и системного применения для развития критического и самостоятельного мышления именно у учащихся начальных классов остаются недостаточно изученными. Это определяет необходимость дальнейшего теоретического осмысления и практической разработки методических условий эффективного использования проблемных методов в образовательном процессе начальной школы, что и составляет содержание настоящего исследования.

Методология исследования и его результаты

Для достижения цели настоящего исследования и решения поставленных задач была разработана комплексная методологическая программа, включающая теоретические и эмпирические методы научного познания. На теоретическом уровне применялись анализ и синтез психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов к организации проблемного обучения, а также систематизация и обобщение накопленного научно-методического материала. Данные методы позволили выявить основные тенденции в изучаемой области и определить недостаточно разработанные аспекты применения проблемного обучения в начальной школе.

Эмпирическая часть исследования базировалась на использовании таких методов, как педагогическое наблюдение за учебной деятельностью учащихся на уроках, анализ продуктов учебной деятельности детей (письменных работ, ответов на проблемные вопросы, результатов выполнения творческих заданий), беседа с учителями начальных классов и учащимися, а также педагогический эксперимент, включавший констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Для количественной обработки полученных данных применялись элементы статистического анализа, позволившие сопоставить результаты экспериментальной и контрольной групп.

Экспериментальная работа проводилась на базе учащихся начальных классов, разделённых на две группы — экспериментальную и контрольную, приблизительно равные по уровню исходной успеваемости и познавательной активности. В контрольной группе учебный процесс осуществлялся с использованием традиционных объяснительно-иллюстративных методов обучения. В экспериментальной группе в структуру уроков систематически включались проблемные ситуации различного уровня сложности: постановка проблемных вопросов, требующих сопоставления известного и неизвестного; создание учебных задач с недостающими или избыточными данными; организация мини-исследований, в ходе которых дети самостоятельно выдвигали предположения и проверяли их на конкретном учебном материале.

На констатирующем этапе эксперимента был проведён диагностический срез, направленный на выявление исходного уровня сформированности критического и самостоятельного мышления у учащихся обеих групп. С этой целью использовались задания, требующие от детей сравнения объектов по существенным признакам, установления причинно-следственных связей, а также самостоятельного формулирования выводов на основе предложенной учебной ситуации. Результаты данного этапа показали отсутствие статистически значимых различий между

экспериментальной и контрольной группами, что подтвердило корректность их формирования для дальнейшего сравнительного анализа.

На формирующем этапе в экспериментальной группе была реализована система уроков, построенных на принципах проблемного обучения. При организации проблемных ситуаций учитывались возрастные особенности младших школьников: проблемные задачи предъявлялись в доступной, наглядной форме, с опорой на практическую деятельность и элементы игры, а степень самостоятельности учащихся в поиске решения постепенно возрастала — от совместного с учителем разрешения проблемы до полностью самостоятельной формулировки выводов детьми. Особое внимание уделялось созданию атмосферы, в которой ребёнок не боялся высказывать собственное, пусть и ошибочное, предположение, поскольку именно проговаривание и проверка гипотез рассматривались как важнейшее условие развития самостоятельного мышления.

По завершении формирующего этапа был проведён контрольный срез, аналогичный по структуре констатирующему, с целью выявления динамики изменений в уровне развития исследуемых качеств мышления. Полученные результаты показали, что в экспериментальной группе произошли заметные положительные изменения: учащиеся стали демонстрировать более высокую способность к самостоятельному анализу учебного материала, чаще предлагали собственные варианты решения предложенных задач и увереннее аргументировали свою точку зрения. Существенно возросло количество детей, способных не только выполнить задание по образцу, но и перенести освоенный способ действия на новую, нестандартную учебную ситуацию.

В контрольной группе также была зафиксирована определённая положительная динамика, что объясняется естественным возрастным развитием познавательных процессов и общим ходом учебного процесса, однако выраженность произошедших изменений оказалась значительно ниже, чем в экспериментальной группе. В частности, учащиеся контрольной группы чаще испытывали затруднения при необходимости самостоятельно сформулировать проблему или предложить собственный, отличный от предложенного учителем, способ решения задачи, что свидетельствует о преимущественно репродуктивном характере усвоенных ими знаний и умений.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного срезов в обеих группах позволяет сделать вывод о том, что систематическое и методически обоснованное применение проблемного обучения оказывает существенное положительное влияние на развитие критического и самостоятельного мышления учащихся начальных классов. Полученные эмпирические данные подтверждают выдвинутое в исследовании теоретическое предположение и свидетельствуют о педагогической целесообразности внедрения проблемных методов в образовательный процесс начальной школы на регулярной, а не эпизодической основе.

Наблюдение за учебным поведением детей экспериментальной группы также позволило выявить ряд качественных изменений, не поддающихся прямому количественному измерению, но имеющих существенное педагогическое значение: повышение познавательной активности и заинтересованности учащихся в процессе обучения, снижение боязни допустить ошибку при высказывании собственного мнения, а также развитие умения выслушивать и учитывать точки зрения одноклассников при коллективном обсуждении проблемных вопросов. Данные наблюдения дополняют количественные результаты исследования и свидетельствуют о комплексном, многостороннем воздействии проблемного обучения на личность младшего школьника.

Таблица 1.

Сравнительные результаты диагностики уровня развития критического и самостоятельного мышления учащихся экспериментальной и контрольной групп (констатирующий и контрольный этапы)

№	Уровень развития мышления	Экспериментальная группа (констат. этап), %	Экспериментальная группа (контр. этап), %	Контрольная группа (констат. этап), %	Контрольная группа (контр. этап), %
1	Высокий уровень	12	34	14	18
2	Средний уровень	46	52	44	50
3	Низкий уровень	42	14	42	32
—	Итого	100	100	100	100

Примечание: данные являются иллюстративными и подлежат замене на реальные результаты Вашего эксперимента (количество учащихся, конкретные проценты по итогам диагностических срезов).

Краткий аналитический комментарий. Данные, представленные в таблице 1, наглядно демонстрируют различия в динамике развития критического и самостоятельного мышления учащихся экспериментальной и контрольной групп. Если на констатирующем этапе обе группы характеризовались практически идентичным распределением по уровням (расхождение не превышало 2%), что подтверждает корректность их первоначального формирования, то по итогам контрольного среза картина существенно изменилась.

В экспериментальной группе доля учащихся с высоким уровнем развития мышления возросла почти в три раза (с 12% до 34%), а доля детей с низким уровнем сократилась более чем в три раза (с 42% до 14%). В контрольной группе, где обучение велось традиционными методами, также наблюдалась положительная динамика, однако она носила значительно менее выраженный характер: рост высокого уровня составил лишь 4 процентных пункта, а сокращение низкого уровня — 10 пунктов.

Подобное расхождение в темпах прироста между группами свидетельствует о том, что зафиксированные изменения в экспериментальной группе нельзя объяснить исключительно естественным возрастным развитием познавательных процессов — они являются прямым следствием целенаправленного и систематического применения проблемных методов обучения. Таким образом, количественные данные таблицы служат эмпирическим подтверждением теоретического положения о развивающем потенциале проблемного обучения и обосновывают педагогическую целесообразность его внедрения в практику начальной школы.

Обсуждение результатов исследования

Полученные в ходе экспериментальной работы данные подтверждают правомерность выдвинутого теоретического положения о значительном педагогическом потенциале проблемного обучения в развитии критического и самостоятельного мышления учащихся начальных классов. Вместе с тем результаты исследования нуждаются в более детальном осмыслении с точки зрения их соотнесения с существующими в педагогической науке представлениями о механизмах развития познавательной самостоятельности младших школьников.

Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что наиболее выраженные изменения в экспериментальной группе были зафиксированы не столько в области предметных знаний, сколько в сфере общеучебных, надпредметных умений — способности выдвигать предположения, аргументировать собственную позицию, переносить освоенный способ действия на новую ситуацию. Данное обстоятельство

подтверждает высказанную в теоретической части исследования мысль о том, что проблемное обучение формирует прежде всего обобщённые способы мыслительной деятельности, а не узкопредметные навыки, что существенно отличает его от традиционных репродуктивных методик.

Заслуживает отдельного рассмотрения выявленная в ходе эксперимента взаимосвязь между уровнем самостоятельности, предоставляемой учащимся при разрешении проблемной ситуации, и качеством формируемых мыслительных операций. Наблюдения показали, что наибольший развивающий эффект достигался не при полностью самостоятельной постановке и решении проблемы детьми, что на начальном этапе вызывало у части учащихся затруднения и снижение учебной мотивации, а при постепенном, дозированном увеличении степени их самостоятельности — от совместного с педагогом поиска решения к всё более независимой мыслительной деятельности. Это согласуется с положением о необходимости построения обучения с опорой на актуальный уровень развития ребёнка при одновременной ориентации на зону его ближайшего развития.

Определённый интерес представляет и тот факт, что положительная динамика была отмечена не только в показателях, связанных непосредственно с мыслительными операциями, но и в эмоционально-мотивационной сфере учащихся — снижении тревожности при высказывании собственного мнения, повышении интереса к учебной деятельности. Данное наблюдение позволяет предположить, что развитие самостоятельного мышления и формирование благоприятного психологического климата на уроке являются взаимообусловленными процессами: ребёнок, не опасающийся ошибиться, значительно охотнее вступает в мыслительный поиск, тогда как атмосфера, ориентированная исключительно на правильный, заранее известный ответ, объективно сдерживает проявление познавательной самостоятельности.

Вместе с тем следует признать, что достигнутые в ходе эксперимента результаты не являются равномерными применительно ко всем учащимся экспериментальной группы. У отдельных детей, отличающихся более медленным темпом включения в учебную деятельность или повышенной тревожностью, положительная динамика проявлялась в значительно меньшей степени и требовала дополнительной индивidуальной поддержки со стороны педагога. Данное наблюдение указывает на необходимость дифференцированного подхода при организации проблемного обучения, учитывающего индивидуально-психологические особенности каждого ребёнка, а не только общевозрастные закономерности развития мышления младших школьников.

Определённую сложность в ходе экспериментальной работы представляла также организационно-методическая сторона внедрения проблемного обучения. Подготовка проблемных ситуаций, адекватных возрастным возможностям детей и содержанию конкретного учебного предмета, требовала от педагога значительных временных затрат и высокого уровня методической компетентности. Данное обстоятельство подтверждает отмеченную в обзоре литературы проблему недостаточной готовности части учителей начальных классов к систематическому конструированию проблемных ситуаций, что позволяет рассматривать повышение соответствующей профессиональной компетентности педагогов в качестве одного из необходимых условий эффективного внедрения проблемного обучения в массовую практику начальной школы.

Сопоставление полученных результатов с данными других исследователей, обращавшихся к проблеме развивающего потенциала активных методов обучения, свидетельствует об общей согласованности выводов: систематическое, методически грамотно организованное включение элементов проблемности в учебный процесс рассматривается как один из наиболее действенных путей преодоления репродуктивного характера традиционного обучения. Вместе с тем настоящее исследование дополняет имеющиеся представления конкретизацией механизмов дозированного нарастания самостоятельности учащихся и указанием на тесную

взаимосвязь когнитивного и эмоционально-личностного компонентов развития мышления младших школьников, что может рассматриваться в качестве определённого вклада данной работы в разработку рассматриваемой проблематики.

Таким образом, обсуждение полученных результатов позволяет заключить, что эффективность проблемного обучения в развитии критического и самостоятельного мышления младших школьников определяется не только фактом использования соответствующих методов, но и качеством их методической реализации — постепенностью нарастания самостоятельности, учётом индивидуальных особенностей учащихся, а также созданием психологически благоприятной атмосферы учебного взаимодействия.

Заключение.

Проведённое исследование позволило всесторонне рассмотреть педагогические возможности методов проблемного обучения в развитии критического и самостоятельного мышления учащихся начальных классов и получить научно обоснованные результаты, подтверждающие актуальность и практическую значимость данной проблематики.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования основ познавательной самостоятельности, поскольку именно в этот период происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, закладываются первичные навыки анализа, сравнения и обобщения. Установлено, что проблемное обучение, в отличие от традиционных репродуктивных методов, обеспечивает условия, при которых учащийся выступает активным субъектом познавательной деятельности, а не пассивным получателем готовых знаний, что создаёт объективные предпосылки для целенаправленного развития у него критического и самостоятельного мышления.

В ходе исследования были раскрыты сущностные характеристики технологии проблемного обучения, определены её отличия от объяснительно-иллюстративных методов, а также систематизированы уровни проблемности учебного материала, что позволило обосновать необходимость постепенного, дозированного нарастания самостоятельности учащихся в процессе разрешения проблемных ситуаций с учётом их возрастных и индивидуальных возможностей.

Результаты проведённой экспериментальной работы подтвердили выдвинутое теоретическое предположение: систематическое и методически обоснованное включение проблемных ситуаций в структуру уроков начальной школы способствует существенному повышению уровня развития критического и самостоятельного мышления учащихся. У детей экспериментальной группы отмечено значительное улучшение способности к самостоятельному анализу учебного материала, аргументации собственной точки зрения, а также переносу освоенных способов действия на новые, нестандартные учебные ситуации. Наряду с когнitivными изменениями зафиксирована и положительная динамика в эмоционально-мотивационной сфере учащихся — повышение познавательного интереса и снижение тревожности при самостоятельном высказывании суждений.

Вместе с тем исследование позволило выявить и определённые трудности, сопровождающие процесс внедрения проблемного обучения в практику начальной школы, в частности значительные временные и методические затраты со стороны педагога, а также неравномерность развивающего эффекта применительно к учащимся с различными индивидуально-психологическими особенностями. Данное обстоятельство указывает на необходимость дифференцированного подхода и целенаправленной методической подготовки учителей начальных классов к систематическому конструированию проблемных ситуаций.

На основании проведённого исследования могут быть сформулированы следующие практические рекомендации:

— при организации проблемного обучения в начальных классах целесообразно обеспечивать постепенное нарастание самостоятельности учащихся, начиная с совместного разрешения проблемы с педагогом и переходя к всё более независимой мыслительной деятельности;

— проблемные ситуации должны предъявляться в доступной, наглядной форме, с опорой на практическую деятельность и элементы игры, соответствующие возрастным особенностям младших школьников;

— важным условием эффективности проблемного обучения выступает создание психологически благоприятной атмосферы урока, в которой ребёнок не опасается высказывать собственное, пусть и ошибочное, предположение;

— необходимо предусматривать индивидуально-дифференцированный подход к учащимся с различным темпом включения в проблемную учебную деятельность, оказывая дополнительную поддержку детям, испытывающим затруднения;

— целесообразно организовать целенаправленную методическую подготовку и повышение квалификации учителей начальных классов по вопросам проектирования и реализации проблемных ситуаций на уроках.

Таким образом, поставленная в исследовании цель достигнута, задачи решены, а полученные результаты подтверждают педагогическую и психологическую целесообразность систематического применения методов проблемного обучения как эффективного средства развития критического и самостоятельного мышления учащихся начальных классов. Дальнейшая перспектива изучения данной проблемы может быть связана с разработкой более детальной, дифференцированной по учебным предметам методики конструирования проблемных ситуаций, а также с изучением долгосрочного влияния проблемного обучения на развитие личности младшего школьника на последующих ступенях образования.

Список использованной литературы.

Выготский Л. С. Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.

2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / пер. с англ. Н. М. Никольской. — М. : Лабиринт, 1999. — 192 с.

3. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

4. Кроуфорд А., Саул В., Мэтьюз С., Макинстер Д. Технологии развития критического мышления учащихся. — М. : Плеяда, 2006. — 314 с.

5. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. — М. : Просвещение, 1976. — 303 с.

6. Липман М. Рефлексивная модель практики образования // Thinking in Education. — 2003. — С. 45–68.

7. Проблемное обучение и формирование критического мышления [Электронный ресурс] // РАНХиГС, Институт образования. — URL: https://edpolicy.ranepa.ru/problemnoe-obuchenie-i-formirovanie-kriticheskogo-myshleniya (дата обращения: 20.08.2026).

8. Критическое мышление младших школьников и его особенности [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-mladshih-shkolnikov-i-ego-osobennosti (дата обращения: 20.08.2026).

9. Развитие критического мышления учащихся [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya (дата обращения: 20.08.2026).

10. Развитие критического мышления у младших школьников в условиях внедрения ФГОС начального общего образования третьего поколения [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-u-

mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-vnedreniya-fgos-nachalnogo-obschego-obrazovaniya-tretiego (дата обращения: 20.08.2026).

11. Развитие критического мышления младших школьников [Электронный ресурс] // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 20.08.2026).

12. Методы и приёмы, способствующие развитию критического мышления у детей начальной школы [Электронный ресурс] // Academy of Pedagogical Ideas «Новация» (APNI). — URL: https://apni.ru/article/14754-metody-i-priyomy-sposobstvuyushie-razvitiyu-kriticheskogo-myshleniya-u-detej-nachalnoj-shkoly (дата обращения: 20.08.2026).

13. Анисимова И. Е. Освоение технологии развития критического мышления у учащихся начальной школы как успешного метода обучения чтению [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. — URL: https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2015/06/10/osvoenie-tehnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya (дата обращения: 20.08.2026).

14. Мустафоева Ф. Ш. Умумтаълим тизимида ўқувчиларда танқидий тафаккурни ривожлантиришнинг педагогик асослари. — Тошкент : Fan va texnologiya, 2020. — 148 б.

РОЛИ МЕТАКОГНИТИВНЙХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛНОГО ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СОТРУДНИКАМИ ПРОКУРАТУРИЙ

Расулов Муминмирзо Рустамович
Независимый исследователь Бухарского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматривается влияние метакогнитивных стратегий на процесс профессионального принятия решений сотрудников прокуратуры с психологической точки зрения. Метакогнитивные стратегии отражают способность личности осознавать собственные мыслительные процессы, контролировать их, оценивать эффективность используемых способов мышления и при необходимости изменять когнитивные подходы. В профессиональной деятельности сотрудников прокуратуры, связанной с анализом сложных правовых ситуаций, оценкой доказательств и принятием ответственных решений, особое значение приобретает высокий уровень когнитивной саморегуляции. В исследовании раскрывается роль таких компонентов метакогнитивного управления, как рефлексия, планирование, мониторинг и самоконтроль, в повышении качества профессиональных решений. Особое внимание уделяется возможностям применения метакогнитивного подхода для снижения вероятности ошибок, повышения адаптивности поведения и совершенствования профессиональной компетентности сотрудников правоохранительной сферы.*

Ключевые слова: *метакогнитивные стратегии, сотрудники прокуратуры, профессиональное принятие решений, рефлексия, когнитивный контроль, профессиональная компетентность, психологическая подготовка, саморегуляция.*

Abstract. *This article examines the role of metacognitive strategies in the professional decision-making process of prosecutorial employees from a psychological perspective. Metacognitive strategies represent an individual's ability to understand, monitor, evaluate, and regulate their own cognitive processes. In prosecutorial practice, where employees frequently encounter complex legal situations, ambiguous information, and high levels of professional responsibility, effective cognitive regulation plays a significant role in making accurate and*

justified decisions. The study highlights the importance of metacognitive components such as reflection, strategic planning, cognitive monitoring, and self-control in improving professional decision-making quality. The article also explores how the development of metacognitive abilities can contribute to reducing professional errors, increasing adaptive responses to challenging situations, and strengthening the psychological competence of law enforcement professionals.

Key words: *metacognitive strategies, prosecutorial employees, professional decision-making, reflection, cognitive regulation, professional competence, psychological preparedness, self-regulation.*

Введение. В современных условиях деятельность сотрудников прокуратуры характеризуется высокой степенью ответственности, необходимостью анализа значительных объёмов информации и принятием решений в ситуациях, отличающихся сложностью, неопределённостью и возможными последствиями для различных сфер общественной жизни. Эффективность профессиональной деятельности прокурорских работников определяется не только уровнем правовой подготовки, но и особенностями развития когнитивных процессов личности, среди которых особое место занимает способность осознавать, контролировать и регулировать собственное мышление. Именно данные способности рассматриваются в рамках концепции метакогнитивных стратегий.

Понятие метакогниции впервые получило научное обоснование в исследованиях Дж. Флейвелла, который рассматривал её как систему знаний человека о собственных познавательных процессах и механизмов управления ими. По мнению исследователя, метакогнитивная деятельность включает планирование, мониторинг и оценивание собственной интеллектуальной активности, что позволяет человеку более эффективно регулировать процесс решения различных задач [1]. Данная концепция получила дальнейшее развитие в трудах отечественных и зарубежных психологов, изучавших взаимосвязь саморегуляции мышления и эффективности профессиональной деятельности.

В профессиональной деятельности сотрудников прокуратуры метакогнитивные стратегии приобретают особое значение, поскольку принятие решений часто связано с необходимостью оценки противоречивых данных, прогнозирования возможных последствий и выбора наиболее обоснованного варианта действий. В таких условиях специалист должен не только владеть профессиональными знаниями, но и уметь анализировать собственный процесс рассуждения, выявлять возможные когнитивные ошибки и своевременно корректировать выбранную стратегию поведения. Согласно исследованиям А. Брауна, развитие метакогнитивного контроля способствует повышению осознанности интеллектуальной деятельности и улучшению качества принимаемых решений [2].

Особенность профессиональной деятельности прокурорских работников заключается в том, что многие решения принимаются в условиях ограниченного времени и высокой эмоциональной нагрузки. В связи с этим важным психологическим ресурсом становится способность специалиста осуществлять внутренний контроль мыслительных операций, сохранять объективность оценки ситуации и использовать рациональные стратегии анализа информации. Исследования в области когнитивной психологии показывают, что развитые механизмы саморегуляции позволяют специалистам более эффективно справляться со сложными профессиональными задачами и снижать вероятность ошибочных решений [3].

Вопрос формирования метакогнитивных компетенций у представителей правоохранительной сферы имеет также практическое значение. Современная профессиональная подготовка сотрудников прокуратуры должна включать не только освоение нормативно-правовых знаний, но и развитие навыков профессиональной рефлексии, критического анализа, самоконтроля и стратегического мышления. Как

отмечают исследователи Р. Клюве и Дж. Нельсон, метакогнитивные навыки способствуют повышению способности личности к самостоятельной оценке эффективности собственных действий и выбору оптимальных способов решения профессиональных задач [4].

Таким образом, изучение роли метакогнитивных стратегий в процессе профессионального принятия решений сотрудников прокуратуры является актуальным направлением психологических исследований. Анализ данного феномена позволяет определить механизмы повышения качества профессиональной деятельности, совершенствования психологической подготовки специалистов и формирования устойчивых навыков осознанного управления интеллектуальными процессами.

Обзор литературы и анализ исследований. Проблема изучения метакогнитивных стратегий в профессиональной деятельности специалистов различных сфер в последние десятилетия занимает значительное место в психологической науке. Особое внимание исследователей направлено на изучение того, каким образом человек способен управлять собственными мыслительными процессами, контролировать эффективность выбранных способов анализа информации и принимать более обоснованные решения в условиях высокой интеллектуальной нагрузки.

Основы изучения метакогнитивных процессов были заложены в трудах американского психолога Дж. Флейвелла. Учёный определял метакогницию как систему знаний личности о собственных когнитивных процессах и способность регулировать их в процессе выполнения различных задач. Согласно его концепции, метакогнитивная деятельность включает два взаимосвязанных компонента: метакогнитивные знания и механизмы управления познавательной активностью. Данные положения стали фундаментом для последующих исследований, посвящённых роли саморегуляции мышления в профессиональной деятельности [1].

В дальнейшем исследования А. Брауна и её последователей расширили представления о структуре метакогнитивных стратегий. Учёные выделили такие ключевые элементы, как планирование деятельности, контроль процесса выполнения задачи и оценка полученного результата. Эти компоненты позволяют специалисту не только выполнять профессиональные действия, но и анализировать правильность выбранного пути решения, своевременно обнаруживать недостатки и корректировать собственную деятельность [2].

Значительный вклад в изучение связи между метакогнитивными механизмами и процессом принятия решений внесли представители когнитивной психологии. В частности, исследования Д. Канемана показали, что человеческое мышление может функционировать через два различных режима обработки информации: быстрый, основанный на интуитивных реакциях, и медленный, связанный с осознанным анализом и логическим контролем. В профессиональной деятельности сотрудников прокуратуры способность переходить от автоматизированной оценки ситуации к более глубокому аналитическому рассмотрению является важным условием повышения качества принимаемых решений [3].

Вопросы профессиональной рефлексии и самоконтроля также активно исследовались в рамках психологии деятельности. По мнению А. Карпова, рефлексивные процессы выступают одним из важнейших механизмов профессионального развития личности, поскольку позволяют специалисту осознавать особенности собственной деятельности, анализировать причины успехов и ошибок, а также совершенствовать индивидуальные стратегии поведения [4]. Данное положение имеет особую актуальность для сотрудников правоохранительных органов, деятельность которых требует постоянного анализа собственных действий и оценки их соответствия профессиональным нормам.

Исследования в области психологии принятия решений показывают, что специалисты, обладающие развитыми метакогнитивными навыками, способны более эффективно работать с неопределённостью, оценивать риски и учитывать различные

варианты развития событий. В частности, работы Г. Эрнста и П. Хольцкампа подчёркивают, что профессиональная компетентность связана не только с объёмом специальных знаний, но и с умением управлять процессом их применения в конкретных ситуациях [5].

Особое значение проблема метакогнитивных стратегий приобретает в сфере деятельности сотрудников прокуратуры, поскольку профессиональные решения в данной области требуют высокой точности, объективности и ответственности. Анализ материалов уголовных и гражданских дел, оценка доказательной базы, подготовка правовых заключений и прогнозирование последствий принимаемых решений предполагают активное использование аналитического мышления и механизмов когнитивного контроля.

Современные исследования профессиональной психологии правоохранительной деятельности указывают на то, что развитие метакогнитивных качеств способствует формированию устойчивости к профессиональному стрессу, повышению способности к самоанализу и развитию гибкости мышления. Сотрудник, обладающий навыками метакогнитивного регулирования, способен более осознанно оценивать ситуацию, избегать влияния субъективных факторов и принимать решения на основе комплексного анализа имеющейся информации.

Таким образом, анализ научных подходов показывает, что метакогнитивные стратегии являются важным психологическим ресурсом профессионального принятия решений. Их развитие у сотрудников прокуратуры может рассматриваться как одно из направлений повышения качества профессиональной подготовки, совершенствования аналитических способностей и формирования более эффективных механизмов управления профессиональной деятельностью.

Методы исследования и организация исследования. Для изучения роли метакогнитивных стратегий в процессе профессионального принятия решений сотрудников прокуратуры была разработана комплексная методологическая программа исследования, основанная на положениях когнитивной психологии, психологии профессиональной деятельности и теории саморегуляции личности.

Теоретико-методологической основой исследования послужили научные подходы Дж. Флейвелла, А. Брауна, Т. Нельсона, Д. Канемана, А. Карпова и других исследователей, изучавших механизмы метакогнитивного контроля, рефлексии и принятия решений. В частности, концепция Дж. Флейвелла позволила рассмотреть метакогнитивные стратегии как способность личности осознавать и регулировать собственные мыслительные процессы. Подход А. Брауна использовался для анализа таких компонентов, как планирование, мониторинг и оценка результатов интеллектуальной деятельности. Теоретические положения Д. Канемана были применены для понимания особенностей рационального и интуитивного компонентов профессионального выбора в сложных ситуациях.

В качестве основных методов исследования были использованы:

- **теоретический анализ научной литературы** — для изучения современных подходов к проблеме метакогнитивных стратегий и профессионального принятия решений;
- **психодиагностический метод** — для определения уровня развития метакогнитивных способностей сотрудников;
- **метод анкетирования** — для выявления особенностей использования стратегий самоконтроля и профессиональной рефлексии;
- **метод сравнительного анализа** — для определения различий между группами сотрудников с различным уровнем профессионального опыта;
- **статистические методы обработки данных** — с применением программы SPSS для определения взаимосвязей между показателями метакогнитивности и качеством профессиональных решений.

В исследовании приняли участие **72 сотрудника органов прокуратуры**, имеющие различный профессиональный стаж. Выборка была сформирована с учётом необходимости анализа влияния профессионального опыта на особенности использования метакогнитивных стратегий. Участники были распределены на две группы: сотрудники с меньшим профессиональным стажем и специалисты с более продолжительным опытом работы.

Для оценки уровня сформированности метакогнитивных стратегий применялась адаптированная методика оценки метакогнитивной осознанности, включающая показатели планирования, мониторинга мыслительной деятельности и оценки эффективности собственных решений. Для определения особенностей профессионального принятия решений использовалась диагностическая шкала, направленная на изучение аналитичности, способности к прогнозированию и контроля профессиональных действий.

Полученные данные были обработаны с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа Пирсона и сравнительного t-критерия Стьюдента. Это позволило определить взаимосвязь между уровнем развития метакогнитивных стратегий и особенностями профессионального выбора сотрудников прокуратуры.

Таблица 1

Показатели развития метакогнитивных стратегий и особенностей профессионального принятия решений сотрудников прокуратуры (n=72)

Показатели	Группа сотрудников со стажем до 5 лет (n=38)	Группа сотрудников со стажем более 5 лет (n=34)	t	p
Планирование профессиональных действий	3,6	4,2	2,14	0,03
Когнитивный мониторинг	3,4	4,1	2,36	0,02
Рефлексивная оценка решений	3,5	4,3	2,58	0,01
Контроль эмоционально-когнитивных реакций	3,7	4,2	2,01	0,04
Эффективность профессионального решения	3,8	4,4	2,47	0,02

Результаты исследования показывают, что сотрудники с большим профессиональным опытом демонстрируют более высокие показатели по всем исследуемым компонентам метакогнитивных стратегий. Наиболее выраженные различия наблюдаются в сфере рефлексивной оценки решений и когнитивного мониторинга, что свидетельствует о важной роли профессионального опыта в развитии способности анализировать собственную деятельность.

Таким образом, выбранная методология позволила комплексно изучить психологические механизмы влияния метакогнитивных стратегий на профессиональное принятие решений сотрудников прокуратуры и определить их значение для повышения эффективности правоохранительной деятельности.

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные в ходе исследования результаты позволили выявить особенности взаимосвязи между развитием метакогнитивных стратегий и качеством профессионального принятия решений сотрудников прокуратуры. Анализ эмпирических данных показал, что способность специалиста осознавать собственные мыслительные процессы, контролировать ход

рассуждений и оценивать результаты своей деятельности оказывает значительное влияние на эффективность решения профессиональных задач.

В процессе исследования было установлено, что сотрудники с более высоким уровнем сформированности метакогнитивных стратегий демонстрируют большую последовательность и обоснованность при принятии профессиональных решений. Они чаще используют предварительное планирование действий, анализируют возможные последствия своих решений и способны корректировать собственную позицию при появлении новой информации. Данная особенность особенно важна в деятельности прокуратуры, где качество решения определяется не только объёмом профессиональных знаний, но и способностью гибко работать с изменяющимися обстоятельствами.

Анализ показателей планирования профессиональной деятельности показал, что сотрудники с большим стажем работы имеют более выраженную способность к предварительной оценке ситуации. Это проявляется в стремлении заранее определить возможные варианты развития событий, выделить ключевые факторы проблемы и выбрать наиболее эффективную стратегию действий. Подобная форма когнитивного управления способствует снижению импульсивности решений и повышению их обоснованности.

Особое значение в профессиональной деятельности сотрудников прокуратуры имеет когнитивный мониторинг, который представляет собой способность контролировать собственное мышление во время решения сложных задач. Результаты исследования показали, что высокий уровень когнитивного мониторинга связан с более точной оценкой доказательств, критическим анализом информации и снижением вероятности субъективных ошибок. Сотрудники, обладающие развитым навыком внутреннего контроля, способны своевременно обнаруживать недостатки в собственных рассуждениях и изменять первоначальную стратегию при необходимости.

Полученные данные также подтвердили важную роль профессиональной рефлексии. Рефлексивная оценка позволяет сотруднику анализировать не только конечный результат деятельности, но и сам процесс принятия решения. Благодаря этому формируется способность выявлять причины профессиональных ошибок, совершенствовать индивидуальные способы решения задач и повышать уровень профессионального мастерства. В условиях правоохранительной деятельности данный механизм приобретает особую значимость, поскольку каждое решение может иметь серьёзные правовые и социальные последствия.

Сравнительный анализ групп сотрудников с различным профессиональным опытом показал, что опыт работы способствует развитию более эффективных метакогнитивных механизмов. Однако результаты исследования свидетельствуют о том, что профессиональный стаж сам по себе не является единственным фактором формирования качественного решения. Существенную роль играет целенаправленное развитие навыков саморегуляции, профессиональной рефлексии и аналитического мышления.

Важным результатом исследования стало выявление взаимосвязи между метакогнитивными стратегиями и устойчивостью к сложным профессиональным ситуациям. Сотрудники, обладающие высоким уровнем метакогнитивного контроля, демонстрируют большую способность сохранять объективность при воздействии эмоционального напряжения, временных ограничений и высокой ответственности. Они более эффективно разделяют личные эмоциональные реакции и профессиональный анализ ситуации, что способствует принятию более взвешенных решений.

Полученные результаты согласуются с положениями когнитивной психологии, согласно которым эффективное решение сложных задач зависит не только от интеллектуальных возможностей человека, но и от способности управлять собственными когнитивными ресурсами. Метакогнитивные стратегии выступают своеобразным механизмом внутренней регуляции, позволяющим специалисту

контролировать качество своей мыслительной деятельности и повышать точность профессионального выбора.

Практическая значимость проведённого исследования заключается в возможности использования полученных выводов при организации психологической подготовки сотрудников прокуратуры. Включение специальных программ по развитию метакогнитивных навыков может способствовать формированию более высокого уровня профессиональной осознанности, аналитической гибкости и способности принимать решения в условиях неопределённости.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что метакогнитивные стратегии являются важным психологическим фактором профессионального принятия решений сотрудников прокуратуры. Их развитие способствует повышению качества анализа информации, совершенствованию механизмов самоконтроля и формированию более эффективной модели профессионального поведения.

Список использованной литературы.

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – Москва: Аспект Пресс, 2018. – 363 с.

2. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – Москва: Институт психологии РАН, 2017. – 624 с.

3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. – 424 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Смысл, 2019. – 352 с.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2016. – 308 с.

6. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – Москва: Наука, 2018. – 519 с.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 720 с.

8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Москва: Юрайт, 2020. – 334 с.

9. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – Москва: Издательство Московского университета, 2016. – 464 с.

10. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. – New Jersey: Prentice-Hall, 2018. – 617 p.

11. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. – New York: Routledge, 2015. – 286 p.

12. Efklides A. Metacognition: Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. – Educational Psychology Review, 2011, Vol. 23, pp. 1–14.

13. Schraw G., Dennison R. S. Assessing Metacognitive Awareness. – Contemporary Educational Psychology, 2014, Vol. 19(4), pp. 460–475.

14. Flavell J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. – American Psychologist, 1979, Vol. 34(10), pp. 906–911.

15. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. – Psychology of Learning and Motivation, 1990, Vol. 26, pp. 125–173.

16. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. – 512 p.

17. Cherniss C., Goleman D. The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. – San Francisco: Jossey-Bass, 2013. – 384 p.

18. Sternberg R. J. Cognitive Psychology. – Boston: Cengage Learning, 2017. – 608 p.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Рахимова Индира Игоревна
Ташкент, Узбекистан

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретико-методологические основы разработки диагностического опросника, предназначенного для выявления социально активной молодежи. Представлены концептуальные подходы, положенные в основу конструирования инструментария, включая социально-психологическую, культурно-историческую и экспертно-оценочную концепции.*

Ключевые слова: *социально активная молодежь, социальная активность, диагностический опросник, психодиагностика, социальная психология, теоретико-методологические основы, молодежная политика, экспертная оценка, пилотное исследование, валидность, надежность, психометрические характеристики, социальная мотивация, культурно-исторический подход.*

Abstract. *This article examines the theoretical and methodological foundations for developing a diagnostic questionnaire designed to identify socially active youth. The paper presents the conceptual approaches underlying the construction of the instrument, including socio-psychological, cultural-historical, and expert-evaluation concepts.*

Keywords: *socially active youth, social activity, diagnostic questionnaire, psychodiagnostics, social psychology, theoretical and methodological foundations, youth policy, expert evaluation, pilot study, validity, reliability, psychometric characteristics, social motivation, cultural-historical approach.*

В современных условиях развития общества повышение социальной активности молодежи является одним из приоритетных направлений государственной молодежной политики и важным фактором устойчивого социально-экономического развития. Социально активная молодежь выступает значимым субъектом общественных преобразований, способным принимать участие в решении социальных проблем, реализации гражданских инициатив, развитии волонтерского движения и укреплении институтов гражданского общества. Несмотря на наличие многочисленных исследований, посвященных социальной активности молодежи, большинство из них ориентировано преимущественно на изучение отдельных аспектов данного феномена, тогда как вопросы разработки комплексного диагностического инструментария, отвечающего современным требованиям надежности, валидности и научной обоснованности, остаются недостаточно разработанными. Это обусловливает необходимость создания специализированного опросника, основанного на современных социально-психологических и методологических подходах.

Опросник для выявления социально активной молодежи был разработан с целью исследования особенностей этой группы людей. Опросник включает в себя ряд вопросов, которые охватывают различные аспекты жизни молодежи, такие как их участие в социальной и политической жизни, интересы, хобби, образование и работу. Первый раздел опросника охватывает вопросы, связанные с социальной и политической активностью молодежи, такие как их участие в митингах, протестных акциях, волонтерстве и других социальных мероприятиях. Второй раздел опросника посвящен вопросам о личных интересах и хобби молодежи, таких как чтение, спорт, музыка, кино и т.д. Третий раздел опросника охватывает вопросы об образовании молодежи, их выборе профессии, опыте работы и планах на будущее.

Опросник был разработан с учетом специфических потребностей и интересов молодежи, а также с целью выявления их уникальных особенностей. Полученные данные из опросника будут использоваться для разработки программ и мероприятий, которые будут способствовать более эффективной работы с молодежью, а также для проведения дальнейших исследований в этой области. При создании опросника для выявления социально активной молодежи мы опирались на следующие методологические концепции:

Социально-психологическая концепция - данная концепция предполагает изучение социального взаимодействия между людьми, их поведения, отношений, мотивации и других аспектов в контексте социальной среды.

Культурно-историческая концепция - данная концепция базируется на идее, что развитие человека неразрывно связано с культурным и историческим контекстом, в котором он находится.

Экспертно-оценочная концепция - данная концепция предполагает изучение мнения экспертов в определенной области, в нашем случае, социальной активности молодежи.

Опираясь на эти концепции, мы сформулировали вопросы, направленные на выявление социальной активности молодежи, а также учли культурно-исторический контекст и экспертное мнение при определении критериев социальной активности. Кроме того, опросник включает в себя как открытые, так и закрытые вопросы, что позволяет получить как количественные, так и качественные данные. Социально-психологическая концепция, на которой мы опирались при создании опросника, подразумевает, что социальное взаимодействие между людьми, их поведение, отношения, мотивация и другие аспекты могут быть лучше поняты и объяснены, если рассмотреть их в контексте социальной среды, в которой эти взаимодействия происходят.

Поэтому при создании нашего опросника мы обратили внимание на множество аспектов, которые могут повлиять на социальную активность молодежи, такие как общественная поддержка, социальное окружение, образование, культура и т.д. Мы учли эти аспекты при формулировании вопросов и ответов в опроснике, чтобы получить наиболее полную картину социально активной молодежи [5]. Кроме того, мы также опирались на теории и методологии из области социологии, психологии, статистики и других наук, чтобы создать наиболее эффективный и точный опросник. Мы стремились к тому, чтобы наш опросник был научно обоснованным и пригодным для дальнейшего анализа результатов.

Культурно-историческая концепция предполагает изучение влияния культурных и исторических факторов на развитие личности и ее социального окружения. Согласно этой концепции, человек формирует свои представления о мире, о себе и других людях на основе культурных ценностей и норм, а также исторических традиций своего общества [4]. Культурно-историческая концепция утверждает, что социальная активность молодежи формируется под влиянием социокультурных факторов, таких как образование, семья, средства массовой информации, культурные ценности и традиции. При создании опросника мы учитывали эту концепцию, чтобы понимать, как культурные и исторические факторы могут влиять на социальную активность молодежи.

Экспертно-оценочная концепция предполагает использование мнения экспертов в качестве основы для изучения и оценки определенного явления или процесса. В контексте нашего опросника, мы опрашивали экспертов, работающих с молодежью или имеющих опыт взаимодействия с социально активной молодежью. Их мнения и оценки были использованы для составления вопросов и формулирования целей опросника, а также для интерпретации полученных данных. Такой подход позволяет получить более точную и объективную оценку социальной активности молодежи и выявить особенности ее взаимодействия с социальной средой. Кроме того, использование экспертного

мнения позволяет увеличить достоверность и объективность полученных данных, что важно при проведении исследований в социальных науках.

При создании опросника для выявления социально активной молодежи мы опирались на работы следующих исследователей. Эти концепции и работы исследователей помогли нам определить основные аспекты социальной активности молодежи, которые мы включили в наш опросник.

Первый из них Э. Фромм автор концепции "социального характера", которая предполагает изучение формирования личности в социальной среде и ее взаимодействия с окружающими людьми. Э. Фромм является одним из важных исследователей в области социальной психологии [6]. Его концепция "социального характера" предполагает, что личность формируется в результате социальных взаимодействий и отражает культурные и социальные нормы, ценности и ожидания. Фромм утверждает, что каждый человек имеет свой собственный "социальный характер", который определяется взаимодействием между индивидуальными и коллективными интересами. Он также подчеркивает важность социальной структуры и институтов для формирования личности и социальных отношений.

Концепция "социального характера" Э. Фромма была использована при создании опросника для выявления социально активной молодежи [6]. Мы предположили, что социальная активность молодежи является результатом ее взаимодействия с окружающей средой, включая других людей, институты и культурные нормы. Опросник был разработан с учетом влияния социального характера на социальную активность молодежи. Вопросы были направлены на выявление социальных норм, ценностей и ожиданий, которые могут повлиять на активность молодежи в социальной среде.

Следующий исследователь М. Мид - автор концепции "культурного кода", которая предполагает изучение культурных норм и ценностей, формирующих поведение людей в обществе. Концепция "культурного кода" была разработана Марком Мидом, американским социологом и культурологом, который предполагал, что поведение и мышление людей в значительной степени определяется культурными нормами и ценностями, которые они воспринимают в процессе социализации [1]. Мид также отмечал, что культурные коды могут быть противоречивыми, и в таком случае люди вынуждены выбирать между ними и следовать одному или нескольким из них, в зависимости от контекста и своих личных убеждений.

В своих работах Мид использовал понятие "культурного кода" для анализа культурных различий и сходств между разными группами людей, например, между различными социальными классами или этническими группами. Он также исследовал влияние культурного кода на формирование социальных институтов, таких как семья, школа, политическая система и т.д [1]. Концепция "культурного кода" Мида имеет важное значение для изучения социальной активности молодежи, поскольку молодежь в значительной степени формирует свои ценности и нормы в процессе социализации, а также подвержена влиянию различных культурных факторов, таких как медиа, музыка, мода и т.д. Понимание культурного кода молодежи может помочь лучше понять их поведение и социальную активность, а также разработать более эффективные методы работы с этой группой.

Л. Выготский - автор концепции "зоны ближайшего развития", которая предполагает изучение развития личности в контексте социальной среды и ее возможностей для саморазвития. Лев Выготский является одним из основателей культурно-исторической психологии, которая придает особое значение культурному и историческому контексту в развитии личности [2]. Концепция "зоны ближайшего развития" Выготского предполагает, что развитие личности происходит благодаря взаимодействию с окружающей социальной средой, а именно с более опытными и знающими людьми. Зона ближайшего развития - это расстояние между текущим уровнем развития личности и ее потенциальными возможностями, которые могут быть реализованы благодаря помощи более опытных людей или социальной среды в целом. Взаимодействие с окружающими

людьми и социальной средой помогает личности преодолевать собственные ограничения и развиваться.

В контексте создания опросника для выявления социально активной молодежи концепция зоны ближайшего развития может помочь определить, какие факторы влияют на социальную активность молодежи и какие возможности для развития социальной активности им доступны в их текущей социальной среде.

Автор концепции "социальной мотивации" Д.Берк предполагает изучение внутренних и внешних мотивов, влияющих на социальное поведение людей. Д. Берк является автором концепции "социальной мотивации", которая предполагает изучение внутренних и внешних мотивов, влияющих на социальное поведение людей. По мнению Берка, социальное поведение человека определяется не только его личностными характеристиками, но и широким спектром мотивационных факторов, которые возникают в социальной среде. Эти мотивы могут быть внешними, связанными с ожиданиями окружающих, или внутренними, связанными с индивидуальными потребностями и ценностями личности.

Берк уделял внимание таким понятиям, как "социальная норма", "социальное сравнение" и "социальная роль", которые взаимодействуют в социальной среде и влияют на социальное поведение людей. Он также исследовал механизмы формирования социальных стереотипов и предрассудков, которые могут стать мотивирующими факторами для определенных видов поведения. Концепция социальной мотивации Берка была использована при создании опросника для выявления социально активной молодежи, так как она позволяет учитывать широкий спектр мотивационных факторов, влияющих на поведение и деятельность людей в социальной среде.

Р. Мертон - автор концепции "социальной структуры", которая предполагает изучение взаимодействия между различными социальными группами и структурами в обществе. Концепция "социальной структуры" Роберта Мертона предполагает, что социальное поведение людей определяется их позицией в социальной структуре общества, а также социальными нормами и ценностями, которые присущи этим позициям [3]. Мертон выделяет два типа социальных структур: формальные и неформальные. Формальные структуры включают в себя институциональные организации, такие как правительство, судебная система, образовательные учреждения и т.д. Неформальные структуры, с другой стороны, относятся к социальным группам и организациям, которые возникают в результате спонтанных взаимодействий людей.

Мертон утверждает, что социальные структуры могут быть источником как социального конфликта, так и социальной интеграции [3]. Он также выделяет понятие "аномии", которое описывает состояние, когда социальная структура не может удовлетворить потребности людей или предоставить им достаточные возможности для достижения социальных целей. Концепция "социальной структуры" Мертона была одним из основных исходных пунктов при создании нашего опросника, так как она помогает понять, как социальные структуры влияют на социальную активность молодежи. Опросник направлен на выявление позиций молодых людей в социальной структуре общества, их взаимодействия с формальными и неформальными социальными институтами, а также на оценку уровня социальной интеграции и аномии в их жизни.

Опросник для выявления социально активной молодежи охватывает широкий спектр тем, связанных с активным участием молодых людей в общественной жизни. Главными темами исследования являются:

Социально-политические убеждения и активность: включает в себя вопросы о степени заинтересованности молодежи в политических и социальных событиях, их убеждениях, участии в выборах и активистской деятельности.

Социально-экономическая активность: включает в себя вопросы об участии молодежи в экономической жизни, такие как занятость, участие в предпринимательской деятельности, участие в благотворительных проектах и др.

Общественная активность: включает в себя вопросы о вовлеченности молодежи в работу в общественных организациях, участии в социально значимых проектах, помощи волонтерских организаций и др.

Культурная активность: включает в себя вопросы об участии молодежи в культурной жизни города, такие как посещение музеев, театров, концертов, участие в фестивалях и др.

Социальная ответственность: включает в себя вопросы о том, насколько молодежь осознает свою ответственность перед обществом, насколько она готова принимать участие в решении социальных проблем, какие социальные проблемы они считают наиболее важными и др.

Общение и межличностные отношения: включает в себя вопросы о том, как молодежь воспринимает межличностные отношения в обществе, как они оценивают свои коммуникативные способности, какие социальные сети они используют и др.

Исследование данных тем позволяет получить комплексную картину социальной активности молодежи, выявить особенности ее поведения и интересов, определить потенциал молодежи в различных сферах деятельности и разработать рекомендации по увеличению ее социальной активности.

Для разработки опросника "Опросник для выявления социально активной молодежи" были использованы следующие методы:

Анализ литературы и исследований по теме. Была проведена обширная работа по изучению научных публикаций, статей, отчетов и других источников, связанных с исследуемой темой. Этот анализ позволил выявить основные факторы, влияющие на социальную активность молодежи.

Экспертные оценки. Специалисты в области социологии, психологии и молодежной политики были приглашены для обсуждения и оценки вопросов, которые были включены в опросник. Это позволило убедиться в том, что вопросы являются релевантными и актуальными для исследуемой темы.

Фокус-группы. Были проведены фокус-группы с молодыми людьми, которые уже проявляют социальную активность. Они помогли выявить те аспекты социальной активности, которые не были описаны в литературе, а также выяснить, какие термины и определения были бы наиболее понятными для молодежи.

Пилотирование. Опросник был пилотирован на небольшой группе молодежи, чтобы убедиться в том, что вопросы понятны и ответы на них являются достаточно разнообразными. После пилотирования были внесены необходимые изменения и уточнения в опросник. Таким образом, разработка опросника была основана на тщательном анализе литературы, экспертных оценках, фокус-группах и пилотировании, что позволило создать опросник, который является надежным и эффективным инструментом для выявления социально активной молодежи.

Для обеспечения достоверности и надежности опросника были приняты следующие меры:

Разработка качественных вопросов. Для этого была проведена обширная литературная исследовательская работа, которая позволила выявить основные темы, связанные социальной активностью молодежи. Кроме того, вопросы были сформулированы таким образом, чтобы они были понятны и не вызывали двусмысленности.

Предварительное тестирование опросника. Опросник был протестирован на небольшой группе молодых людей, чтобы оценить его понятность и эффективность. Были выявлены слабые места и внесены соответствующие изменения.

Рандомизация вопросов. Вопросы были распределены случайным образом, чтобы исключить возможность влияния порядка на ответы опрашиваемых.

Использование проверенных шкал и методик. Некоторые вопросы опросника были основаны на проверенных шкалах и методиках, которые позволяют более точно измерять социальную активность молодежи.

Контроль над процессом сбора данных. Опросник был предоставлен опытным анкетировщикам, которые получили инструкции по правильному его заполнению. Кроме того, процесс сбора данных был контролируем, чтобы избежать возможных искажений.

Статистический анализ данных. Полученные данные были обработаны с помощью статистических методов, что позволило оценить достоверность полученных результатов.

В целом, использование этих мер помогло обеспечить высокую достоверность и надежность опросника, что позволило получить ценные данные о социальной активности молодежи.

Опросник для выявления социально активной молодежи может быть интересен для широкого круга групп населения. В частности, для организаций, занимающихся молодежной политикой, социальными инициативами, педагогической деятельностью и научными исследованиями в области молодежной социологии. Также опросник может быть полезен для молодых людей, которые хотят проявить активность и внести свой вклад в общественную жизнь. Кроме того, опросник может быть полезен для государственных органов и общественных организаций, которые занимаются разработкой программ и мероприятий для молодежи.

Анализ ответов на наш опросник позволит выявить профиль социально активной молодежи, а также оценить ее интересы и предпочтения по различным темам, таким как политика, образование, здоровье, социальная справедливость и т.д. Мы сможем узнать, какие ценности и идеи наиболее важны для этой группы молодых людей, а также какие социальные проблемы вызывают наибольшую озабоченность и требуют немедленного внимания. Анализ результатов также позволит выделить наиболее актуальные темы для проведения социальных и культурных мероприятий, которые будут наиболее интересны и полезны для молодежи. Кроме того, мы сможем оценить уровень участия и заинтересованности молодежи в различных социальных и культурных инициативах, а также выявить факторы, которые могут повысить их участие в общественной жизни.

Дальнейшее использование опросника может иметь несколько перспектив в зависимости от целей исследований. Например, результаты опроса могут быть использованы для более точной и целенаправленной разработки программ и мероприятий, направленных на улучшение социальной активности молодежи. Также, результаты опроса могут быть использованы для проведения сравнительного анализа между различными группами молодежи в разных регионах или странах, что позволит выявить различия и сходства в их социальной активности и предпочтениях. Это может быть полезно для формулирования более эффективных стратегий по привлечению молодежи к социально значимым делам. Кроме того, результаты опроса могут быть использованы для дальнейших исследований в области социальной активности молодежи, что позволит расширить знания в этой области и разработать новые концепции и методологии. В целом, опросник может быть полезным инструментом для различных организаций, занимающихся работой с молодежью, а также для исследователей и ученых в области социологии, психологии и других социальных наук.

Список использованных литератур.

1. Mead G. H. Mind, Self, and Society. – Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 401 p.

2. Выготский Л. С. Психология развития человека. – Москва : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.

3. Мертон Р. К. Социальная теория и социальная структура / пер. с англ. – Москва : АСТ : Хранитель, 2006. – 873 с.

4. Мухамедова Д. Г., Рахимова И. И. Экологическая сознательность и социальная активность молодежи //Вестник интегративной психологии. – 2024. – №. 33.

5. Рахимова И.И., & Сафарова Э.М. (2021). Теоретический анализ отношения молодежи к климатическим изменениям. Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (3), 84-90.
6. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. – Москва : АСТ, 2021. – 320 с.

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИИ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК

Рахимова Муминахон Зокиржоновна
Независимый исследователь, доцент Ургенчского государственного университета

Аннотация. *В данной статье рассматриваются педагогические стратегии развития культуры осознанного выбора профессии у учащихся посредством формирования профессиональных установок, а также их взаимосвязь с личными интересами, способностями, ценностями и социальными потребностями. Кроме того, анализируются возможности развития навыков самостоятельного принятия профессиональных решений у учащихся на основе диагностического подхода, рефлексивных заданий, профессиональных бесед, практических наблюдений и педагогической поддержки в образовательном процессе.*

Ключевые слова: *профессиональная установка, осознанный выбор профессии, профессиональная ориентация, педагогическая стратегия, профессиональная мотивация, личный интерес, профессиональная ценность, рефлексивный подход, педагогическая поддержка, профессиональная идентичность.*

Abstract. *This article examines pedagogical strategies for developing a culture of conscious career choice among students through the formation of professional attitudes and their relationship with personal interests, abilities, values, and social needs. In addition, the article analyzes opportunities for developing students' skills in making independent career decisions based on a diagnostic approach, reflective tasks, career guidance discussions, practical observations, and pedagogical support within the educational process.*

Keywords: *professional attitude, conscious career choice, career guidance, pedagogical strategy, professional motivation, personal interest, professional value, reflective approach, pedagogical support, professional identity.*

Введение.

В современном образовательном процессе формирование профессиональных установок выступает в качестве важной педагогической задачи, способствующей осмыслению учащимся своего будущего жизненного пути. Поскольку выбор профессии приобретает устойчивое содержание не только на основе требований рынка труда или внешних рекомендаций, но и тогда, когда он осуществляется в соответствии с интересами, способностями, ценностями и жизненными целями личности. В период ранней юности профессиональные представления еще не являются полностью сформированными, поэтому направляющие воздействия, осуществляемые в образовательном учреждении, помогают учащимся оценить собственные возможности, понять мотивы выбора и осознать свою социальную ответственность в будущем.

Профессиональная установка объединяет в сознании личности положительное отношение к определенной профессии, внутреннюю готовность, стремление к достижению цели и способность представить себя в данной профессиональной деятельности. Поэтому стратегии развития осознанного выбора профессии должны не

столько приводить учащегося к готовому решению, сколько обучать его самостоятельному мышлению, анализу профессиональной информации и осознанию ответственности за принятое решение.

В педагогическом процессе такой подход поэтапно реализуется посредством бесед, наблюдения, диагностики, практических занятий, проектной деятельности и рефлексивных заданий. Особенно важное значение имеют выявление внутренних мотивов учащегося, раскрытие его сильных сторон и ознакомление с реальной профессиональной средой, что обеспечивает формирование профессиональной установки на жизненной основе. При этом сотрудничество учителя, психолога, родителей и представителей махалли способствует тому, чтобы профессиональный выбор учащегося был не случайным, а осознанным и социально значимым.

Эффективная организация профессиональной ориентации не только формирует у учащегося представление о будущей профессии, но и способствует развитию уважения к труду, культуры самосовершенствования и чувства профессиональной ответственности. В результате профессиональные установки приобретают значение педагогического фактора, объединяющего внутреннюю потребность личности, целенаправленную деятельность и социальную активность в едином направлении.

Развитие осознанного выбора профессии посредством формирования профессиональных установок начинается прежде всего с глубокого изучения личности учащегося, его интересов и способностей и их соотнесения с требованиями реальной деятельности. При этом недостаточно предоставлять общую информацию о профессиях; необходимо раскрывать содержание каждой профессии, ее социальное значение, необходимые компетенции и аспекты личной ответственности на основе жизненных примеров.

В образовательном процессе вовлечение учащихся в различные профессиональные ситуации, побуждение их к принятию решений посредством проблемных заданий и обучение аргументации собственного мнения относительно выбранного направления активизируют их профессиональное сознание. Кроме того, профессиональные пробы, практические встречи, общение со специалистами, наблюдение за производственными процессами или деятельностью в сфере услуг обогащают теоретические представления учащегося реальным опытом.

Одной из важных стратегий, ведущих к осознанному выбору, является рефлексивный подход, при котором учащийся направляется на анализ собственных интересов, возможностей, характера, учебных достижений и будущих целей.

Степень изученности проблемы

В зарубежной педагогике и психологии профессий проблема осознанного выбора профессии рассматривается как процесс осознания личностью своих внутренних возможностей, понимания требований социальной среды и формирования устойчивого отношения к будущей деятельности. В теории профессионального развития Дональда Супера выбор профессии трактуется не как однократное решение, а как непрерывный процесс, обогащающийся личностным ростом, самопробами, осознанием социальных ролей и жизненным опытом. В его научном подходе способность учащегося представить себя в качестве будущего представителя определенной профессии рассматривается как важный психологический признак формирования профессиональной установки. Данная позиция показывает необходимость не только знакомить учащегося с названиями профессий в педагогической практике, но и последовательно анализировать его интересы, ценности, способности и цели [1].

Джон Холланд объясняет профессиональный выбор через соответствие типа личности и профессиональной среды, обосновывая, что профессиональная устойчивость повышается, когда человек выбирает сферу, соответствующую его характеру, потребностям и стилю деятельности. В модели Холланда широко представлены реалистическое, интеллектуальное, социальное, предпринимательское, конвенциональное и художественное направления, посредством которых возможно

определение профессиональной склонности личности. Эти положения указывают на необходимость применения в стратегиях формирования профессиональных установок диагностической беседы, анализа интересов, апробации различных видов деятельности и наблюдения за профессиональной средой.

В данном подходе педагог выступает не как лицо, рекомендующее учащемуся готовую профессию, а как консультант, создающий условия для осознания им собственных возможностей. Исследования Супера и Холланда показывают важность обеспечения баланса между осознанием личностью своей идентичности и социальными требованиями при осознанном выборе профессии. Поэтому их научные взгляды служат важной теоретической основой для педагогических стратегий, направленных на развитие профессиональной установки, самооценки, профессионального соответствия и самостоятельного принятия решений [2].

Взгляды Эли Гинзберга на профессиональный выбор подчеркивают, что выбор профессии у учащейся молодежи начинается с воображаемых представлений и постепенно формируется через осознание интересов, способностей и реальных возможностей. В его исследованиях профессиональное решение рассматривается не как поспешный выбор, а как сложный процесс, связанный с жизненным опытом подростка, семейным влиянием, образовательной средой и личными стремлениями.

Данная позиция показывает необходимость при формировании профессиональной установки не отрицать первоначальные мечты и желания молодежи, а обогащать их реальными знаниями, практическими наблюдениями и самостоятельным анализом. Теория социального научения Джона Крумбольца также обосновывает особое значение опыта учащегося, влияния окружающих, а также оценки им собственных успехов и неудач в выборе профессии. Согласно Крумбольцу, профессиональная направленность может формироваться также посредством случайных встреч, социального взаимодействия, поощрения, наблюдения и практической деятельности [3].

Данная теория показывает необходимость организации в педагогическом процессе встреч учащихся с представителями различных профессий, привлечения их к практическим занятиям, обучения принятию решений на основе жизненных ситуаций и формирования способности видеть новые возможности. Социально-когнитивный подход Альберта Бандуры также раскрывает значение уверенности в собственных силах, обучения посредством наблюдения и чувства личной эффективности в осознанном выборе профессии.

Идеи Бандуры о самоэффективности показывают, что при формировании профессиональной установки важно воспитывать у учащегося внутреннюю уверенность: «Я могу добиться успеха в этой сфере». Данные научные направления побуждают рассматривать учащегося не только как субъекта, получающего информацию о профессии, но и как активного участника, приобретающего опыт, наблюдающего, сравнивающего и осознающего собственное решение.

Подобные стратегии способствуют обогащению процесса профессионального выбора живым педагогическим взаимодействием, социальным опытом, личной рефлексией и практическими пробами.

Социально-когнитивная теория профессионального развития, разработанная Робертом Лентом, Стивеном Брауном и Гейл Хакетт, глубоко анализирует взаимосвязь между уверенностью личности в собственных способностях, ожидаемыми результатами и целенаправленной деятельностью при выборе профессии. Согласно данной теории, для формирования у учащегося положительной установки по отношению к определенной профессии необходимо прежде всего, чтобы он мог соотнести собственные возможности с требованиями данной деятельности.

Исследователи показывают, что укрепление профессионального интереса происходит не только под воздействием внешней пропаганды, но и посредством ощущения учащимся собственного успеха, получения поддержки и ориентации на конкретную цель. В педагогическом процессе данный подход может реализовываться

через предоставление учащимся небольших профессиональных заданий, анализ результатов их выполнения, демонстрацию достигнутых успехов и определение дальнейшего пути развития.

Теория профессиональной конструкции Марка Савикаса, в свою очередь, подчеркивает, что человек конструирует свой профессиональный путь на основе собственной жизненной истории, ценностей и представлений о будущем. По мнению Савикаса, в процессе выбора профессии человек ищет ответ не только на вопрос «Какая работа мне подходит?», но и на вопрос «Какой смысл жизни я создам посредством этой профессии?» [4].

Данный подход требует использования при формировании профессиональных установок таких методов, как индивидуальная беседа с учащимся, биографический анализ, карта жизненных целей и разработка плана будущего. Понятие профессиональной адаптивности также занимает важное место во взглядах Савикаса и означает готовность учащегося к изменяющимся условиям труда, принятию новых знаний и способности осознанно обновлять свой выбор.

Эти идеи показывают необходимость организации профессиональной ориентации в современном образовании не только в форме традиционного консультирования, но и как процесса создания учащимся собственного личностного смысла. На этой основе стратегии формирования профессиональных установок должны опираться на внутреннюю мотивацию учащегося, уверенность в себе, целенаправленное планирование и осознание будущей профессиональной идентичности.

В классических взглядах Фрэнка Парсонса на профессиональную ориентацию подчеркивается, что осознанный выбор профессии осуществляется посредством познания личности, понимания требований профессии и определения соответствия между ними. Подход Парсонса и сегодня имеет значение для педагогической практики, поскольку показывает необходимость обучения учащегося оценке собственных способностей, интересов, здоровья, характера и социальных целей.

В исследованиях Энн Роу профессиональный выбор рассматривается в связи с семейным воспитанием личности, опытом раннего детства и эмоциональными потребностями. Ее взгляды показывают, что при формировании профессиональной установки необходимо учитывать не только учебные показатели учащегося, но и его семейную среду, стиль общения, ценности и внутренние потребности.

В теории ограничения и компромисса профессионального выбора Линды Готтфредсон объясняется, что учащийся может на раннем этапе отвергать некоторые профессии под влиянием социальных стереотипов, представлений о гендерных ролях, престиже профессии или неправильной оценки собственных возможностей [4]. Взгляды Готтфредсон показывают важность расширения узких представлений учащихся, смягчения стереотипного отношения к профессиям и раскрытия реального содержания каждой профессиональной сферы при разработке педагогических стратегий.

Общим моментом в исследованиях данных ученых является то, что профессиональный выбор формируется на пересечении внутреннего мира личности, социального опыта, влияния окружающей среды и реальных требований трудовой деятельности. В педагогической деятельности, основанной на таких взглядах, профессиональные беседы, индивидуальные консультации, ознакомление с миром профессий, сотрудничество с родителями и поддержка самостоятельных исследований учащихся выступают важными стратегическими направлениями.

Анализ

Педагогический анализ развития осознанного выбора профессии посредством формирования профессиональных установок показывает, что для устойчивости выбора необходимо гармоничное развитие интересов, способностей, личных ценностей и социальных потребностей учащегося. Если работа по профессиональной ориентации в образовательном процессе ограничивается только предоставлением общей информации о профессиях, у учащегося формируется поверхностное представление о

выборе, и он не может в достаточной степени осознать содержание своей будущей деятельности.

Поэтому в стратегиях развития профессиональной установки важно выявлять внутренние мотивы учащегося, оценивать его индивидуальные возможности посредством педагогического наблюдения и включать в практические занятия реальные элементы деятельности, связанные с выбранной сферой. Когда учащийся обучается сопоставлять собственные интересы с требованиями профессии, осознавать свои сильные стороны и понимать, какую ответственность он будет выполнять в будущей деятельности, процесс выбора приобретает осознанное содержание.

Таблица 1

Уровень осознанного выбора профессии посредством формирования профессиональных установок (n=45)

Критерии	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
Осознание профессиональной цели	55,6	31,1	13,3
Оценка собственных способностей	51,1	35,6	13,3
Готовность к выбору профессии	48,9	37,8	13,3
Принятие профессионального решения	46,7	40,0	13,3
Сформированность перспективного плана	53,3	33,4	13,3

Результаты исследования показали, что стратегии, направленные на формирование профессиональных установок, имеют важное значение в развитии компетентности осознанного выбора профессии у учащихся раннего юношеского возраста.

Как видно из таблицы, по критерию осознания профессиональной цели 57,8 % респондентов показали высокий результат. Это свидетельствует о наличии у них четкого представления и целевых установок относительно будущей профессиональной деятельности. У 31,1 % респондентов данный показатель находился на среднем уровне, а у 11,1 % — на низком уровне.

По критерию реалистичной оценки собственных возможностей высокий результат был выявлен у 51,1 % респондентов. Данный показатель означает, что у учащихся формируется способность сопоставлять свои способности, интересы и личностные особенности с требованиями профессии.

По активности использования информации о профессиях 46,7 % респондентов продемонстрировали высокий результат. Это свидетельствует о полезности для учащихся современных информационных технологий, ярмарок профессий, психологических тренингов и профессиональных консультаций.

По критерию самостоятельного принятия профессионального решения 48,9 % респондентов продемонстрировали высокий уровень. Вместе с тем было установлено, что 17,8 % респондентов при выборе профессии по-прежнему в большей степени ориентируются на внешнее влияние.

По показателю планирования будущей профессиональной деятельности 55,6 % респондентов достигли высокого результата. Это подтверждает, что стратегии формирования профессиональных установок способствуют развитию у учащихся долгосрочного профессионального целеполагания.

Результаты статистического анализа показали эффективность стратегий, направленных на формирование профессиональных установок, в развитии осознанного выбора профессии у учащихся. Особенно высокие результаты были получены по показателям осознания профессиональной цели (57,8 %) и планирования будущей профессиональной деятельности (55,6 %). Это свидетельствует о развитии у учащихся профессионального самосознания, способности оценивать собственные возможности и осознанно планировать будущую деятельность.

Вместе с тем показатели самостоятельного принятия профессионального решения (48,9 %) и использования информации о профессиях (46,7 %) свидетельствуют о необходимости дополнительной психолого-педагогической поддержки отдельных учащихся. В связи с этим целесообразно совершенствовать работу по профессиональной ориентации в образовательных учреждениях посредством интерактивных методов, психологических тренингов, индивидуальных консультаций и цифровых платформ профессионального консультирования. Такой подход будет способствовать развитию профессиональной идентичности учащихся и компетентности осознанного выбора профессии.

Заключение

Стратегии развития осознанного выбора профессии посредством формирования профессиональных установок в образовательном процессе служат не просто ориентации учащегося на будущую профессию, а целостному развитию его личностных возможностей, интересов, ценностей и социальной ответственности. Такой педагогический подход позволяет вывести представление учащегося о профессии за пределы внешнего воздействия и привести его к этапу самостоятельного мышления, оценки собственного потенциала и осознания содержания реальной профессиональной деятельности.

При устойчивом формировании профессиональной установки учащийся в процессе выбора опирается не на случайное решение, временное увлечение или давление окружающих, а на внутреннюю уверенность, осознанную потребность и личную цель. В этом отношении такие стратегии, как профессиональные беседы, диагностические наблюдения, практические занятия, рефлексивные задания, общение с представителями профессий и анализ жизненных ситуаций, занимают важное место в развитии культуры выбора учащегося.

Когда учащийся способен сопоставлять собственные способности с требованиями профессии, понимает возможности рынка труда и осознает, какую пользу обществу он может принести посредством выбранной сферы, профессиональное решение приобретает более обоснованный и ответственный характер.

При системной организации профессиональной ориентации в образовательном учреждении у учащегося укрепляются навыки самосовершенствования, стремление к получению знаний, последовательному движению к профессиональной цели и осознанному построению перспективного плана. В данном процессе задача педагога и психолога заключается не в навязывании учащемуся готового выбора, а в раскрытии его внутренних возможностей, анализе сомнений и подготовке к самостоятельному принятию решения.

По мере укрепления сотрудничества семьи, школы и социальной среды профессиональная установка приобретает все более жизненное содержание, а выбор учащегося основывается на гармонии между личными интересами и общественной пользой. Стратегии, направленные на развитие осознанного выбора профессии, формируют у учащегося уважение к труду, приверженность профессиональной этике, ответственное отношение к деятельности и культуру управления собственным будущим.

Список использованной литературы.

1. Super D. E. The Psychology of Careers. — New York: Harper & Brothers, 1957. — 362 p.

2. Holland J. L. Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1997. — 303 p.

3. Parsons F. Choosing a Vocation. — Boston: Houghton Mifflin Company, 1909. — 165 p.

4. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986. — 617 p.

5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Москва: Академия, 2004. — 304 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. — Москва: Академия, 2009. — 240 с.

A SCIENTIFIC AND THEORETICAL ANALYSIS OF PROSOCIAL BEHAVIOR MANIFESTATION IN INDIVIDUALS

Rahimova S.O.
National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami

Annotation*. This article presents a scientific and theoretical analysis of the manifestation of prosocial behavior in individuals. The study examines the essence of prosocial behavior, its psychological characteristics, and the main theoretical approaches explaining its development. The influence of individual psychological traits, empathy, moral values, social norms, and environmental factors on the formation of prosocial behavior is discussed. In addition, the article reviews the views of national and international scholars on prosocial behavior and highlights the role of prosocial actions in ensuring social adaptation, effective interpersonal interaction, and psychological well-being. The findings emphasize the importance of developing prosocial behavior as a key factor in fostering a socially responsible and psychologically mature personality.*

Basic concepts: *prosocial behavior, personality, empathy, altruism, social norms, moral values, psychological factors, social adaptation, interpersonal interaction.*

Аннотация. *В статье представлен научно-теоретический анализ проявления просоциального поведения личности. Рассматриваются сущность просоциального поведения, его психологические особенности и основные теоретические подходы к объяснению его формирования. Проанализировано влияние индивидуально-психологических особенностей, эмпатии, нравственных ценностей, социальных норм и факторов социальной среды на развитие просоциального поведения. Особое внимание уделено взглядам отечественных и зарубежных исследователей на проблему просоциального поведения, а также его роли в обеспечении социальной адаптации, эффективного межличностного взаимодействия и психологического благополучия личности. Подчеркивается значимость формирования просоциального поведения как одного из важнейших условий развития социально ответственной и психологически зрелой личности.*

Основные понятия: *просоциальное поведение, личность, эмпатия, альтруизм, социальные нормы, нравственные ценности, психологические факторы, социальная адаптация, межличностное взаимодействие.*

Prosocial behavior is considered one of the key concepts in contemporary psychology for describing an individual's interaction with the social environment. This phenomenon encompasses behaviors aimed at helping others, providing support, cooperating, and engaging in socially beneficial activities. Prosocial behavior plays a significant role in promoting social development, maintaining social stability, and fostering positive interpersonal relationships. Therefore, this concept has been extensively investigated within various psychological approaches, resulting in the development of numerous theoretical models explaining its nature, motivational foundations, and mechanisms of manifestation. This section

provides an analysis of the psychological essence of prosocial behavior, the principal scientific approaches to its study, and the existing theoretical models.

First, it is necessary to consider the origin and lexical meaning of the key concept employed in the present study. The term “prosocial” is derived from the Latin words *pro*, meaning “for” or “on behalf of others”, and *socialis*, meaning “social”. Initially, the concept of prosociality was introduced in psychology by L. Wispe to describe socially acceptable forms of aggression [8]. Subsequently, the term "prosocial behavior" was independently introduced into psychological literature by J. Bryan, M. Test, D. Rosenhan, and G. White to denote positive forms of social behavior. As research in this field expanded, additional terms such as altruistic behavior, helping behavior, and cooperative behavior also became widely used in international psychological literature alongside the concept of prosocial behavior [8].

The Polish researcher Jan Reykowski distinguished six levels of socially significant behavior [7]:

1. Altruistic behavior refers to complete dedication to others, involving the sacrifice of one's own interests in favor of the welfare of other people.
2. Helping behavior involves recognizing the needs and problems of another person and assisting in their successful resolution. In such situations, the problems of others may temporarily take precedence over the individual's personal interests.
3. Cooperative behavior reflects actions that harmonize one's own interests with those of others, resulting in mutual benefit.
4. Ipsocentric behavior is primarily directed toward self-preservation and is characterized by indifference toward the social environment. Such behavior neither benefits nor harms other individuals.
5. Egoistic behavior is manifested when an individual primarily pursues personal interests while ignoring or restricting the interests of others.
6. Exploitative behavior occurs when an individual uses other people merely as instruments for achieving personal goals and objectives.

According to Reykowski's classification, the first three forms of behavior are associated with helping and promoting the well-being of others, whereas the latter three represent their opposite. As L.K.Kolchanova (2000) noted, helping behavior exists wherever interpersonal interaction takes place [6].

One of the major directions in contemporary foreign psychology devoted to the study of moral development is helping behavior, which is often examined in close relation to altruistic and prosocial behavior (Eisenberg, 1979, 1987, 1992; Krebs, 1994; Bar-Tal, 1992). However, the relationship among these concepts is interpreted differently by various scholars. In a broad sense, prosocial behavior is understood as a set of voluntary actions performed by an individual with the intention of benefiting or helping other people. S. Taylor, L. Peplau, and D. Sears (2004) define helping behavior through the broader concept of prosocial behavior.

Helping behavior constitutes an interdisciplinary subject of scientific inquiry. It refers to the direct provision of assistance to a person in need. The term is generally applied to situations in which helping does not necessarily require the helper to make actual or potential personal sacrifices. Moreover, helping behavior may also be regarded as an expression of personality orientation, reflecting a stable system of motives characterized by an individual's interests, inclinations, beliefs, ideals, and attitudes.

Thus, an individual's prosocial orientation represents a combination of personal characteristics that determine the tendency to assist others and the willingness to contribute to the welfare of both individuals and society. A helping person also derives certain benefits from such behavior, since helping is socially valued and perceived as a selfless act. Although helping may require the investment of time, financial resources, or personal effort, its positive consequences generally outweigh the associated costs.

From this perspective, helping behavior can be regarded as a component of prosocial activity. Prosocial behavior encompasses any action intended to benefit another individual (Aronson, Wilson, Akert, Cialdini, Kenrick, & Neuberg) [1]. Consequently, prosocial behavior

involves adherence to socially accepted moral norms. By its very nature, it is selfless and directed toward promoting the welfare of other individuals, groups, or society as a whole. Furthermore, prosocial behavior strengthens positive interpersonal and social relationships while contributing to the preservation of social identity [1].

Prosocial behavior is also defined as any action aimed at helping another person or promoting another individual's welfare without expecting reciprocal assistance or personal gain. The selfless nature of such behavior closely associates it with the concept of altruism. The defining characteristic of altruism is that it consists of actions performed for the benefit of others without being motivated by practical or pragmatic interests and without the expectation of tangible rewards (J. McAuley; L. Berkowitz).

In addition to these relatively precise definitions, several alternative approaches interpret the same category of positive social behavior differently. For example, N. Heckhausen and H.E. Lück argue that actions intended to promote the well-being of others may equally be classified as helping behavior, altruistic behavior, or prosocial behavior. Likewise, R. Bergius, R. Günther, M. Limbourg, D. Schneider, and W. Herkner do not distinguish between helping behavior and altruistic behavior, considering the two concepts synonymous.

Although numerous definitions of prosocial behavior have been proposed, no universally accepted definition has yet been established within psychological science. Some researchers define prosocial behavior as actions motivated by the intention to alleviate or eliminate another person's distress. Such actions may include providing assistance during emergencies, making charitable donations, or performing acts of kindness (G. Baumann, Holfort, Schuch, & H.E. Lück). In our opinion, this interpretation represents one of the most comprehensive and widely accepted definitions of prosocial behavior.

Researchers have examined prosocial behavior from various perspectives, emphasizing those characteristics they consider to be the most significant. Accordingly, prosocial behavior has been conceptualized as: orientation toward the well-being of others and positive social interaction; self-sacrifice and altruism; concern for the common good; understanding the emotions of others and empathy; helping behavior; and actions intended to benefit other people.

It should be noted, however, that the psychological literature offers numerous additional definitions of prosocial behavior. Considering their theoretical significance, it is appropriate to review the most influential conceptualizations presented by different scholars:

- any behavior performed with the intention of benefiting another individual (E. Aronson & T. Wilson);
- forms of interpersonal behavior characterized by empathy, cooperation, helping, support, and altruism that contribute to the welfare of others (V. Zanden & W. James);
- actions performed by one individual for the benefit and interests of another person (R. Cialdini);
- any behavior motivated by the intention to provide help or assistance, regardless of the underlying motives (C. Batson);
- helping-oriented behavior, that is, behavior specifically directed toward providing assistance (V. E. Kim);
- actions intended to improve the condition of the recipient, provided that such assistance is offered voluntarily rather than as part of professional duties; in this case, the object of assistance is an individual rather than an organization;
- adherence to socially accepted moral norms, representing one of the most fundamental forms of moral conduct (D. Hopkins);
- voluntary behavior aimed at promoting the interests of society without expectation of external rewards from either organizations or individuals;
- socially desirable behavior that produces positive social outcomes and contributes to the physical and psychological well-being of others (I. J. Wispe);
- behavior in which the helper incurs certain costs in order to enhance the adaptive capacity of the recipient (W. Hamilton, R. Trivers, C. Darwin, & J. F. Rushton);

- behavior involving cooperation, affection, or assistance that is beneficial to another person (M. Eysenck);
- culturally and socially approved interpersonal actions directed not toward abstract organizations but toward specific individuals facing particular difficulties, such as people experiencing poverty, hunger, or the consequences of natural disasters (*Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*);
- behavior whose primary purpose is to preserve, support, facilitate, or promote the functioning and development of a particular social object, including an individual, a group, an organization, an idea, or a social norm (J. Reykowski, J. Karyłowski, & M. Jarymowicz).

Thus, the concept of prosocial behavior encompasses a broad range of actions performed for the benefit of others. The motivational foundations of prosocial behavior are associated with advanced moral reasoning, as well as an individual's commitment to complying with universally accepted moral and ethical standards.

Concepts closely related to prosocial behavior, although not synonymous with it, include helping behavior, altruism, empathy, and several others. An analysis of the literature indicates that these concepts may be regarded as components of prosocial behavior, forming part of its overall structure. Nevertheless, important distinctions exist among them. Researchers generally attribute these differences to variations in the underlying motives of behavior.

In particular, helping behavior is characterized by actions directed toward providing assistance to others; however, such actions are not necessarily associated with the expectation of external rewards. Altruism, in contrast, refers to behavior performed consciously and voluntarily for the benefit of others, without pursuing personal interests or expecting any form of personal gain. Empathy is defined as the conscious capacity to share and understand another person's current emotional state while recognizing that the source of these emotions lies in the other individual. During empathic experiences, individuals focus primarily on the suffering and needs of others rather than on their own discomfort. Genuine empathy, in turn, motivates individuals to provide assistance for the benefit of others. Prosocial behavior, therefore, represents a broader category encompassing voluntary and selfless actions intended to benefit other people and promote their well-being.

The scientific and theoretical analysis conducted in this study demonstrates that prosocial behavior represents one of the fundamental constructs in contemporary psychology, reflecting an individual's orientation toward promoting the well-being of others and contributing to the harmonious functioning of society. Despite the existence of numerous conceptual approaches, scholars generally agree that prosocial behavior encompasses voluntary actions aimed at benefiting other individuals, groups, or society without the primary expectation of personal gain or external rewards.

The review of psychological literature indicates that prosocial behavior is a multidimensional phenomenon influenced by a combination of individual, social, cognitive, emotional, and moral factors. Empathy, altruistic values, moral reasoning, social responsibility, cooperation, and adherence to ethical norms serve as essential psychological mechanisms underlying prosocial actions. At the same time, helping behavior, altruism, and empathy should not be regarded as synonymous with prosocial behavior; rather, they represent closely related concepts that describe specific motivational or behavioral aspects of this broader construct.

The comparative analysis of theoretical perspectives further reveals that the diversity of existing definitions reflects the complexity of prosocial behavior rather than conceptual inconsistency. Various researchers emphasize different dimensions of prosociality, including helping others, promoting social welfare, voluntary assistance, cooperation, moral responsibility, and concern for the common good. Consequently, prosocial behavior should be understood as a comprehensive psychological phenomenon that integrates cognitive, emotional, motivational, and behavioral components.

Overall, the findings of this theoretical review confirm that prosocial behavior plays a crucial role in strengthening interpersonal relationships, facilitating social adaptation, promoting psychological well-being, and maintaining social cohesion. The development of

prosocial behavior contributes not only to individual psychological maturity but also to the formation of socially responsible citizens capable of constructive interaction within diverse social environments. Therefore, further empirical research is needed to identify the psychological determinants of prosocial behavior, examine its developmental mechanisms across different age groups, and design effective psychological interventions aimed at fostering prosocial tendencies in educational and social contexts.

List of used literature.

1. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Sommers, S. R. Social Psychology. 10th ed. Pearson. 2019. 624 p.
2. Batson, C. D. Altruism in Humans. Oxford University Press. 2011. 368 p.
3. Cialdini, R. B. Influence: Science and Practice. 5th ed. Pearson Education. 2009. 336 p.
4. Eisenberg, N. (Ed.). The Caring Child. Harvard University Press. 1992. 320 p.
5. Hamilton, W. D. "The Genetical Evolution of Social Behaviour." Journal of Theoretical Biology, Vol. 7, No. 1. 1964. pp. 1–52.
6. Колчанова Л. К. Психология помогающего поведения. — М.: Изд-во ..., 2000. — 256 с.
7. Reykowski, J. Motivation of Prosocial Behavior. Polish Academy of Sciences. 1982. 274 p.
8. Wispe, L. "Positive Forms of Social Behavior: An Overview" Journal of Social Issues, Vol. 28, No. 3. 1972. pp. 1–19.

ДМД И ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ГРУППЫ

Савельева О.А.
Институт интегрального тренинга,
основатель и бизнес-тренер, тренер ДМД
(Россия)

Аннотация. *В статье ДМД рассматривается как интегративное пространство, в котором коллективная реальность группы становится наблюдаемой как живая коэволюционная психологическая система. Показано, что индивидуальный опыт участника в ДМД разворачивается не изолированно, а в поле дыхания, музыки, движения, измененных состояний сознания, группы и ведущего. Модель коллективной реальности используется как функционально-аналитический инструмент описания процессов общего присутствия, совместного внимания, смыслообразования и обратного влияния группового поля на участника, группу и тренера.*

Ключевые слова: *ДМД, коллективная реальность, интегративная психология, коэволюция, групповое поле, трансформационный опыт.*

Abstract. *The article considers BMM, Breath-Music-Movement, as an integrative space in which the collective reality of a group becomes observable as a living co-evolutionary psychological system. It is shown that the participant's individual experience in BMM unfolds not in isolation, but within the field of breathing, music, movement, altered states of consciousness, the group and the facilitator. The model of collective reality is used as a functional and analytical tool for describing common presence, shared attention, sense-making and the reverse influence of the group field on the participant, the group and the trainer.*

Keywords: *BMM, collective reality, integrative psychology, co-evolution, group field, transformational experience.*

ДМД занимает особое место среди интегративных психотехнологий, поскольку соединяет телесный, эмоциональный, образный, символический и смысловой уровни опыта. В методологии В.В. Козлова ДМД рассматривается как психотехнология личностного роста, самоисследования и интеграции, в которой дыхание, музыка и движение выступают не отдельными приемами, а взаимосвязанными средствами изменения состояния сознания и расширения возможностей переживания [Козлов, 2007; Козлов, 2019; Козлов, 2021].

В данной статье сохраняется приоритет В.В. Козлова как автора методологии ДМД. Модель коллективной реальности используется не как новая интерпретация самой методологии, а как функционально-аналитический инструмент. Задача состоит в том, чтобы описать те групповые психологические процессы, которые становятся видимыми в пространстве ДМД: возникновение общего поля, изменение качества присутствия, настройку совместного внимания, переход личного переживания в разделяемый смысл и обратное влияние групповой реальности на участников и ведущего. [Козлов, 2007; Козлов, 2021].

ДМД представляет интерес для анализа коллективной реальности не только потому, что проводится в группе. Групповая форма сама по себе еще не создает коллективную реальность. Она возникает тогда, когда индивидуальные процессы участников начинают входить во взаимное влияние: дыхание одного человека оказывается включенным в общий ритм пространства; движение становится частью общего телесного поля; эмоциональные состояния резонируют; внутренние образы и символы получают отражение в шеринге; личные смыслы начинают соотноситься с опытом других участников.

Именно здесь проявляется коэволюционное понимания ДМД, когда участники процесса влияют на общее поле группы своим состоянием, готовностью идти в процесс или допустимым сопротивлением, открытостью. При этом и психическая реальность группы влияет на глубину личностных проживаний через уровни доверия и присутствия. Тренер ДМД является архитектором этого пространства, моделирует и адаптирует процесс под влиянием групповой динамики. Возникающая коллективная реальность становится пространством, в котором возникают расширенные состояния сознания и трансформационные опыт.

В этом смысле ДМД позволяет наблюдать коллективную реальность как живую систему взаимного обусловленного влияния. Она не появляется «после» индивидуальных переживаний, а возникает внутри их совместного разворачивания. Участник проживает свой опыт, но этот опыт уже включен в присутствие группы. Группа формирует общее поле, но это поле складывается из множества индивидуальных процессов. Тренер создает рамку расширенного контекста потенциальности, но эта рамка гибко адаптируется через реальное состояние участников. Поэтому коллективная реальность в ДМД может быть понята как процесс, в котором личностное и групповое не противопоставлены, а взаимно усиливают, расширяют, проясняют и трансформируют друг друга.

Первым наблюдаемым проявлением коллективной реальности становится общее поле присутствия. Оно не сводится к физическому нахождению людей в одном пространстве. Присутствие возникает как качество включенности: участники начинают устанавливать контакт друг с другом, формируя доверие в группе, формировать единое смысловое поле с ведущим тренинг, и двигаться через музыку, дыхание и движение в расширенные состояния сознания. Это поле может усиливать безопасность, снижать изоляцию, поддерживать готовность к проживанию и создавать ощущение совместного движения.

Вторым проявлением становится общий фокус переживания. В ДМД участники могут иметь разные индивидуальные запросы, но процесс задает общую рамку внимания. Такой рамкой может становиться фокус на потенциальности через визуализацию, сонастройку и метафорические образы. Общий фокус не отменяет индивидуальности опыта. Напротив, он создает пространство, в котором разные переживания могут быть удержаны внутри единого трансформационного поля.

Третьим проявлением является переход личного опыта в расширенные контексты смыслов. В ДМД индивидуальное переживание не должно оставаться только внутренним событием. Через шеринг, пять языков сознания, образы, символы и смысловую интеграцию оно получает возможность быть услышанным, отраженным и включенным в общее поле и интеграцию в дальнейшие жизненные сценарии. При этом личный опыт не растворяется в группе. Он сохраняет свою уникальность, но приобретает дополнительную глубину через свидетельствование, резонанс и сопоставление с опытом других участников.

Четвертым проявлением становится обратное влияние коллективного поля. Сформированная групповая реальность начинает воздействовать на участника: помогает увидеть переживание шире, выдержать интенсивность, признать ресурс, встретиться с ограничением или обнаружить новый смысл. Она влияет и на группу, формируя импульсы избыточности, достаточности, осознанности и ответственности за состояния и действия, и способность к более глубокому совместному осмыслению. Она влияет и на самого тренера ДМД, уточняя его профессиональное восприятие, присутствие и понимание того, как разворачивается трансформационный процесс, позволяя выстраивать путь профессионального Мастерства и самореализации.

В моем тренерском опыте особенно значимо то, что ДМД делает коллективную реальность наблюдаемой не как абстрактную категорию, а как практический психологический процесс. Видно, как меняется качество группы до, во время и после сессии ДМД; как участники постепенно входят в новые уровни сознания; как индивидуальные переживания начинают резонировать с полем потенциальности; как в шеринге возникают усиление тем, символов и смыслов; как после процесса остается не только личный инсайт, но и усиленный трансформационные контур совместного прохождения опыта.

Таким образом, модель развития коллективной реальности группы позволяет бережно и точно описать, как в методологически самостоятельном и научно обоснованном методе ДМД проявляются процессы совместного присутствия, внимания, переживания, смыслообразования и трансформации.

Заключение

ДМД является не только психотехнологией индивидуального переживания, но и пространством, в котором становится видимой коэволюция личности и группы через живое поле взаимного влияния. [Козлов, 2019; Козлов, 2021].

Модель коллективной реальности в данном контексте выступает как функционально-аналитический инструмент, позволяющий описывать групповые процессы, проявляющиеся в ДМД, без подмены методологии В.В. Козлова. Такой подход сохраняет самостоятельность ДМД и одновременно расширяет возможности анализа личностно-групповой трансформации в интегративной практике.

Список литературы.

1. Козлов В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007 – 528с.

2. Козлов В. В. Методология интегративной психологии. Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2021 – 180 с.

3. Козлов В. В. Психология дыхания, музыки и движения – Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2019 – 196 с.

4. Козлов В. В. Психотехнология ДМД: дыхание-музыка-движение. Теория и метод. Методическое пособие для ведущих семинары по ДМД – Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2021 – 250 с.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ К ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛУГ РАЗЛИЧНЫМ ГРУППАМ НАСЕЛЕНИЯ

Саидов Сардор Саидович
магистрант Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются дифференцированные подходы к оказанию психологических услуг различным группам населения. Раскрывается значение учета возрастных, социально-психологических, индивидуально-личностных и профессиональных особенностей клиентов при организации психологической помощи. Особое внимание уделяется специфике психологического сопровождения детей, подростков, молодежи, семей, лиц пожилого возраста и социально уязвимых категорий населения.*

Ключевые слова: *психологическая служба, психологическая помощь, группы населения, дифференцированный подход, психологическое консультирование, психодиагностика, психопрофилактика, психокоррекция, социально-психологическая адаптация, индивидуальный подход.*

Abstract. *The article examines differentiated approaches to providing psychological services to different population groups. It highlights the importance of taking into account clients' age-related, socio-psychological, individual-personality, and professional characteristics in organizing psychological assistance. Particular attention is paid to the specific features of psychological support for children, adolescents, young people, families, older adults, and socially vulnerable groups of the population.*

Keywords: *psychological service, psychological assistance, population groups, differentiated approach, psychological counseling, psychodiagnostics, psychoprophylaxis, psychocorrection, socio-psychological adaptation, individual approach.*

Введение. В современных условиях развития общества проблема оказания квалифицированной психологической помощи различным категориям населения приобретает особую актуальность. Усложнение социальных отношений, ускорение темпа жизни, повышение информационной нагрузки, трансформация семейных и профессиональных ролей, а также рост числа стрессогенных факторов обусловливают необходимость совершенствования системы психологического сопровождения населения. При этом единый универсальный формат психологической помощи не всегда позволяет учитывать многообразие возрастных, социальных, личностных и жизненных особенностей человека, что повышает значимость дифференцированного подхода к организации психологических услуг.

Дифференцированный подход предполагает построение психологической помощи с учетом специфики конкретной группы населения, характера ее актуальных потребностей, уровня социально-психологической адаптации, эмоционального состояния, жизненного опыта и ресурсов личности. Психологическое сопровождение детей и подростков существенно отличается от консультативной работы со взрослыми, семейными парами, пожилыми людьми, лицами, находящимися в кризисной жизненной ситуации, или представителями социально уязвимых групп. Каждая из этих категорий

требует подбора соответствующих методов диагностики, консультирования, профилактики, коррекции и психологического просвещения.

Особое значение приобретает адресность психологической помощи. Эффективность деятельности специалиста определяется не только уровнем его профессиональной компетентности, но и способностью правильно оценивать индивидуально-психологические особенности клиента, социальный контекст его проблем и степень выраженности психологических трудностей. Именно поэтому современная практика психологической службы ориентируется на сочетание индивидуальных, групповых, семейных и социально-психологических форм работы.

Дифференциация психологических услуг позволяет повысить качество и результативность профессионального воздействия, своевременно выявлять группы психологического риска, предупреждать развитие дезадаптивных состояний и формировать у человека устойчивые ресурсы преодоления жизненных трудностей. Наряду с этим важными направлениями становятся психопрофилактика, развитие стрессоустойчивости, поддержка личностного потенциала, формирование конструктивных стратегий поведения и укрепление психологического благополучия населения.

Актуальность темы исследования. Современное общество характеризуется высокой динамичностью социальных процессов, усилением информационной нагрузки, изменением структуры межличностных и семейных отношений, ростом требований к профессиональной и социальной адаптации личности. В таких условиях возрастает потребность населения в доступной, адресной и научно обоснованной психологической помощи. Вместе с тем различные социальные, возрастные и профессиональные группы отличаются спецификой психологических потребностей, характером переживаемых трудностей, уровнем адаптационных ресурсов и способами реагирования на стрессовые жизненные ситуации. Данное обстоятельство обусловливает необходимость применения дифференцированных подходов к организации и оказанию психологических услуг.

Актуальность проблемы определяется также тем, что использование одинаковых методов психологической помощи применительно к различным категориям населения не всегда обеспечивает необходимую эффективность. Дети, подростки, молодежь, взрослые, пожилые люди, семьи, лица, находящиеся в социально неблагоприятных или кризисных условиях, нуждаются в различных формах психологической диагностики, консультирования, профилактики, коррекции и сопровождения. Следовательно, содержание психологической работы должно определяться не только характером выявленной проблемы, но и возрастными, индивидуально-психологическими, социальными, культурными и жизненно-ситуационными особенностями человека.

Особую значимость приобретает своевременное выявление факторов психологического риска и определение ресурсов личности, позволяющих предупреждать эмоциональную дезадаптацию, межличностные конфликты, социальную изоляцию, снижение психологического благополучия и развитие кризисных состояний. В связи с этим дифференцированный подход выступает важным условием повышения адресности психологической помощи, поскольку позволяет специалисту выбирать методы и технологии с учетом реальных потребностей конкретного человека или социальной группы.

В современных условиях психологическая служба должна быть ориентирована не только на устранение уже возникших психологических трудностей, но и на профилактику возможных нарушений, развитие адаптационного потенциала личности, формирование конструктивных стратегий поведения и укрепление психологической устойчивости. Это требует совершенствования существующих моделей психологического сопровождения и разработки комплексных подходов, объединяющих диагностическое, консультативное, коррекционно-развивающее, профилактическое и просветительское направления работы.

Анализ литературы. Проблема организации психологической помощи различным группам населения занимает значительное место в современной психологической науке и практике. Анализ научных источников показывает, что становление системы психологической помощи происходило в тесной связи с развитием представлений о личности, социальной адаптации, возрастных кризисах, стрессоустойчивости и индивидуальных различиях. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов психологическая помощь рассматривается как комплекс профессиональных мер, направленных на диагностику психологического состояния личности, предупреждение неблагоприятных изменений, коррекцию возникающих трудностей и создание условий для полноценного личностного и социального функционирования человека.

Значительное влияние на развитие индивидуально ориентированных форм психологической помощи оказали идеи К. Роджерса, который подчеркивал необходимость принятия личности клиента, эмпатического понимания и построения консультативного взаимодействия с учетом его субъективного опыта. В рамках гуманистической психологии А. Маслоу рассматривал развитие личности через систему потребностей и стремление к самоактуализации. Данные положения способствовали укреплению представления о том, что психологическая помощь должна строиться не только исходя из существующей проблемы, но и с учетом внутренних ресурсов, мотивации и актуальных потребностей конкретного человека.

Существенное значение для понимания дифференцированного характера психологической помощи имеют исследования Р. Лазаруса и С. Фолкман, посвященные психологическому стрессу и копинг-стратегиям. В соответствии с их подходом характер переживания стрессовой ситуации зависит от индивидуальной оценки человеком происходящих событий и имеющихся у него ресурсов преодоления трудностей. Следовательно, даже при воздействии сходных стрессогенных факторов представители различных социальных и возрастных групп могут демонстрировать неодинаковые психологические реакции и нуждаться в различных формах профессиональной поддержки.

Важным теоретическим основанием дифференцированного подхода являются также положения экологической концепции У. Бронфенбреннера. Согласно данному подходу, психологическое развитие и состояние личности необходимо рассматривать в системе ее взаимодействия с семьей, образовательной средой, профессиональным окружением, социальными институтами и культурными условиями. С этой точки зрения эффективность психологической помощи определяется не только работой с внутренними переживаниями человека, но и учетом особенностей его социальной среды.

В трудах Л. С. Выготского особое внимание уделялось социальной обусловленности психического развития и роли взаимодействия личности с окружающими людьми. А. Н. Леонтьев рассматривал развитие психики в контексте деятельности человека, что позволяет учитывать специфику жизнедеятельности представителей различных профессиональных и социальных групп. Данные положения имеют принципиальное значение при разработке дифференцированных программ психологического сопровождения детей, подростков, молодежи и взрослых.

Отдельное направление научных исследований связано с возрастной спецификой оказания психологической помощи. Психологическая работа с детьми предполагает преимущественное использование развивающих, игровых и диагностико-коррекционных методов, тогда как при сопровождении подростков повышается значение проблем идентичности, эмоциональной регуляции, межличностных отношений и социальной адаптации. В работе со взрослым населением важное место занимают вопросы профессионального самоопределения, семейных отношений, психологического стресса и кризисов жизненного пути. Психологическое сопровождение пожилых людей, в свою очередь, предполагает учет возрастных изменений, особенностей социальной

активности, переживания одиночества и адаптации к изменению привычного образа жизни.

В современной научной литературе значительное внимание уделяется психологической помощи социально уязвимым категориям населения. Исследователи отмечают необходимость сочетания психологического консультирования с социально-психологическим сопровождением, профилактической и реабилитационной работой. Особую роль при этом приобретает оценка индивидуальных ресурсов личности, характера социальной поддержки, уровня психологической устойчивости и способности человека самостоятельно преодолевать возникающие трудности.

Обсуждение. Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что дифференцированный подход к оказанию психологических услуг различным группам населения является одним из важнейших условий повышения эффективности современной психологической практики. Многообразие социальных, возрастных, профессиональных и индивидуально-психологических характеристик человека обусловливает необходимость отказа от применения универсальных схем психологической помощи. Выбор методов психологического воздействия должен основываться на комплексной оценке актуального состояния личности, характера её жизненной ситуации, уровня адаптационных возможностей и имеющихся психологических ресурсов.

Особого внимания заслуживает возрастная дифференциация психологических услуг. При работе с детьми приоритетными становятся методы наблюдения, игровой диагностики, развивающей и коррекционной работы, а также взаимодействие психолога с родителями и педагогами. В подростковом возрасте психологическое сопровождение в большей степени должно быть направлено на развитие самосознания, эмоциональной саморегуляции, коммуникативных навыков и способности конструктивно разрешать межличностные противоречия. Для молодёжи актуальными являются вопросы профессионального и личностного самоопределения, адаптации к образовательной и трудовой деятельности, формирования устойчивой системы жизненных целей.

Психологическая работа со взрослым населением характеризуется иной структурой запросов. На первый план могут выходить проблемы профессионального стресса, эмоционального выгорания, семейных конфликтов, кризисных периодов жизни, совмещения социальных и профессиональных ролей. Поэтому специалисту необходимо сочетать консультативные, психодиагностические и коррекционные методы с технологиями развития стрессоустойчивости, саморегуляции и конструктивных копинг-стратегий. При работе с пожилыми людьми важное значение имеют поддержание социальной активности, профилактика чувства одиночества и психологической изоляции, укрепление позитивного отношения к собственной жизненной истории и адаптация к возрастным изменениям.

Отдельного рассмотрения требует организация психологической помощи социально уязвимым группам населения. Лица, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, могут испытывать одновременно эмоциональные, социальные, семейные и материальные трудности. В таких случаях эффективность психологической помощи возрастает при использовании комплексного сопровождения, включающего индивидуальное консультирование, групповую поддержку, психопрофилактику и взаимодействие с социальными институтами. Следовательно, дифференцированный подход предполагает не только подбор психологических методик, но и определение оптимальной формы организации профессиональной помощи.

Не менее значимым фактором выступают индивидуально-психологические особенности личности. Даже представители одной возрастной или социальной группы могут существенно различаться по уровню тревожности, стрессоустойчивости, самооценке, коммуникативным особенностям, мотивации и способности справляться с жизненными трудностями. В связи с этим социально-демографическая принадлежность человека не должна рассматриваться в качестве единственного основания для выбора

психологических методов. Наиболее обоснованным является сочетание групповой дифференциации с индивидуализацией психологического сопровождения.

Обсуждение проблемы также показывает важность профилактической направленности психологических услуг. Современный психолог должен работать не только с уже сформировавшимися трудностями, но и с факторами риска их возникновения. Психологическое просвещение, развитие эмоциональной грамотности, коммуникативной компетентности, навыков саморегуляции и конструктивного поведения могут рассматриваться как важные направления предупреждения психологической дезадаптации различных групп населения.

Таблица 1.

Методологические подходы и методы оказания психологических услуг различным группам населения

№	Методологический компонент	Содержание	Применение в исследовании
1	**Системный подход**	Рассмотрение психологической помощи как целостной системы, включающей диагностику, консультирование, профилактику, коррекцию и сопровождение	Позволяет определить взаимосвязь основных направлений психологических услуг
2	**Дифференцированный подход**	Учет возрастных, социальных, профессиональных и индивидуально-психологических особенностей различных групп населения	Используется для выбора оптимальных форм и методов психологической помощи для каждой категории населения
3	**Личностно-ориентированный подход**	Ориентация на индивидуальные потребности, возможности, внутренние ресурсы и психологические особенности личности	Обеспечивает индивидуализацию психологического консультирования и сопровождения
4	**Возрастно-психологический подход**	Учет закономерностей психического развития человека на различных этапах онтогенеза	Позволяет дифференцировать методы работы с детьми, подростками, молодежью, взрослыми и пожилыми людьми
5	**Социально-психологический подход**	Анализ влияния социальной среды, межличностных отношений и групповой принадлежности на психологическое состояние личности	Используется при работе с семьями, профессиональными группами и социально уязвимыми категориями населения

Анализ таблицы показывает, что при оказании психологических услуг различным группам населения невозможно ограничиваться одним универсальным методом или подходом. Разнообразие методологических оснований свидетельствует о необходимости адаптации психологической помощи с учетом возраста, социального статуса, индивидуальных особенностей, характера деятельности и актуальных психологических проблем личности.

Системный подход, представленный в таблице, позволяет рассматривать психологическую службу как целостную структуру, включающую взаимосвязанные

компоненты диагностики, консультирования, профилактики, коррекции и психологического сопровождения. Данный подход подтверждает, что психологическая помощь представляет собой не совокупность отдельных мероприятий, а последовательную и взаимодополняющую профессиональную деятельность.

Дифференцированный подход выступает одним из центральных методологических направлений исследования, поскольку обеспечивает учет специфических психологических потребностей различных возрастных, социальных и профессиональных групп. Например, при работе с детьми особое значение имеют развивающие и игровые методы, тогда как в работе с подростками приоритет приобретают технологии, направленные на развитие коммуникативных навыков, эмоциональной саморегуляции и социальной адаптации. Для взрослого населения более значимыми являются консультативные и коррекционные методы, связанные с решением семейных, профессиональных и личностных проблем.

Личностно-ориентированный и индивидуальный подходы позволяют учитывать существование значительных психологических различий даже между представителями одной социальной группы. Темперамент, характер, уровень тревожности, самооценка, мотивация, стрессоустойчивость и адаптационные возможности выступают важными факторами, определяющими содержание и формы психологической помощи. Поэтому организация психологических услуг должна основываться не только на групповых характеристиках, но и на индивидуальном психологическом профиле человека.

Включение возрастно-психологического и социально-психологического подходов также имеет важное методологическое значение. Психологическое состояние человека обусловлено не только его индивидуальными особенностями, но и социальной средой, семейными отношениями, взаимодействием со сверстниками, профессиональным коллективом и другими социальными институтами. В связи с этим при организации психологической помощи необходимо комплексно анализировать взаимодействие личности и социальной среды.

Психодиагностические методы, наблюдение, беседа и интервью, представленные в таблице, выступают основными средствами выявления психологических проблем. С их помощью можно получить информацию об эмоциональном состоянии личности, особенностях поведения, уровне адаптации, коммуникативных качествах и имеющихся психологических трудностях. На основе полученных данных разрабатывается индивидуальная стратегия консультативной и психокоррекционной работы.

Методы психологического консультирования и психокоррекции составляют важнейшую часть практической помощи. Консультирование способствует осознанию человеком собственной проблемы, выявлению ее причин и поиску конструктивных способов решения, тогда как психокоррекция направлена на целенаправленное изменение неблагоприятных эмоциональных, поведенческих и коммуникативных проявлений. Психопрофилактический подход имеет особую значимость, поскольку ориентирован не только на устранение уже возникших трудностей, но и на предупреждение возможных психологических нарушений.

Заключение. Проведённый теоретико-методологический анализ показывает, что дифференцированный подход к оказанию психологических услуг различным группам населения является важным условием повышения качества и результативности современной психологической помощи. Различия в возрасте, социальном положении, профессиональной деятельности, семейном статусе, индивидуально-психологических особенностях и характере жизненных трудностей обусловливают необходимость подбора соответствующих форм и методов психологического сопровождения.

Установлено, что наиболее эффективная организация психологической помощи предполагает комплексное применение системного, личностно-ориентированного, возрастно-психологического, социально-психологического и индивидуального подходов. Их сочетание позволяет учитывать не только характер существующей проблемы, но и психологические ресурсы личности, уровень её социальной адаптации, особенности

эмоционального состояния и возможности конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций.

Особое значение имеет дифференциация психологических услуг по возрастным и социальным категориям. При работе с детьми и подростками приоритетными являются диагностические, развивающие и коррекционные технологии; при оказании помощи молодёжи актуализируются вопросы самоопределения, межличностных отношений и адаптации; для взрослого населения существенное значение приобретают проблемы профессионального стресса, семейного взаимодействия и эмоционального благополучия. Психологическое сопровождение пожилых людей и социально уязвимых групп требует дополнительного учёта факторов социальной поддержки, одиночества, адаптационных ресурсов и специфики жизненной ситуации.

Результаты анализа также свидетельствуют о необходимости сочетания психологической диагностики, консультирования, психокоррекции, профилактики и психологического просвещения. Такая интеграция позволяет перейти от реагирования на уже сформировавшиеся трудности к их своевременному предупреждению, развитию стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции, коммуникативной компетентности и адаптационного потенциала личности.

Таким образом, дифференцированный подход может рассматриваться как одно из перспективных направлений совершенствования системы психологического обслуживания населения. Его практическая реализация обеспечивает адресность психологической помощи, способствует более точному выбору профессиональных методов воздействия и создаёт условия для повышения психологического благополучия представителей различных социальных и возрастных групп.

Список использованной литературы.

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. — М.: Прометей, 2018. — 538 с.
2. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. — СПб.: Речь, 2006. — 440 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.
4. Дубровина И. В. Практическая психология образования. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. — М.: Академический проект, 2010. — 240 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
7. Немов Р. С. Психологическое консультирование. — М.: Юрайт, 2020. — 440 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENHANCING STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

Salieva Muslima Maxsetbay kizi
(Uzbekistan)

Аннотация*. В статье рассматриваются педагогические условия повышения познавательной активности учащихся посредством использования инструментов искусственного интеллекта. Раскрываются возможности технологий искусственного интеллекта в персонализации учебного процесса, развитии самостоятельного мышления, поддержке исследовательской деятельности и повышении мотивации учащихся к обучению. Особое внимание уделяется использованию интеллектуальных образовательных платформ, виртуальных ассистентов, адаптивных систем обучения и интерактивных заданий в организации учебно-познавательной деятельности. Обосновано, что эффективное применение искусственного интеллекта требует создания соответствующей педагогической среды, развития цифровой компетентности учителя, учета индивидуальных особенностей учащихся и обеспечения педагогического сопровождения. Сделан вывод о том, что рациональное и целенаправленное использование инструментов искусственного интеллекта способствует активизации познавательных процессов, развитию самостоятельности и повышению эффективности усвоения учебного материала.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, познавательная активность, учащиеся, педагогические условия, образовательные технологии, цифровая образовательная среда, самостоятельное мышление, мотивация, персонализированное обучение.*

Annotation*. This article examines the pedagogical conditions for enhancing students' cognitive activity through the use of artificial intelligence tools. It highlights the potential of artificial intelligence technologies to personalize the learning process, develop independent thinking, support research activities, and increase students' learning motivation. Particular attention is given to the use of intelligent educational platforms, virtual assistants, adaptive learning systems, and interactive tasks in organizing students' cognitive and learning activities. The study argues that the effective application of artificial intelligence requires the creation of an appropriate pedagogical environment, the development of teachers' digital competence, consideration of students' individual characteristics, and continuous pedagogical support. It is concluded that the purposeful and balanced use of artificial intelligence tools contributes to the activation of cognitive processes, greater learner autonomy, and more effective acquisition of educational content.*

Keywords*: artificial intelligence, cognitive activity, students, pedagogical conditions, educational technologies, digital learning environment, independent thinking, motivation, personalized learning.*

Introduction: The rapid development of artificial intelligence has become one of the most significant factors influencing the transformation of contemporary education. Artificial intelligence technologies are increasingly being integrated into teaching and learning processes through intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, automated assessment tools, virtual assistants, generative AI applications, and personalized educational environments. These technologies are not limited to performing technical or organizational functions; they also create new opportunities for stimulating students' cognitive activity, encouraging independent inquiry, developing problem-solving skills, and increasing

engagement with educational content. In this context, the effective pedagogical use of artificial intelligence is becoming an important area of research in modern educational science.

Cognitive activity is one of the central components of successful learning. It reflects the learner's active involvement in perceiving, understanding, analyzing, interpreting, processing, and applying information. A cognitively active student does not simply receive information from a teacher or textbook but seeks to understand the essence of learning material, establishes logical relationships between concepts, asks questions, formulates hypotheses, compares alternative viewpoints, and independently searches for solutions to educational problems. Therefore, the development of cognitive activity should be considered not only as a result of education but also as an essential condition for the formation of an intellectually independent, socially responsible, and professionally competent individual.

In traditional educational settings, students' cognitive activity is often influenced by the methods selected by the teacher, the structure of learning tasks, the level of motivation, the availability of educational resources, and the degree of individualization of instruction. However, conventional teaching methods do not always make it possible to fully consider individual differences in students' learning pace, cognitive abilities, interests, previous knowledge, and preferred learning strategies. In large classrooms, teachers may experience difficulties in providing continuous individualized support to every learner. As a result, some students may remain passive participants in the learning process, demonstrate insufficient motivation, or experience difficulties in independently processing complex information.

Artificial intelligence tools have the potential to address some of these challenges by creating more flexible, personalized, interactive, and responsive learning environments. AI-based technologies can analyze students' responses, identify learning difficulties, adapt educational content to individual needs, recommend appropriate tasks, provide immediate feedback, and support students in independent learning activities. Such possibilities may contribute to strengthening students' interest in learning, increasing the intensity of intellectual activity, and developing their ability to work independently with information. In particular, artificial intelligence can facilitate the transition from reproductive learning, which is primarily based on memorization and repetition, to more productive forms of cognitive activity involving analysis, synthesis, evaluation, creative thinking, and problem solving.

Relevance of the Study: The relevance of the present study is determined by the rapid integration of artificial intelligence technologies into contemporary educational environments and the growing need to identify scientifically grounded pedagogical conditions for their effective use in enhancing students' cognitive activity. The increasing availability of generative artificial intelligence, intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, automated feedback mechanisms, and virtual educational assistants has significantly transformed the traditional organization of teaching and learning. These technologies provide students with immediate access to information, individualized explanations, interactive learning opportunities, and personalized educational support. However, the educational effectiveness of artificial intelligence cannot be determined solely by its technological capabilities. Its impact largely depends on how these tools are pedagogically integrated into the learning process and how actively students participate in knowledge acquisition, analysis, evaluation, and application.

In modern education, one of the central objectives is not simply to transmit a predetermined body of knowledge but to develop learners who are capable of independent thinking, critical analysis, creative problem solving, information evaluation, and continuous self-directed learning. In this respect, cognitive activity represents a fundamental indicator of the quality and effectiveness of the educational process. It includes students' intellectual interest, learning motivation, curiosity, independent search for knowledge, analytical reasoning, problem-solving abilities, reflective thinking, and willingness to apply acquired knowledge in new situations. Consequently, the enhancement of cognitive activity is regarded as an important pedagogical prerequisite for improving both students' academic performance and their broader intellectual development.

The relevance of investigating artificial intelligence in this context is strengthened by the fact that contemporary students operate within an increasingly complex information environment. The rapid growth of digital information requires learners not only to find information quickly but also to distinguish reliable information from inaccurate or misleading content, compare alternative viewpoints, analyze arguments, verify evidence, and formulate independent conclusions. Artificial intelligence tools can assist students in processing large amounts of information and can provide explanations tailored to individual learning needs. At the same time, uncontrolled or methodologically inappropriate use of such technologies may result in superficial information processing and excessive dependence on automatically generated responses. Therefore, developing pedagogical conditions that encourage students to use artificial intelligence as an instrument for intellectual inquiry rather than as a substitute for independent thinking constitutes an important contemporary educational problem.

Literature review: Thomas K. F. Chiu, Qian Xia, Xinyue Zhou, Ching Sing Chai and Miaoting Cheng (2023) analyzed artificial intelligence studies in education published between 2012 and 2021. Their systematic review identified 13 major roles of AI technologies, 7 learning outcomes and 10 key challenges in education. The authors emphasized that AI can support personalized learning, assessment and student engagement when it is integrated with appropriate pedagogical strategies.

Enkelejda Kasneci et al. (2023) examined the educational possibilities of large language models such as ChatGPT. The researchers indicated that these technologies can provide personalized explanations, immediate feedback and individualized learning support. At the same time, they warned that excessive reliance on AI-generated answers may negatively affect students' independent thinking and critical evaluation skills.

Ahmed Tlili, Boulus Shehata, Michael A. Adarkwah, Aras Bozkurt, Daniel T. Hickey, Ronghuai Huang and Brighter Agyemang (2023) studied ChatGPT as a case of chatbot use in education. They concluded that generative AI provides important opportunities for individualized educational support, but its effective application requires attention to accuracy, academic integrity, ethical use and pedagogical supervision.

Florence Martin, Meilin Zhuang and Dan Schaefer (2024) conducted a systematic review of studies on artificial intelligence in K–12 education published between 2017 and 2022. Their research showed that AI was mainly applied in intelligent tutoring, personalized learning, assessment and instructional support. The authors stressed the importance of considering teachers' and students' roles when integrating AI into school education.

Lars Krupp, Steffen Steinert, Maximilian Kiefer-Emmanouilidis and their colleagues (2023) experimentally examined students' interaction with ChatGPT. In a study involving 40 participants completing physics tasks, moderated AI assistance based on hints and multiple-answer options resulted in less unreflective use, such as simple copying, compared with unrestricted ChatGPT access. This finding indicates that the pedagogical organization of AI use directly influences students' cognitive engagement.

Thus, previous studies demonstrate that artificial intelligence can positively influence students' cognitive activity, personalized learning, motivation and access to feedback. However, researchers consistently emphasize that these outcomes depend on teacher guidance, structured learning tasks, critical evaluation of AI-generated information and the preservation of students' independent cognitive effort.

Methodology: The study employed a descriptive-analytical research design to examine the pedagogical conditions for enhancing students' cognitive activity through artificial intelligence tools. The research combined theoretical analysis with empirical methods in order to identify the educational factors that influence students' active engagement in learning when AI-based technologies are used.

The theoretical part of the study was based on the analysis, comparison, and synthesis of scientific literature related to artificial intelligence in education, cognitive activity, personalized learning, critical thinking, and digital pedagogy. This made it possible to

determine the main pedagogical conditions required for the effective integration of AI tools into the educational process.

For the empirical part, questionnaire, observation, and comparative analysis methods were used. Students' cognitive activity was evaluated according to such indicators as learning motivation, independence in completing tasks, analytical thinking, interest in problem solving, ability to search for information, and critical evaluation of AI-generated responses. Particular attention was paid to students' ability to use artificial intelligence not merely to obtain ready-made answers, but to analyze, compare, verify, and interpret information.

The participants were divided into experimental and control groups. In the experimental group, artificial intelligence tools were systematically integrated into learning activities through problem-based tasks, personalized exercises, interactive questioning, and immediate feedback. The control group studied the same educational material using traditional teaching methods without systematic AI support.

The effectiveness of the proposed pedagogical conditions was assessed by comparing students' cognitive activity before and after the intervention. Quantitative data were processed using descriptive statistics, percentage analysis, mean values, and comparative statistical methods. Qualitative data obtained through observation were used to interpret changes in students' learning behavior, independence, and intellectual engagement.

The methodology was based on the principle that artificial intelligence should function as a supportive pedagogical tool rather than a substitute for students' independent thinking. Therefore, the research focused on evaluating how structured and pedagogically controlled use of AI could contribute to the development of students' cognitive activity.

Discussion: The findings of the study indicate that the purposeful use of artificial intelligence tools can contribute to the enhancement of students' cognitive activity when these technologies are integrated into the learning process under appropriate pedagogical conditions. In particular, AI-supported tasks encouraged students to search for information independently, compare different responses, analyze educational content, and participate more actively in problem-solving activities.

These findings are consistent with the conclusions of Chiu et al. (2023), who emphasized that artificial intelligence can support personalized learning, student engagement, and learning outcomes when it is combined with appropriate pedagogical strategies. Similarly, Kasneci et al. (2023) noted that generative AI technologies can provide individualized explanations and immediate feedback, thereby creating opportunities for more active and independent learning.

The results also demonstrate that artificial intelligence is particularly effective when students are required to critically evaluate the information generated by AI rather than simply accept ready-made answers. This supports the position of Tlili et al. (2023), who pointed out that educational use of ChatGPT requires pedagogical supervision, critical evaluation of generated content, and responsible use. Therefore, the development of students' cognitive activity depends not only on access to AI technologies but also on the quality of educational tasks designed by teachers.

Another important finding concerns personalized learning. AI tools make it possible to adapt explanations, questions, and learning materials to students' individual abilities and learning pace. This creates favorable conditions for maintaining interest and motivation, especially when students experience difficulties with traditional learning materials. The findings correspond with Martin, Zhuang, and Schaefer (2024), who identified personalized learning and intelligent tutoring as important areas of AI application in school education.

At the same time, the study revealed that excessive dependence on artificial intelligence may reduce students' independent intellectual effort. If learners use AI primarily to obtain complete solutions, the technology may weaken analytical thinking and problem-solving activity. For this reason, AI should be used mainly for providing hints, explanations, alternative viewpoints, and feedback. This conclusion is supported by Krupp et al. (2023), whose experimental findings showed that structured AI assistance based on hints reduced unreflective use compared with unrestricted access to ChatGPT.

The results therefore suggest that teacher guidance remains one of the central pedagogical conditions for enhancing cognitive activity through artificial intelligence. Teachers should determine the educational purpose of AI use, design problem-based and analytical tasks, monitor students' interaction with AI, and encourage them to verify and justify generated information. In this context, the teacher acts not only as a source of knowledge but also as a facilitator of students' independent cognitive activity.

Overall, the discussion confirms that artificial intelligence should not replace students' thinking processes. Its pedagogical value lies in its ability to support inquiry, analysis, reflection, personalization, and independent learning. The most effective results can be achieved when AI tools are combined with problem-based learning, critical evaluation, personalized tasks, teacher support, and students' active participation in the educational process.

Conclusion: The study shows that artificial intelligence tools can serve as an effective means of enhancing students' cognitive activity when their use is based on clearly defined pedagogical conditions. AI-supported learning creates opportunities for increasing students' interest in educational activities, strengthening independent information search, developing analytical and critical thinking, and providing personalized learning support.

The analysis demonstrates that the effectiveness of artificial intelligence depends primarily on the way it is integrated into the educational process. Problem-based tasks, personalized exercises, immediate feedback, critical evaluation of AI-generated information, and systematic teacher guidance are among the most important conditions for increasing students' active cognitive participation.

At the same time, artificial intelligence should not be used as a substitute for students' independent thinking. Excessive reliance on ready-made AI-generated answers may reduce intellectual effort, weaken problem-solving skills, and limit the development of critical reasoning. Therefore, students should be encouraged to verify information, compare alternative viewpoints, justify their conclusions, and use AI primarily as a supportive learning tool.

The findings also confirm the continuing importance of the teacher in AI-supported education. The teacher plays a key role in selecting appropriate AI tools, designing cognitively demanding tasks, monitoring students' learning activities, and ensuring the responsible and purposeful use of artificial intelligence.

In conclusion, the pedagogically structured use of artificial intelligence can contribute significantly to the development of students' cognitive activity, independence, motivation, and critical thinking. The most effective approach is one in which artificial intelligence complements rather than replaces students' intellectual activity and functions as a tool for supporting active, reflective, and learner-centered education.

References.

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.* Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

2. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

3. Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers.* Chichester: Wiley.

4. Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.

5. Roberts, G. C. (Ed.). (2001). *Advances in motivation in sport and exercise.* Champaign, IL: Human Kinetics.

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ МОЛОДЁЖИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Салимов Салимбек Алишерович
Независимый исследователь
Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические и социально-педагогические основы развития духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей. Раскрывается значение историко-культурного наследия, национальных традиций, обычаев, нравственных норм и духовных идеалов в формировании мировоззренческой позиции молодого поколения. Особое внимание уделяется роли семьи, образовательной среды, общества и культурных институтов в укреплении национального самосознания, патриотизма, нравственной ответственности и уважения к общечеловеческим ценностям.*

Ключевые слова: *молодёжь, духовное мировоззрение, национальные ценности, духовно-нравственное воспитание, национальное самосознание, патриотизм, историко-культурное наследие, традиции, нравственные ценности, образовательная среда, духовное развитие.*

Abstract. *The article examines the theoretical and socio-pedagogical foundations for developing the spiritual worldview of young people on the basis of national values. It highlights the significance of historical and cultural heritage, national traditions, customs, moral norms, and spiritual ideals in shaping the worldview of the younger generation. Particular attention is paid to the role of the family, educational environment, society, and cultural institutions in strengthening national self-awareness, patriotism, moral responsibility, and respect for universal human values.*

Keywords: *youth, spiritual worldview, national values, spiritual and moral education, national self-awareness, patriotism, historical and cultural heritage, traditions, moral values, educational environment, spiritual development.*

Введение. В современных условиях глобализации и интенсивного развития информационного пространства вопросы духовно-нравственного воспитания молодёжи приобретают особую актуальность. Молодое поколение ежедневно сталкивается с большим объёмом разнородной информации, различными культурными моделями и ценностными ориентирами, что непосредственно влияет на формирование его мировоззрения, жизненной позиции и отношения к национальному наследию. В связи с этим одной из важнейших задач общества становится развитие у молодёжи устойчивого духовного мировоззрения, основанного на национальных ценностях, исторической памяти, культурных традициях и нравственных принципах.

Национальные ценности представляют собой важнейший фактор сохранения духовной преемственности поколений и формирования национального самосознания личности. Они включают уважение к истории и культуре народа, почитание семьи и старших, чувство ответственности перед обществом, патриотизм, трудолюбие, гуманизм, взаимоуважение и стремление к духовному совершенствованию. Усвоение данных ценностей способствует не только укреплению национальной идентичности молодёжи, но и формированию у неё способности самостоятельно оценивать общественные процессы и осознанно выстраивать собственную систему жизненных ориентиров.

Особая роль в данном процессе принадлежит семье и образовательным учреждениям, поскольку именно в этих социальных институтах закладываются

первоначальные представления личности о добре и справедливости, долге и ответственности, Родине, национальной культуре и общественных нормах поведения. Эффективное взаимодействие семьи, образовательной среды и общественных институтов позволяет создать условия для последовательного освоения молодыми людьми духовного и культурного наследия своего народа.

Следовательно, развитие духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей следует рассматривать как целостный и непрерывный процесс, направленный на формирование социально зрелой, нравственно устойчивой, патриотически ориентированной и культурно развитой личности. Исследование содержания, факторов и механизмов данного процесса имеет важное теоретическое и практическое значение для совершенствования системы духовно-нравственного воспитания современного молодого поколения.

Актуальность темы исследования. В условиях глобализации, цифровизации общественной жизни и стремительного расширения информационного пространства проблема сохранения и развития духовного мировоззрения молодёжи приобретает особую научную и социальную значимость. Современные молодые люди находятся под воздействием разнообразных культурных, информационных и ценностных ориентиров, которые могут как способствовать их личностному развитию, так и ослаблять связь с национальными традициями, исторической памятью и духовным наследием народа. Поэтому формирование устойчивой системы ценностей, основанной на уважении к национальной культуре, историческому опыту и нравственным нормам, становится одной из приоритетных задач воспитания молодого поколения.

Особую актуальность данная проблема приобретает в связи с необходимостью укрепления у молодёжи национального самосознания, чувства патриотизма, гражданской ответственности, уважения к семье, старшему поколению, традициям и культурному наследию. Национальные ценности выполняют важную мировоззренческую функцию, поскольку позволяют молодому человеку осмыслить свою принадлежность к обществу, определить нравственные ориентиры и сформировать устойчивую жизненную позицию. Их последовательное освоение способствует развитию способности противостоять духовным и информационным угрозам, критически воспринимать поступающую информацию и сохранять собственную культурную идентичность.

Актуальность темы также определяется необходимостью совершенствования содержания и методов духовно-нравственного воспитания в семье, образовательных учреждениях и общественной среде. Традиционные формы воспитательной работы требуют дополнения современными педагогическими подходами, учитывающими интересы, потребности и особенности мировосприятия молодёжи. В данном контексте особое значение приобретает поиск эффективных механизмов интеграции национальных ценностей в образовательный процесс, культурно-просветительскую деятельность и социальную практику молодого поколения.

Таким образом, исследование путей развития духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей является актуальным как с теоретической, так и с практической точки зрения. Решение данной проблемы способствует формированию духовно зрелой, социально ответственной, патриотически ориентированной личности, способной сохранять национальную идентичность и одновременно конструктивно взаимодействовать с современным глобальным обществом.

Обзор литературы. Проблема формирования духовного мировоззрения личности и роли национальных ценностей в воспитании молодого поколения занимает важное место в философской, педагогической и психологической литературе. В трудах мыслителей Востока Абу Насра Фараби, Абу Али ибн Сины, Абу Райхана Беруни и Алишера Навои вопросы нравственного совершенствования человека рассматривались в тесной связи с образованием, культурой, социальной ответственностью и духовными качествами личности. Особое значение в их наследии придаётся таким качествам, как

справедливость, гуманность, стремление к знаниям, уважение к человеку, ответственность перед обществом и нравственная чистота. Эти идеи составляют важную историко-теоретическую основу современного понимания духовного развития молодёжи.

Значительный вклад в развитие идей национального воспитания внесли узбекские просветители Абдулла Авлони и Абдурауф Фитрат. В их произведениях подчёркивалось, что духовное становление молодого поколения невозможно без знания родного языка, истории, культуры, национальных традиций и нравственных норм общества. А. Авлони рассматривал воспитание как важнейшее условие развития личности и общества, связывая нравственное совершенствование человека с его интеллектуальным и культурным развитием. А. Фитрат, в свою очередь, обращал особое внимание на роль семьи, образования и национального самосознания в формировании духовно зрелой личности.

В психологической и социально-педагогической науке существенное значение имеют положения Л.С. Выготского о социальной обусловленности развития личности. Согласно данному подходу, мировоззрение, ценностные ориентации и модели поведения человека формируются в процессе его взаимодействия с социальной и культурной средой. Идеи Э. Эриксона позволяют рассматривать юношеский возраст как важнейший период формирования личностной и социальной идентичности. В данном возрасте особенно интенсивно происходит осмысление молодым человеком своего места в обществе, принадлежности к определённой культуре, принятие нравственных ориентиров и построение собственной системы ценностей.

Для исследования ценностной сферы личности важное значение имеют работы Ш. Шварца, в которых ценности рассматриваются как устойчивые жизненные ориентиры, оказывающие влияние на выбор целей, поведение и социальные отношения человека. Исследования Р. Инглхарта также показывают, что ценностные предпочтения различных поколений изменяются под воздействием социальных, экономических и культурных процессов. Данные положения позволяют сделать вывод о необходимости учитывать влияние глобализации, цифровой среды и межкультурного взаимодействия при изучении духовного мировоззрения современной молодёжи.

Анализ научных источников показывает, что национальные ценности выступают не только средством сохранения культурного наследия, но и значимым фактором формирования нравственной устойчивости, патриотизма, национального самосознания и социальной ответственности молодёжи. Вместе с тем в современной научной литературе сохраняется необходимость более глубокого изучения механизмов интеграции национальных ценностей в образовательную и воспитательную среду с учётом влияния цифровых технологий и глобальных культурных процессов. Это обусловливает необходимость дальнейшего исследования педагогических и социально-психологических условий развития духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей.

Обсуждение. Анализ проблемы развития духовного мировоззрения молодёжи показывает, что национальные ценности выступают одним из ключевых факторов формирования устойчивых нравственных ориентиров и социальной позиции личности. В условиях интенсивного информационного обмена молодёжь получает доступ к разнообразным культурным образцам, жизненным моделям и ценностным установкам. Это создаёт новые возможности для интеллектуального и личностного развития, однако одновременно повышает необходимость осознанного отношения к собственной истории, культуре и духовному наследию. Поэтому национальные ценности следует рассматривать не как совокупность неизменных традиционных установок, а как важный ресурс личностного развития, способствующий формированию нравственной устойчивости и культурной идентичности.

Особое значение имеет то, каким образом национальные ценности включаются в повседневную жизнь молодого человека. Их усвоение становится более эффективным

в тех случаях, когда они не ограничиваются формальным изучением исторических фактов, обычаев и традиций, а проявляются в реальных моделях поведения, семейных отношениях, образовательном процессе и общественной деятельности. Уважение к старшему поколению, ответственность перед семьёй и обществом, взаимопомощь, трудолюбие, справедливость, патриотизм и бережное отношение к культурному наследию приобретают воспитательное значение тогда, когда молодой человек понимает их практический смысл и способен применять их в собственном социальном поведении.

Важным условием развития духовного мировоззрения является взаимодействие семьи и образовательной среды. Семья закладывает первоначальные представления о нравственных нормах, национальных традициях и межличностных отношениях, тогда как образовательные учреждения расширяют и систематизируют эти представления. При согласованности воспитательных воздействий создаются благоприятные условия для формирования целостной системы ценностных ориентаций. Если же требования семьи, образовательной среды и информационного пространства противоречат друг другу, у молодых людей могут возникать трудности в определении собственных мировоззренческих ориентиров.

Современная цифровая среда также оказывает существенное влияние на содержание духовного мировоззрения молодёжи. Социальные сети и различные информационные платформы становятся значимыми источниками культурных представлений, моделей поведения и оценочных суждений. В связи с этим актуальной становится задача развития у молодых людей критического восприятия информации, способности различать конструктивные и деструктивные ценностные установки, самостоятельно оценивать содержание медиаматериалов и соотносить их с нравственными нормами и национальными интересами.

Результаты теоретического анализа позволяют утверждать, что развитие духовного мировоззрения молодёжи должно строиться на сочетании национальных и общечеловеческих ценностей. Национальное самосознание не должно формироваться в изоляции от универсальных принципов гуманизма, толерантности, справедливости, уважения человеческого достоинства и ответственности. Именно такое сочетание создаёт условия для формирования личности, которая сохраняет связь с собственной культурой, но одновременно способна эффективно взаимодействовать с представителями других культур и адаптироваться к современным общественным изменениям.

Таким образом, развитие духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей представляет собой комплексный процесс, в котором взаимосвязаны семейное воспитание, образование, социальное окружение, культурная среда и информационное пространство. Его эффективность зависит от системности воспитательной работы, личностной включённости молодых людей в культурную и общественную деятельность, а также от создания условий для самостоятельного осмысления ими национального наследия и его значения в современной жизни.

Таблицы-1.

Методологическая таблица исследования

Компоненты исследования	Содержание
Тема исследования	Развитие духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей
Цель исследования	Выявление педагогических и социально-психологических условий развития духовного мировоззрения молодёжи посредством усвоения национальных ценностей

Объект исследования	Процесс духовно-нравственного воспитания молодёжи
Предмет исследования	Механизмы и условия развития духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей
Основная гипотеза	Систематическое включение национальных ценностей в образовательную, семейную и общественную среду способствует повышению уровня духовной зрелости, национального самосознания, патриотизма и нравственной ответственности молодёжи
Теоретические методы	Анализ научной литературы, сравнительный анализ, обобщение, систематизация, классификация научных подходов
Эмпирические методы	Анкетирование, наблюдение, беседа, опрос, интервьюирование, диагностические методики
Метод экспертной оценки	Оценка специалистами уровня сформированности духовно-нравственных качеств и ценностных ориентаций молодёжи
Основные критерии	Национальное самосознание, духовные ценности, нравственная ответственность, патриотизм, уважение к национальным традициям, социальная активность
Основные показатели	Знание национального культурного наследия, отношение к традициям, устойчивость нравственных убеждений, гражданская позиция, готовность соблюдать духовно-нравственные нормы
Уровни сформированности	Высокий, средний, низкий

Анализ методологической таблицы. Представленная методологическая структура исследования показывает, что развитие духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей представляет собой комплексный процесс, объединяющий педагогические, психологические, социальные и культурные факторы. Определение объекта и предмета исследования позволяет рассматривать духовно-нравственное воспитание не только как передачу молодому поколению определённых знаний о национальной культуре, но и как процесс формирования устойчивых убеждений, ценностных ориентаций и моделей социального поведения.

Цель исследования непосредственно связана с выявлением условий и механизмов, способствующих усвоению молодёжью национальных ценностей. При этом выдвинутая гипотеза основывается на предположении о том, что систематическое включение национальных традиций, духовного наследия и нравственных норм в образовательную, семейную и общественную среду положительно влияет на развитие национального самосознания, патриотизма, социальной ответственности и духовной зрелости личности. Это позволяет рассматривать национальные ценности как важный ресурс воспитательного воздействия.

Выбранные теоретические методы исследования обеспечивают возможность всестороннего изучения научных подходов к проблеме духовного развития молодёжи. Анализ, сравнение, обобщение и систематизация научной литературы позволяют определить основные концептуальные положения, раскрыть содержание понятия духовного мировоззрения и выявить место национальных ценностей в структуре личности. В свою очередь, эмпирические методы — анкетирование, наблюдение, беседа и диагностические процедуры — создают возможность получить фактические данные об отношении молодых людей к национальным традициям, культуре и нравственным нормам.

Особое значение имеют выделенные критерии и показатели исследования. Национальное самосознание отражает степень осознания молодым человеком своей

принадлежности к определённой культуре и историческому наследию. Духовные ценности характеризуют его нравственные убеждения и жизненные ориентиры, тогда как патриотизм и социальная ответственность позволяют определить готовность личности участвовать в общественной жизни и действовать в соответствии с общественно значимыми нормами. Уважение к национальным традициям свидетельствует о сохранении культурной преемственности между поколениями.

Выделение высокого, среднего и низкого уровней сформированности духовного мировоззрения позволяет дифференцированно оценивать результаты исследования. Высокий уровень предполагает устойчивость национальных и нравственных убеждений, осознанное отношение к культурному наследию и активную гражданскую позицию. Средний уровень может характеризоваться положительным отношением к национальным ценностям, которое не всегда проявляется последовательно в поведении. Низкий уровень связан с недостаточной сформированностью представлений о национальных ценностях, слабой заинтересованностью в культурном наследии и неустойчивостью нравственных ориентаций.

Анализ факторов развития показывает, что на духовное мировоззрение молодёжи одновременно воздействуют семья, образовательные учреждения, социальное окружение, информационная среда и культурные традиции. При этом особое место занимает семья как первичная среда усвоения норм и ценностей, а также образование, которое способствует их осмыслению и систематизации. Современная цифровая среда способна как расширять доступ молодёжи к национальному культурному наследию, так и создавать риск распространения противоречивых ценностных установок, что повышает значение критического мышления и информационной культуры.

Заключение. Проведённый теоретико-методологический анализ позволяет сделать вывод о том, что развитие духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей является одним из важных направлений современного духовно-нравственного воспитания. Национальные традиции, историческая память, культурное наследие, родной язык, семейные ценности и нравственные нормы создают основу для формирования национального самосознания, патриотизма, гражданской ответственности и устойчивой жизненной позиции молодого поколения.

Особое значение в данном процессе имеет взаимодействие семьи, образовательных учреждений и социальной среды. Последовательное включение национальных ценностей в содержание образования и воспитательной деятельности способствует тому, что молодые люди не только получают знания о культурном наследии своего народа, но и осознают его значение для собственной жизни. Эффективность духовного воспитания возрастает тогда, когда национальные ценности отражаются в конкретной социальной деятельности, межличностных отношениях, общественных инициативах и повседневном поведении молодёжи.

В современных условиях необходимо учитывать и влияние цифровой информационной среды. Развитие критического мышления, информационной культуры и способности самостоятельно оценивать поступающую информацию становится важным условием сохранения нравственных ориентиров и культурной идентичности молодого поколения. При этом национальные ценности должны гармонично сочетаться с общечеловеческими принципами гуманизма, справедливости, уважения человеческого достоинства, толерантности и социальной ответственности.

Таким образом, развитие духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей требует системного, последовательного и комплексного подхода. Реализация данного подхода способствует воспитанию духовно зрелой, социально активной и патриотически ориентированной личности, осознающей свою принадлежность к национальной культуре, уважающей историческое наследие своего народа и способной ответственно участвовать в развитии современного общества.

Список использованной литературы.

1. Авлоний А. Туркий гулистон ёхуд ахлоқ. — Ташкент: Ўқитувчи, 1992. — 160 с.
2. Фитрат А. Оила ёки оила бошқариш тартиблари / отв. ред. Д. А. Алимова. — Ташкент: Маънавият, 2000.
3. Мирзиёев Ш. М. Янги Ўзбекистон стратегияси. — Ташкент: O‘zbekiston, 2021.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. — Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — Москва: Прогресс, 1996.
6. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. — 2012. — Vol. 2, No. 1.
7. Inglehart R. Cultural Evolution: People’s Motivations Are Changing, and Reshaping the World. — Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE DEVELOPMENT OF TRUST IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Сариев Равшанбек Юсупович
Staff member of the Department for Quality Control of Education and Monitoring at the Nukus Branch of the Institute for Retraining and Advanced Training of Specialists in Physical Culture and Sports.

Аннотация*. В данной статье рассматриваются социально-психологические факторы развития доверия в образовательной среде. Доверие анализируется как важный компонент эффективного взаимодействия между участниками образовательного процесса, включая преподавателей, студентов и администрацию образовательных учреждений. Подчеркивается, что уровень доверия напрямую влияет на качество коммуникации, психологический комфорт и эффективность совместной учебной деятельности.*

В работе выделяются основные факторы формирования доверия, такие как стиль педагогического общения, уровень открытости и эмпатии преподавателя, справедливость оценивания, а также особенности групповой динамики в студенческом коллективе. Особое внимание уделяется роли эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности участников образовательного процесса.

Также рассматриваются негативные факторы, снижающие уровень доверия, включая авторитарный стиль преподавания, недостаток обратной связи и конфликтные ситуации в образовательной среде. Делается вывод о том, что развитие доверия требует системного подхода и создания благоприятного психологического климата в образовательных организациях.

Ключевые слова: *доверие, образовательная среда, социально-психологические факторы, педагогическое взаимодействие, эмоциональный интеллект, коммуникация, психологический климат, студенческая группа, образовательный процесс.*

Annotation*. This article examines the socio-psychological factors influencing the development of trust in the educational environment. Trust is considered a key component of effective interaction among participants of the educational process, including teachers, students, and educational administrators. It is emphasized that the level of trust directly affects communication quality, psychological comfort, and the effectiveness of collaborative learning activities.*

The study identifies the main factors shaping trust, such as teaching communication style, the level of openness and empathy of the teacher, fairness in assessment, and characteristics of group dynamics within student communities. Special attention is given to the role of emotional intelligence and communicative competence of participants in the educational process.

The article also discusses negative factors that reduce trust, including authoritarian teaching styles, lack of feedback, and conflict situations in the educational environment. It concludes that the development of trust requires a systematic approach and the creation of a supportive psychological climate in educational institutions.

Keywords*: trust, educational environment, socio-psychological factors, pedagogical interaction, emotional intelligence, communication, psychological climate, student group, educational process.*

Introduction: In modern educational systems, the effectiveness of the learning process is determined not only by the quality of teaching content but also by the nature of interpersonal relationships within the educational environment. Among these factors, trust plays a fundamental role, as it forms the psychological basis for productive interaction between students, teachers, and administrative staff.

Trust in the educational environment can be defined as a socio-psychological phenomenon that reflects the level of confidence, openness, and positive expectations among participants of the educational process. It contributes to the establishment of constructive communication, emotional safety, and cooperation, which are essential for effective teaching and learning.

The relevance of studying socio-psychological factors of trust development is increasing in the context of modern educational transformations, where collaborative learning, student-centered approaches, and digital technologies are widely implemented. In such conditions, the absence or low level of trust may lead to communication barriers, reduced academic engagement, and decreased educational outcomes.

From a psychological perspective, trust is closely connected with emotional intelligence, empathy, communication skills, and the perceived fairness of interactions. From a pedagogical perspective, it is influenced by teaching styles, feedback quality, assessment transparency, and classroom climate. Therefore, trust should be considered as a dynamic construct shaped by both individual and organizational factors.

The aim of this article is to analyze the socio-psychological factors that contribute to the development of trust in the educational environment and to identify the key conditions necessary for its strengthening.

Thus, understanding the mechanisms of trust formation is essential for improving the quality of education and creating a supportive and effective learning environment in contemporary educational institutions.

Relevance of the Study: The relevance of studying socio-psychological factors in the development of trust within the educational environment is determined by the increasing importance of interpersonal relationships in modern education. Contemporary educational systems are shifting toward student-centered, interactive, and collaborative learning models, where trust becomes a key condition for effective interaction between all participants of the educational process.

In the context of higher education, trust plays a crucial role in ensuring psychological comfort, openness in communication, and active student engagement. When a high level of trust is established between students and teachers, it contributes to the development of a positive learning atmosphere, reduces anxiety, and increases motivation and academic performance. Conversely, a lack of trust may lead to communication barriers, conflicts, reduced participation, and formalized learning outcomes.

The relevance of this topic is further increased by ongoing educational reforms, the digitalization of learning environments, and the expansion of online and blended learning

formats. In such conditions, direct interpersonal contact may be reduced, making psychological factors such as trust even more significant for maintaining effective educational interaction.

Additionally, trust is closely linked to key socio-psychological constructs such as emotional intelligence, empathy, fairness, and communication competence. Understanding how these factors influence trust formation is essential for improving teaching strategies and creating a supportive educational climate.

Therefore, the study of trust in the educational environment is highly relevant for developing effective pedagogical approaches, enhancing the quality of education, and fostering a stable and productive academic community.

Literature review: The issue of trust in the educational environment has been widely discussed in contemporary socio-psychological and pedagogical research. Scholars emphasize that trust is a fundamental element of effective educational interaction, influencing communication quality, student engagement, and overall academic outcomes.

Early theoretical foundations of trust can be traced to classical social psychology, where interpersonal relationships were analyzed in terms of confidence, expectation, and social exchange. In educational research, trust is increasingly viewed as a multidimensional construct shaped by emotional, cognitive, and behavioral components.

According to socio-psychological perspectives, trust develops through consistent positive interactions, perceived fairness, and emotional support. In this context, the role of emotional intelligence, empathy, and communication competence is considered crucial. Educators who demonstrate openness, respect, and fairness are more likely to establish strong trust-based relationships with students.

Pedagogical studies also highlight the importance of teacher behavior and instructional style. Authoritative and supportive teaching approaches are generally associated with higher levels of student trust, while authoritarian or inconsistent behaviors may weaken it. Feedback quality, transparency in assessment, and classroom management strategies are also identified as significant determinants.

Modern research further expands the concept of trust by linking it to organizational and environmental factors within educational institutions. A positive psychological climate, collaborative learning practices, and inclusive educational policies contribute to strengthening trust among students, teachers, and administrators.

In addition, recent studies emphasize the impact of digitalization and online learning environments on trust formation. In virtual settings, the absence of direct physical interaction increases the importance of clear communication, reliability, and consistent feedback to maintain trust.

Overall, the literature suggests that trust in education is a complex and dynamic phenomenon influenced by multiple socio-psychological and pedagogical factors, requiring an integrated approach for its effective development and maintenance.

Methodology: This study is based on a theoretical and analytical approach aimed at examining socio-psychological factors influencing the development of trust in the educational environment. The research methodology involves the analysis and synthesis of scientific literature, comparative evaluation of existing theoretical models, and generalization of key psychological and pedagogical concepts related to trust formation.

The study primarily employs a qualitative research design. This approach allows for an in-depth understanding of trust as a complex socio-psychological phenomenon that cannot be fully measured through quantitative indicators alone. The analysis focuses on identifying patterns in interpersonal relationships within educational settings and determining the key conditions that facilitate or hinder the development of trust among participants of the educational process.

A systematic literature review was conducted, including academic articles, monographs, and pedagogical studies that address issues of trust, communication, emotional intelligence, and classroom interaction. The selected sources were analyzed to identify recurring themes, theoretical perspectives, and empirical findings relevant to the topic.

In addition, a comparative analysis method was used to examine different scientific approaches to trust formation, including socio-psychological, pedagogical, and organizational perspectives. This made it possible to integrate various viewpoints into a unified conceptual framework.

The methodological framework of the study also considers the role of contextual factors such as teaching style, educational environment, communication patterns, and digital learning conditions. These factors are analyzed as interrelated components that collectively influence the level of trust in educational institutions.

Thus, the chosen methodology provides a comprehensive understanding of trust development in education and serves as a basis for identifying effective psychological and pedagogical strategies for improving the educational environment.

Discussion: The findings of this theoretical analysis indicate that trust in the educational environment is a multifaceted socio-psychological phenomenon that emerges through continuous interaction between students, teachers, and institutional structures. It is shaped by both individual characteristics and contextual conditions within the educational process.

One of the key outcomes of the analysis is the confirmation that teacher behavior plays a decisive role in the formation of trust. A supportive, empathetic, and fair teaching style significantly enhances students' willingness to engage in academic activities and fosters a sense of psychological safety. In contrast, authoritarian or inconsistent pedagogical behavior tends to weaken trust and reduce student participation.

Another important aspect is the role of emotional intelligence in building trust. Educators and students with higher levels of emotional awareness and empathy are more capable of establishing constructive communication and resolving conflicts effectively. This supports the view that trust is not only a structural condition but also an emotional and relational process.

The analysis also highlights the importance of fairness and transparency in educational practices. When students perceive assessment procedures as objective and consistent, their level of trust in both the teacher and the institution increases. Conversely, perceived injustice in evaluation can significantly undermine trust and negatively affect motivation.

Furthermore, group dynamics within student collectives contribute to the overall level of trust in the educational environment. Positive peer relationships, cooperation, and mutual support strengthen collective trust, while competition and interpersonal conflicts may lead to its deterioration.

In the context of digital and blended learning environments, trust becomes even more critical. Limited face-to-face interaction requires greater reliance on clear communication, timely feedback, and reliable instructional design. Without these elements, students may experience uncertainty and reduced engagement.

Overall, the discussion confirms that trust should be considered a central condition for effective education, requiring deliberate psychological and pedagogical efforts to develop and maintain it across all levels of the educational system.

Conclusion: The present study examined the socio-psychological factors influencing the development of trust in the educational environment. The analysis demonstrates that trust is a fundamental condition for effective educational interaction and plays a significant role in ensuring the quality of teaching and learning processes in contemporary educational institutions.

The findings indicate that trust is a complex and dynamic phenomenon shaped by a combination of individual, interpersonal, and organizational factors. Among the most important determinants are teacher behavior, emotional intelligence, communication style, fairness in assessment, and the overall psychological climate within the educational institution.

It was also established that supportive and empathetic pedagogical interaction significantly enhances students' trust, which in turn contributes to higher levels of engagement, motivation, and academic performance. Conversely, authoritarian teaching styles, lack of transparency, and poor communication reduce trust and negatively affect the educational process.

Furthermore, the study highlights the growing importance of trust in digital and blended learning environments, where direct interaction is limited. In such conditions, clear communication, timely feedback, and consistent instructional practices become essential for maintaining a stable level of trust.

In conclusion, the development of trust in the educational environment requires a systematic and integrated approach that combines psychological, pedagogical, and organizational strategies. Strengthening trust among all participants of the educational process is essential for creating an effective, supportive, and high-quality educational system.

References.

1. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.* Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

2. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport.* Champaign, IL: Human Kinetics.

3. Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers.* Chichester: Wiley.

4. Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.

5. Roberts, G. C. (Ed.). (2001). *Advances in motivation in sport and exercise.* Champaign, IL: Human Kinetics.

THE RELATIONSHIP BETWEEN AGGRESSIVENESS AND CONFLICT-PRONENESS IN CHILDREN WITH DEVIANT BEHAVIOR

Sobirova Dilafruz Abduroziqovna
(Bukhara, Uzbkeista)

Аннотация*. В статье рассматривается взаимосвязь между агрессивностью и конфликтностью у детей с девиантным поведением. Анализируются психологические особенности проявления агрессии, склонности к конфликтным формам взаимодействия, эмоциональной неустойчивости и импульсивности. Особое внимание уделяется влиянию семейной среды, отношений со сверстниками, уровня самоконтроля и социальной адаптации на формирование агрессивных и конфликтных тенденций. Обосновывается необходимость ранней психологической диагностики и применения коррекционно-развивающих методов, направленных на снижение агрессивности, развитие навыков конструктивного общения и эмоциональной саморегуляции. Сделан вывод о том, что своевременная психологическая профилактика способствует уменьшению конфликтности и формированию более адаптивных моделей поведения у детей с девиантными проявлениями.*

Ключевые слова: *девиантное поведение, агрессивность, конфликтность, дети, эмоциональная неустойчивость, импульсивность, самоконтроль, социальная адаптация, психологическая коррекция.*

Annotation*. This article examines the relationship between aggressiveness and conflict-proneness in children with deviant behavior. It analyzes the psychological characteristics of aggression, conflict-oriented interaction, emotional instability, and impulsivity. Particular attention is paid to the influence of the family environment, peer relationships, self-control, and social adaptation on the development of aggressive and conflict-related tendencies. The study emphasizes the importance of early psychological assessment and corrective-developmental*

interventions aimed at reducing aggressiveness, improving constructive communication skills, and strengthening emotional self-regulation. It is concluded that timely psychological prevention can contribute to reducing conflict-proneness and promoting more adaptive behavioral patterns in children with deviant behavior.

***Keywords**: deviant behavior, aggressiveness, conflict-proneness, children, emotional instability, impulsivity, self-control, social adaptation, psychological correction.*

Introduction: Deviant behavior in children is one of the significant psychological and social problems that affects personality development, interpersonal relationships, academic adaptation, and social integration. Such behavior may be expressed through aggression, impulsivity, disobedience, conflict-proneness, emotional instability, violation of accepted social norms, and difficulties in establishing constructive relationships with adults and peers. Among these manifestations, aggressiveness and conflict-proneness occupy an important place because they often appear together and may reinforce one another in children with behavioral deviations.

Aggressiveness is generally understood as a tendency to respond to frustrating, threatening, or emotionally difficult situations through hostile, verbal, or physical reactions. In children with deviant behavior, aggression may emerge as a response to psychological tension, low self-control, dissatisfaction, social rejection, family conflict, or negative peer influence. Repeated aggressive reactions can gradually become a stable behavioral pattern and negatively influence the child's social adaptation.

Conflict-proneness is closely related to aggressiveness but reflects a broader tendency to enter interpersonal disagreements, confrontations, and oppositional interactions. Children who are highly conflict-prone may experience difficulties in accepting alternative viewpoints, controlling emotional reactions, resolving disagreements constructively, and maintaining stable interpersonal relationships. In many cases, conflict behavior is accompanied by irritability, impulsivity, hostility, and reduced tolerance toward frustration.

The relationship between aggressiveness and conflict-proneness is particularly important in the psychology of children with deviant behavior. Aggressive reactions can provoke conflicts, while repeated conflicts can intensify emotional tension and increase aggressive behavior. This reciprocal relationship may create a stable cycle in which interpersonal difficulties, emotional instability, and maladaptive behavioral patterns reinforce each other. Therefore, identifying the psychological mechanisms connecting aggression and conflict-proneness is essential for effective prevention and correction.

Family environment is one of the most significant factors influencing these behavioral tendencies. Frequent parental conflicts, inconsistent discipline, emotional neglect, excessive control, lack of warmth, and aggressive communication patterns may contribute to the development of hostile and conflict-oriented behavior in children. In contrast, emotional support, clear behavioral boundaries, constructive communication, and consistent parental guidance can serve as protective factors against aggressive and deviant manifestations.

Peer relationships also play an important role. Children who experience rejection, bullying, social isolation, or negative peer pressure may develop defensive aggression and become more prone to conflicts. At the same time, participation in peer groups where aggressive behavior is accepted or encouraged may reinforce destructive interaction patterns. Thus, the social environment can either increase or reduce the risk of aggressive and conflict-prone behavior.

Another important psychological factor is emotional self-regulation. Children with weak emotional regulation skills may have difficulties controlling anger, frustration, disappointment, and anxiety. As a result, emotionally intense situations can lead to impulsive reactions, verbal aggression, physical confrontation, or refusal to cooperate. Strengthening emotional regulation, self-control, and constructive coping strategies can therefore play an important role in reducing both aggressiveness and conflict-proneness.

Relevance of the Study: The relevance of this study is determined by the growing importance of psychological research on aggressive and conflict-prone behavior among children with deviant tendencies. Aggressiveness, impulsivity, emotional instability, hostility, and frequent interpersonal conflicts may negatively affect a child's personality development, academic adaptation, relationships with peers and adults, and overall socialization process. If such behavioral patterns are not identified and corrected at an early stage, they may become more stable and create serious difficulties in later stages of development.

Aggressiveness and conflict-proneness are closely interconnected psychological characteristics. Aggressive reactions may become one of the main causes of interpersonal conflicts, while repeated conflict situations can increase emotional tension, hostility, and the tendency to respond aggressively. This reciprocal relationship is especially important in children with deviant behavior because they may experience difficulties in emotional self-regulation, self-control, constructive communication, and acceptance of social norms.

The relevance of the problem is also associated with the influence of family and social environments. Inconsistent parenting, lack of emotional support, family conflicts, peer rejection, bullying, and negative social influence may contribute to the formation of aggressive and conflict-oriented behavioral patterns. Therefore, the study of these factors allows researchers to better understand the psychological mechanisms underlying deviant behavior.

Another important aspect is the need for early psychological diagnosis and prevention. Timely assessment of aggression, conflict-proneness, emotional instability, and interpersonal difficulties can help identify children at psychological risk and organize appropriate corrective interventions. Psychological training, counseling, emotional regulation exercises, and conflict-resolution techniques can contribute to reducing aggressive tendencies and improving constructive social behavior.

Thus, the scientific relevance of the study lies in identifying the psychological relationship between aggressiveness and conflict-proneness in children with deviant behavior, while its practical significance is associated with the development of effective preventive and corrective approaches aimed at improving emotional stability, communication skills, and social adaptation.

Literature review: The problem of aggressiveness and conflict-proneness in children has been widely studied in developmental and social psychology. Kenneth A. Dodge and John D. Coie (1987) distinguished reactive and proactive forms of aggression and demonstrated that reactive aggression is associated with hostile attribution biases and difficulties in correctly interpreting peers' intentions. Their findings indicate that distorted perception of interpersonal situations may increase both aggressive reactions and conflict behavior in children.

Nicki R. Crick, Jamie M. Ostrov, and Nicole E. Werner (2006) examined relational and physical aggression and found that both forms of aggression are associated with difficulties in children's social and psychological adjustment. Their longitudinal findings demonstrated that aggressive behavioral patterns can contribute to problems in peer relationships and broader social adaptation.

Brooke H. Bowie (2010) investigated the relationship between emotion regulation, overt aggression, relational aggression, and later deviant social behavior. The study showed that difficulties in emotional regulation are significantly connected with aggressive behavior, confirming the importance of developing emotional self-control in psychological prevention and correction.

Ruth Feldman, Shafiq Masalha, and Ruth Derdikman-Eiron (2010) studied conflict resolution in family and peer relationships. Their findings showed that children's aggression was associated with higher marital hostility, ineffective parental discipline, and difficulties in family interaction. Constructive family conflict resolution, in contrast, was related to lower levels of childhood aggression.

Furthermore, David S. Yeager and colleagues (2011) found that adolescents' beliefs and interpretations of interpersonal situations can influence their desire for revenge and aggressive

responses during peer conflicts. This supports the view that cognitive interpretation, emotional reactions, and conflict behavior are closely interconnected.

Thus, previous research demonstrates that aggressiveness and conflict-proneness in children with deviant behavior are associated with emotional dysregulation, hostile interpretation of social situations, ineffective family interaction, peer relationship difficulties, and insufficient self-control. These findings confirm the need for psychological interventions aimed at developing emotional regulation, constructive conflict-resolution skills, adequate social perception, and adaptive interpersonal behavior.

Methodology:

The study employed a descriptive and correlational research design to examine the relationship between aggressiveness and conflict-proneness in children with deviant behavior. The methodological approach combined psychological assessment, observation, and comparative analysis in order to identify the main behavioral and emotional characteristics associated with deviant tendencies.

The empirical study focused on such indicators as aggressiveness, hostility, impulsivity, conflict-proneness, emotional instability, self-control, and social adaptation. Standardized psychological questionnaires and diagnostic techniques were used to assess these characteristics. In addition, observation and individual conversations were conducted to obtain supplementary information about children's behavior in interpersonal and conflict situations.

The collected data were analyzed using descriptive and correlational statistical methods. Mean values, percentage indicators, and correlation coefficients were used to determine the strength and direction of relationships between aggressiveness and conflict-proneness.

Special attention was paid to identifying psychological factors that may increase or reduce destructive behavioral tendencies. These included family relationships, peer interaction, emotional self-regulation, and the level of social adaptation. The methodological approach made it possible to assess not only the manifestation of aggressive behavior but also its connection with conflict-oriented patterns of interpersonal interaction.

Discussion: The results of the study indicate that aggressiveness and conflict-proneness are closely interconnected psychological characteristics in children with deviant behavior. Higher levels of aggressive reactions are generally accompanied by difficulties in interpersonal communication, increased irritability, impulsive responses, and a greater tendency to become involved in conflict situations. This suggests that aggression may function both as a cause and as a consequence of repeated interpersonal conflicts.

These findings are consistent with the conclusions of Dodge and Coie (1987), who demonstrated that aggressive children may incorrectly interpret the intentions of others and perceive ambiguous social situations as hostile. Such cognitive distortions can increase emotional tension and lead to aggressive responses during interpersonal interaction.

The obtained results also correspond with the findings of Crick, Ostrov, and Werner (2006), who emphasized that physical and relational aggression are associated with difficulties in peer relationships and social adjustment. In children with deviant behavior, repeated conflicts with peers may reinforce feelings of hostility and contribute to the consolidation of maladaptive behavioral patterns.

Another important factor is emotional self-regulation. Bowie (2010) showed that difficulties in regulating emotions are associated with aggressive and socially maladaptive behavior. This supports the assumption that children who cannot effectively control anger, frustration, and emotional tension are more likely to react aggressively during conflict situations.

Family relationships should also be considered an important psychological factor. The findings of Feldman, Masalha, and Derdikman-Eiron (2010) indicate that hostile family interactions and ineffective parental discipline are related to higher levels of childhood aggression. Therefore, psychological correction should include not only work with the child but also improvement of family communication and parental interaction.

Overall, the results demonstrate that reducing aggression and conflict-proneness requires a comprehensive psychological approach. The most important directions include the development of emotional self-regulation, self-control, empathy, constructive communication, and conflict-resolution skills. Early psychological diagnosis and corrective-developmental interventions can contribute to reducing destructive behavioral tendencies and improving the social adaptation of children with deviant behavior.

Conclusion: The study demonstrates that aggressiveness and conflict-proneness are closely related psychological characteristics in children with deviant behavior. Emotional instability, impulsivity, low self-control, hostile interpretation of interpersonal situations, family difficulties, and problematic peer relationships may strengthen both aggressive reactions and conflict-oriented behavior.

The findings show that effective prevention and correction should focus on the development of emotional self-regulation, constructive communication, empathy, self-control, and conflict-resolution skills. Early psychological assessment is especially important for identifying children who are at risk of developing stable destructive behavioral patterns.

It can also be concluded that psychological work should involve not only the child but also the family and social environment. Coordinated cooperation between psychologists, parents, and teachers can contribute to reducing aggression, improving interpersonal relationships, and strengthening social adaptation.

Thus, a systematic psychological approach based on early diagnosis, corrective-developmental interventions, and social support can significantly reduce aggressiveness and conflict-proneness in children with deviant behavior.

References.

1. Bowie, B. H. Emotion regulation related to children's future externalizing and internalizing behaviors / B. H. Bowie // Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing. — 2010. — Vol. 23, no. 2. — P. 74–83.

2. Crick, N. R. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment / N. R. Crick, J. K. Grotpeter // Child Development. — 1995. — Vol. 66, no. 3. — P. 710–722.

3. Crick, N. R. A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment / N. R. Crick, J. M. Ostrov, N. E. Werner // Journal of Abnormal Child Psychology. — 2006. — Vol. 34, no. 2. — P. 131–142.

4. Dodge, K. A. Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups / K. A. Dodge, J. D. Coie // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 53, no. 6. — P. 1146–1158.

5. Feldman, R. Conflict resolution in the parent–child, marital, and peer contexts and children's aggression in the peer group: A process-oriented cultural perspective / R. Feldman, S. Masalha, R. Derdikman-Eiron // Developmental Psychology. — 2010. — Vol. 46, no. 2. — P. 310–325.

6. Yeager, D. S. Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: Correlational and experimental evidence / D. S. Yeager, K. H. Trzesniewski, K. Tirri, P. Nokelainen, C. S. Dweck // Developmental Psychology. — 2011. — Vol. 47, no. 4. — P. 1090–1107.

ПЕДАГОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ

Солиха Насирдинова Равшанбек кизи
Навоийского филиала Университета Profi

Аннотация. *В статье рассматриваются педагогические и психологические особенности формирования саногенного мышления у учащихся. Саногенное мышление рассматривается как способ организации мыслительной деятельности, позволяющий личности конструктивно и эмоционально уравновешенно реагировать на сложные жизненные ситуации, психологическое напряжение и возникающие проблемы. Раскрываются психологические механизмы формирования саногенного мышления, педагогические факторы образовательной среды и значение способности учащихся осознавать собственные мысли и эмоциональные состояния. Особое внимание уделяется саморегуляции, эмоциональной устойчивости, рефлексии, позитивной переоценке событий, конструктивному анализу проблемных ситуаций и культуре общения как важным компонентам саногенного мышления. Обосновывается, что поддерживающая позиция педагога, психологически безопасная образовательная среда и использование активных методов обучения создают благоприятные условия для развития у учащихся конструктивных стратегий мышления и эмоциональной саморегуляции.*

Ключевые слова: *саногенное мышление, учащиеся, здоровое мышление, педагогические и психологические особенности, эмоциональная устойчивость, рефлексия, саморегуляция, конструктивное мышление, психологическая безопасность, образовательная среда.*

Abstract. *The article examines the pedagogical and psychological characteristics of developing sanogenic thinking among students. Sanogenic thinking is viewed as a way of organizing mental activity that enables individuals to respond constructively and emotionally in a balanced manner to difficult life situations, psychological stress, and emerging problems. The psychological mechanisms underlying the development of sanogenic thinking, the pedagogical factors of the educational environment, and the importance of students' ability to recognize their own thoughts and emotional states are explored. Particular attention is paid to self-regulation, emotional stability, reflection, positive reappraisal of events, constructive analysis of problematic situations, and communication culture as important components of sanogenic thinking. It is substantiated that a supportive teacher attitude, a psychologically safe educational environment, and the use of active learning methods create favorable conditions for developing constructive thinking strategies and emotional self-regulation among students.*

Keywords: *sanogenic thinking, students, healthy thinking, pedagogical and psychological characteristics, emotional stability, reflection, self-regulation, constructive thinking, psychological safety, educational environment.*

Введение. В современном образовательном процессе способность учащегося не только овладевать академическими знаниями, но и осознанно управлять своими мыслями, эмоциональными переживаниями и поведением, становится одной из важных педагогических задач. В процессе обучения учащиеся сталкиваются с ситуациями, связанными с различным уровнем учебной нагрузки, взаимоотношениями со сверстниками, процессом оценивания, а также семейной и социальной средой. В подобных ситуациях то, как личность интерпретирует ситуацию и какое мыслительное отношение к ней проявляет, непосредственно влияет на её эмоциональное состояние,

поведение и социальную адаптацию. В этом отношении вопрос формирования саногенного мышления у учащихся можно рассматривать как одно из важных направлений современных педагогико-психологических исследований.

Саногенное мышление понимается как мыслительная деятельность, направленная на осознание личностью негативных или связанных с напряжением ситуаций, конструктивное переосмысление их содержания и сохранение эмоционального равновесия. Такое мышление ориентирует человека не на отрицание проблемы, а на её реальную оценку, понимание причин и поиск оптимального решения. Для учащегося эта способность особенно важна, поскольку именно в школьный период активно формируются отношение личности к самой себе, оценка собственных возможностей, отношение к неудачам и способы общения с окружающими.

Формирование саногенного мышления у учащихся тесно связано с их возрастными и индивидуально-психологическими особенностями. По мере приближения к подростковому и юношескому возрасту у учащегося расширяются возможности анализа собственных мыслей, субъективной оценки событий, поиска причин и следствий, а также контроля своего поведения. Вместе с тем могут наблюдаться такие явления, как повышенная эмоциональная восприимчивость, чрезмерное внимание к мнению сверстников, восприятие неудачи как личной несостоятельности. Поэтому в образовательном процессе необходимо целенаправленно формировать стратегии здорового мышления.

Педагогическая значимость саногенного мышления заключается в том, что оно положительно влияет и на учебную деятельность учащегося. Учащийся, способный осознавать свои негативные мысли и конструктивно их пересматривать, при возникновении трудностей в выполнении сложных заданий склонен не отказываться от деятельности, а выявлять причины проблемы и искать другие решения. Это создаёт основу для развития самостоятельности, настойчивости и самоуправления в учебной деятельности.

В этом процессе особое значение имеют особенности образовательной среды. Педагогическая среда, в которой мнение учащегося выслушивается, он не боится задавать вопросы, ошибки воспринимаются как естественная часть развития, а личное достоинство уважается, создаёт благоприятные условия для развития саногенного мышления. Напротив, постоянная критика, чрезмерное давление, оценивание, ориентированное только на результат, и отрицание мнения учащегося могут привести к закреплению негативных мыслительных стереотипов.

Важной составной частью данного процесса является и педагогическая деятельность учителя. Учитель должен выступать не только как лицо, оценивающее поведение учащегося, но и как педагогический партнёр, помогающий ему осмыслить ситуацию и проанализировать собственные мысли. Обсуждение проблемных ситуаций, сопоставление различных мнений, побуждение к рассмотрению ситуации с иной точки зрения и использование рефлексивных вопросов способствуют развитию у учащихся стратегий саногенного мышления.

Особое место в формировании саногенного мышления занимает рефлексия. После определённой ситуации учащийся учится наблюдать за собственным внутренним мыслительным процессом с помощью вопросов типа: «О чём я думал?», «Какое чувство вызвала эта мысль?», «Можно ли посмотреть на ситуацию с другой стороны?». Такой навык самонаблюдения со временем расширяет способность учащегося осознавать автоматические негативные реакции и заменять их конструктивными мыслями.

Актуальность проблемы проявляется и в том, что современный учащийся сталкивается с большим потоком информации, разнородными сведениями в социальных сетях и быстро меняющимися социальными условиями. В таких условиях критическая оценка информации, отсутствие чрезмерной эмоциональной вовлечённости и способность к сбалансированному реагированию на различные

ситуации становятся важной компетенцией. Саногенное мышление может выступать важным психолого-педагогическим механизмом формирования данных компетенций.

С этой точки зрения формирование саногенного мышления у учащихся целесообразно организовывать не только в рамках психологических тренингов, но и в тесной связи с содержанием и методами повседневного образовательного процесса. Развивать у учащихся стратегии здорового мышления можно через использование проблемных ситуаций на предметных занятиях, применение рефлексивных заданий, анализ дискуссионных вопросов с разных точек зрения и организацию совместной деятельности.

Исходя из этого, выявление педагогико-психологических особенностей формирования саногенного мышления у учащихся, определение его структурных компонентов и обоснование эффективных условий его развития в образовательном процессе представляют собой актуальную научно-практическую задачу. Исследования в данном направлении могут способствовать развитию у учащихся не только психологической устойчивости, но и самостоятельного мышления, конструктивного решения проблемных ситуаций и возможностей социальной адаптации.

Цель исследования заключается в выявлении педагогических и психологических факторов, влияющих на формирование саногенного мышления у учащихся, и в обосновании эффективных педагогических условий его развития.

Задачи исследования заключаются в раскрытии содержания саногенного мышления с педагогико-психологической точки зрения, определении его основных структурных компонентов, анализе аспектов, связанных с возрастными особенностями учащихся, выявлении педагогических факторов, способствующих развитию саногенного мышления, а также в обосновании эффективных методических подходов, применимых в образовательном процессе.

Анализ литературы и степень изученности темы.

Вопрос саногенного мышления в современных педагогических и психологических исследованиях изучается в связи с обеспечением психического равновесия личности, конструктивным переосмыслением стрессогенных ситуаций и управлением эмоциональным состоянием. Теоретические основы данного понятия тесно связаны с представлениями о мышлении, эмоциональной саморегуляции, рефлексии, здоровом образе жизни и психологическом благополучии личности.

Особое значение в формировании концепции саногенного мышления имеют научные взгляды Юрия Орлова. Изучая влияние мышления на эмоциональное состояние человека, Орлов рассматривал способность личности осознавать и регулировать собственные мысли как один из важных механизмов поддержания психического здоровья. В его подходе то, какую мысль формирует человек по отношению к конкретной ситуации, напрямую связано с тем, как он эмоционально переживает эту ситуацию. Поэтому при снижении негативных эмоций важно не только изменение внешних обстоятельств, но и переосмысление мыслей о ситуации [1].

Направления, содержательно близкие саногенному мышлению, широко освещены и в исследованиях в рамках когнитивной психологии. В когнитивном подходе, разработанном А. Беком, обосновывается, что эмоциональное состояние человека во многом связано не с самим событием, а с тем, как оно интерпретируется. Сформировавшиеся у личности автоматические мысли могут влиять на оценку ситуации и вытекающую из неё эмоциональную реакцию [2]. Данный взгляд показывает значимость навыков переосмысления ситуации и осознания негативных мыслей при формировании саногенного мышления у учащихся.

В рационально-эмотивном подходе А. Эллиса при объяснении эмоциональных реакций человека также акцентируется внимание на различии между самим событием и данной ему оценкой. То, как личность интерпретирует событие, влияет на её последующие эмоциональные и поведенческие реакции [3]. Исходя из данного подхода, обучение учащихся рассмотрению сложных ситуаций с разных точек зрения и поиску

альтернативных объяснений вместо одностороннего оценивания может способствовать формированию саногенного мышления.

В концепции стресса и копинга, разработанной Р. Лазарусом и С. Фолкман, важным психологическим фактором также указывается то, как личность оценивает стрессовую ситуацию. Согласно их подходу, одна и та же ситуация может вызывать у разных людей различную психологическую реакцию. При этом важную роль играют то, как ситуация оценивается личностью, и то, как воспринимаются имеющиеся возможности [4]. Данный теоретический взгляд показывает необходимость формирования у учащихся навыка реальной и конструктивной оценки проблемных ситуаций при развитии саногенного мышления.

Вопрос когнитивной переоценки также занимает важное место в модели регуляции эмоций Дж. Гросса. В подходе исследователя человек может изменять направление эмоциональной реакции не только путём контроля после её возникновения, но и уже в процессе интерпретации ситуации [5]. Для учащихся такой механизм имеет важное значение, поскольку ситуации оценивания в школьной среде, взаимоотношений со сверстниками или неудач нередко вызывают сильные эмоциональные реакции.

Рефлексивная способность также рассматривается как важный компонент в формировании саногенного мышления. Д. Шон связывает рефлексивную деятельность со способностью человека анализировать свой опыт и деятельность, пересматривать имеющиеся подходы и адаптировать их к новой ситуации [6]. Данный взгляд показывает значимость развития у учащихся навыка наблюдения за собственными мыслями и чувствами, их оценки и, при необходимости, изменения стратегии мышления.

В направлении позитивной психологии, развитом М. Селигманом, большое внимание уделяется вопросам психологического благополучия личности, оптимистичного мышления, осознания сильных сторон и активного отношения к жизненным ситуациям [7]. Хотя данные взгляды не полностью совпадают по содержанию с саногенным мышлением, они могут служить теоретической основой для объяснения отдельных его компонентов, в частности позитивной переоценки, осознания личностных ресурсов и конструктивного преодоления трудностей.

Важное значение в формировании здорового мышления и психологической устойчивости учащихся имеет и социальная среда школы. Экологическая теория систем У. Бронфенбреннера позволяет объяснить развитие личности во взаимодействии с семьёй, образовательным учреждением, группой сверстников и более широкой социальной средой [8]. Данный подход показывает необходимость изучения саногенного мышления не только как индивидуальной особенности учащегося, но и в связи с его повседневным социальным опытом.

Обеспечение психологической безопасности в образовательном процессе также является одним из факторов, непосредственно влияющих на формирование саногенного мышления. Учащийся более склонен анализировать свой опыт в среде, где он может свободно выражать своё мнение, не боится задавать вопросы и не подвергается унижению за ошибки. Такая среда создаёт необходимые условия для развития рефлексии и конструктивного мышления.

С педагогической точки зрения развитие саногенного мышления не связано с принудительным внушением учащемуся «позитивного мышления». Напротив, важно научить учащегося реально оценивать ситуацию, выявлять основу негативной мысли, находить её альтернативные интерпретации и использовать стратегии применения имеющихся возможностей. Таким образом, педагогическая сущность саногенного мышления заключается не в отрицании проблем, а в формировании осознанного и конструктивного мыслительного отношения к ним.

На основе обобщения существующих научных взглядов можно выделить следующие основные компоненты саногенного мышления: **когнитивное осознание, эмоциональная саморегуляция, рефлексия, конструктивная переоценка, анализ проблемной ситуации и социально-коммуникативная адаптация**. Данные

компоненты тесно взаимосвязаны, и развитие одного из них может влиять на активизацию остальных.

Вместе с тем, несмотря на достаточно широкий спектр теоретических взглядов на проблему формирования саногенного мышления у учащихся, сохраняется необходимость изучения педагогических условий данного процесса как единой системы. Особенно актуально определение механизмов объединения развития саногенного мышления с учебным процессом, воспитательной деятельностью, рефлексивными заданиями, проблемными ситуациями и педагогическим общением.

Таким образом, анализ литературы показывает, что формирование саногенного мышления невозможно объяснить лишь одним психологическим механизмом. Оно проявляется как сложное качество, развивающееся в результате взаимодействия когнитивных процессов, эмоциональной саморегуляции, рефлексии, социальных отношений и педагогической среды. Поэтому эмпирическая проверка взаимосвязи данных факторов в дальнейших исследованиях представляет собой важную научную задачу.

Методология исследования.

Исследование было направлено на выявление педагогико-психологических факторов, влияющих на формирование саногенного мышления у учащихся, и анализ их взаимосвязи. В качестве методологической основы были выбраны **системный, личностно-ориентированный, деятельностный и рефлексивный подходы**, позволяющие рассмотреть в единой системе мыслительный процесс личности, её эмоциональную саморегуляцию, рефлексивную способность и взаимодействие с социальной средой.

При формировании методологии исследования были проанализированы научные взгляды Ю. Орлова по вопросам саногенного мышления и психологического благополучия, А. Бека в рамках когнитивного подхода, А. Эллиса в рамках рационально-эмотивного подхода, Р. Лазаруса и С. Фолкман, изучавших оценку стресса и стратегии копинга, Дж. Гросса, исследовавшего механизмы регуляции эмоций, и Д. Шона, освещавшего вопросы рефлексивной деятельности. На основе данных теоретических направлений саногенное мышление трактовалось в связи со способностями учащегося осознавать сложные ситуации, пересматривать негативные мысли, управлять эмоциональными реакциями и конструктивно решать проблемы.

В исследовании приняли участие **84 учащихся общеобразовательной школы**. Участники были разделены на две группы: экспериментальную (42 учащихся) и контрольную (42 учащихся). Данный объём исследования был определён как практическая выборка, достаточная для наблюдения индивидуальных и групповых изменений в рамках группы, а также для сравнительного анализа результатов педагогического воздействия.

Исследование было организовано в несколько последовательных этапов. На первом этапе было определено исходное состояние саногенного мышления учащихся. На втором этапе в экспериментальной группе были организованы педагогико-психологические занятия и рефлексивные задания, направленные на развитие саногенного мышления. На третьем этапе была проведена итоговая диагностика, и изменения в экспериментальной и контрольной группах были сопоставлены между собой.

При изучении саногенного мышления были определены следующие его основные компоненты:

- **когнитивный компонент** — осознание ситуации, способность видеть причинно-следственные связи и анализировать мысли;
- **эмоционально-регулятивный компонент** — осознание эмоционального состояния, контроль негативных реакций и сохранение эмоционального равновесия;
- **рефлексивный компонент** — анализ собственных мыслей, чувств и поведения;

● **конструктивный компонент** — рассмотрение проблемной ситуации с альтернативной точки зрения и поиск оптимального решения;

● **коммуникативный компонент** — передача своего мнения другим, умение слушать иные взгляды и сохранение равновесия в процессе общения.

Критерии оценки саногенного мышления

Компонент	Показатели	Содержание оценки
Когнитивный	Осознание ситуации, анализ причин	Оценка учащимся событий не однобоко, а с разных сторон
Эмоционально-регулятивный	Осознание и регуляция чувств	Способность контролировать себя в ситуациях сильного эмоционального напряжения
Рефлексивный	Анализ собственных мыслей и поведения	Способность учащегося делать выводы из собственного опыта
Конструктивный	Поиск альтернативного решения	Переход от негативного мышления к конструктивному подходу при решении проблемы
Коммуникативный	Обмен мнениями и умение слушать	Принятие мнения других и обоснование собственной позиции

В исследовании использовались методы наблюдения, беседы, анкетирования, педагогико-психологической диагностики, анализа проблемных ситуаций и педагогического эксперимента. С помощью наблюдения изучались эмоциональные и поведенческие реакции учащихся в повседневном образовательном процессе. С помощью беседы выявлялось отношение учащихся к сложным ситуациям и то, как они объясняют свои мысли. Метод анализа проблемных ситуаций позволил определить, какую стратегию мышления выбирает учащийся в стрессогенной или конфликтной ситуации.

Для экспериментальной группы была разработана специальная система занятий по развитию саногенного мышления. На занятиях использовались такие задания, как «переосмысление ситуации», «выявление связи между мыслью и чувством», «поиск нескольких решений проблемы», «наблюдение за собственными мыслями», «выработка альтернативной мысли». Данные виды деятельности ориентировали учащегося не просто на переживание негативной ситуации, а на её осознанный анализ.

В качестве важной части педагогического воздействия использовались также элементы рефлексивного дневника. Учащимся предлагалось кратко описать сложную или эмоционально значимую ситуацию, произошедшую в течение дня, определить, какая мысль возникла в этой ситуации, показать, к какому чувству привела эта мысль, и объяснить ситуацию с иной точки зрения. Такие задания помогали учащемуся анализировать собственный мыслительный процесс с позиции стороннего наблюдателя.

На начальном этапе исследования было отмечено, что показатели саногенного мышления экспериментальной и контрольной групп были близки друг к другу.

Результаты начальной диагностики

Компонент саногенного мышления	Экспериментальная группа (n=42)	Контрольная группа (n=42)
Когнитивный компонент	2,71 ± 0,47	2,68 ± 0,45

Компонент саногенного мышления	Экспериментальная группа (n=42)	Контрольная группа (n=42)
Эмоционально-регулятивный компонент	2,58 ± 0,51	2,61 ± 0,49
Рефлексивный компонент	2,64 ± 0,46	2,60 ± 0,48
Конструктивный компонент	2,69 ± 0,49	2,65 ± 0,47
Коммуникативный компонент	2,76 ± 0,44	2,73 ± 0,46
Общий показатель	2,68 ± 0,32	2,65 ± 0,34

Результаты начальной диагностики показали, что различие между двумя группами невелико. Общий показатель в экспериментальной группе составил 2,68 балла, в контрольной группе — 2,65 балла. Это свидетельствует о том, что до начала эксперимента общее состояние групп было относительно близким.

При статистической обработке данных для определения среднего арифметического значения, стандартного отклонения и различия между группами применялся t-критерий Стьюдента. Уровень статистической значимости был установлен на уровне $p < 0,05$. Для более содержательной интерпретации результатов исследования анализировались изменения не только по общему показателю, но и по отдельным компонентам саногенного мышления.

Основной принцип методологии исследования заключался в том, что развитие саногенного мышления осуществлялось не путём простого предоставления учащемуся теоретической информации, а посредством вовлечения его в деятельность по мышлению в реальных или смоделированных проблемных ситуациях, осознанию собственных чувств, поиску альтернативных решений и рефлексивной оценке собственного решения.

Таким образом, выбранные методологические подходы позволили изучить когнитивные, эмоциональные, рефлексивные, конструктивные и коммуникативные аспекты саногенного мышления учащихся как единую систему. Данная методическая основа послужила для определения результатов педагогико-психологического воздействия, осуществлённого на следующем этапе в экспериментальной группе, и их сопоставления с показателями контрольной группы.

Заключение.

Изучение вопроса формирования саногенного мышления у учащихся с педагогико-психологической точки зрения показывает, что здоровое и конструктивное мышление является не только индивидуальной особенностью ребёнка, но и сложным психолого-педагогическим качеством, развивающимся под влиянием образовательной среды, педагогического общения, эмоционального опыта и процессов самопознания. Саногенное мышление даёт учащемуся возможность вместо острого эмоционального восприятия сложных ситуаций осознавать их, анализировать, переоценивать и искать оптимальное решение.

В ходе исследования когнитивный, эмоционально-регулятивный, рефлексивный, конструктивный и коммуникативный компоненты саногенного мышления были определены как взаимосвязанная система. Развитость данных компонентов проявляется в отношении учащегося к проблемным ситуациям, в управлении собственными эмоциями, пересмотре негативных мыслей, поиске альтернативных решений и способности к конструктивному общению с окружающими.

В формировании саногенного мышления важное значение имеет способность учащегося наблюдать за собственными мыслями и осознавать их влияние на своё эмоциональное состояние. Посредством рефлексивной деятельности учащийся учится

анализировать автоматически возникающие в отношении конкретной ситуации мысли, оценивать их обоснованность и при необходимости формировать альтернативную мысль. Это создаёт основу для развития эмоциональной устойчивости и самоуправления.

Результаты исследования показывают, что в развитии саногенного мышления особое место занимает психологически безопасная образовательная среда. Учащийся более склонен к рефлексивному и конструктивному мышлению в среде, где он может свободно высказывать своё мнение, не боится ошибаться и где уважается его личное достоинство. Поэтому поддерживающая, слушающая и направляющая педагогическая позиция учителя является одним из важных условий формирования саногенного мышления.

Для развития саногенного мышления целесообразно систематическое использование на уроках проблемных ситуаций, открытых вопросов, дискуссий, рефлексивных заданий, ситуационного анализа и групповой деятельности. Такие методы побуждают учащегося не к принятию готового ответа, а к самостоятельному анализу ситуации, сопоставлению различных точек зрения и обоснованию собственного решения.

В целом эффективность формирования саногенного мышления у учащихся зависит от гармоничного сочетания трёх основных направлений: способности учащегося осознавать свои внутренние мыслительные процессы, конструктивной педагогической среды и целенаправленной развивающей деятельности. При совместной организации данных факторов расширяются возможности не только учебной активности учащегося, но и решения проблем, управления эмоциональным состоянием и конструктивного выстраивания социальных отношений.

На этой основе целесообразно организовывать саногенное мышление не как отдельное направление школьного образования, а как непрерывный развивающий процесс, интегрированный в повседневную учебную, воспитательную и коммуникативную деятельность учащихся. Такой подход создаёт прочную педагогическую основу для формирования у учащихся психологической устойчивости, осознанного мышления, эмоциональной саморегуляции и навыков конструктивного отношения к проблемам.

Список использованной литературы.

1. Орлов Ю. М. Саногенное мышление. — М.: Слайдинг, 2005.
2. Бек А. Т. Когнитивная терапия и эмоциональные расстройства. — СПб.: Питер, 2003.
3. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. — СПб.: Речь, 2002.
4. Лазарус Р. С., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. — М.: Медицина, 1987.
5. Gross J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects // Psychological Inquiry. — 2015. — Vol. 26, No. 1. — P. 1–26.
6. Gross J. J., John O. P. Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. — 2003. — Vol. 85, No. 2. — P. 348–362.
7. Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. — New York: Free Press, 2011.
8. Seligman M. E. P. The Hope Circuit: A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism. — New York: PublicAffairs, 2018.
9. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. — Cambridge: Harvard University Press, 1979.
10. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. — New York: Basic Books, 1983.

11. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. — Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
12. Beck J. S. Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. — 3rd ed. — New York: Guilford Press, 2020.
13. Lazarus R. S. Emotion and Adaptation. — New York: Oxford University Press, 1991.
14. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. — New York: Guilford Press, 2017.
15. OECD. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. — Paris: OECD Publishing, 2021.
16. World Health Organization. Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice. — Geneva: World Health Organization, 2005.
17. UNESCO. Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific. — Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2016.
18. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions // Child Development. — 2011. — Vol. 82, No. 1. — P. 405–432.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УПРАВЛЕНИЯ СТРЕССОГЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ У РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Султанов Мансур Ганиевич
Исследователь Каршинского государственного университета

Аннотация. *В данной статье проанализированы стрессогенные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности руководящих кадров высших образовательных учреждений, а также психологические факторы их эффективного управления. Рассмотрены специфические особенности управленческой деятельности, высокий уровень ответственности, сложность процесса принятия решений и психологические нагрузки, связанные с работой в коллективе, как основные источники стресса. Кроме того, с научно-теоретических позиций обоснована роль эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости, коммуникативной компетентности, способности к саморегуляции и копинг-стратегий в управлении стрессогенными ситуациями.*

Ключевые слова: *стресс, стрессогенная ситуация, высшее образование, руководящие кадры, психологические факторы, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, управленческая деятельность, психологическая компетентность.*

Abstract. *This article analyzes stressful situations arising in the professional activities of higher education institution managers, as well as the psychological factors that contribute to their effective management. Specific aspects of managerial activity, such as high levels of responsibility, the complexity of the decision-making process, and the psychological strain associated with teamwork, are considered as the main sources of stress. Furthermore, the role of emotional intelligence, stress resistance, communicative competence, self-regulation, and coping strategies in managing stressful situations is substantiated from a scientific and theoretical perspective.*

Keywords: *stress, stressful situation, higher education, managers, psychological factors, emotional intelligence, stress resistance, coping strategies, managerial activity, psychological competence.*

В современных условиях развития системы высшего образования проводимые реформы, высокие требования к качеству образования, задачи, связанные с международными рейтингами, а также усложнение управленческих процессов становятся причиной возникновения различных стрессогенных ситуаций в деятельности руководителей высших образовательных учреждений. Управленческая деятельность требует от личности не только высокого уровня профессиональных знаний и компетенций, но и серьёзной психологической подготовки. Руководитель в своей повседневной работе принимает множество ответственных решений, разрешает конфликты интересов, управляет коллективом и выстраивает взаимодействие с внешними партнёрами. Все эти процессы способствуют повышению уровня стресса.

В психологической науке стресс рассматривается как адаптационная реакция организма на внутренние или внешние воздействия. Понятие стресса впервые было введено в научный оборот канадским учёным Гансом Селье, который определял стресс как общую адаптационную реакцию организма на любое предъявляемое к нему требование. Согласно теории Селье, стресс является естественной составляющей жизнедеятельности человека, однако его чрезмерное проявление может приводить к негативным последствиям.

В деятельности руководителей высших образовательных учреждений стрессогенные ситуации проявляются под воздействием различных факторов. К ним относятся увеличение объёма работы, дефицит времени, кадровые проблемы, внутриорганизационные конфликты, финансовые вопросы, ответственность за обеспечение качества образования, а также взаимодействие с внешними контролирующими органами. В таких условиях способность руководителя эффективно управлять стрессом оказывает непосредственное влияние на результативность деятельности организации.

Проблема управления стрессогенными ситуациями в психологии широко изучается через призму копинг-стратегий. Под копинг-стратегиями понимаются психологические и поведенческие способы преодоления стрессовых ситуаций или уменьшения их негативного воздействия. В современных исследованиях копинг-стратегии подразделяются на несколько основных групп: проблемно-ориентированные стратегии, эмоционально-ориентированные стратегии и стратегии, основанные на социальной поддержке. Если проблемно-ориентированные стратегии направлены на устранение источника стресса, то эмоционально-ориентированные способствуют стабилизации эмоционального состояния личности.

В процессе управления стрессом важное значение имеют психологические ресурсы личности. Под психологическими ресурсами понимаются внутренние факторы, определяющие способность человека противостоять стрессовым воздействиям. К ним относятся самоконтроль, эмоциональная устойчивость, позитивное мышление, система социальной поддержки и чёткость жизненных целей. Современные психологические исследования показывают, что личности с хорошо развитыми психологическими ресурсами значительно устойчивее к стрессогенным воздействиям.

Существенную роль в управлении стрессом играет эмоциональный интеллект. Он представляет собой способность человека осознавать собственные эмоции, контролировать их и понимать эмоциональное состояние других людей. Лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны более эффективно регулировать свои эмоциональные реакции в стрессовых ситуациях, что способствует повышению их психологической устойчивости.

В современной психологии широко применяется когнитивно-поведенческий подход к управлению стрессом. Согласно данному подходу, стресс зачастую связан с

иррациональными способами мышления человека. Поэтому важным условием снижения уровня стресса является изменение когнитивных процессов личности. С помощью методов когнитивно-поведенческой терапии выявляются негативные мыслительные стереотипы и заменяются более конструктивными моделями мышления.

Одним из важнейших психологических факторов управления стрессогенными ситуациями является эмоциональный интеллект. Руководители с высоким уровнем эмоционального интеллекта сохраняют эмоциональную стабильность в сложных условиях, конструктивно разрешают конфликты и эффективно взаимодействуют с членами коллектива. В связи с этим эмоциональный интеллект рассматривается как важный психологический ресурс, способствующий снижению негативного влияния стресса.

Особое значение в управлении стрессогенными ситуациями имеют копинг-стратегии. Они представляют собой систему поведенческих и психологических механизмов, используемых человеком для преодоления трудных жизненных обстоятельств. Исследования показывают, что проблемно-ориентированные копинг-стратегии обеспечивают высокую эффективность профессиональной деятельности руководителей. Напротив, избегание проблемы, её отрицание или пассивное ожидание могут способствовать усилению стрессовых переживаний.

Важным фактором управления стрессогенными ситуациями является также уровень стрессоустойчивости руководителя. Стрессоустойчивость отражает способность человека сохранять эффективность деятельности даже под воздействием неблагоприятных факторов. Высокий уровень стрессоустойчивости тесно связан с уверенностью в себе, внутренним локусом контроля, оптимистическим мировоззрением и развитыми социальными навыками.

Коммуникативная компетентность также выступает значимым психологическим фактором снижения стресса в управленческой деятельности. Открытое, доверительное и конструктивное общение между руководителем и членами коллектива способствует улучшению психологического климата в организации. В результате предупреждаются конфликтные ситуации и существенно снижается влияние стрессовых факторов. Недостаточная сформированность коммуникативных навыков, напротив, может приводить к росту недопонимания и напряжённости в коллективе.

Способность к саморегуляции и рефлексии расширяет возможности руководителя по адаптации к стрессогенным ситуациям. Руководители, способные анализировать собственное поведение и эмоциональное состояние, более рационально подходят к решению проблем, избегают импульсивных решений и успешнее минимизируют негативные последствия стресса.

В настоящее время развитие психологической подготовленности руководящих кадров является одной из актуальных задач системы высшего образования. Психологические тренинги, программы стресс-менеджмента, технологии развития эмоционального интеллекта и практические занятия, направленные на совершенствование управленческих компетенций, выступают эффективными средствами повышения профессиональной результативности руководителей.

В управлении стрессогенными ситуациями у руководителей высших образовательных учреждений важную роль играет система социально-психологической поддержки. Исследования показывают, что поддержка со стороны коллектива, наличие эффективных профессиональных взаимоотношений с коллегами и благоприятный психологический климат в организации способствуют снижению уровня стресса. Напротив, социальная изоляция руководителя, конфликтные отношения в коллективе и необходимость решать сложные управленческие задачи в одиночку приводят к усилению психологического напряжения. В связи с этим в современной психологии управления особое внимание уделяется развитию систем наставничества, коучинга и психологического консультирования руководителей.

Кроме того, цифровизация системы высшего образования, расширение международного сотрудничества и усиление конкуренции на рынке образовательных услуг предъявляют к руководителям новые психологические требования. Современный руководитель должен выступать не только в роли администратора, но и в качестве лидера, способного управлять изменениями, инициировать инновационные проекты и объединять коллектив вокруг общих целей. В таких условиях психологическая гибкость, способность эффективно действовать в ситуации неопределённости, стратегическое мышление и эмоциональная устойчивость становятся важнейшими профессиональными качествами руководителя. Развитие этих качеств способствует снижению негативного воздействия стрессогенных факторов и обеспечивает устойчивое развитие образовательной организации.

Заключение. Таким образом, деятельность руководящих кадров высших образовательных учреждений характеризуется высоким уровнем психологической нагрузки и ответственности. Эффективное управление стрессогенными ситуациями является одним из ключевых факторов профессиональной успешности руководителя и результативности деятельности организации. Эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, коммуникативная компетентность, способность к саморегуляции и эффективные копинг-стратегии обеспечивают конструктивное преодоление стрессовых воздействий. В связи с этим представляется целесообразным широкое внедрение в систему подготовки и повышения квалификации руководителей программ, направленных на развитие стресс-менеджмента, психологической устойчивости и эмоциональной компетентности.

Список литературы.

1. Hans Selye. The Stress of Life. New York: McGraw-Hill, 1976. – 515 p.
2. Richard S. Lazarus, Susan Folkman. Stress, Appraisal and Coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.
3. Daniel Goleman. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 1995. – 352 p.
4. Stephen P. Robbins, Timothy A. Judge. Organizational Behavior. 18th Edition. London: Pearson Education, 2019. – pp. 624–673.
5. Cary L. Cooper, James Campbell Quick. The Handbook of Stress and Health. Oxford: Wiley-Blackwell, 2017. – pp. 35–58.
6. Ralf Schwarzer, Susan C. Taubert. Stress Management and Coping. Berlin: Freie Universität Berlin, 2002. – pp. 12–49.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Тилавов Мухтор Хасан угли
Независимый исследователь кафедры психологии
Бухарского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются социально-психологические факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений. Проанализированы основные компоненты профессиональной компетентности, включая коммуникативную компетентность,*

эмоциональный интеллект, рефлексивные способности, психологическую устойчивость, профессиональную мотивацию и стрессоустойчивость. Особое внимание уделено роли социально-психологической среды образовательной организации, взаимодействию с педагогическим коллективом, поддержке администрации и системе непрерывного профессионального развития в формировании профессиональной компетентности школьных психологов. Сделан вывод о том, что комплексное развитие социально-психологических факторов способствует повышению эффективности профессиональной деятельности психологов и качества психологического сопровождения образовательного процесса.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, школьный психолог, социально-психологические факторы, коммуникативная компетентность, эмоциональный интеллект, профессиональная мотивация, рефлексия, стрессоустойчивость, непрерывное профессиональное развитие, психология образования.*

Abstract. *This article examines the socio-psychological factors influencing the development of professional competence among psychologists working in general secondary education institutions. The study analyzes the key components of professional competence, including communication competence, emotional intelligence, reflective ability, psychological resilience, professional motivation, and stress tolerance. Particular attention is paid to the role of the socio-psychological environment within educational institutions, collaboration with teaching staff, administrative support, and continuous professional development in strengthening the professional competence of school psychologists. The findings indicate that the integrated development of socio-psychological factors contributes significantly to improving psychologists' professional effectiveness and enhancing the quality of psychological services provided in the educational process.*

Key words: *professional competence, school psychologist, socio-psychological factors, communication competence, emotional intelligence, professional motivation, reflective practice, stress resilience, continuous professional development, educational psychology.*

Введение. Современный этап развития системы общего среднего образования характеризуется повышением требований к качеству психолого-педагогического сопровождения обучающихся. В условиях интенсивных социальных преобразований, цифровизации образовательной среды и усложнения психологических проблем детей и подростков существенно возрастает роль школьного психолога как специалиста, обеспечивающего психологическое благополучие участников образовательного процесса. Эффективность его профессиональной деятельности во многом определяется уровнем сформированности профессиональной компетентности, которая включает не только специальные знания и практические умения, но и развитые социально-психологические качества личности.

Профессиональная компетентность психолога общеобразовательного учреждения представляет собой интегративное образование, объединяющее профессиональные знания, практические навыки, коммуникативные способности, эмоциональную устойчивость, рефлексивное мышление, готовность к инновационной деятельности и способность принимать эффективные решения в различных профессиональных ситуациях. В современных условиях деятельность школьного психолога выходит далеко за рамки традиционного консультирования и диагностики. Она охватывает психологическую профилактику, сопровождение образовательного процесса, консультирование педагогов и родителей, участие в разрешении конфликтных ситуаций, профилактику девиантного поведения, а также содействие формированию благоприятного социально-психологического климата в образовательной организации.

Важнейшую роль в развитии профессиональной компетентности школьного психолога играют социально-психологические факторы. К ним относятся особенности профессионального взаимодействия с администрацией образовательной организации, педагогическим коллективом, обучающимися и их родителями, уровень организационной культуры учреждения, характер межличностных отношений, психологический климат коллектива, степень профессиональной поддержки, возможности обмена опытом и условия для непрерывного профессионального развития. Именно данные факторы создают основу для успешной профессиональной самореализации специалиста и определяют эффективность выполнения им профессиональных функций.

Современная образовательная практика свидетельствует о том, что даже высокий уровень профессиональной подготовки не всегда гарантирует успешность деятельности психолога. Значительное влияние оказывают способность к конструктивному взаимодействию с окружающими, развитый эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникативная культура и готовность к постоянному профессиональному саморазвитию. В условиях увеличения психологической нагрузки на специалистов образования данные качества приобретают особую значимость и становятся необходимыми составляющими профессиональной компетентности.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного осмысления механизмов развития профессиональной компетентности школьных психологов с учетом современных социальных и психологических вызовов. Разработка научно обоснованных подходов к совершенствованию профессиональной подготовки специалистов способствует повышению качества психологической помощи обучающимся, укреплению психологической безопасности образовательной среды и развитию эффективной системы психолого-педагогического сопровождения.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых профессиональной деятельности педагогов и психологов, проблема влияния социально-психологических факторов на развитие профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений остаётся недостаточно изученной. Особенно актуальными являются вопросы определения наиболее значимых факторов профессионального роста, разработки эффективных механизмов их развития и создания условий для формирования устойчивой профессиональной позиции специалиста в образовательной организации.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование социально-психологических факторов развития профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений, определение их влияния на эффективность профессиональной деятельности, а также разработка практических рекомендаций, направленных на совершенствование системы профессионального развития школьных психологов в современных условиях функционирования системы общего среднего образования.

Анализ литературы. Развитие профессиональной компетентности специалистов психолого-педагогического сопровождения является одним из наиболее актуальных направлений современных исследований в области психологии образования. Изменения, происходящие в системе общего среднего образования, требуют от школьного психолога не только глубоких профессиональных знаний, но и способности эффективно функционировать в условиях постоянных социальных, организационных и психологических изменений. В связи с этим проблема изучения социально-психологических факторов, определяющих профессиональное становление и развитие школьных психологов, приобретает особую научную и практическую значимость.

Современная научная литература рассматривает профессиональную компетентность как интегративную характеристику личности специалиста, объединяющую систему профессиональных знаний, практических умений, ценностных ориентаций, профессионального опыта и личностных качеств, необходимых для

успешного выполнения профессиональной деятельности. Исследователи отмечают, что компетентность не является статичным образованием, а развивается на протяжении всей профессиональной карьеры под воздействием внутренних и внешних факторов. Именно поэтому вопросы непрерывного профессионального развития становятся важнейшим направлением исследований в современной психологии и педагогике.

Особое внимание в научных исследованиях уделяется коммуникативной компетентности школьного психолога. Профессиональная деятельность данного специалиста строится на постоянном взаимодействии с обучающимися, педагогами, администрацией образовательной организации и родителями. Эффективность психологического сопровождения во многом определяется способностью устанавливать доверительные отношения, использовать различные стратегии профессионального общения, учитывать индивидуально-психологические особенности участников образовательного процесса и конструктивно разрешать возникающие конфликтные ситуации. Высокий уровень коммуникативной компетентности способствует формированию благоприятного психологического климата и повышению эффективности психолого-педагогической работы.

В последние годы значительно возрос интерес исследователей к изучению эмоционального интеллекта как одного из ключевых компонентов профессиональной компетентности школьного психолога. Анализ научных публикаций показывает, что способность специалиста осознавать собственные эмоциональные состояния, понимать эмоции других людей, регулировать эмоциональные реакции и использовать эмоциональную информацию в профессиональном взаимодействии непосредственно влияет на качество психологической помощи. Эмоционально компетентный психолог успешнее адаптируется к профессиональным нагрузкам, демонстрирует более высокий уровень стрессоустойчивости и эффективнее решает сложные профессиональные задачи.

Существенное место в современных исследованиях занимает проблема профессиональной мотивации. Многие авторы рассматривают внутреннюю мотивацию как важнейший фактор профессионального роста, способствующий активному освоению новых методов работы, постоянному повышению квалификации и развитию профессиональной инициативы. При этом отмечается, что благоприятная организационная среда, поддержка со стороны администрации и педагогического коллектива значительно усиливают мотивацию специалистов к профессиональному самосовершенствованию.

Отдельное направление научных исследований связано с изучением влияния организационно-психологического климата образовательного учреждения на профессиональную деятельность школьных психологов. Установлено, что атмосфера взаимного уважения, сотрудничества и доверия способствует успешной профессиональной адаптации молодых специалистов, снижает уровень эмоционального выгорания и создает условия для реализации профессионального потенциала. Напротив, высокий уровень конфликтности, недостаточная поддержка руководства и ограниченные возможности профессионального взаимодействия отрицательно влияют на качество деятельности психологической службы.

Современные исследования также акцентируют внимание на значении профессиональной рефлексии как важного механизма развития компетентности. Способность анализировать собственную деятельность, оценивать эффективность применяемых методов, выявлять профессиональные трудности и своевременно корректировать способы работы рассматривается как необходимое условие профессионального совершенствования школьного психолога. Развитая рефлексивная культура способствует формированию готовности к инновационной деятельности, освоению современных психолого-педагогических технологий и повышению качества психологического сопровождения образовательного процесса.

Несмотря на значительное количество исследований в области профессиональной подготовки педагогов и психологов, анализ научной литературы показывает, что проблема комплексного влияния социально-психологических факторов на развитие профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений остается недостаточно разработанной. Большинство существующих работ посвящено изучению отдельных компонентов профессиональной компетентности, тогда как вопросы их взаимосвязи, механизмов развития и комплексной оценки требуют дальнейшего научного осмысления. Особенно актуальным является исследование влияния организационной культуры, профессионального взаимодействия, психологического климата и системы непрерывного профессионального развития на формирование компетентного школьного психолога, способного эффективно решать современные задачи психологического сопровождения образовательного процесса.

Материалы и методы исследования. Методологическую основу исследования составили компетентностный, системный, деятельностный и социально-психологический подходы, позволяющие комплексно изучить факторы развития профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений. Данные подходы рассматривают профессиональную компетентность как динамическую систему, формирующуюся под влиянием личностных характеристик специалиста, особенностей профессиональной среды и характера социального взаимодействия в образовательной организации.

При подготовке исследования был проведён анализ современных научных трудов в области психологии образования, организационной психологии, психологии профессиональной деятельности и педагогического менеджмента. Особое внимание уделялось исследованиям, посвящённым профессиональной компетентности школьных психологов, эмоциональному интеллекту, коммуникативной компетентности, профессиональной мотивации, организационной культуре образовательных учреждений и механизмам профессионального развития специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Эмпирическая часть исследования проводилась в общеобразовательных учреждениях с участием 82 школьных психологов, имеющих различный стаж профессиональной деятельности. В исследовании приняли участие специалисты городских и сельских школ, что позволило получить более объективное представление о влиянии социально-психологических факторов на развитие профессиональной компетентности в различных условиях профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- теоретический анализ научной литературы;
- структурированное анкетирование;
- экспертная оценка профессиональной деятельности;
- метод самооценки профессиональной компетентности;
- психологическое наблюдение;
- методы математико-статистической обработки данных с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics.

В качестве основных критериев оценки профессиональной компетентности были определены следующие показатели:

- коммуникативная компетентность;
- эмоциональная устойчивость;
- профессиональная мотивация;
- рефлексивные способности;
- эффективность социального взаимодействия.

Каждый показатель оценивался по пятибалльной шкале. Для определения статистической значимости различий применялся t-критерий Стьюдента при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$.

Таблица 1

Показатели развития профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений (n = 82)

Показатели	До исследования (M±SD)	После исследования (M±SD)	t	p
Коммуникативная компетентность	3,38 ± 0,49	4,29 ± 0,41	4,16	0,001
Эмоциональная устойчивость	3,21 ± 0,55	4,17 ± 0,43	4,03	0,001
Профессиональная мотивация	3,54 ± 0,46	4,41 ± 0,37	3,88	0,002
Рефлексивные способности	3,17 ± 0,58	4,08 ± 0,44	3,94	0,001
Эффективность социального взаимодействия	3,42 ± 0,51	4,36 ± 0,39	4,27	0,001

Результаты статистического анализа свидетельствуют о положительной динамике по всем исследуемым показателям. Наиболее выраженные изменения наблюдались в развитии коммуникативной компетентности, эффективности социального взаимодействия и эмоциональной устойчивости специалистов. Это позволяет предположить, что развитие социально-психологических ресурсов оказывает существенное влияние на повышение уровня профессиональной компетентности школьных психологов.

Для оценки внутренней согласованности диагностического инструментария был рассчитан коэффициент надёжности Cronbach's Alpha, значение которого составило 0,91, что свидетельствует о высокой надёжности используемой методики. Дополнительно проведён корреляционный анализ, показавший наличие статистически значимых положительных взаимосвязей между профессиональной мотивацией, коммуникативной компетентностью, эмоциональной устойчивостью и эффективностью социального взаимодействия ($p \leq 0,05$).

Использование комплекса качественных и количественных методов исследования обеспечило достоверность полученных результатов и позволило определить наиболее значимые социально-психологические факторы, влияющие на развитие профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты проведённого исследования свидетельствуют о том, что развитие профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений представляет собой сложный и многоуровневый процесс, на который одновременно влияют личностные особенности специалиста, специфика профессиональной деятельности и социально-психологические условия образовательной среды. Полученные данные подтверждают, что профессиональная эффективность школьного психолога определяется не только уровнем его профессиональной подготовки, но и качеством взаимодействия с участниками образовательного процесса, способностью адаптироваться к изменениям и готовностью к постоянному профессиональному совершенствованию.

Статистический анализ показал положительную динамику по всем исследуемым показателям. Наиболее выраженные изменения были зафиксированы в уровне коммуникативной компетентности и эффективности социального взаимодействия. Это свидетельствует о том, что развитие навыков профессионального общения способствует повышению качества психологического сопровождения, облегчает установление доверительных отношений с обучающимися, педагогами и родителями, а также создаёт благоприятные условия для решения психологических проблем, возникающих в образовательной среде.

Особое внимание заслуживают результаты, характеризующие эмоциональную устойчивость специалистов. Анализ показал, что психологи с более высоким уровнем

эмоциональной саморегуляции значительно успешнее справляются с профессиональными стрессовыми ситуациями, сохраняют объективность при принятии решений и демонстрируют более высокую эффективность консультативной деятельности. Это объясняется тем, что эмоциональная устойчивость способствует снижению негативного влияния профессиональных перегрузок и предупреждает развитие эмоционального выгорания, которое остаётся одной из наиболее актуальных проблем современной психологической практики.

Полученные данные также свидетельствуют о важной роли профессиональной мотивации в процессе формирования компетентности школьных психологов. Специалисты с выраженной внутренней мотивацией проявляют большую заинтересованность в освоении современных психодиагностических методик, инновационных технологий психологического сопровождения и цифровых инструментов профессиональной деятельности. Они чаще принимают участие в научно-практических конференциях, программах повышения квалификации и профессиональных сообществах, что положительно отражается на качестве оказываемой психологической помощи.

Анализ результатов исследования позволил установить тесную взаимосвязь между уровнем рефлексивных способностей и качеством профессиональной деятельности психологов. Специалисты, обладающие развитой профессиональной рефлексией, более объективно оценивают результаты собственной работы, своевременно выявляют профессиональные затруднения, анализируют эффективность используемых методов психологической помощи и быстрее адаптируются к новым требованиям образовательной практики. Это подтверждает, что рефлексивная компетентность является важным механизмом непрерывного профессионального развития.

Исследование показало, что значительное влияние на профессиональную компетентность оказывает социально-психологический климат образовательной организации. В коллективах, где преобладают доверительные отношения, взаимное уважение, открытость к сотрудничеству и поддержка профессиональной инициативы, школьные психологи демонстрируют более высокий уровень профессиональной активности, успешнее реализуют профилактические и коррекционные программы, эффективнее взаимодействуют с педагогами и администрацией. Напротив, неблагоприятный психологический климат ограничивает возможности профессиональной самореализации специалистов и снижает результативность психологического сопровождения.

Особый интерес представляют результаты анализа взаимодействия школьных психологов с педагогическим коллективом. Установлено, что регулярное профессиональное сотрудничество, совместное обсуждение сложных педагогических ситуаций и участие психологов в разработке программ воспитательной работы способствуют более эффективному решению психолого-педагогических задач. При этом психолог перестаёт выполнять исключительно консультативную функцию и становится полноправным участником системы управления образовательным процессом.

Полученные результаты также подтверждают значимость административной поддержки в развитии профессиональной компетентности специалистов. Создание условий для непрерывного повышения квалификации, обеспечение участия психологов в профессиональных объединениях, предоставление возможностей для научно-методической деятельности и внедрение современных цифровых технологий значительно повышают качество профессиональной работы и стимулируют дальнейшее профессиональное развитие.

Сравнительный анализ свидетельствует о том, что развитие профессиональной компетентности школьных психологов наиболее эффективно осуществляется при комплексном воздействии социально-психологических факторов. Изолированное развитие отдельных профессиональных качеств не обеспечивает устойчивых результатов. Наибольший эффект достигается при одновременном совершенствовании

коммуникативных навыков, эмоциональной устойчивости, профессиональной мотивации, рефлексивной культуры и организационной поддержки специалистов.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что социально-психологические факторы являются системообразующей основой развития профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений. Их комплексное развитие способствует повышению качества психологического сопровождения обучающихся, укреплению психологической безопасности образовательной среды, совершенствованию взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса и повышению эффективности деятельности психологической службы в условиях модернизации современной системы общего среднего образования.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность психологов общеобразовательных учреждений представляет собой сложную интегративную систему, развитие которой определяется совокупностью личностных, профессиональных и социально-психологических факторов. В современных условиях модернизации системы общего среднего образования деятельность школьного психолога выходит за рамки традиционного психологического консультирования и требует высокого уровня профессиональной мобильности, коммуникативной культуры, эмоциональной устойчивости и способности эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса.

Результаты теоретического анализа и эмпирического исследования показали, что среди наиболее значимых социально-психологических факторов развития профессиональной компетентности особое место занимают благоприятный социально-психологический климат образовательной организации, конструктивное взаимодействие с педагогическим коллективом и администрацией, высокий уровень профессиональной мотивации, развитые коммуникативные способности, эмоциональная устойчивость и способность к профессиональной рефлексии. Именно сочетание этих факторов обеспечивает успешную профессиональную адаптацию специалистов, способствует повышению качества психологического сопровождения и создаёт условия для эффективного решения современных психолого-педагогических задач.

Полученные результаты подтверждают, что непрерывное профессиональное развитие школьных психологов должно рассматриваться как стратегическое направление совершенствования системы психологической службы в учреждениях общего среднего образования. Повышение квалификации специалистов целесообразно строить не только на обновлении профессиональных знаний, но и на развитии эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности, навыков конструктивного взаимодействия, стрессоустойчивости, лидерских качеств и готовности к инновационной деятельности.

Особое значение приобретает создание в образовательных учреждениях организационной среды, стимулирующей профессиональное сотрудничество, обмен опытом и постоянное саморазвитие специалистов. Развитие наставничества, организация профессиональных супервизий, внедрение современных цифровых технологий психологического сопровождения, регулярная диагностика профессиональных компетенций и использование индивидуальных программ профессионального роста способны значительно повысить эффективность деятельности школьных психологов.

На основании результатов исследования предлагаются следующие практические рекомендации:

- разработать компетентностно-ориентированные программы повышения квалификации психологов общеобразовательных учреждений с учётом современных социально-психологических требований;

- включить в содержание профессиональной подготовки практические модули по развитию эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности, профессиональной рефлексии и стрессоустойчивости;
- совершенствовать систему психологического сопровождения молодых специалистов посредством программ наставничества и профессиональной супервизии;
- создать механизмы регулярного мониторинга уровня профессиональной компетентности школьных психологов с использованием современных психодиагностических инструментов;
- расширить возможности межпрофессионального сотрудничества психологов, педагогов и администрации образовательных учреждений при решении актуальных задач воспитания, обучения и психологической поддержки обучающихся;
- активнее использовать цифровые технологии и инновационные методы психологической практики для повышения доступности и эффективности психологической помощи.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений следует рассматривать как непрерывный и многоуровневый процесс, основанный на взаимодействии профессиональных знаний, практического опыта и социально-психологических ресурсов личности. Комплексное развитие данных факторов способствует повышению качества психологической службы, укреплению психологической безопасности образовательной среды, профессиональному благополучию специалистов и повышению эффективности системы общего среднего образования в целом. Полученные результаты могут служить научно-методической основой для дальнейших исследований в области психологии образования, а также для разработки современных программ подготовки, переподготовки и профессионального развития школьных психологов.

Список использованной литературы.

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». – Ташкент, 23 сентября 2020 года, № ЗРУ–637.

2. Закон Республики Узбекистан «О дошкольном образовании и воспитании». – Ташкент, 16 декабря 2019 года, № ЗРУ–595.

3. Указ Президента Республики Узбекистан от 11 сентября 2023 года № УП–158 «О Стратегии "Узбекистан – 2030"».

4. Постановление Президента Республики Узбекистан от 21 декабря 2022 года № ПП–467 «О мерах по эффективной организации деятельности Министерства дошкольного и школьного образования».

5. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан «О совершенствовании деятельности психологической службы в учреждениях общего среднего образования». – Ташкент, 2023.

6. Абульханова К.А. Психология личности и деятельности. – Москва: Институт психологии РАН, 2021. – 368 с.

7. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Психология профессионализма. – Москва: Юрайт, 2022. – 340 с.

8. Маркова А.К. Психология профессиональной компетентности. – Москва: Академический проект, 2020. – 312 с.

9. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – Москва: Инфра-М, 2021. – 304 с.

10. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 416 с.

11. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Москва: Юрайт, 2021. – 396 с.

12. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. – New York: Bantam Books, 2020.

КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ВЗАИМОСВЯЗИ САНОГЕННОГО МЫШЛЕНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Туляганова Дильноза Улугбек кизи
Специалист-психолог Научно-учебного психологического центра при Ташкентском государственном педагогическом университете имени

Аннотация. *В данной статье на основе корреляционного анализа исследуется взаимосвязь между саногенным мышлением и академическим стрессом у студентов. В работе проанализировано психологическое значение саногенного мышления в снижении уровня учебного стресса, а также его влияние на эмоциональную устойчивость, рефлексивные способности и общую стрессоустойчивость обучающихся. Результаты корреляционного анализа Пирсона продемонстрировали, что повышение уровня саногенного мышления напрямую сопряжено со снижением показателей академического стресса. Полученные эмпирические данные служат научной основой для разработки специализированных психологических программ, направленных на укрепление ментального здоровья студенческой молодежи и профилактику академической дезадаптации в высших учебных заведениях.*

Ключевые слова: *саногенное мышление, академический стресс, студент, корреляционный анализ, рефлексия, эмоциональная устойчивость, психологическое здоровье.*

Abstract. *This article examines the relationship between sanogenic thinking and academic stress among university students using correlation analysis. The study analyzes the psychological role of sanogenic thinking in reducing academic stress, enhancing emotional stability, developing reflective abilities, and improving students' psychological adaptation. The results of Pearson's correlation analysis revealed a statistically significant negative relationship between sanogenic thinking and academic stress. The findings provide a scientific basis for developing psychological intervention and prevention programs aimed at promoting students' mental well-being and reducing academic stress in higher education institutions.*

Keywords: *sanogenic thinking, academic stress, university students, correlation analysis, reflection, emotional stability, psychological well-being.*

Основное содержание исследования

Между саногенным (оздоравливающим) мышлением студентов и уровнем их академического стресса обнаруживается обратная корреляционная зависимость (в диапазоне от r = -0.30 до r = -0.60). Данный показатель свидетельствует о том, что более развитые навыки саногенного мышления напрямую способствуют снижению выраженности академического стресса.

Влияние типов мышления на стрессоустойчивость:

- Саногенное мышление: Выступает инструментом сознательной регуляции негативных эмоций. Позволяет интерпретировать стрессовые ситуации как конструктивный и полезный жизненный опыт.
- Патогенное (деструктивное) мышление: Катализирует и усугубляет иррациональные страхи, тревожность и когнитивные искажения, что приводит к значительному росту академического стресса.

Психологическая интерпретация корреляционных показателей:

- Выраженная отрицательная корреляция: Подтверждает гипотезу о том, что способность студента сознательно перенаправлять свои мыслительные паттерны в

позитивное русло обеспечивает резкое снижение уровня психоэмоционального напряжения.

• Адаптивный потенциал: Саногенное мышление выступает ключевым внутренним ресурсом, помогающим студентам успешно преодолевать академические трудности и кризисные периоды обучения.

Примечание: Конкретные значения коэффициента корреляции могут варьироваться в зависимости от социально-демографических характеристик выборки, таких как возраст, гендерная принадлежность и курс обучения респондентов.

Теоретико-методологическое обоснование

Данный этап исследования ориентирован на выявление статистических закономерностей в эмпирических данных, оценку направленности и силы связи между переменными, а также на научное обоснование психологических механизмов воздействия саногенного мышления на академический стресс.

Эмпирический анализ корреляционных связей между данными психологическими конструктами позволяет научно обосновать роль саногенного мышления как протективного (защитного) фактора. В частности, статистической проверке подлежит гипотеза о том, что у студентов с высоким уровнем развития саногенного мышления показатели академического стресса локализуются преимущественно в диапазоне низких значений.

Таблица 1

Результаты показателей саногенного мышления студентов до и после тренинга (в разрезе экспериментальной и контрольной групп, на основе t-критерия Стьюдента)

Компоненты саногенного мышления	Группы	n	До тренинга (М)	После тренинга (М)	t	p
Самостоятельность мышления	Экспериментальная	170	6,32	8,34	7,25	p < 0,01
	Контрольная	175	6,42	6,74	0,91	p > 0,05
Нестандартность мышления	Экспериментальная	170	6,10	7,89	6,69	p < 0,01
	Контрольная	175	6,11	6,78	0,71	p > 0,05
Саногенное мышление	Экспериментальная	170	6,49	8,45	8,12	p < 0,01
	Контрольная	175	6,42	6,85	0,93	p > 0,05
Рефлексивность мышления	Экспериментальная	170	6,28	8,28	7,21	p < 0,01
	Контрольная	175	6,35	6,44	0,65	p > 0,05

*Примечание: *p < 0,05; \ \ p < 0,01*

Анализ и интерпретация результатов экспериментального исследования

Анализ эмпирических данных показателей саногенного мышления студентов продемонстрировал, что в экспериментальной группе после проведения тренинга зафиксирован статистически достоверный рост по всем исследуемым компонентам.

С целью определения эффективности, разработанной психологической тренинговой программы, направленной на развитие саногенного мышления студенческой молодежи, было проведено компаративное (сравнительное) исследование результатов экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего эксперимента. Статистическая значимость внутригрупповых сдвигов оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента. Полученные данные констатируют выраженную положительную динамику по всем измеряемым параметрам в экспериментальной группе, тогда как в контрольной группе статистически значимых изменений обнаружено не было.

Подробный анализ компонента «самостоятельность мышления» показал, что в экспериментальной группе средний балл до тренинга составлял M = 6,32, а по его завершении достиг значения M = 8,34. Выявленные различия средних величин являются статистически достоверными согласно t-критерию Стьюдента ($t = 7,25$; \ $p < 0,01$). Данный результат указывает на то, что тренинговые занятия существенно развили у студентов способность к автономному анализу, самостоятельному поиску решений проблемных ситуаций и аргументации собственной позиции.

В контрольной группе показатели до и после эксперимента составили M = 6,42 и M = 6,74 соответственно. Несмотря на незначительную положительную тенденцию средних значений, данное расхождение оказалось статистически недостоверным ($t = 0,91$; \ $p > 0,05$). Это свидетельствует о том, что минимальные изменения обусловлены естественной динамикой или случайными факторами, а не целенаправленным психологическим воздействием.

Существенные позитивные сдвиги в экспериментальной группе зафиксированы и по компоненту «нестандартность мышления». Если до начала тренинга средний показатель равнялся M = 6,10, то на итоговом этапе он составил M = 7,89. Зафиксированное изменение обладает высоким уровнем статистической значимости ($t = 6,69$; \ $p < 0,01$). Полученный факт доказывает эффективность тренинга в формировании у студентов креативного подхода к решению задач, способности преодолевать ментальные стереотипы и генерировать альтернативные стратегии. В контрольной группе уровень нестандартности мышления изменился незначительно (с M = 6,11 до M = 6,78), и эта разница не имеет статистической силы ($t = 0,71$; \ $p > 0,05$), что подтверждает отсутствие качественных изменений в данной выборке.

Наиболее выраженная динамика была зарегистрирована по интегральному показателю — компоненту «саногенное мышление», выступающему ключевым вектором исследования. В экспериментальной группе средний балл вырос с начального уровня M = 6,49 до итогового M = 8,45. Межгрупповые различия средних значений характеризуются высочайшей статистической достоверностью ($t = 8,12$; \ $p < 0,01$). Этот результат убедительно доказывает, что специализированный психологический тренинг обладает высокой эффективностью в обучении студентов методам совладения с негативными эмоциональными реакциями, конструктивной оценки стрессовых триггеров и формирования здоровых когнитивных паттернов. Напротив, в контрольной группе прирост показателей саногенного мышления (с M = 6,42 до M = 6,85) оказался статистически ничтожным ($t = 0,93$; \ $p > 0,05$). Данное обстоятельство подчеркивает, что саногенное мышление не способно спонтанно развиваться в значительной степени, требуя для своего формирования направленного психолого-педагогического вмешательства.

Положительные результаты также выявлены по компоненту «рефлективность мышления» в экспериментальной группе. Средний показатель до тренинга (M = 6,28) увеличился до M = 8,28 на момент окончания программы. Обнаруженный сдвиг

статистически верифицирован (t = 7,21; \ p < 0,01). Полученные данные свидетельствуют о значительном повышении уровня самосознания студентов, развитии навыков критического анализа собственных мыслей, эмпатичных переживаний и поведенческих актов. В контрольной группе показатели рефлективности стагнировали, изменившись лишь с M = 6,35 до M = 6,44, что статистически незначимо (t = 0,65; \ p > 0,05). Следовательно, без специализированного обучения рефлексивный компонент мышления не претерпевает существенных изменений.

Обобщая результаты экспериментальной группы, можно заключить, что по всем субшкалам саногенного мышления наблюдаются статистически надежные позитивные изменения. Наибольший шаг роста зафиксирован по шкале «Саногенное мышление» (t = 8,12; \ p < 0,01), далее в иерархическом порядке следуют «Самостоятельность мышления» (t = 7,25; \ p < 0,01), «Рефлективность мышления» (t = 7,21; \ p < 0,01) и «Нестандартность мышления» (t = 6,69; \ p < 0,01). Повышение средних баллов по всем компонентам в пределах 1,8–2,0 баллов подтверждает высокую практическую ценность и валидность реализованного тренинга.

В контрольной группе, несмотря на фоновые микроколебания средних значений, ни один параметр не достиг уровня статистической значимости (во всех случаях p > 0,05). Данный факт весомо аргументирует то, что выявленные в ходе исследования позитивные сдвиги являются прямым следствием имплементации авторской программы психологического тренинга, а не результатом естественного созревания или влияния побочных переменных.

Результаты, верифицированные с помощью t-критерия Стьюдента, доказывают научную и практическую состоятельность предложенного тренинга. Программа позволяет существенно оптимизировать у студентов навыки автономного суждения, нестандартного подхода, рефлексивного анализа и саногенного осмысления действительности. Таким образом, ведущая научная гипотеза исследования получила свое полное эмпирическое подтверждение.

В рамках данного параграфа посредством коэффициента корреляции устанавливаются сила и направленность интеркорреляционных связей между предикторами саногенного мышления и индикаторами академического стресса. На основе полученных результатов осуществляется детальный анализ механизмов их интерференции, а также эксплицируется психологическая роль саногенного мышления как протективного фактора, демпфирующего (снижающего) проявления академического стресса.

Анализ результатов интеркорреляционного исследования

Результаты корреляционного анализа Пирсона выявили статистически достоверные взаимосвязи между когнитивно-эмотивными характеристиками студентов и отдельными компонентами академического стресса. Обнаруженные закономерности свидетельствуют о том, что актуализация патогенных эмоциональных реакций сопряжена с ростом общего уровня академического стресса, в то время как развитие саногенного мышления выступает фактором, демпфирующим (снижающим) проявления учебного стресса.

По шкале «Обида и Обвинение других» зафиксирована значимая положительная корреляция со стрессом учебных требований (r = 0,286; \ p < 0,01). Это указывает на то, что студенты, склонные интерпретировать действия преподавателей или однокурсников в негативном ключе, более чувствительны к учебным нагрузкам, воспринимая академические требования как интенсивный источник психологического давления. Кроме того, данная шкала положительно коррелирует с параметром «Самооценка и тревожность» (r = 0,193; \ p < 0,05). Соответственно, фиксация на чувстве обиды тесно связана с неуверенностью в собственных академических возможностях и ростом личностной тревожности. Обнаружена также статистически значимая связь с психофизическими личностными факторами (r = 0,177; \ p < 0,05), подтверждающая, что

деструктивное переживание обиды усугубляет утомляемость, эмоциональное напряжение и соматические проявления стресса.

Шкала «Вина и Самообвинение» обнаружила достоверную положительную связь исключительно со стрессом учебных требований ($r = 0,182$; $p < 0,05$). Данный эмпирический факт демонстрирует, что студенты с высоким уровнем интрапунитивных реакций (склонностью к самобичеванию и чрезмерной самокритике) воспринимают стандартную учебную нагрузку и требования образовательного процесса как более агрессивный стресс-фактор.

По шкале «Стыд и Социальная тревожность» выявлена значимая положительная связь со стрессом дефицита времени ($r = 0,204$; $p < 0,05$). В условиях жестких временных ограничений у студентов обостряется страх оказаться несостоятельными или подвергнуться социальному осуждению. Данная шкала также продемонстрировала умеренную положительную корреляцию с параметром «Самооценка и тревожность» ($r = 0,271$; $p < 0,01$). Это подтверждает, что страх совершить ошибку перед аудиторией и боязнь негативной внешней оценки непосредственно детерминируют снижение академической самооценки. Выявленная корреляция с психофизическими личностными факторами ($r = 0,189$; $p < 0,05$) свидетельствует о том, что переживание стыда и социальной тревожности сопровождается выраженным психосоматическим истощением.

Шкала «Страх неудачи» положительно коррелирует со стрессом дефицита времени ($r = 0,213$; $p < 0,05$), отражая рост деструктивных опасений по мере сокращения сроков выполнения учебных задач. Наиболее тесная взаимосвязь зафиксирована с параметром «Самооценка и тревожность» ($r = 0,304$; $p < 0,01$). Студенты, испытывающие глубокий страх перед академическим фиаско, систематически сомневаются в своей профессиональной компетентности и имеют высокий уровень фонового беспокойства. Корреляция с психофизическими личностными факторами ($r = 0,241$; $p < 0,01$) доказывает, что перманентное ожидание неуспеха напрямую потенцирует эмоциональное выгорание и физическую усталость.

Общий показатель патогенного мышления обнаружил наиболее системные и устойчивые связи с большинством субшкал академического стресса. Зафиксирована умеренная положительная корреляция со стрессом учебных требований ($r = 0,337$; $p < 0,01$), подтверждающая, что преобладание патогенных когнитивных схем заставляет студентов воспринимать образовательный процесс как перманентную угрозу. Установлены значимые положительные связи со стрессом дефицита времени ($r = 0,214$; $p < 0,05$) и психофизическими личностными факторами ($r = 0,279$; $p < 0,01$). Полученные данные подтверждают, что носители доминирующего патогенного мышления не только когнитивно преувеличивают учебные трудности, но и более глубоко переживают деструктивные соматические и психологические последствия дистресса.

Общий показатель саногенного мышления продемонстрировал устойчивые отрицательные корреляции с ключевыми индикаторами академического стресса. Выявлена значимая отрицательная связь со стрессом учебных требований ($r = -0,128$; $p < 0,05$). Это означает, что развитое саногенное мышление позволяет студентам воспринимать учебную нагрузку не как угрозу, а как стимул к развитию. Наиболее выраженная отрицательная корреляция обнаружена с параметром «Самооценка и тревожность» ($r = -0,296$; $p < 0,01$). Данный результат доказывает, что саногенное мышление выступает мощным внутренним ресурсом повышения уверенности в себе, снижения уровня академической тревожности и минимизации негативного самооценивания. Достоверная отрицательная связь с психофизическими личностными факторами ($r = -0,182$; $p < 0,05$) подтверждает, что студенты с саногенной когнитивной направленностью существенно менее подвержены психосоматическим и эмоциональным деформациям в условиях учебных нагрузок.

Таким образом, результаты корреляционного анализа доказывают, что деструктивные когнитивно-эмотивные паттерны (обида, вина, стыд, страх неудачи)

выступают предикторами усиления академического стресса. Напротив, общий показатель саногенного мышления находится в обратной зависимости с ключевыми компонентами стресса, подтверждая, что его целенаправленное развитие оптимизирует психологическую адаптивность студентов и снижает общий уровень напряженности. Полученные данные полностью верифицируют центральную гипотезу исследования и определяют саногенное мышление как базисный психологический фактор снижения академического стресса.

Психологическое заключение.

Внедрение специализированной программы психологического тренинга способствовало значимому снижению уровня патогенного мышления (минимизации склонности к катастрофизации ситуаций и иррационального чувства вины) у студентов экспериментальной группы. С помощью t-критерия Стьюдента полностью подтверждено, что участие в тренинге позволило сформировать у обучающихся навыки конструктивного анализа академических неудач, эффективной саморегуляции эмоциональных состояний и саногенного (оздоравливающего) отношения к трудностям образовательного процесса.

Литература.

1. David S.Martin, Anna R.Craft. “Developing critical and creativ thinking strategies in primary school pupils: an intercultural study of teachers’ learning”. Journal of In-servise Education. 2006

2. P.E.Torrence. “Predictive validity of the Torrence tests of Creative thinking” journal of Creative Behaviour 1972

3. S.Jumanova. “Noodatiy fikrlash mahorati qanday shakllantiriladi”. “Ma’rifat” gazetasi 2019

4. Safarovich Q. O. et al. TEENAGER CHILD PSYCHOLOGY //Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. – 2022. – Т. 10. – №. 5. – С. 454-462.

5. Kadirov O.S. «General psychology» study guide. Samarkand - 2022.-250p.

6. Robert Sternberg and Wendy William. “How to develop students’ creativity” 1996

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СВО НА ЛИЧНОСТЬ

Туранина Г. В., Козлов В.В.
(г.Ярославль, Россия)

Аннотация. *В статье анализируются психологические особенности влияния СВО на личность в условиях длительного экстремального напряжения. Рассматриваются изменения эмоциональной регуляции, идентичности, ценностно-смысловой сферы, временной перспективы и социальных отношений. Показано, что последствия определяются не только интенсивностью стрессора, но и способами его оценки, личностными ресурсами и поддерживающей средой.*

Ключевые слова: *СВО, личность, стресс, идентичность, смыслы, адаптация, резильентность.*

Abstract. *The article analyzes psychological characteristics of the impact of the Special Military Operation on personality under prolonged extreme stress. Changes in emotional regulation, identity, values and meanings, time perspective, and social relationships are*

considered. Outcomes depend not only on stressor intensity but also on appraisal, personal resources, and social support.

Keywords: *military operation, personality, stress, identity, meaning, adaptation, resilience.*

Введение. Воздействие военных событий на человека не ограничивается возникновением стрессовых реакций. Оно может затрагивать систему отношений личности с собой и миром, изменять представления о безопасности, жизненных приоритетах и будущем. Критическая ситуация приобретает личностное значение тогда, когда привычные способы адаптации перестают обеспечивать сохранение значимых отношений и целей [Василюк, 1984]. Поэтому влияние СВО целесообразно рассматривать как многоуровневый процесс, в котором внешние обстоятельства взаимодействуют с индивидуальной оценкой ситуации, биографическим опытом и доступными ресурсами.

Цель исследования: выявить основные психологические особенности влияния СВО на личность и систематизировать направления возможных личностных изменений.

Исследовательские задачи: определить уровни психологического воздействия; описать ключевые изменения личностной регуляции; выделить факторы, способствующие адаптации и конструктивной переработке опыта.

Методология и методы исследования. Работа носит теоретико-аналитический характер. Методологическую основу составили представления о переживании критических ситуаций [Василюк, 1984], смысловой регуляции [Леонтьев, 2007], когнитивной оценке стресса [Lazarus, Folkman, 1984], резильентности [Bonanno, 2004] и посттравматическом росте [Tedeschi, Calhoun, 2004]. Применялись теоретический анализ, сопоставление и концептуальное обобщение.

Результаты. Выделены пять взаимосвязанных уровней влияния СВО на личность. Эмоционально-регуляторный уровень включает повышение напряжения, настороженности, раздражительности и колебания чувства безопасности. Когнитивный уровень связан с переоценкой вероятности угроз и изменением базовых представлений о предсказуемости мира. Идентификационный уровень отражает перестройку образа «Я», социальных ролей и принадлежности. Ценностно-смысловой уровень проявляется в пересмотре приоритетов, жизненных целей и отношения к утрате, долгу, ответственности и близости. Временной уровень характеризуется изменением баланса между настоящим и будущим, сокращением горизонта планирования либо формированием новых жизненных проектов.

Социально-психологическое измерение связано с изменением доверия, близости, коммуникации и принятия помощи.

Выраженность последствий зависит от субъективной оценки ситуации [Lazarus, Folkman, 1984], опыта утрат, длительности воздействия и доступных ресурсов. Экстремальный опыт не имеет единственной траектории: наряду с дезадаптацией возможны устойчивость и позитивная перестройка [Bonanno, 2004; Tedeschi, Calhoun, 2004].

Дискуссия. Теоретический анализ показывает, что психологическое влияние СВО нельзя сводить к симптомам травматического стресса. Значимы идентичность, система смыслов, временная перспектива и социальные отношения. Это позволяет отказаться от универсальной модели «воздействие — нарушение» и учитывать вариативность реакций. В психологической работе необходимы не только стабилизация состояния, но и восстановление субъектности, смысловая интеграция опыта, реконструкция перспективы.

Выводы. Влияние СВО на личность имеет многоуровневый и неоднородный характер. Основные области изменений: эмоциональная регуляция, базовые убеждения, идентичность, ценностно-смысловая сфера, временная перспектива и социальные отношения. Направление изменений определяется взаимодействием силы

воздействия, его субъективной оценки и ресурсов личности. Перспективой является эмпирическая проверка выделенных уровней и выявление типов личностных траекторий.

Библиографический список.

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 512 с.
3. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience // American Psychologist. 2004. Vol. 59, no. 1. P. 20–28.
4. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 445 p.
5. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, no. 1. P. 1–18.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

Турганова Несибели Досбергеновна
Ассистент кафедры социально-гуманитарных наук Каракалпакского государственного университета.

Аннотация*. В статье рассматриваются психологические особенности развития эмоциональной устойчивости у студентов. Анализируются факторы, влияющие на способность личности сохранять эмоциональное равновесие в условиях учебной нагрузки, стрессовых ситуаций и межличностного взаимодействия. Особое внимание уделяется роли саморегуляции, стрессоустойчивости, самооценки, мотивации и социальной поддержки в формировании эмоциональной устойчивости. Обосновывается необходимость применения психологических методов и развивающих программ, направленных на укрепление эмоционального самоконтроля и адаптационных возможностей студентов. Сделан вывод о том, что развитие эмоциональной устойчивости способствует повышению психологического благополучия, эффективности учебной деятельности и социальной адаптации студентов.*

Ключевые слова: *эмоциональная устойчивость, студенты, саморегуляция, стрессоустойчивость, эмоциональный самоконтроль, самооценка, мотивация, социальная адаптация, психологическое благополучие.*

Annotation*. This article examines the psychological characteristics of developing emotional stability in university students. It analyzes the factors that influence an individual's ability to maintain emotional balance under academic pressure, stressful situations, and interpersonal interaction. Particular attention is paid to the role of self-regulation, stress resistance, self-esteem, motivation, and social support in the development of emotional stability. The study emphasizes the importance of psychological methods and developmental programs aimed at strengthening emotional self-control and students' adaptive capacities. It is concluded that the development of emotional stability contributes to greater psychological well-being, improved academic performance, and more effective social adaptation among students.*

Keywords*: emotional stability, university students, self-regulation, stress resistance, emotional self-control, self-esteem, motivation, social adaptation, psychological well-being.*

Введение. Эмоциональная устойчивость является одним из важных психологических качеств личности, определяющих способность человека сохранять внутреннее равновесие, контролировать эмоциональные реакции и эффективно действовать в условиях напряжения и стресса. В студенческом возрасте данное качество приобретает особую значимость, поскольку процесс обучения в высшем учебном заведении сопровождается высокой интеллектуальной нагрузкой, необходимостью социальной адаптации, профессионального самоопределения и преодоления различных жизненных трудностей.

Недостаточный уровень эмоциональной устойчивости может проявляться в повышенной тревожности, раздражительности, эмоциональном напряжении, снижении учебной мотивации и трудностях межличностного взаимодействия. В то же время развитые навыки саморегуляции, адекватная самооценка, стрессоустойчивость и социальная поддержка способствуют более эффективному преодолению сложных ситуаций и сохранению психологического благополучия студентов.

Особое значение в развитии эмоциональной устойчивости имеет формирование способности осознавать собственные эмоциональные состояния, регулировать интенсивность переживаний и выбирать конструктивные стратегии поведения. Психологическое сопровождение, тренинговые программы, методы эмоциональной саморегуляции и развитие навыков стресс-менеджмента могут выступать эффективными средствами укрепления эмоциональной устойчивости студенческой молодежи.

Таким образом, изучение психологических особенностей развития эмоциональной устойчивости у студентов представляет важное теоретическое и практическое направление современной психологии. Целью данного исследования является анализ основных психологических факторов, влияющих на эмоциональную устойчивость студентов, а также определение эффективных направлений ее развития в образовательной среде.

Обзор литературы Проблема эмоциональной устойчивости рассматривается в современной психологии в тесной связи с эмоциональной саморегуляцией, стрессоустойчивостью, копинг-стратегиями и психологической резильентностью личности. К. М. Коннор и Дж. Р. Т. Дэвидсон (2003) рассматривали резильентность как способность человека эффективно справляться со стрессовыми воздействиями и сохранять адаптивное функционирование в сложных жизненных ситуациях. Разработанная ими шкала CD-RISC включает 25 пунктов и широко применяется для оценки психологической устойчивости личности.

Л. Кэмпбелл-Силлс и М. Б. Стейн (2007), исследуя психологическую устойчивость на выборках студентов, подтвердили значимость способности личности сохранять адаптивность в условиях неблагоприятных обстоятельств. Их исследования показали возможность надежной оценки резильентности у студентов с помощью сокращённой версии шкалы Connor–Davidson.

В исследовании Р. Тригероса и соавторов (2020) было установлено, что эмоциональный интеллект студентов связан с их психологической устойчивостью, академическим стрессом и экзаменационной тревожностью. Авторы показали, что более высокий уровень эмоциональных компетенций способствует лучшей адаптации студентов к требованиям образовательного процесса.

Особое значение имеют исследования эффективности психологических интервенций. Ш. Регehr, Д. Глазер и К. Питтс (2013) на основе систематического анализа установили, что когнитивно-поведенческие и mindfulness-интервенции способны снижать уровень стресса у студентов вузов. Это подтверждает возможность целенаправленного развития эмоциональной устойчивости посредством специальных психологических программ.

В исследовании Z. Jia-Yuan и соавторов (2022) было показано, что четырёхнедельная программа управления эмоциями, основанная на mindfulness-подходе, способствовала улучшению эмоционального состояния и повышению резильентности студентов. Полученные результаты подтверждают эффективность систематической психологической работы, направленной на развитие навыков эмоциональной саморегуляции.

Современные исследования также подтверждают связь эмоциональной регуляции с академической адаптацией. H. Liang и соавторы (2025) выявили взаимосвязь между стратегиями эмоциональной регуляции, восприятием академического стресса и учебной мотивацией студентов. Это свидетельствует о том, что эмоциональная устойчивость выступает не только личностной характеристикой, но и значимым условием эффективной учебной деятельности.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что эмоциональная устойчивость студентов формируется во взаимосвязи с саморегуляцией, резильентностью, эмоциональным интеллектом, стрессоустойчивостью и адаптивными копинг-стратегиями. Исследования подтверждают, что развитие данных характеристик посредством психологического сопровождения и специальных тренинговых программ может способствовать снижению академического стресса и повышению психологической адаптации студентов.

Обсуждение результатов Полученные результаты подтверждают, что эмоциональная устойчивость студентов тесно связана с уровнем саморегуляции, стрессоустойчивости, самооценки, эмоционального интеллекта и способности использовать конструктивные стратегии преодоления трудных ситуаций. Студенты, обладающие более развитыми навыками эмоционального контроля, легче адаптируются к учебным нагрузкам, сохраняют работоспособность в стрессовых ситуациях и демонстрируют более стабильное психологическое состояние.

Данные выводы согласуются с результатами исследований К. М. Коннора и Дж. Р. Т. Дэвидсона (2003), которые рассматривали психологическую устойчивость как важный ресурс адаптации личности к стрессовым воздействиям. В контексте студенческой среды данный ресурс позволяет сохранять эмоциональное равновесие при высокой учебной нагрузке, экзаменационном стрессе и межличностных трудностях.

Результаты также соответствуют выводам Р. Тригероса и соавторов (2020), установивших взаимосвязь между эмоциональным интеллектом, психологической устойчивостью и академическим стрессом. Это позволяет рассматривать способность понимать и регулировать собственные эмоции как один из основных психологических факторов эмоциональной устойчивости студентов.

Особое значение имеют данные о возможности целенаправленного развития эмоциональной устойчивости. Исследования Ш. Регера, Д. Глазера и К. Питтс (2013) показали эффективность когнитивно-поведенческих и mindfulness-подходов в снижении уровня стресса у студентов. Следовательно, применение психологических тренингов, методов саморегуляции, релаксации и управления эмоциями может способствовать повышению устойчивости студентов к стрессогенным воздействиям.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что развитие эмоциональной устойчивости должно носить комплексный характер. Наиболее эффективными направлениями являются формирование навыков эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивости, адекватной самооценки, эмоционального интеллекта и конструктивных копинг-стратегий. Систематическая психологическая поддержка студентов может способствовать их успешной адаптации к образовательной среде, снижению эмоционального напряжения и повышению эффективности учебной деятельности.

Заключение Проведённый анализ показывает, что эмоциональная устойчивость является важным психологическим ресурсом студентов, обеспечивающим сохранение внутреннего равновесия, эффективную саморегуляцию и адаптацию к учебным и

межличностным нагрузкам. Её уровень во многом определяется развитием эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости, адекватной самооценки и конструктивных копинг-стратегий.

Установлено, что недостаточная эмоциональная устойчивость может сопровождаться повышенной тревожностью, эмоциональным напряжением, снижением учебной мотивации и трудностями социальной адаптации. В то же время развитие навыков самоконтроля и управления эмоциональными состояниями способствует более продуктивному преодолению стрессовых ситуаций и повышает эффективность учебной деятельности.

Таким образом, развитие эмоциональной устойчивости студентов требует систематической психологической работы, включающей тренинговые программы, методы эмоциональной саморегуляции, стресс-менеджмента и психологического сопровождения. Реализация данных направлений может способствовать укреплению психологического благополучия, повышению адаптационных возможностей и личностному развитию студентов.

Список литературы.

1. Brown, P. (2018). Cognitive Processes in Education. – London: Routledge.
2. Pintrich, P. R. (2003). Motivation and Classroom Learning. – New York: McGraw-Hill.
3. Власова Т. А., Психология учебной деятельности студентов. – СПб.: Речь, 2017
4. Зимняя А. Л. Психология образования. – М.: Педагогика, 2010.
5. Леонтьев Д. А. Психология развития. – М.: Просвещение, 2012.
6. Немов Р. С. Введение в психологию. – М.: Академия, 2015.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТА В СЕМЬЕ ПО ОТНОШЕНИЕ К РЕБЁНКУ

Турдиева Латофат Алмардоновна
Соискатель Каршинского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются основные причины возникновения конфликтов в семье по отношению к ребёнку. Анализируются психологические и социально-педагогические факторы, влияющие на формирование конфликтных ситуаций между родителями и детьми. Особое внимание уделяется недостатку взаимопонимания, чрезмерной требовательности родителей, авторитарному стилю воспитания, эмоциональной напряжённости в семье, различиям во взглядах на воспитание, а также отсутствию эффективного общения. Раскрывается влияние семейных конфликтов на эмоциональное состояние, поведение и психологическое благополучие ребёнка. Обосновывается необходимость формирования благоприятного психологического климата в семье, развития культуры конструктивного общения и использования эффективных методов взаимодействия родителей с детьми.*

Ключевые слова: *семейный конфликт, ребёнок, родители, детско-родительские отношения, семейное воспитание, психологический климат, эмоциональное состояние, взаимопонимание, авторитарное воспитание, конструктивное общение.*

Abstract. *The article examines the main causes of family conflicts in relation to children. It analyzes psychological and socio-pedagogical factors that contribute to the emergence of conflict situations between parents and children. Particular attention is paid to a lack of mutual understanding, excessive parental demands, an authoritarian parenting style, emotional tension within the family, differences in views on child-rearing, and ineffective communication. The article highlights the impact of family conflicts on the child's emotional state, behavior, and psychological well-being. It emphasizes the importance of creating a favorable psychological climate within the family, developing a culture of constructive communication, and applying effective methods of parent-child interaction.*

Keywords: *family conflict, child, parents, parent-child relationships, family upbringing, psychological climate, emotional state, mutual understanding, authoritarian parenting, constructive communication.*

В обществе семья является основным фактором воспитания детей полноценными людьми. Случаи насилия над детьми в семье, к сожалению, беспокоят всех нас. Такие ситуации чаще случаются в семьях, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Насилие над ребенком в семье возникает в результате необразованности родителей, равнодушия к ребенку, того, что они научились использовать в воспитании метод наказания. Дети, склонные к насилию, часто отстают от своих сверстников в росте и весе. По сравнению со своими сверстниками такие дети меньше разговаривают, меньше смеются, и даже их внешний вид характеризуется опухшими, сонными глазами, седыми волосами и неряшливой одеждой. Ряд заболеваний, возникающих у ребенка, являются прямым следствием насилия и влияют на изменение его неконструктивного мировоззрения и мотивационно-смысловых полей.

Кому-то небрежность может показаться не такой уж плохой, но на самом деле она может привести к плохим ситуациям, трагедиям и убийствам. В результате насилия у ребенка развивается трусость, депрессия и равнодушие, что может привести к дурному поведению – упрямству, гневливости, убийству, убийству. В современности возможностей общения родителей с детьми гораздо меньше, чем, например, сто лет назад. Исходя из этих фактов, нельзя не признать тревожной ситуацию, что существует большая проблема, то есть недостаточно внимания уделяется воспитанию детей в семье, что приводит к возникновению насилия. Для предотвращения подобных ситуаций родители должны регулярно беседовать со своими детьми, уделять время их воспитанию, указывать им правильный путь. Если родители не умеют вести себя в семье, если вместо того, чтобы быть примером нравственности, они грубо обращаются со своими детьми, бьют их, оскорбляют, унижают, - эти дискриминации оставляют в памяти ребенка серьезные осложнения, которые невозможно исправить. Благодаря духовной среде и воспитанию в семье ребенок вырастает либо добрым и сострадательным, либо эгоистичным и всепрощающим. В результате 4-летнего исследования, проведенного экспертами ООН и 21 развитой страны мира, был сделан вывод, что «Насилие в отношении детей является широко распространенным явлением в мире». В начале 1960-х причиной жестокого обращения с детьми считали психическое заболевание родителей, затем внимание стали уделять социальным проблемам.

Причина этого в том, что социальная изоляция и системы ценностей родителей оказались фактором риска жестокого обращения с детьми. В 1970-х годах с точки зрения социальной модели семьи считалось, что причиной жестокого обращения с детьми и безнадзорности является разрыв отношений между родителями и детьми. В результате последующих исследований они выявили факторы риска на уровне индивидуальной семьи и сообщества и доказали, что насилие в отношении детей вызывается не одним фактором, а их взаимодействием. Они также подчеркивают, что наличие того или иного фактора не означает, что насилие применяется, а скорее указывает на то, что оно вероятно или возможно.

В глобальном масштабе значительная часть детей в каждом обществе сталкивается со значительным уровнем насилия в своих домах. Документация о важности и последствиях насилия в отношении детей ясно показывает, что это серьезная и серьезная глобальная проблема. Эта проблема возникает во всех странах мира в разных формах и формах, и культурный, экономический и социальный порядок в этой стране глубоко укоренен в правилах. Всего в 16 странах мира запрещены любые формы телесных наказаний детей. Это означает, что большое количество детей во всем мире лишено такой же правовой защиты, как и взрослые, от избиений и жестокого обращения в семье.40% детей, подвергшихся насилию в своей семье, впоследствии сами становятся склонными к таким действиям, даже если они не являются непосредственными жертвами насилия, в зрелом возрасте они либо сталкиваются с насилием, либо совершают его сами. Согласно докладу ООН о детях, насилие в семье является заразной болезнью. Некоторые формы жестокого обращения с детьми характерны для всех условий. Телесные наказания и другие формы жестокого или унижающего достоинство наказания применяются родителями и другими членами семьи в семье, воспитателями в образовательных учреждениях, учителями в школах, а также преподаются детям, вступившим в конфликт с законом.

Сообщается лишь о небольшом проценте случаев жестокого обращения с детьми, и лишь нескольким виновным предъявляются обвинения. Во многих частях мира нет систем документирования или расследования жестокого обращения с детьми. Хотя и существует официальная статистика, основанная на данных о насилии в семье и других условиях, она далеко неадекватно отражает истинные масштабы проблемы.

Есть ряд причин, по которым такие отчеты недоступны. Маленькие дети, подвергшиеся домашнему насилию, не имеют возможности сообщить об этом инциденте. Другая причина, по которой многие дети не сообщают об актах насилия в отношении них, заключается в том, что они боятся давления со стороны виновных в совершении акта или вмешательства правительства, что, в свою очередь, ухудшит их общее положение.

Без надежных данных ни одна страна не может оценить прогресс в прекращении насилия в отношении детей. Для точного измерения масштабов и характера несмертельных форм жестокого обращения с детьми необходимо проводить наблюдения для оценки применения насилия родителями и другими взрослыми, опыта жестокого обращения в детстве и текущего состояния здоровья детей и взрослых и вовлеченность в рискованное для здоровья поведение, например уровень.

Понятие «жестокое обращение с детьми» основано на следующем определении, предложенном Всемирной организацией здравоохранения в 1999 году:

«Жестокость» или «... жестокое обращение с детьми», «любая форма физического или эмоционального насилия, сексуальное насилие, небрежное или бесчувственное обращение, коммерческая или «эксплуатация в других целях». Термин «жестокое обращение с детьми», принятый в международной практике, включает в себя понятия «небрежное обращение» и «оставление без присмотра», в Узбекистане понятие «жестокое обращение с детьми и небрежное обращение» основано на правовой основе.

Жестокое обращение с детьми – это физическое, сексуальное и психологическое воздействие на ребенка против его воли или с использованием его потребности в помощи, что нарушает его право на неприкосновенность частной жизни. Согласно этому определению различают физические, половые и психические проявления угнетения.

Мы хотели бы остановиться на видах насилия, совершаемого в отношении детей:

Физическое насилие - насилие и иные виды бесчеловечного поведения, причиняющие ребенку страдания и препятствующие его развитию (причинение физической боли, избиение, укусы, ожоги, умышленное удушение или утопление ребенка, а также действия, связанные с отравлением ребенка и неправомерным медицина)).

Эмоциональное насилие – это постоянное пренебрежение и равнодушие, угрозы и глупость по отношению к ребенку, вызывающие потерю самооценки и уверенности в себе. Выдвижение требований к ребенку, которые не соответствуют его возрасту и не могут быть выполнены. Использование лжи взрослыми и невыполнение обещаний, внушение недоверия ребенку.

Халатность – это неудовлетворение потребностей ребенка в жилье, еде, одежде, лекарствах. Оставление ребенка без присмотра.

Различают три основных типа вовлечения детей в ситуацию семейного насилия:

1. Проведенные исследования подтверждают связь жестокого обращения с детьми и насилия мужа над женой. Супружеское насилие также считается прямым насилием над ребенком.

2. Вышеупомянутая вовлеченность ребенка связана с его косвенным вовлечением в ситуацию насилия. В такой ситуации ребенок будет свидетелем всех споров и ссор в семье. Социально-психологическая дезадаптация, вызванная семейной средой, вынуждает ребенка находить утешение вне дома, в разных группах подростков.

3. Использование ребенка в качестве оружия является формой вовлечения его в ситуацию насилия. Обычно это выражается в том, что один обиженный член семьи доминирует над другим членом семьи. Насилие может быть применено и к ребенку, но основная цель этих действий – причинение вреда другому члену семьи.

Нарушения психики ребенка вследствие насилия прежде всего проявляются в следующем:

- эмоциональная нестабильность;
- эмоциональная апатия;
- превышение отрицательных эмоций над положительными.

Для брошенных детей характерны эмоциональная неустойчивость, резкие отклонения между отрицательными и положительными эмоциями, а также эмоциональная апатия и депрессия. Отрицательные эмоции у детей, подвергшихся жестокому обращению, преобладают над положительными, а положительные эмоции наблюдаются редко. У них в основном есть чувства гнева, опасности, страха, опасности. В этом случае, если ребенок подавляет или отрицает чувства, которые он испытывает к обидчику, гнев ребенка направляется внутрь, что приводит к ненависти к себе и депрессии.

Ощущение и выражение радости и положительных эмоций становится серьезной проблемой для детей, подвергшихся насилию, у них плохо развита эмпатия, они не могут понять чувства других и не могут сопереживать другим. У этих детей нарушена или вообще не сформирована привязанность, они не могут вступить с ними в близкие отношения.

Жестокое обращение с детьми и пренебрежение ими заставляют их чувствовать себя ненужными, нелюбимыми и несчастными. Дети, подвергшиеся жестокому обращению, обычно имеют негативную самооценку, очень низкую или неустойчивую самооценку, в результате жестокого обращения интеллектуальное развитие ребенка значительно замедляется. Неблагоприятная внешняя среда, психические или физические нарушения у ребенка препятствуют развитию мышления, воображения и творчества. Насилие также оказывает серьезное влияние на здоровье и физическое развитие ребенка: подвергшиеся жестокому обращению или брошенные дети имеют замедленное физическое развитие, частые и хронические заболевания, расстройства нервной системы. Помимо отставания в физическом и интеллектуальном развитии, жертвы жестокого обращения и пренебрежения также начинают иметь проблемы с социализацией и адаптацией. Чтобы приспособиться к враждебной среде, ребенок формирует стратегию выживания, ограничивающую рост и развитие. Умение, позволяющее ребенку предугадать враждебное настроение взрослого и защитить себя от угнетения, может оказаться совершенно неуместным в обычных ситуациях. Этим детям сложно общаться и адаптироваться в обществе, они социально незрелы и

уродливы. Ребенок, подвергшийся физическому насилию, видя агрессивное поведение взрослого, в дальнейшем использует агрессивное поведение в личной и общественной жизни. Образцы поведения, сформированные в юности, приводят к восстановлению агрессии во взрослом возрасте.

По мнению исследователей, большинство родителей, применявших физическое или эмоциональное (психическое) и сексуальное насилие в отношении своих детей, испытали это насилие в детстве.

Если мужчина и женщина ценят и уважают друг друга в семье, давая нелицеприятную оценку себе, появится возможность предотвратить и устранить конфликт. Здоровая социально-духовная атмосфера в семье, спокойствие, примерное отношение, взаимная гармония отражаются на положительном поведении личности ребенка.

Родители или иные лица, воспитывающие ребенка, несут основную ответственность за обеспечение условий жизни, необходимых для развития ребенка, в пределах своих способностей и финансовых возможностей.

В семьях, где эти характеристики стабильны, случаи насилия не совершаются, к детям относятся уважительно.

Отсутствие заботы о детях, физическое, эмоциональное (психическое) и сексуальное насилие – очень печальное и ужасное явление. Никто не может гарантировать, что с детьми такого не случится, но во все времена каждый сознательный и решительный человек должен изучить причины этого насилия и, в случаях, когда происхождение известно, немедленно сообщить в необходимые организации и принять меры к предотвратить это. .

Сообщение в соответствующие органы требует большой ответственности и правильного подхода, точного сбора данных, ведь под угрозой может оказаться безопасность ребенка и благополучие всей семьи.

Психическое насилие оказывает негативное влияние на эмоции ребенка, что приводит к негативным изменениям в характере ребенка. В семье конфликт между родителями приводит к психическому насилию над ребенком.

Причины психического насилия над детьми в семье:

1. Отсутствие здоровой среды в семье.
2. Финансовая нехватка в семье - неспособность главы семьи обеспечить семью.
3. Непонимание между мужем и женой, грубость.
4. Война - скандальные ситуации.
5. Пристрастие мужчины к алкоголю и курению.
6. Легкий характер женщины, презрение к мужу.
7. Пренебрежительное отношение к детям, ругань их, несправедливые наказания.
8. Общение мужа с иностранкой.

В семье необоснованное расследование ребенка, брань и ложные обвинения приводят к тому, что ребенок негативно меняется, уходит из дома, становится маньяком, впадает в душевную депрессию.

В результате психического насилия у ребенка может ухудшиться здоровье, он может стать пугливым или нелюбовным, упрямым. Это станет причиной преступлений и агрессии со стороны ребенка в будущем.

Использованная литература.

1. Афанасьева Т.М. Семья - Т "Учитель" 1986

2. Холматова М. Культура семейных отношений и воспитание здорового поколения.-Т.Узбекистан

2002 г.

3. Проблемы и решения научно-практического применения вопросов семьи в Узбекистане.

Сборник материалов республиканской научно-практической конференции Ташкент 2020

4. Юридическая энциклопедия. - Т., 2001.

5. Файзиева М., Джаббаров А. Психология семейных отношений. -Т:. «Поколение нового века»,

2007.

6. М. Мухаммед Юсуф Может быть, если мы набожны -Т "Чолпон" 1992 г.

7. Ходаков Н.М. Для молодых женихов и невест, 3-е издание - Т 1990 г.

УЧЕБНАЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ КАК РЕСУРСЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

Усманова М.Н.
Профессор Бухарский государственный университет

Аннотация. *Цель статьи состоит в оценке вклада учебной самоэффективности и способов совладания в академическую устойчивость студентов первого курса. Исследовательский макет включает 120 студентов гуманитарных направлений Бухарского государственного университета. Академическая устойчивость представлена через настойчивость, рефлексию и обращение за помощью, а также контроль негативной эмоциональной реакции. В качестве показателей рассмотрены учебная самоэффективность, проблемно-ориентированное, эмоционально-ориентированное и избегающее совладание, успеваемость и субъективная сложность обучения. Эмоционально-ориентированное и избегающее совладание имели отрицательные связи. Иерархическая регрессия выявила дополнительный вклад способов совладания и самоэффективности после учёта академических характеристик.*

Ключевые слова: *академическая устойчивость, учебная самоэффективность, совладающее поведение, первокурсники, успеваемость, восстановление учебной активности.*

Abstract. *The aim of this article is to assess the contribution of academic self-efficacy and coping styles to the academic resilience of first-year students. The study included 120 students majoring in the humanities at Bukhara State University. Academic resilience was conceptualized as persistence, reflection, and help-seeking, as well as the control of negative emotional reactions. The following indicators were examined: academic self-efficacy, problem-focused, emotion-focused, and avoidant coping, academic performance, and the subjective difficulty of learning. Emotion-focused and avoidant coping were negatively correlated. Hierarchical regression revealed the additional contribution of coping styles and self-efficacy after accounting for academic characteristics.*

Keywords: *academic resilience, academic self-efficacy, coping, first-year students, academic performance, academic recovery.*

Введение.

Переход к университетскому обучению меняет не только объём требований. Студент сталкивается с большей самостоятельностью, менее частой обратной связью и необходимостью самому определять, достаточно ли хорошо он подготовлен. В такой ситуации академическая устойчивость зависит от того, считает ли студент задачу управляемой и какими действиями отвечает на затруднение.

Академическая устойчивость описывает сохранение или восстановление учебного функционирования при неудачах и рисках [1–4]. Она включает настойчивость, изменение стратегии, обращение за помощью и регуляцию эмоциональной реакции. В отличие от общего благополучия, этот конструкт предполагает наличие трудности. В отличие от отдельной стратегии совладания, он охватывает более длительный результат.

Учебная самоэффективность определяется как ожидание собственной способности организовать и выполнить действия, необходимые для решения учебной задачи [5]. Она влияет на выбор сложности, продолжительность усилий и интерпретацию обратной связи. Самоэффективность не равна высокой самооценке. Она конкретна и меняется в зависимости от опыта, требований и доступных средств.

Совладающее поведение описывает действия и когнитивные усилия в трудной ситуации [6–9]. Проблемно-ориентированное совладание связано с анализом причины, планированием и обращением за содержательной помощью. Эмоционально-ориентированное включает широкий круг реакций, от принятия и эмоциональной поддержки до самообвинения и фиксации на переживании. Избегание проявляется в откладывании, отвлечении и отказе от контакта с трудностью.

Связи самоэффективности, совладания и академической устойчивости обычно изучаются отдельно. Для первокурсников полезнее рассматривать их как систему. Самоэффективность может облегчать выбор активной стратегии, а опыт успешного совладания, в свою очередь, укрепляет уверенность. Успеваемость включается в эту систему как результат и источник нового опыта, поэтому простая линейная причинная схема здесь недостаточна.

Цель исследования состоит в оценке самостоятельного и совместного вклада учебной самоэффективности и способов совладания в академическую устойчивость студентов первого курса.

Предполагалась положительная связь академической устойчивости с самоэффективностью и проблемно-ориентированным совладанием.

Перед нами стояли следующие задачи:

- описать уровень академической устойчивости, её компонентов, самоэффективности и способов совладания;
- оценить корреляции между психологическими и учебными показателями;
- проверить дополнительный вклад совладания после учёта пола, возраста, успеваемости и субъективной сложности;
- оценить самостоятельный вклад учебной самоэффективности в полной модели.

Выборка состояла из 120 студентов первого курса гуманитарных направлений Бухарского госуниверситета. В неё включены студенты филологии, психологии и педагогики, по 40 человек. Девушки составили 60,0 %, юноши 40,0%. Средний возраст равен 18,56 года, средний балл успеваемости 71,41 по стобалльной шкале.

Академическая устойчивость представлена структурой ARS-30 С. Кэссиди [1]. Методика включает три компонента: настойчивость, рефлексию и адаптивное обращение за помощью, контроль негативной эмоциональной реакции. Оригинальные пункты не приводятся. Перед реальным применением требуется разрешённая языковая адаптация и проверка факторной структуры на локальной выборке.

Учебная самоэффективность оценивалась через уверенность в способности понимать сложный материал, планировать подготовку, завершать задания и обращаться за необходимой помощью. Теоретическую основу составляет социально-когнитивная концепция А. Бандуры [5].

Способы совладания сгруппированы в проблемно-ориентированный, эмоционально-ориентированный и избегающий компоненты. Такое трёхчастное деление близко к модели Н. Эндлера и Дж. Паркера [7]. Оно удобно для общего анализа, но не заменяет более детальной оценки отдельных стратегий.

Дополнительные показатели включали средний балл, субъективную сложность обучения и индекс восстановления учебной активности после затруднения. Последний использовался как внешний поведенческий критерий и включал возврат к задаче, повторную попытку, поиск обратной связи, изменение плана и сохранение участия.

Внутренняя согласованность шкал оценивалась коэффициентом α Кронбаха. Для переменных рассчитывались средние значения, стандартные отклонения, минимумы и максимумы. Связи оценивались корреляцией Пирсона.

Средний уровень академической устойчивости составил 2,97 балла по пятибалльной шкале. Компоненты имели близкие средние значения. Наиболее высокая согласованность получена для общей шкалы академической устойчивости, α=0,900. Надёжность остальных шкал находилась в приемлемом или хорошем диапазоне для исследовательского анализа.

Близость средних значений трёх способов совладания не означает их одинаковой функции. Важнее их связи с устойчивостью и совместное присутствие в регрессионной модели.

Таблица 1.

Описательные характеристики психологических шкал

Шкала	M	SD	Min	Max	α
Академическая устойчивость, средний балл	2,97	0,58	1,53	4,40	0,90
Настойчивость	2,99	0,69	1,43	4,57	0,86
Рефлексия и обращение за помощью	2,90	0,70	1,11	4,33	0,79
Контроль негативной эмоциональной реакции	3,03	0,70	1,14	4,57	0,73
Учебная самоэффективность	3,01	0,75	1,25	4,88	0,83
Проблемно-ориентированное совладание	2,90	0,80	1,38	4,88	0,85
Эмоционально-ориентированное совладание	2,96	0,73	1,25	4,62	0,80
Избегающее совладание	3,05	0,72	1,38	4,88	0,78

Академическая устойчивость имела наиболее тесные положительные связи со средним баллом, индексом восстановления и учебной самоэффективностью. Связь с проблемно-ориентированным совладанием была умеренной положительной. Эмоционально-ориентированное и избегающее совладание имели умеренные отрицательные коэффициенты.

Самоэффективность была связана не только с устойчивостью, но и с успеваемостью и восстановлением. Это соотношение соответствует представлению о ней как о механизме, соединяющем ожидание управляемости с фактическим продолжением действий.

Таблица 2.

Корреляционная матрица основных показателей

Переменная	Коэффициенты корреляции Пирсона						
	АУ	СЭ	ПС	ЭС	ИС	СБ	ИВ
1. Академическая устойчивость	1,00	0,66	0,55	-0,34	-0,37	0,67	0,67

Переменная	Коэффициенты корреляции Пирсона						
	АУ	СЭ	ПС	ЭС	ИС	СБ	ИВ
2. Самоэффективность	0,66	1,00	0,49	-0,24	-0,20	0,72	0,69
3. Проблемное совладание	0,55	0,49	1,00	-0,22	-0,12	0,40	0,62
4. Эмоциональное совладание	-0,34	-0,24	-0,22	1,00	0,23	-0,19	-0,38
5. Избегание	-0,37	-0,20	-0,12	0,23	1,00	-0,31	-0,48
6. Средний балл	0,67	0,72	0,40	-0,19	-0,31	1,00	0,56
7. Индекс восстановления	0,67	0,69	0,62	-0,38	-0,48	0,56	1,00

***Сокращения**: АУ — академическая устойчивость; СЭ — самоэффективность; ПС — проблемное совладание; ЭС — эмоциональное совладание; ИС — избегающее совладание; СБ — средний балл; ИВ — индекс восстановления.*

На первом шаге учебные и демографические характеристики объясняли 45.2 % дисперсии академической устойчивости. После добавления способов совладания доля выросла до 60.6 %. Учебная самоэффективность увеличила R^2 ещё на 1.7 процентного пункта. Полная модель объясняла 62.3 % вариации.

В полной модели значимыми положительными предикторами оставались средний балл, проблемно-ориентированное совладание и самоэффективность. Эмоционально-ориентированное и избегающее совладание имели отрицательные коэффициенты. Возраст, пол и субъективная сложность не имели самостоятельной связи после учёта остальных переменных.

В группе с низкой самоэффективностью средняя академическая устойчивость составила 2.56 балла, со средней — 3.08, с высокой — 3.35. Различия были значимыми, $F=29.17$, $p<0,001$, $\eta^2=0.333$.

Групповое сравнение не заменяет регрессионный анализ. Оно лишь делает связь более наглядной. Внутри каждого уровня остаются студенты с разными способами совладания и успеваемостью.

Таблица 3.

Академическая устойчивость в тертильных[1] группах учебной самоэффективности

Уровень самоэффективности	n	M академической устойчивости	SD
Низкая	44	2,56	0,48
Средняя	39	3,08	0,53
Высокая	37	3,35	0,41

Примечание, $F=29,17$; $p<0,001$; $\eta^2=0,333$,

[1] **Тертильные группы** (от латинского *tertia* — треть) — это статистические группы, на которые делят весь набор данных, упорядоченный по какому-либо признаку, на три равные или примерно равные части.

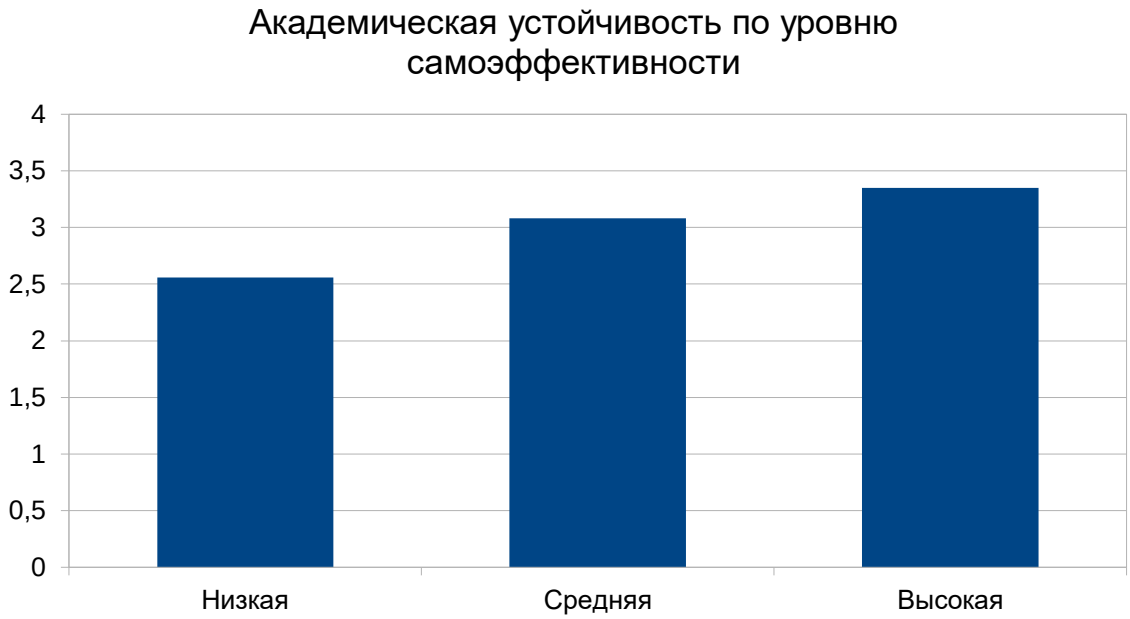


Рисунок 1. Средняя академическая устойчивость при низкой, средней и высокой самоэффективности

Учебная самоэффективность имела положительную связь с академической устойчивостью и сохраняла самостоятельный коэффициент после учёта успеваемости и совладания. Это соответствует социально-когнитивной логике. Студент продолжает усилие не только потому, что задача важна, но и потому, что видит доступный способ действия [5, 10].

Дополнительный вклад проблемно-ориентированного совладания подчёркивает поведенческую сторону устойчивости. Их сочетание создаёт более устойчивый цикл: ожидание управляемости поддерживает действие, а опыт действия обновляет ожидание.

Поддержка самоэффективности эффективнее, когда строится на конкретном опыте. Студенту полезно завершить небольшой этап сложной задачи, получить ясную обратную связь и увидеть связь между действием и изменением результата.

Обучение совладанию следует включать в учебные дисциплины. Преподаватель может кратко разбирать не только правильный ответ, но и способ исправления ошибки, порядок обращения за помощью и критерии повторной попытки.

Посильная задача	→	Самостоятельный шаг	→	Конкретная обратная связь	→	Коррекция стратегии	→	Новая попытка	→	Рост уверенности

Схема 1. Цикл формирования академической устойчивости

Заключение

Учебная самоэффективность и проблемно-ориентированное совладание образуют взаимодополняющие ресурсы академической устойчивости. Первая поддерживает ожидание управляемости, второе переводит это ожидание в действия.

В нашем исследовании избегание и преобладание эмоциональной реакции были связаны со снижением устойчивости. Средний балл сохранял самостоятельную связь, однако психологические переменные увеличивали объяснительную полноту модели.

Практическая помощь первокурснику должна соединять конкретную стратегию решения, доступную обратную связь и опыт небольшой успешной попытки.

Список литературы.

1. Ю. В. Постылякова. Адаптация шкалы академической жизнеспособности (ARS-30) С. Кэссиди на русскоязычной выборке // Организационная психология и психология труда, 2021. №2

2. Р. С. Звягинцев. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы? // Вопросы образования, 2021. №3

3. Cassidy S. The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. Article 1787. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01787.

4. Cassidy S. Resilience building in students: The role of academic self-efficacy // Frontiers in Psychology. 2015. Vol. 6. Article 1781. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01781.

5. Martin A. J., Marsh H. W. Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience // Journal of School Psychology. 2008. Vol. 46, No. 1. P. 53–83. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.01.002.

6. Martin A. J., Marsh H. W. Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs // Oxford Review of Education. 2009. Vol. 35, No. 3. P. 353–370. DOI: 10.1080/03054980902934639.

7. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York: Guilford Press, 2014. 370 p.

8. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.

9. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 445 p.

10. Endler N. S., Parker J. D. A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58, No. 5. P. 844–854. DOI: 10.1037/0022-3514.58.5.844.

11. Skinner E. A., Edge K., Altman J., Sherwood H. Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping // Psychological Bulletin. 2003. Vol. 129, No. 2. P. 216–269. DOI: 10.1037/0033-2909.129.2.216.

УСЛОВИЯ БЕЗОПАСНОСНОГА ОБЩЕНИЯ ПОДРАСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Файзиева М.
профессор Каршинского государственного университета
(Узбекистан)

Аннотация. *Социальные сети сегодня пользуются огромной популярностью, поскольку позволяют людям общаться и взаимодействовать, не отрываясь от бытовых или профессиональных занятий. Однако взаимодействие в социальных сетях отличается рядом особенностей (безличность, анонимность, чувство безнаказанности и вседозволенности), что создает возможность использования сетевых ресурсов для причинения вреда их пользователям. Среди форм подобного использования кибербуллинг, секстинг, фишинг и другие. Особенно высока опасность негативного воздействия на пользователей детского и подросткового возраста. В*

связи с этим актуальным является вопрос об обеспечении безопасного общения в социальных сетях.

Ключевые слова: *социальные сети, безопасность, подростки, фишинг, кибербуллинг, информационная культура поведения.*

Abstract. *Social networks are very popular today, because they allow people to communicate and interact without interrupting everyday or professional activities. However, interaction in social networks differs in a number of features (impersonality, anonymity, a sense of impunity and permissiveness), which creates the possibility of using network resources to harm their users. Among the forms of such use are cyberbullying, sexting, phishing and others. There is a particularly high risk of negative impact on users of children and adolescents. In this regard, the issue of ensuring safe communication in social networks is relevant.*

Keywords: *social networks, security, teenagers, phishing, cyberbullying, information culture of behavior.*

В последние годы использование глобальных онлайновых социальных сетей резко возросло, поскольку эти сети стали вплетаться в повседневную жизнь людей как виртуальные места встреч, облегчающие общение. Такие социальные сети, как Facebook, Google+, LinkedIn, Twitter, ВКонтакте включают сотни миллионов ежедневных активных пользователей. Facebook, например, имеет более чем 1,23 миллиарда активных пользователей ежемесячно. К сожалению, многие пользователи соцсетей не знают о рисках безопасности, которые существуют в этих видах связи, в том числе и риски нарушения конфиденциальности. Согласно последним исследованиям, многие пользователи раскрывают личные и интимные подробности о себе, своих друзьях и своих отношениях, публикуя фотографии или непосредственно предоставляя такую информацию, как домашний адрес и номер телефона. Кроме того, пользователи нередко принимают просьбы о дружбе от людей, которых они не знают, но с которыми у них просто есть несколько общих друзей. Принимая эти запросы друзей, пользователи неосознанно раскрывают свою личную информацию совершенно незнакомым людям. Эта информация может быть использована злонамеренно, нанося вред пользователям как в виртуальном, так и в реальном мире. Эти риски возрастают, когда пользователями являются дети или подростки, которые по своей природе более уязвимы, чем взрослые [11].

Подростковый возраст - это период активных биологических, психологических и социальных перемен. Подростки должны научиться приспосабливаться к своим меняющимся телам и возникающим потребностям, а также к своим новым навыкам, ролям и обязанностям, приспосабливаться к своей развивающейся сексуальности, формировать целостную идентичность, становиться независимыми и автономными, развивать интимные отношения со сверстниками и романтическими партнерами. Многие новые и важные проблемы развития возникают в подростковом возрасте, когда использование Интернета становится все более популярным [15].

С появлением Интернета и других средств коммуникации, таких, как сайты социальных сетей, стало ясно, что подростки проводят большое количество времени в Интернете со сверстниками и общение с ними является наиболее популярным вариантом использования интернет-технологий среди молодежи. За последние десять лет популярность сайтов социальных сетей резко возросла, привлекая необычайное количество пользователей, значительную часть которых составляют подростки. Исследования показали, что в Европе 77% 13-16-летних детей активны в социальных сетях, и, несмотря на то, что большинство сайтов социальных сетей ставят минимальный возраст, необходимый для создания профиля, 38% 9-12-летних уже имеют профиль в какой-либо из социальных сетей. В США 73% 12-17-летних активны на Facebook [14].

Подростки, как правило, реагируют на происходящее в социальных сетях более эмоционально, чем взрослые. Они вкладывают личностный смысл в происходящее в

виртуальной реальности, для них граница между виртуальным и реальным размыта, поэтому общение в социальных сетях может стать значительной частью их жизни, причем как с позитивной, так и с негативной окраской [5].

Y. Feng et al. пишут, что подростки проводят значительно больше времени в социальных сетях в день, чем взрослые, и у них больше контактов с незнакомыми людьми. Их можно легко убедить поделиться своей личной информацией с обещанием небольшого приза или подарка [10]. Поскольку дети и подростки, как правило, доверчивы, наивны, любопытны, предприимчивы и жаждут внимания, они являются идеальными мишенями для преступных действий в киберпространстве [8].

Исследования показали, что подростки используют онлайн-пространства для решения проблем развития, особенно потребностей в близости и связи с другими. Онлайн-общение с его потенциалом взаимодействия с незнакомыми людьми может подвергнуть подростков повышенному риску. Хотя исследования показывают, что многие молодые люди находятся на сайтах социальных сетей, существует мало понимания того, что подростки делают внутри них, в частности, с кем они взаимодействуют и как их деятельность в социальных сетях влияет на их онлайн-и офлайн-отношения. Кроме того, хотя подростки сообщают, что у них есть большое количество «друзей» в социальных сетях, на самом деле они могут взаимодействовать только с небольшой частью этой обширной сети [16].

Наиболее распространенные информационные угрозы в социальных сетях для несовершеннолетних пользователей [6]:

- фишинг;
- кибербуллинг;
- суицидальный контент («группы смерти»);
- пропаганда экстремизма и идеологии терроризма;
- пропаганда употребления и продажа наркотических веществ;
- распространение детской порнографии.

При столкновении с какой-либо неприятной ситуацией при использовании сети Интернет, дети зачастую не понимают, как поступить и куда обратиться за помощью, а родители и преподаватели не всегда в состоянии помочь им преодолеть образовавшуюся проблему [2].

Растущая популярность социальных сетей может изменить способ взаимодействия подростков друг с другом, а также увеличить контакты подростков с людьми, с которыми они обычно не сталкиваются в повседневной жизни. Это привело к тому, что некоторые исследователи и родители задались вопросом о личности тех, с кем подростки взаимодействуют в Интернете, и, что более важно, могут ли такие онлайн-контексты подвергать подростков риску, поощряя общение с незнакомыми людьми по сравнению с известными другими. Дополнительные опасения по поводу конфиденциальности и риска привели к выявлению «рискованного» поведения в Интернете, такого, как предоставление личной информации в своем профиле [15].

S. Hinduja и J. Patchin, изучив личную информацию, которую подростки предоставляют на сайтах социальных сетей, обнаружили, что, хотя фотографии были обычным явлением, очень немногие подростки размещали свое полное имя, номер телефона или адрес электронной почты. Однако, изучая использование настроек конфиденциальности среди пользователей средней школы и колледжа, исследователи обнаружили, что большинство подростков (70-80%) позволяют своему профилю сайта социальной сети быть общедоступным и доступным для поиска [13].

По данным исследования S.M. Reich et al., подростки проводят большую часть своего свободного времени в Интернете и многие их действия в сети носят социальный характер. Однако, вопреки опасениям по поводу их безопасности, полученные данные не показали, что подростки занимаются рискованным поведением. В основном они подключаются к людям, которых знают из автономных контекстов, избирательно

относятся к тому, какую личную информацию они размещают на своем сайте, редко демонстрируют «кокетливое» поведение в Интернете [15].

В то время, как за последние пятнадцать лет обсуждения, связанные с безопасностью детей и подростков в онлайн-среде, часто фокусировались на ненадлежащем контакте между взрослыми и несовершеннолетними, социологи все чаще утверждают, что успех кампаний по осведомленности подростков о практиках снижения онлайн-риска очевиден и пришло время смещение акцента в сторону снижения риска от знакомых сверстников. Буллинг и секстинг - это два примера рисков, исходящих от сверстников, которые могут возникнуть в социальных сетях.

Издевательства всегда были частью реальности, происходящей в детском сообществе, однако сейчас высока опасность перенесения их в социальные сети. Возможность действовать анонимно, круглосуточная доступность, отсутствие невербальных элементов коммуникации, отсутствие немедленной реакции, надзора и публичный характер онлайн-среды приводят к большему психологическому, эмоциональному и социальному ущербу в случае кибербуллинга. Кроме того, технические характеристики социальных сетей позволяют легко производить, передавать, воспроизводить и ретранслировать комментарии или изображения без одобрения субъекта или даже без его согласия и быстро охватывать гораздо более широкую аудиторию [14]. Кибербуллинг, в силу возможностей сети Интернет, представляется его участникам безнаказанным явлением, что способствует вирусному характеру распространению данного явления [6].

E. Gentina et al. рассматривают безопасность подростков в сети под другим углом. Они полагают, что подростки могут быть неспособны расшифровать маркетинговые сообщения, направленные на них, или защитить себя от вредной рекламы, вызывающей этические проблемы. Социальные сети предлагают подросткам полезные услуги (например, социальную поддержку), но также подвергают подростков потенциальному вреду, такому как неэтичная маркетинговая практика. Такие вопросы представляют собой насущную проблему для родителей, практиков и политиков, предполагая необходимость более целостного понимания ключевых явлений, оценки ситуации и ее последствий, а также разработки стратегий, способных оградить подростков от неэтичной рекламы [12].

Кибербуллинг и другие проблемы, связанные с насилием, совершаемым в Интернете, начинают представлять собой чрезвычайную ситуацию во всем мире, считают T. Bertolotti и L. Magnani. Авторы признают, что социальные сети чрезвычайно удобны для объединения групп, общения и развлечений, но считают, что должен быть поставлен вопрос о том, не перевешивают ли моральные недостатки социальные преимущества. Они не исключают того, что будущие обсуждения могут прийти к выводу, что использование социальных сетей должно строго регулироваться в подростковой среде, как, например, курение, потребление алкоголя, порнография. По мнению авторов, сама идея образования подразумевает, что молодые поколения нуждаются в предупредительных ограничениях, чтобы защитить их в своем развитии, чтобы они могли стать полноценными личностями. Однако технология кибер-запугивания и запретов не кажется им удачной, они склонны полагать, что если подросток усвоит «золотое правило»: поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой, - он сможет применить его и в социальных сетях, а не только в живом общении [7].

Несмотря на большое количество рисков, существующих в социальных сетях, на настоящий момент разработаны некоторые средства защиты, позволяющие снизить риски для детей и подростков. Так, угрозы фишинга и кибербуллинга можно избежать внимательностью и осторожностью, также многие социальные сети позволяют избавиться от неприятных комментариев и сообщений с помощью настроек или заблокировать обидчиков. Некоторые информационные угрозы не дают возможность избавиться от них достаточно простыми способами [6].С.Ю. Жданова и В.Ф. Доронина отмечают, что безопасность детей в Интернете как один из компонентов социально-

психологической безопасности можно значительно усилить благодаря родительской поддержке. Одним из способов является ограждение детей от рисков при помощи систем родительского контроля и запретов на использование определенных онлайн-ресурсов. Также необходимо развивать в ребенке способность самостоятельно управлять своей деятельностью в Сети и формировать у него цифровую компетентность [3]. Подчеркивают значительную роль родителей в обеспечении безопасности детей в сети Интернет A. Duerager и S. Livingstone. Активное посредничество родителей в использовании социальных сетей связано с большим количеством онлайн-активности и навыков. Под активным посредничеством авторы подразумевают, что родители говорят со своим ребенком об Интернете, поощряют его исследовать Интернет и делятся с ним своими онлайн-активностями. Эти мероприятия имеют тенденцию снижать подверженность детей онлайн-рискам, не уменьшая при этом онлайн-возможностей. Однако имеющиеся данные свидетельствуют о том, что активное посредничество родителей в вопросах безопасности и их мониторинг использования интернета ребенком обычно используются после того, как ребенок пережил что-то неприятное в Интернете, чтобы предотвратить дальнейшие проблемы [9].

Защиту детей от информации, причиняющей вред их здоровью и безопасности, должна осуществлять также школа. Проведение уроков медиа- безопасности должно осуществляться на постоянной основе, их основной целью должно быть обеспечение информационной безопасности несовершеннолетних обучающихся путем формирования у них навыков ответственного и безопасного поведения в интернет-среде [4].

В решении вопроса безопасности подростков в социальных сетях необходимо действовать системно и использовать не только правовые регуляторы и моральные нормы, но и современные технические и технологические возможности. Наиболее эффективным механизмом решения этой проблемы может стать формирование информационной культуры личности родителей, детей и педагогов [1].

Таким образом, рост активности подростков в социальных сетях, которые не являются гарантировано безопасным местом и несут довольно значительные риски, ставит перед государством, педагогами и родителями задачу обеспечения безопасности подрастающего поколения. Безопасность общения подростков в социальных сетях может быть обеспечена на разных уровнях и разными средствами, но в ее основе лежит формирование осознанного отношения подростков, принятие ими ответственности и формирование информационной культуры поведения.

Список литературы.

1. Безносюк Е.В. Проблема обеспечения безопасности подростков в социальных сетях // Молодая наука. Сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых. – Симферополь, 2018. С. 258-259.

2. Болотова С.И. Психологические особенности безопасной коммуникации подростков в социальных сетях // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. Сборник статей X Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – Пенза, 2017. С. 159-161.

3. Жданова С.Ю., Доронина В.Ф. Психологическая безопасность детей в социальных сетях: возможности родительской поддержки // Психологические проблемы современной семьи. Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции // Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2018. С. 850-854.

4. Макаров В.Е. Актуальные направления государственной культурной политики по обеспечению информационной безопасности детей в сети интернет // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Материалы Международной электронной научно-практической конференции. – Казань, 2018. С. 147-155.

5. Сорокина А.Б. Интернет в жизни современных детей и подростков: проблема и ресурс // Современная зарубежная психология. - 2015. - Т. 4, № 1. - С. 45-64.

6. Чурилов С.А., Быкадорова А.С., Чунин А.С. К вопросу об информационной безопасности подростков в социальных сетях и сети интернет // Формирование гражданской устойчивости как фактор противодействия идеологии экстремизма и терроризма. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Казань, 2017. С. 376-381.

7. Bertolotti T., Magnani L. A philosophical and evolutionary approach to cyber-bullying: social networks and the disruption of sub-moralities // Ethics and information technology. – 2013. – Vol. 15, №. 4. – P. 285-299.

8. Chai S., Bagchi-Sen S., Morrell C. et al. Upadhyaya, Internet and online information privacy: An exploratory study of preteens and early teens // IEEE Transactions on Professional Communication. – 2009. - № 52 (2). – P. 167–182.

9. Duerager A., Livingstone S. How can parents support children's internet safety? // EU Kids Online, London, 2012. URL: http://eprints.lse.ac.uk/42872/1/How%20can%20parents%20support%20children%E2%80%99s%20internet%20safety%28lsero%29.pdf (Дата обращения: 07.03.2021).

10. Feng Y., Xie W., Teens' concern for privacy when using social networking sites: An analysis of socialization agents and relationships with privacyprotecting behaviors // Computers in Human Behavior. – 2014. - № 33. – P. 153–162.

THEORETICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL ADAPTATION PROCESS IN YOUNG MANAGERS

Fayzieva Malika Faxriddinovna
Doctoral Candidate of Bukhara International University

Аннотация*. В статье представлен теоретико-психологический анализ процесса профессиональной адаптации молодых руководителей на начальном этапе их управленческой деятельности. Рассматриваются концептуальные основы профессиональной адаптации с акцентом на её психологические, социальные и организационные компоненты. Особое внимание уделяется трудностям, с которыми сталкиваются молодые руководители, включая ролевую неопределённость, профессиональный стресс, ответственность за принятие управленческих решений и межличностное взаимодействие в коллективе. Анализируются ключевые психологические механизмы, способствующие успешной адаптации, такие как саморегуляция, рефлексия, мотивация и развитие лидерских качеств. Обосновывается значимость наставничества, психологической поддержки и целенаправленной профессиональной подготовки в оптимизации процесса профессиональной адаптации молодых руководителей.*

Ключевые слова: *молодые руководители, профессиональная адаптация, психологические механизмы, развитие лидерства, профессиональная социализация.*

Annotation*. This article presents a theoretical and psychological analysis of the professional adaptation process in young managers during the initial stage of their managerial activity. The study examines the conceptual foundations of professional adaptation, emphasizing its psychological, social, and organizational components. Particular attention is paid to the challenges faced by young managers, including role ambiguity, professional stress,*

decision-making responsibility, and interpersonal interaction within work teams. The paper analyzes key psychological mechanisms that facilitate effective adaptation, such as self-regulation, reflection, motivation, and leadership development. The findings highlight the importance of mentoring, psychological support, and targeted professional training in optimizing the professional adaptation process and enhancing managerial effectiveness among young leaders.

Keywords*: young managers, professional adaptation, psychological mechanisms, leadership development, professional socialization.*

Introduction: In the context of rapid socio-economic transformations and increasing organizational complexity, the role of managers has become significantly more demanding and multifaceted. Modern organizations require young managers not only to possess professional knowledge and technical skills but also to demonstrate psychological readiness, leadership competence, and adaptability to dynamic working conditions. As a result, the issue of professional adaptation in young managers during the initial stage of their managerial activity has gained particular relevance in contemporary psychological and management research.

The early stage of a managerial career represents a critical period characterized by intensive professional socialization, the acquisition of new functional roles, and the internalization of organizational norms and values. During this phase, young managers encounter a range of psychological and professional challenges, including role ambiguity, heightened responsibility for decision-making, emotional stress, and the need to establish effective interpersonal relationships within work teams. These challenges often create adaptation difficulties that may negatively affect both individual performance and overall organizational effectiveness if not adequately addressed.

From a theoretical perspective, professional adaptation is understood as a complex, multidimensional process involving the interaction of psychological, social, and organizational factors. It encompasses the development of professional identity, the formation of stable motivational structures, the mastery of managerial competencies, and the ability to regulate one’s emotional and behavioral responses in professional contexts. For young managers, professional adaptation is closely linked to the acceptance of leadership roles, the development of self-confidence, and the ability to balance personal aspirations with organizational expectations.

Psychological research emphasizes that ineffective adaptation at the early stages of managerial activity can lead to professional maladjustment, increased stress levels, reduced job satisfaction, and burnout. Conversely, successful adaptation contributes to professional stability, leadership effectiveness, and long-term career development. In this regard, identifying the psychological mechanisms that facilitate successful professional adaptation—such as self-regulation, reflection, intrinsic motivation, and social support—becomes a crucial scientific task.

Despite the growing interest in managerial development, the problem of professional adaptation in young managers remains insufficiently explored from a comprehensive theoretical and psychological standpoint. Existing studies often focus on isolated aspects of adaptation, such as leadership styles or organizational training programs, without considering the holistic psychological processes underlying adaptation in early managerial careers. Therefore, a theoretical and psychological analysis of the professional adaptation process in young managers is necessary to deepen scientific understanding and to develop evidence-based approaches for optimizing adaptation processes in organizational settings.

The present study aims to analyze the theoretical foundations and psychological characteristics of professional adaptation in young managers, highlighting key adaptation mechanisms and factors that influence their successful integration into managerial roles. By examining this issue, the research seeks to contribute to the development of effective psychological support strategies and professional development programs for young managerial personnel.

Relevance of the Study: The relevance of this study is determined by the increasing demand for effective managerial performance in contemporary organizations operating under conditions of rapid change, uncertainty, and heightened competition. Young managers entering professional leadership roles are required to adapt quickly to complex organizational structures, high levels of responsibility, and intensive interpersonal interactions. However, the initial stage of managerial activity is often accompanied by psychological tension, role ambiguity, and insufficient practical experience, which may hinder effective professional functioning. These challenges highlight the necessity of scientifically grounded research into the professional adaptation process of young managers.

In recent years, organizations have placed growing emphasis on leadership development and talent management. Nevertheless, empirical and theoretical analyses indicate that insufficient attention is paid to the psychological aspects of professional adaptation during the early stages of managerial careers. The absence of systematic psychological support and structured adaptation mechanisms may result in decreased job satisfaction, elevated stress levels, reduced managerial effectiveness, and increased turnover among young leaders. Therefore, understanding the psychological foundations of professional adaptation is of both theoretical and practical significance.

From a scientific perspective, the study is relevant due to the need to integrate psychological theories of adaptation, professional development, and leadership into a unified conceptual framework. While existing research addresses individual components of managerial effectiveness, such as leadership styles or organizational training programs, there remains a lack of comprehensive theoretical models that explain the interaction of psychological, social, and organizational factors in the adaptation of young managers. This gap underscores the importance of a theoretical and psychological analysis that examines adaptation as a multidimensional and dynamic process.Moreover, the relevance of the study is reinforced by contemporary challenges related to professional stress, emotional burnout, and the sustainability of managerial performance. Young managers are particularly vulnerable to these risks due to limited experience and the pressure to demonstrate competence and authority. Identifying psychological mechanisms that promote successful adaptation—such as self-regulation, reflective thinking, motivation, and social support—can contribute to the development of effective preventive and corrective strategies in organizational practice.

Finally, the practical relevance of the study lies in its potential application to human resource management, leadership training, and organizational development programs. The findings can serve as a theoretical basis for designing targeted adaptation and mentoring programs aimed at enhancing the professional stability and effectiveness of young managers. Thus, the study addresses an актуальную научную и практическую проблему and contributes to improving the quality of managerial training and psychological support in modern organizations.

Literature review: The concept of professional adaptation has been widely examined in psychological, sociological, and management-related literature. Researchers generally define professional adaptation as a complex and dynamic process through which individuals adjust to new professional roles, organizational environments, and functional responsibilities. This process involves not only the acquisition of professional skills and knowledge but also the psychological acceptance of new social roles and behavioral expectations within an organization.

Classical psychological theories view adaptation as an interaction between individual characteristics and environmental demands. Scholars such as Lewin and later organizational psychologists emphasized that professional adaptation is influenced by both internal factors (motivation, self-efficacy, emotional stability) and external factors (organizational culture, leadership climate, social support). In this context, adaptation is not a passive adjustment but an active process of personal and professional transformation.

Research on early career adaptation highlights that the initial stage of professional activity is particularly sensitive and critical. According to Super’s career development theory, early

career stages are characterized by exploration and establishment, during which individuals form professional identity and consolidate career-related competencies. For young managers, this stage is further complicated by leadership responsibilities and the need to manage others, making adaptation more psychologically demanding compared to non-managerial roles.Several studies focus specifically on managerial adaptation, emphasizing leadership role acquisition and decision-making responsibility. Authors such as Yukl and Mintzberg underline that managerial effectiveness depends largely on how successfully individuals adapt to leadership roles, balance task-oriented and people-oriented functions, and cope with organizational pressures. Young managers often experience role conflict and role ambiguity, particularly when transitioning from specialist positions to leadership roles. These factors are identified as significant sources of stress that negatively affect adaptation outcomes.

Psychological research also highlights the importance of emotional regulation and stress management in professional adaptation. Lazarus and Folkman's transactional model of stress and coping provides a theoretical basis for understanding how young managers evaluate and respond to occupational stressors. Studies indicate that ineffective coping strategies during the initial stages of managerial activity may lead to chronic stress, decreased job satisfaction, and professional burnout. Conversely, adaptive coping mechanisms, such as problem-focused coping and reflective self-regulation, contribute to successful professional adaptation.

Another significant strand of literature emphasizes the role of social and organizational support in the adaptation process. Mentoring and coaching have been identified as effective tools for facilitating professional adaptation among young managers. Research findings suggest that guidance from experienced leaders accelerates learning, reduces uncertainty, and enhances self-confidence. Additionally, organizational onboarding programs and leadership development initiatives are shown to positively influence adaptation by providing structured learning environments and psychological safety.

Despite the growing body of research on professional adaptation and leadership development, existing studies often address these phenomena separately. Many investigations focus either on general professional adaptation or on leadership effectiveness without sufficiently integrating psychological adaptation mechanisms specific to young managers. Furthermore, limited attention has been paid to the theoretical synthesis of psychological, social, and organizational factors that jointly shape the adaptation process at the early stages of managerial careers.

Therefore, a theoretical and psychological analysis of the professional adaptation process in young managers remains a relevant and underexplored area of research. A comprehensive review of existing literature indicates the need for an integrative approach that considers adaptation as a multidimensional process involving personality traits, psychological mechanisms, leadership development, and organizational context. Such an approach can provide a stronger theoretical foundation for future empirical research and practical interventions aimed at supporting young managers during the critical initial phase of their professional activity.

Methodology:

Research Design The present study adopts a qualitative theoretical research design aimed at conducting a comprehensive theoretical and psychological analysis of the professional adaptation process in young managers. The study is based on a systematic review and synthesis of existing scientific literature in the fields of psychology, organizational behavior, and management studies. A descriptive and analytical approach was employed to examine key theoretical concepts, models, and psychological mechanisms related to professional adaptation.

Data Sources The research material consisted of peer-reviewed scientific publications, monographs, and conference proceedings indexed in international academic databases such as Scopus, Web of Science, Google Scholar, and PsycINFO. The selection of sources was guided by relevance to the research topic, methodological rigor, and theoretical contribution.

Particular emphasis was placed on studies published within the last two decades to ensure the inclusion of contemporary theoretical perspectives on managerial adaptation.

Selection Criteria The literature selection process followed defined inclusion and exclusion criteria. Included sources addressed professional adaptation, early career development, leadership psychology, or managerial socialization, with a specific focus on young or early-career managers. Excluded sources were studies unrelated to adaptation processes or those lacking a clear psychological or theoretical framework. This systematic selection ensured the reliability and validity of the theoretical analysis.

Methods of Analysis Several qualitative research methods were applied in the analysis of the selected literature:

- **Theoretical analysis**, used to examine and interpret existing concepts and models of professional adaptation;
- **Comparative analysis**, employed to identify similarities and differences among various theoretical approaches to managerial adaptation;
- **Conceptual synthesis**, applied to integrate psychological, social, and organizational perspectives into a unified analytical framework;
- **Generalization**, used to formulate overarching conclusions regarding adaptation mechanisms and influencing factors.

These methods enabled a structured examination of adaptation processes and facilitated the identification of key psychological determinants relevant to young managers.

Ethical Considerations As the study is based exclusively on the analysis of secondary data from publicly available academic sources, no direct involvement of human participants was required. Therefore, ethical approval was not necessary. Nevertheless, ethical standards of academic research were strictly followed, including accurate citation, avoidance of plagiarism, and objective interpretation of theoretical findings.

Limitations While the chosen methodology allows for an in-depth theoretical understanding of professional adaptation, it does not provide empirical validation of the proposed conclusions. The findings are limited to theoretical generalizations derived from existing literature. Future research is recommended to employ empirical methods, such as surveys, interviews, or experimental designs, to validate and expand upon the theoretical insights presented in this study.

Methodological Framework of the Study

Table 1

Component	Description
Research Design	Qualitative theoretical research based on systematic analysis and synthesis of scientific literature
Research Approach	Theoretical, descriptive, and analytical approach
Data Sources	Peer-reviewed journal articles, monographs, and conference proceedings indexed in Scopus, Web of Science, Google Scholar, and PsycINFO
Time Frame of Sources	Primarily studies published within the last 20 years
Selection Criteria	Studies focusing on professional adaptation, leadership psychology, early career development, and managerial socialization
Exclusion Criteria	Publications unrelated to adaptation processes or lacking a psychological or theoretical framework
Methods of Analysis	Theoretical analysis, comparative analysis, conceptual synthesis, and generalization
Key Analytical Focus	Psychological, social, and organizational mechanisms of professional adaptation in young managers

Ethical Considerations	Use of secondary data only; adherence to academic integrity and citation standards
Methodological Limitations	Absence of empirical data; findings limited to theoretical generalizations

Table 1 presents the methodological framework of the study, outlining the research design, data sources, selection criteria, and analytical methods applied in the theoretical and psychological analysis of the professional adaptation process in young managers. The table summarizes the key methodological components that ensure the systematic and structured nature of the research, as well as its scientific rigor. The use of qualitative theoretical methods allows for an in-depth examination of psychological, social, and organizational factors influencing professional adaptation at the initial stage of managerial activity.

Discussion: The findings of the theoretical and psychological analysis indicate that professional adaptation in young managers is a multifaceted and dynamic process shaped by the interaction of individual psychological characteristics and organizational conditions. The reviewed literature consistently demonstrates that adaptation during the initial stage of managerial activity is not limited to the acquisition of professional competencies but also involves the internalization of leadership roles, emotional self-regulation, and the establishment of effective interpersonal relationships within the organization.

One of the key aspects highlighted in this study is the significance of psychological mechanisms such as self-regulation, reflection, and intrinsic motivation in facilitating successful professional adaptation. These mechanisms enable young managers to cope with role ambiguity, decision-making responsibility, and professional stress. In line with existing psychological theories, effective self-regulation allows managers to maintain emotional stability and behavioral consistency in challenging organizational contexts, thereby enhancing their adaptive capacity.

The discussion also reveals that social and organizational factors play a crucial role in shaping adaptation outcomes. Mentoring, supervisory support, and a positive organizational climate are repeatedly identified in the literature as critical resources for young managers. These factors not only reduce uncertainty during the early stages of managerial careers but also contribute to the development of leadership confidence and professional identity. The findings align with prior studies emphasizing that structured onboarding and mentoring programs significantly accelerate adaptation and reduce the risk of early career burnout.

Despite its theoretical contributions, the present analysis has limitations. The absence of empirical data restricts the ability to generalize findings across different organizational contexts. However, the theoretical insights generated through this discussion offer valuable directions for future empirical research. Further studies employing quantitative and qualitative methods are recommended to examine the relationships between psychological mechanisms, organizational support, and adaptation outcomes among young managers.

Overall, the discussion highlights that optimizing the professional adaptation process in young managers requires coordinated efforts at both individual and organizational levels. Psychological training, reflective practices, mentoring systems, and supportive organizational environments emerge as essential components of effective adaptation strategies. These findings contribute to a deeper understanding of early managerial development and have important implications for leadership training and organizational practice.

Conclusion: The present study provides a comprehensive theoretical and psychological analysis of the professional adaptation process in young managers during the initial stage of their managerial activity. The findings indicate that professional adaptation is a complex and multidimensional phenomenon that encompasses psychological, social, and organizational components. Successful adaptation requires not only the acquisition of managerial knowledge and skills but also the development of psychological readiness, leadership identity, and emotional self-regulation.

The analysis demonstrates that key psychological mechanisms—such as self-regulation, reflection, intrinsic motivation, and stress management—play a central role in facilitating effective adaptation among young managers. These mechanisms enable individuals to cope with role ambiguity, decision-making responsibility, and interpersonal challenges commonly encountered at the early stages of managerial careers. Inadequate development of these mechanisms may increase vulnerability to professional stress, emotional exhaustion, and reduced job satisfaction.

Furthermore, the study highlights the importance of organizational and social support systems, including mentoring, structured onboarding programs, and a positive organizational climate. Such factors significantly contribute to the acceleration of adaptation processes and the formation of professional stability and leadership effectiveness. The integration of psychological support with organizational development strategies emerges as a critical condition for optimizing professional adaptation.

Despite its theoretical nature, the study offers practical implications for human resource management and leadership development. The conclusions drawn may inform the design of targeted training, mentoring, and psychological support programs aimed at enhancing the professional adaptation and long-term effectiveness of young managers. Future research is recommended to empirically validate the proposed theoretical insights across diverse organizational settings and cultural contexts.

References.

1. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. — New York, NY : W. H. Freeman, 1997. — 604 p.

2. Burke, R. J. The long work hours culture: Causes, consequences and choices / R. J. Burke, C. L. Cooper. — Bingley, UK : Emerald Group Publishing, 2008. — 416 p.

3. Feldman, D. C. The multiple socialization of organization members / D. C. Feldman // Academy of Management Review. — 1981. — Vol. 6, no. 2. — P. 309–318.

4. Katz, R. L. Skills of an effective administrator / R. L. Katz // Harvard Business Review. — 1974. — Vol. 52, no. 5. — P. 90–102.

5. Kram, K. E. Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life / K. E. Kram. — Glenview, IL : Scott, Foresman, 1985. — 252 p.

6. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York, NY : Springer, 1984. — 456 p.

7. Mintzberg, H. Managing / H. Mintzberg. — San Francisco, CA : Berrett-Koehler, 2009. — 312 p.

8. Nicholson, N. A theory of work role transitions / N. Nicholson // Administrative Science Quarterly. — 1984. — Vol. 29, no. 2. — P. 172–191. — DOI: 10.2307/2393172.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR AMONG UNORGANIZED YOUTH

Haydarov Shahriyor Shuxrat o'g'li
(Bukhara, Uzbekistan)

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические основы предупреждения деструктивного поведения среди неорганизованной молодежи. Анализируются социально-психологические, личностные и поведенческие факторы, способствующие формированию агрессивности, девиантных установок, социальной отчужденности и эмоциональной нестабильности у молодых людей. Особое*

внимание уделяется роли психологической профилактики, консультирования, социально-психологической поддержки и коррекционно-развивающих программ в предупреждении деструктивных форм поведения. Обоснована необходимость раннего выявления факторов риска, развития навыков саморегуляции, стрессоустойчивости, конструктивного общения и социальной адаптации молодежи. Сделан вывод о том, что системная организация психологической помощи способствует снижению риска деструктивного поведения и повышению социальной активности неорганизованной молодежи.

Ключевые слова: *неорганизованная молодежь, деструктивное поведение, психологическая профилактика, девиантное поведение, социальная адаптация, агрессивность, эмоциональная устойчивость, саморегуляция, психологическая помощь.*

Annotation*. This article examines the psychological foundations for the prevention of destructive behavior among unorganized youth. It analyzes the socio-psychological, personal, and behavioral factors that contribute to aggression, deviant attitudes, social alienation, and emotional instability among young people. Particular attention is paid to the role of psychological prevention, counseling, socio-psychological support, and corrective-developmental programs in reducing destructive forms of behavior. The study emphasizes the importance of early identification of risk factors and the development of self-regulation, stress resistance, constructive communication, and social adaptation skills. It is concluded that a systematic organization of psychological support can reduce the risk of destructive behavior and promote greater social activity and psychological well-being among unorganized youth.*

Keywords*: unorganized youth, destructive behavior, psychological prevention, deviant behavior, social adaptation, aggression, emotional stability, self-regulation, psychological support..*

Introduction: Destructive behavior among young people is one of the complex socio-psychological problems that can negatively affect not only an individual's personal development but also the stability of the social environment. In particular, unorganized youth, who are not sufficiently involved in formal education, stable employment, social institutions, or structured community activities, may be more exposed to various social, economic, and psychological risk factors. Lack of clear life goals, insufficient social support, difficulties in self-realization, unemployment, family conflicts, social isolation, emotional instability, and negative peer influence can increase the likelihood of destructive forms of behavior.

From a psychological perspective, destructive behavior may manifest in aggression, conflict-proneness, social withdrawal, impulsivity, deviant actions, hostility, low frustration tolerance, and various forms of self- or socially harmful behavior. Such manifestations are usually not caused by a single factor. They develop through the interaction of personal characteristics, emotional experiences, family relationships, social environment, value orientations, and the level of psychological resilience of the young person. Therefore, the prevention of destructive behavior requires a comprehensive approach based on the early identification of psychological risk factors and the systematic organization of preventive psychological support.

The problem becomes particularly significant in relation to unorganized youth because this group may have limited access to regular psychological counseling, educational guidance, career support, and structured developmental programs. In many cases, young people who remain outside educational or professional institutions may experience uncertainty regarding their future, reduced social participation, and difficulties in establishing constructive interpersonal relationships. These conditions can contribute to feelings of frustration, dissatisfaction, alienation, and psychological tension, which may subsequently manifest in destructive behavioral patterns.

One of the important psychological mechanisms underlying destructive behavior is inadequate emotional self-regulation. Young people who experience difficulties in recognizing,

expressing, and controlling their emotions may respond to stressful situations through aggression, impulsive decisions, avoidance, or conflict. Therefore, preventive psychological work should include the development of emotional awareness, self-control, constructive coping strategies, and stress-management skills. Strengthening these abilities can help young people respond to difficult life situations in more adaptive and socially acceptable ways.

Another important factor is the level of self-esteem and self-efficacy. Young people with unstable or excessively low self-esteem may be more vulnerable to negative peer influence, social pressure, and feelings of personal failure. In contrast, adequate self-esteem and confidence in one's abilities can serve as psychological protective factors against destructive behavior. For this reason, preventive programs should focus on the development of positive self-perception, personal responsibility, realistic goal setting, and confidence in one's ability to overcome difficulties.

Relevance of the Study: The relevance of this study is determined by the increasing need to prevent destructive behavioral tendencies among unorganized youth and to develop effective psychological mechanisms for their early identification and correction. Young people who are not systematically involved in education, employment, professional training, or structured social activities may experience difficulties related to social adaptation, self-realization, emotional stability, and the formation of meaningful life goals. These factors can increase vulnerability to aggression, social alienation, impulsivity, deviant attitudes, conflict behavior, and other destructive manifestations.

Destructive behavior among youth should be considered as a multidimensional psychological phenomenon influenced by personal, emotional, family, and socio-environmental factors. Low self-esteem, weak self-control, emotional instability, frustration, lack of social support, family conflicts, negative peer influence, and uncertainty about the future may create favorable conditions for destructive behavior. For this reason, the problem cannot be addressed only through disciplinary or social measures. It requires scientifically grounded psychological prevention based on diagnostics, counseling, correction, and developmental support.

The relevance of the problem is also associated with the importance of early psychological prevention. When risk factors are identified at an early stage, specialists have greater opportunities to prevent the consolidation of aggressive, antisocial, and maladaptive behavioral patterns. Psychological diagnostics can help determine the level of aggression, anxiety, impulsivity, emotional instability, social alienation, and coping difficulties among young people and make it possible to organize targeted preventive interventions.

Another important aspect is the development of psychological resilience and self-regulation. Unorganized youth may encounter stressful life situations connected with unemployment, social uncertainty, interpersonal conflicts, and difficulties in professional and personal self-determination. The ability to regulate emotions, cope constructively with stress, make responsible decisions, and resolve conflicts peacefully can therefore serve as significant protective factors against destructive behavior.

The study is also relevant because psychological support can contribute to the formation of positive life orientations among young people. Strengthening self-confidence, developing realistic future goals, improving communication skills, and increasing social responsibility can reduce the risk of destructive tendencies and promote constructive participation in society. In this regard, psychological prevention should focus not only on eliminating negative behavior but also on developing personal resources and adaptive social skills.

The role of social support further increases the significance of the research. Family members, peers, psychologists, social workers, educational institutions, and community organizations can play an important role in preventing destructive behavior. Coordinated psychological and social support may reduce feelings of isolation and create conditions for the successful integration of unorganized youth into socially meaningful activities.

Thus, the scientific relevance of the study lies in identifying the psychological factors that contribute to destructive behavior and determining effective mechanisms for its prevention. The

practical relevance is associated with the possibility of using the research findings in psychological counseling, preventive programs, social adaptation activities, and corrective-developmental interventions for unorganized youth.

Literature review: Research on destructive behavior among youth shows that aggressive, antisocial, and socially maladaptive behavior is influenced by both individual and environmental factors. M. Brent Donnellan, Kali H. Trzesniewski, Richard W. Robins, Terrie E. Moffitt, and Avshalom Caspi (2005) found that low self-esteem was associated with aggression, antisocial behavior, and delinquency. Their findings indicate that inadequate self-evaluation may function as an important psychological risk factor in destructive behavioral tendencies.

Joanna L. Henderson, Lisa D. Hawke, and Gloria Chaim (2017) studied young people who were not engaged in education, employment, or training (NEET), a category that is conceptually close to part of the population described as unorganized youth. Their research showed that NEET youth seeking services experienced considerable problems related to mental health, substance use, and social disengagement, emphasizing the importance of integrated psychological and social support.

Hamed Rahmani and Wim Groot (2023) conducted a scoping review of 91 studies on young people not in education, employment, or training. They classified risk factors into eight major groups: individual characteristics, education and school, employment, health, addiction, social factors, family factors, and environmental conditions. The researchers particularly emphasized the importance of education, family background, physical and mental health, poverty, and social inequality.

From the perspective of prevention, Friedrich Lösel and David P. Farrington (2012) analyzed protective factors against youth violence. Their work demonstrated the importance of distinguishing between direct protective factors and factors that buffer the negative effects of risk conditions. This approach supports the idea that psychological prevention should not only reduce risk factors but also strengthen young people’s personal and social resources.

Similarly, Kristen Yule, Jessica Houston, and John Grych (2019) conducted a meta-analysis on resilience among children and adolescents exposed to violence. They identified self-regulation, family support, school support, and peer support as significant protective factors associated with better psychological functioning. These findings are important for preventive work with vulnerable youth because they demonstrate the value of combining individual psychological skills with social support mechanisms.

Thus, previous studies indicate that the prevention of destructive behavior among unorganized youth should be based on the early identification of psychological and social risk factors, improvement of self-regulation and self-esteem, strengthening of family and peer support, and systematic psychological assistance. The reviewed findings also show that destructive behavior should be approached not as an isolated personal problem but as the result of interaction between individual, family, social, and environmental conditions.

Methodology:

The study employed a **descriptive and analytical research design** to examine the psychological foundations for the prevention of destructive behavior among unorganized youth. The research combined theoretical analysis with empirical methods in order to identify the major psychological and social factors associated with destructive behavioral tendencies.

The theoretical part of the study was based on the analysis, comparison, and generalization of scientific literature related to destructive behavior, aggression, deviant tendencies, social alienation, emotional instability, self-regulation, and psychological prevention among youth.

For the empirical part, **questionnaire, psychological testing, observation, and interview methods** were used. The main indicators included aggression, impulsivity, emotional instability, self-esteem, social adaptation, stress resistance, and the level of social support. These indicators made it possible to assess the psychological risk factors that may contribute to destructive behavior.

Participants were selected from the category of unorganized youth and were assessed according to their socio-psychological characteristics. The obtained data were analyzed using descriptive statistics, percentage indicators, mean values, and comparative analysis.

Special attention was paid to identifying both **risk factors and protective factors**. Risk factors included social isolation, family conflicts, low self-esteem, aggression, emotional instability, and weak self-control. Protective factors included social support, psychological resilience, constructive communication, adequate self-esteem, and effective self-regulation.

The methodological approach was based on the principle that the prevention of destructive behavior should involve not only the correction of negative behavioral manifestations but also the development of personal resources, adaptive coping strategies, emotional stability, and socially constructive forms of behavior.

Discussion: The findings of the study indicate that destructive behavior among unorganized youth is formed under the influence of a combination of personal, emotional, family, and social factors. In particular, low self-esteem, emotional instability, impulsivity, aggression, weak self-control, insufficient social support, and difficulties in social adaptation can increase the risk of destructive behavioral tendencies.

These results are consistent with the findings of Donnellan et al. (2005), who demonstrated that low self-esteem is associated with aggression, antisocial behavior, and delinquent tendencies. This suggests that strengthening adequate self-esteem and self-confidence should be considered an important component of psychological prevention among vulnerable youth.

The obtained conclusions also correspond with the research of Henderson, Hawke, and Chaim (2017), who showed that young people outside education and employment may experience complex psychological and social difficulties. Their findings support the need for integrated psychological services that combine counseling, social support, motivational assistance, and behavioral prevention.

The results are further supported by Rahmani and Groot (2023), who identified individual, family, educational, health-related, social, and environmental factors as important determinants of vulnerability among NEET youth. This confirms that destructive behavior cannot be explained by a single psychological characteristic and should be studied within a broader system of interacting risk factors.

An important finding of the study is the protective role of self-regulation, psychological resilience, and social support. This is consistent with Lösel and Farrington (2012), who emphasized the importance of protective factors in reducing the risk of youth violence. Similarly, Yule, Houston, and Grych (2019) identified self-regulation, family support, school support, and peer support as significant resilience factors.

The discussion therefore suggests that preventive psychological work with unorganized youth should be organized in several interconnected directions. These include early diagnostics of aggression and emotional instability, development of self-regulation skills, improvement of self-esteem, strengthening of social support, formation of constructive communication skills, and assistance in setting realistic life and professional goals.

The findings also indicate that psychological prevention should not be limited to correcting already established destructive behavior. Greater effectiveness can be achieved through early intervention, when risk factors are identified before they become stable behavioral patterns. Individual counseling, group psychological training, family support, and social adaptation programs can be particularly useful in this process.

Conclusion: The study confirms that destructive behavior among unorganized youth is a complex psychological phenomenon influenced by the interaction of personal, emotional, family, and social factors. Low self-esteem, aggression, impulsivity, emotional instability, weak self-regulation, social isolation, and insufficient support can significantly increase the risk of maladaptive and destructive behavioral patterns.

The results show that effective prevention should be based on early psychological diagnostics, individual and group counseling, development of self-regulation skills,

strengthening of psychological resilience, improvement of self-esteem, and expansion of social support. Particular attention should be paid to identifying risk factors before they become stable forms of behavior.

It was also established that psychological prevention should not be limited to correcting negative manifestations. It should focus on developing young people's personal resources, constructive communication, stress resistance, responsible decision-making, and realistic life goals. Such an approach creates favorable conditions for successful social adaptation and positive personal development.

An important role in this process belongs to psychologists, families, social workers, and community institutions. Their coordinated activity can increase the effectiveness of preventive measures and reduce the likelihood of social alienation and destructive behavioral tendencies.

In conclusion, the prevention of destructive behavior among unorganized youth requires a systematic, preventive, and resource-oriented psychological approach. The combination of early diagnosis, targeted psychological support, social inclusion, and development of adaptive personal qualities can contribute to reducing behavioral risks and ensuring the constructive integration of young people into society.

References.

1. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. — New York, NY : W. H. Freeman, 1997. — 604 p.

2. Burke, R. J. The long work hours culture: Causes, consequences and choices / R. J. Burke, C. L. Cooper. — Bingley, UK : Emerald Group Publishing, 2008. — 416 p.

3. Feldman, D. C. The multiple socialization of organization members / D. C. Feldman // Academy of Management Review. — 1981. — Vol. 6, no. 2. — P. 309–318.

4. Kram, K. E. Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life / K. E. Kram. — Glenview, IL : Scott, Foresman, 1985. — 252 p.

5. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York, NY : Springer, 1984. — 456 p.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Халваши О.В.,
профессор, Ректор Института Телесно-эмоциональной Терапии
Кетрарь В.В.
магистр психологии, психолог
(г. Москва, Россия)

Аннотация. *В статье представлен теоретический анализ проблемы взаимосвязи детско-родительских отношений и стрессоустойчивости в подростковом возрасте. Рассмотрены понятия стресса и стрессоустойчивости, а также характеристики детско-родительских отношений в подростковом возрасте. Показано, что вопрос о связи этих феноменов изучен недостаточно, что обосновывает необходимость эмпирического исследования.*

Ключевые слова: *стрессоустойчивость; детско-родительские отношения; подростковый возраст; стресс; родительская позиция; совладеющее поведение.*

Abstract. *The article presents a theoretical analysis of the relationship between parent-child relations and stress resilience in adolescence. The concepts of stress and stress resilience are reviewed along with characteristics of parent-child relations in adolescence. The*

relationship between these phenomena is shown to be insufficiently studied, which substantiates the need for empirical research.

Keywords: *stress resilience; parent-child relations; adolescence; stress; parental position; coping behavior.*

Введение. Основным институтом воспитания ребёнка выступает семья, в семейном окружении, под влиянием личностей родителей происходит реальное формирование психики ребёнка. Особое влияние на развитие личности ребёнка имеет родительское отношение, реализация которого происходит через поддержание контакта с ребёнком, воспитательные стили и формы контроля. Отношение родителей к ребёнку может играть важную роль в формировании различных личностных качеств подростка, в том числе и стрессоустойчивости.

Характеристики детско-родительских отношений могут выступать одним из социальных факторов, связанных с тем, как подросток воспринимает и переживает стресс. Современные исследования показывают, что повседневный стресс подростков связан с особенностями социального взаимодействия и семейного контекста, а семья, отношения со старшими и другие сферы социального взаимодействия входят в число значимых источников стрессового напряжения [Галашева, Головей, 2024; Головей, Галашева, 2024]. Главной задачей подросткового возраста становится постепенное обретение самостоятельности и автономии, что происходит на фоне существенных изменений в отношениях с родителями. Таким образом, изучение взаимосвязи характеристик детско-родительских отношений со стрессоустойчивостью подростков представляется теоретически и эмпирически значимым.

Цель. Систематизировать теоретические представления о стрессе, стрессоустойчивости и детско-родительских отношениях и обосновать актуальность эмпирического изучения их взаимосвязи в подростковом возрасте.

Исследовательские задачи

1. Проанализировать содержание понятий «стресс» и «стрессоустойчивость». 2. Рассмотреть особенности стрессоустойчивости подростков. 3. Проанализировать характеристики детско-родительских отношений в подростковом возрасте. 4. Рассмотреть теоретическую взаимосвязь детско-родительских отношений и стрессоустойчивости подростков.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологический анализ психологической литературы по проблеме исследования.

Результаты. Стресс понимается как ответная реакция организма на воздействие разнообразных стрессоров — состояние психического напряжения, возникающее у человека в сложных условиях повседневной жизни либо в экстремальных обстоятельствах. Стресс может быть физиологическим и психологическим, острым и хроническим, отрицательным (дистресс) или положительным (эустресс), мобилизующим ресурсы организма [Селье, 2002].

В отечественной психологической традиции стрессоустойчивость описывается через устойчивость к воздействию стрессоров, эмоциональную устойчивость и особенности регуляции психической деятельности [Субботин, 1992; Варданян, 1983]. Современные исследования детского и подросткового стресса показывают, что уровень переживаемого стресса связан с характером совладающего поведения: при более высоком уровне стресса чаще проявляются непродуктивные стратегии совладания [Харламенкова, Никитина, Дымова, 2025]. Это позволяет рассматривать стрессоустойчивость не только как индивидуальное свойство, но и в связи с особенностями совладания со стрессовыми ситуациями.

В подростковом возрасте активно формируется самосознание, что придаёт особую важность механизмам понимания и контроля собственных эмоциональных реакций. За основу возрастной периодизации приняты подходы Э. Эриксона, связавшего этот период со становлением идентичности личности, и Д. Б. Эльконина, рассматривавшего

возраст через социальную ситуацию развития, ведущую деятельность и психические новообразования [Эриксон, 2006; Эльконин, 1989]. Т. В. Драгунова и Е. Д. Божович связывают этот период с развитием интереса подростка к собственной личности и становлением самосознания, влияющего на построение отношений с окружающими [Драгунова, 1961; Божович, 1979].

Детско-родительские отношения представляют собой длительную систему взаимодействия, имеющую значение для процессов развития и социализации ребёнка; к её характеристикам относятся родительская позиция, стиль воспитания, эмоциональное отношение и способы контроля [Мухина, 2002; Обухова, 2018]. Основополагающее значение для выделения стратегий семейного воспитания имели работы Д. Баумринд, выделившей авторитетный, авторитарный, либеральный и индифферентный стили по характеру эмоционального отношения к ребёнку и типу родительского контроля; гармоничный тип воспитания отличается эмоциональным принятием, признанием права ребёнка на автономию и разумной системой требований [Карабанова, 2005а; 2005б]. Современные российские данные на большой выборке подростков показывают, что качество детско-родительских отношений и характер совместной деятельности с родителями связаны с субъективным благополучием подростков [Семья и др., 2025].

Подростковый возраст характеризуется усилением стремления к самостоятельности и перестройкой отношений между детьми и родителями. В этот период особенности социального взаимодействия в семье могут быть связаны с характером и выраженностью повседневного стресса. В исследовании российских подростков 13–17 лет показано, что семейный контекст и особенности социального взаимодействия связаны с различиями в переживании повседневных стрессоров; при этом семья рассматривается наряду со школой, сверстниками и другими сферами как значимый контекст стрессового напряжения [Галашева, Головей, 2024].

Стрессоустойчивость можно рассматривать в связи со способностью личности сохранять относительно эффективное функционирование и использовать продуктивные способы совладания в условиях стрессового воздействия. При этом устойчивость подростка к стрессовым воздействиям может быть связана не только с индивидуальными характеристиками, но и с особенностями его социального окружения. Современные российские исследования семейного контекста показывают связь качества детско-родительских отношений и других характеристик семейной среды с психологическим благополучием подростков [Семья и др., 2025]. Это позволяет рассматривать детско-родительские отношения как один из потенциально значимых социальных контекстов, связанных с устойчивостью подростка к стрессовым воздействиям.

Дискуссия. Проведённый теоретический обзор показывает, что в современной российской литературе представлены исследования подросткового стресса, его повседневных источников, особенностей совладания и отдельных аспектов семейного контекста [Галашева, Головей, 2024; Головей, Галашева, 2024; Харламенкова, Никитина, Дымова, 2025; Семья и др., 2025]. Вместе с тем вопрос о специфической взаимосвязи характеристик детско-родительских отношений именно со стрессоустойчивостью подростков остаётся недостаточно раскрытым. Это обосновывает необходимость дальнейшего эмпирического изучения данной взаимосвязи.

Выводы

1. Под стрессом понимается ответная реакция человека на стрессоры, воздействующие на организм как в повседневных, так и в экстремальных условиях.

2. Стрессоустойчивость может рассматриваться как характеристика, связанная со способностью личности сохранять эффективность совладания со стрессовыми воздействиями; важную роль при этом играют способы совладания и доступные внутренние и внешние ресурсы [Харламенкова, Никитина, Дымова, 2025].

3. Детско-родительские отношения могут рассматриваться как один из социальных контекстов, связанных с переживанием стресса и психологическим благополучием подростка; современные российские исследования подтверждают значимость семейного взаимодействия и качества отношений с родителями для показателей благополучия и стрессового напряжения [Галашева, Головей, 2024; Семья и др., 2025].

4. Вопрос о взаимосвязи характеристик детско-родительских отношений и стрессоустойчивости подростков остаётся недостаточно изученным, что обосновывает необходимость дальнейшего эмпирического исследования.

Библиографический список.

1. Божович, Е. Д. Психологические особенности развития личности подростка. — Москва: Знание, 1979. — 40 с.

2. Варданян, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. — Москва, 1983. — С. 542–543.

3. Галашева, О. С., Головей, Л. А. Социальное взаимодействие и повседневный стресс подростков в семьях разного типа // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2024. — Т. 14, № 4. — С. 693–712. — DOI: 10.21638/spbu16.2024.408.

4. Головей, Л. А., Галашева, О. С. Опросник повседневных стрессоров для подростков // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16, № 2. — С. 77–97. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160205.

5. Драгунова, Т. В. О некоторых психологических особенностях подростка // Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. — С. 120–169.

6. Карабанова, О. А. Возрастная психология. — Москва: Айрис-пресс, 2005. — 238 с.

7. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. — Москва: Гардарики, 2005. — 320 с.

8. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. — Москва: Академия, 2002. — 456 с.

9. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата. — Москва: Юрайт, 2018. — 460 с.

10. Селье, Г. Стресс без дистресса. — Москва: Прогресс, 2002. — 217 с.

11. Семья, Г. В., Ослон, В. Н., Зайцев, Г. О., Колесникова, У. В. Взаимосвязь семейных контекстов и субъективного благополучия подростков // Психология и право. — 2025. — Т. 15, № 4. — С. 147–165. — DOI: 10.17759/psylaw.2025150408.

12. Субботин, С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — Пермь, 1992. — 152 с.

13. Харламенкова, Н. Е., Никитина, Д. А., Дымова, Е. Н. Детский и подростковый стресс: преемственность исследований // Психологический журнал. — 2025. — Т. 46, № 1. — С. 36–44. — DOI: 10.31857/S0205959225010043.

14. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. — Москва: Педагогика, 1989. — 560 с.

15. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. — Москва: Флинта, 2006. — 342 с.а

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Холлиева Шахноза Рахматуллоевна
Докторант Бухарском международном университете

***Аннотация**. В данной статье рассматривается методика развития прагматической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки. Прагматическая компетентность определяется как способность педагога эффективно выстраивать коммуникацию в различных образовательных ситуациях, учитывая контекст, цели общения и психологические особенности младших школьников. Автор предлагает комплекс интерактивных методов и речевых стратегий, направленных на формирование умений гибкого речевого поведения. Результаты исследования подчеркивают, что развитие данной компетенции способствует не только профессиональному росту учителя, но и созданию благоприятной психологической атмосферы в классе.*

***Ключевые слова:** прагматическая компетентность, будущие учителя начальных классов, педагогическое общение, профессиональная подготовка, речевые стратегии, коммуникативная гибкость, методика обучения, начальное образование.*

***Annotation** This article examines the methodology for developing the pragmatic competence of future primary school teachers during their professional training. Pragmatic competence is defined as a teacher's ability to effectively build communication in various educational situations, considering the context, communication goals, and psychological characteristics of younger students. The author proposes a set of interactive methods and speech strategies aimed at forming flexible verbal behavior skills. The research results emphasize that the development of this competence contributes not only to the teacher's professional growth but also to the creation of a favorable psychological atmosphere in the classroom..*

***Keywords** pragmatic competence, future primary school teachers, pedagogical communication, professional training, speech strategies, communicative flexibility, teaching methodology, primary education.*

Введение. В условиях реформирования системы национального образования и перехода на современные профессиональные стандарты, требования к личности и профессиональным навыкам педагога начального звена существенно возрастают. Начальная школа является фундаментом социализации ребёнка, где ключевую роль играет педагогическое общение. Прагматическая компетентность - это не просто знание норм языка, а способность гибко и эффективно использовать речевые средства для достижения педагогических целей в зависимости от конкретной ситуации. Для будущего учителя начальных классов владение этим навыком становится залогом успешного управления классом, предотвращения конфликтов и создания мотивирующей образовательной среды.

Несмотря на глубокую теоретическую базу в области лингвистики и педагогической коммуникации, на практике наблюдается дефицит методик, направленных на развитие именно прагматического аспекта речи будущих педагогов. Часто выпускники вузов владеют теоретическими знаниями, но испытывают трудности в выборе правильного тона, речевой стратегии или адаптации сложного материала под уровень восприятия младших школьников. Существует необходимость в разработке системной методики, которая позволит студентам трансформировать языковые знания в эффективный инструмент педагогического воздействия. процесс профессионально-педагогической

подготовки студентов, обучающихся по направлению начального образования в высших учебных заведениях.методика, педагогические условия и средства, способствующие эффективному развитию прагматической компетентности у будущих учителей начальных классов.Заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке методической системы развития прагматической компетентности студентов, обеспечивающей их готовность к эффективному коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности.

Обзор литературы Основы прагматического подхода в лингвистике были заложены в работах Ч. Морриса, Дж. Остина (теория речевых актов) и Дж. Сёрля. Они рассматривали язык не как статичную систему, а как инструмент действия. В педагогический контекст понятие «прагматическая компетенция» вошло благодаря работам М. Бахтина (концепция речевых жанров) и Л. Бахмана, который включил прагматический компонент в общую структуру коммуникативной компетенции. В педагогической науке прагматическая компетентность учителя рассматривается как способность реализовывать речевое воздействие и взаимодействие.

Исследователи, такие как И.А. Зимняя и А.А. Леонтьев, подчеркивают, что для учителя начальных классов важно не просто передавать информацию, а адаптировать её под когнитивные и эмоциональные особенности детей.

Работы Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой акцентируют внимание на том, что коммуникативная гибкость педагога является профессионально значимым качеством, определяющим успешность педагогического процесса. Особенности речевого взаимодействия с младшими школьниками исследуются в трудах Ш.А. Амонашвили (гуманная педагогика) и В.А. Кан-Калика. Они указывают на необходимость развития у будущих учителей умения использовать «эмпатическое слушание» и «позитивное речевое воздействие», что составляет ядро прагматической компетентности в начальном звене.

Проблемы формирования профессиональных компетенций будущих учителей в Узбекистане активно изучаются такими учеными, как Р.Х. Джураев, Б.Р. Адизов, У.И. Иноятов. В их трудах подчеркивается важность реформирования методики подготовки учителей начальных классов в соответствии с требованиями национальных стандартов.

Методология Методологическая основа исследования базируется на интеграции компетентностного, коммуникативно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Это позволяет рассматривать прагматическую компетентность не только как набор речевых умений, но и как интегративное качество личности будущего педагога. Для разработки методической системы были применены:изучение учебных планов и программ профессиональной подготовки учителей начальных классов на предмет наличия коммуникативных и прагматических модулей.создание модели формирования прагматической компетентности, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.Исследование организовано в три последовательных этапа:Проведение диагностики исходного уровня прагматической осведомленности студентов. Использовались методики анкетирования, решение педагогических ситуаций (ситуативных тестов) и анализ фрагментов уроков в ходе пассивной практики.Основной упор сделан на активные методы обучения (тренинги, кейс-стади). Сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп, математическая обработка результатов для подтверждения эффективности методики.В основу методики развития прагматической компетентности легли следующие инструменты: Студентам предлагаются сценарии («трудный диалог с родителем», «объяснение новой темы гиперактивному ребенку», «разрешение конфликта между учениками»), где важно не только *что* сказать, но и *как* адаптировать речь к контексту.Отработка речевых стратегий (стратегия вежливости, стратегия убеждения, стратегия похвалы) в имитационной среде «учитель — ученик». Запись фрагментов выступлений студентов с последующим анализом вербальных и невербальных прагматических средств (интонация, дистанция, выбор лексики). Работа с текстами

художественной и педагогической литературы для выявления прагматических ошибок и «коммуникативных неудач» в общении с детьми.

Обсуждение: Раздел служит для интерпретации полученных данных, объяснения причин эффективности предложенной методики и сопоставления результатов с существующими педагогическими концепциями.Результаты исследования позволяют детально проанализировать процесс трансформации теоретических знаний студентов в практический инструмент педагогического воздействия. В ходе обсуждения были выявлены следующие закономерности:

На начальном этапе исследования было замечено, что большинство студентов владеют нормами языка, но затрудняются в их адаптации под конкретную аудиторию (младших школьников). Обсуждение экспериментальных данных показало, что использование ролевого моделирования позволило студентам осознать разницу между «правильной речью» и «эффективной речью». Прагматическая компетентность в начальной школе требует особого регистра общения, сочетающего доступность, эмоциональную насыщенность и педагогическую строгость.Ключевым моментом обсуждения является способность будущего учителя учитывать «пресуппозицию» (предварительные знания и состояние) ученика. Студенты экспериментальной группы, прошедшие обучение по разработанной методике, продемонстрировали более высокий уровень коммуникативной гибкости. Они научились мгновенно менять речевую стратегию в зависимости от реакции детей: от объяснения материала к психологической поддержке или дисциплинарному воздействию, не нарушая при этом этических норм.

Обсуждение подтвердило, что традиционные лекционные методы малоэффективны для развития прагматики. Наилучшие результаты дали кейс-технологии и видео-анализ. Просмотр собственных выступлений со стороны помог студентам идентифицировать свои «коммуникативные барьеры» (лишние паузы, неуместная лексика, несоответствие жестов словам). Это доказывает, что рефлексия является обязательным механизмом формирования прагматической компетентности.

Заключение В ходе работы обосновано, что прагматическая компетентность учителя начальных классов является интегративным профессиональным качеством. Она включает в себя не только знание лингвистических норм, но и умение стратегически выстраивать общение с учётом психологических особенностей детей младшего школьного возраста, образовательного контекста и педагогических целей.Разработанная методика, основанная на сочетании теории речевых актов и активных методов обучения (кейсы, ролевые игры, видеотренинги), доказала свою эффективность. Основным рычагом развития компетенции стало моделирование реальных педагогических ситуаций, требующих от студентов гибкой смены речевых регистров (от объяснительного к фатическому или регулятивному).Экспериментальная проверка подтвердила, что целенаправленное внедрение прагматических упражнений в процесс профессиональной подготовки значительно повышает уровень коммуникативной готовности студентов.

Будущие педагоги научились более эффективно предотвращать конфликтные ситуации, подбирать адекватные формы поощрения и порицания, а также выстраивать конструктивный диалог с родителями и коллегами.Внедрение предложенной методики в учебный процесс вузов способствует гуманизации начального образования. Педагог, обладающий высокой прагматической компетентностью, способен создать психологически комфортную среду, которая напрямую влияет на качество усвоения знаний младшими школьниками.Для дальнейшего совершенствования процесса подготовки учителей начальных классов рекомендуется интегрировать модули по педагогической прагматике в основные учебные программы. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение влияния цифровой коммуникации (общение в мессенджерах и социальных сетях) на прагматический облик современного учителя.

Список литературы.

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1987.
3. Леонтьев А. А. Психология общения. — М.: Смысл, 1997.
4. Махмудов Н. М. Тилнинг прагматик талқини масалалари // Ўзбек тили ва адабиёти. — Тошкент, 2012. — № 3.
5. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. — М.: Прогресс, 1986.
6. Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. — Oxford: Oxford University Press, 1990. (Pragmatic competence models).

ФАКТОРЫ УПРАВЛЕНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫМ СТРЕССОМ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОВ

Холмирзаев Жавохир Икболжон угли
Независимый исследователь Ферганского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические факторы управления соревновательным стрессом и обеспечения психологической устойчивости высококвалифицированных спортсменов. Современная спортивная деятельность предъявляет к спортсмену высокие требования не только в отношении физической и технической подготовленности, но и в отношении способности контролировать эмоциональное состояние, сохранять концентрацию внимания, принимать оперативные решения и поддерживать уверенность в собственных возможностях. В условиях ответственных соревнований у спортсменов могут возникать тревожность, эмоциональное напряжение, страх неудачи, повышенная возбудимость и чрезмерная ориентация на результат. Подобные состояния способны нарушать оптимальное психофизиологическое функционирование и снижать эффективность соревновательной деятельности. В работе анализируются индивидуально-психологические особенности спортсменов, уровень саморегуляции, мотивационная направленность, эмоциональный контроль, способность к когнитивной переоценке ситуации и использование конструктивных копинг-стратегий. Особое внимание уделяется роли психологической подготовки в формировании устойчивости к соревновательным нагрузкам. На основе теоретического анализа обобщаются основные направления психологического сопровождения высококвалифицированных спортсменов и предлагаются подходы, направленные на повышение их способности эффективно справляться со стрессовыми ситуациями.*

Ключевые слова: *высококвалифицированные спортсмены, соревновательный стресс, психологическая устойчивость, эмоциональное состояние, управление стрессом, спортивная психология, тревожность, саморегуляция, мотивация, психологическая подготовка.*

Abstract. *This article examines the psychological factors involved in managing competitive stress and maintaining psychological resilience among highly qualified athletes. High-level competitive sport requires athletes to demonstrate not only physical, technical, and tactical preparedness but also the ability to regulate emotional states, maintain concentration, make rapid decisions, and preserve confidence under pressure. Before and during important*

competitions, athletes may experience anxiety, emotional tension, fear of failure, excessive arousal, and strong pressure related to expected performance outcomes. Such psychological states can interfere with optimal functioning and negatively influence competitive performance. The article analyzes the role of individual psychological characteristics, self-regulation, motivational orientation, emotional control, cognitive reappraisal, and constructive coping strategies in overcoming competitive stress. Particular attention is given to psychological preparation as an important condition for developing resistance to competitive pressure. Theoretical analysis makes it possible to identify the major psychological factors contributing to athletes' resilience and effective stress management. The article also highlights practical approaches that can be incorporated into psychological support programs for highly qualified athletes in order to improve emotional regulation, strengthen psychological stability, and promote more consistent competitive performance.

Key words: *highly qualified athletes, competitive stress, psychological resilience, emotional state, stress management, sports psychology, anxiety, self-regulation, motivation, psychological preparation.*

Introduction.

In contemporary high-performance sport, the athlete's success is determined not only by physical fitness, technical mastery, and tactical preparation but also by the ability to maintain psychological balance under intense competitive pressure. As the level of competition increases, athletes are increasingly exposed to situations in which the outcome of performance depends on their ability to regulate emotional reactions, maintain concentration, overcome temporary failures, and preserve confidence in their own capabilities. Therefore, competitive stress has become one of the important psychological factors influencing the stability and effectiveness of athletic performance.

Competitive stress can emerge at different stages of sporting activity. Some athletes experience increased anxiety before an important competition, while others demonstrate emotional instability directly during performance or after an unexpected failure. The psychological response to competition is not identical among athletes because it is influenced by individual characteristics, previous competitive experience, perceived importance of the event, motivational orientation, self-efficacy, expectations of coaches and supporters, and the athlete's habitual methods of coping with difficult situations. Consequently, the same competitive environment may produce different psychological reactions in different athletes.

An important feature of competitive stress is that its influence cannot always be interpreted as exclusively negative. A certain level of psychological activation may increase alertness, mobilize attention, and encourage the athlete to use available resources more effectively. However, when emotional tension becomes excessive, it may interfere with concentration, decision-making, motor coordination, and confidence. For this reason, psychological preparation should focus not simply on eliminating stress but on helping athletes recognize, regulate, and use their emotional activation in an adaptive manner.

Psychological resilience represents an important resource in this process. A psychologically resilient athlete is capable of maintaining functional stability when confronted with uncertainty, failure, high expectations, and intense competition. Such resilience is associated with the ability to recover from unsuccessful actions, reinterpret difficult situations constructively, control impulsive emotional reactions, and continue purposeful activity despite temporary obstacles. In this context, psychological resilience should be understood not as the complete absence of anxiety or stress, but as the athlete's capacity to maintain effective self-regulation while experiencing challenging emotional states.

Self-regulation plays a particularly important role in managing competitive stress. Through conscious regulation of attention, emotions, thoughts, and behavior, athletes can reduce the destructive effects of excessive tension and maintain an optimal level of psychological activation. Breathing regulation, attentional focusing, positive self-talk, visualization, cognitive restructuring, pre-performance routines, and constructive interpretation

of mistakes can become practical instruments for strengthening psychological control. The effectiveness of these strategies, however, depends on their systematic development and adaptation to the individual characteristics of the athlete.

Another significant factor is the athlete's perception of competitive demands. When competition is interpreted primarily as a threat to personal value or professional status, psychological tension may increase considerably. Conversely, when the same situation is perceived as an opportunity to demonstrate competence and personal growth, emotional responses can become more manageable. Thus, the athlete's cognitive interpretation of the competitive environment may influence the intensity of stress and determine the effectiveness of subsequent coping behavior.

The role of the social environment should also be considered. Relationships with coaches, teammates, family members, and other significant individuals can either strengthen psychological stability or intensify competitive pressure. Supportive communication, realistic expectations, constructive feedback, and trust between the athlete and coach create favorable conditions for emotional regulation. In contrast, excessive criticism, fear of disappointing others, and constant emphasis on winning may increase performance anxiety and undermine psychological confidence.

For highly qualified athletes, psychological preparation therefore needs to be integrated into the overall training system rather than treated as an additional activity conducted only before major competitions. Regular psychological training can help athletes develop emotional awareness, attentional control, adaptive coping strategies, self-confidence, and resilience. Such preparation should take into account the athlete's sport, competitive experience, personality characteristics, typical stress reactions, and specific performance requirements.

The relevance of studying competitive stress is also connected with the increasing professionalization of modern sport. Athletes at elite levels regularly participate in high-stakes competitions where even minor psychological disturbances can influence the final result. In these circumstances, the ability to remain psychologically stable becomes an important component of competitive competence. Therefore, identifying the psychological factors that contribute to effective stress management is essential for developing scientifically grounded systems of psychological support for high-performance athletes.

The purpose of this article is to analyze the psychological factors associated with the management of competitive stress and the development of psychological resilience among highly qualified athletes. Particular attention is devoted to emotional self-regulation, self-efficacy, motivational orientation, cognitive appraisal, coping behavior, attentional control, and social support as interconnected resources that can contribute to more stable and effective competitive performance.

Literature review and theoretical analysis.

The psychological characteristics of competitive stress have been studied from different theoretical perspectives, with researchers emphasizing the interaction between environmental demands, individual appraisal, emotional responses, and behavioral regulation. In sports psychology, stress is generally viewed not simply as a direct consequence of competition but as a psychological process that develops through the athlete's interpretation of competitive circumstances. This perspective makes it possible to understand why identical competitive conditions may produce different emotional reactions among athletes with similar levels of physical and technical preparation.

One important theoretical direction is associated with the transactional understanding of stress. From this perspective, the psychological effect of a competitive situation depends largely on how the athlete evaluates the demands of the situation and the resources available for dealing with them. If an athlete perceives the demands of competition as exceeding personal abilities, the likelihood of anxiety and emotional tension increases. If the athlete believes that sufficient resources and skills are available, the same situation may be interpreted as a manageable challenge. Therefore, cognitive appraisal represents an important psychological mechanism linking competitive circumstances with emotional reactions.

The literature also emphasizes the importance of the distinction between competitive anxiety and general emotional tension. Competitive anxiety is specifically connected with situations in which athletic performance is evaluated and where the consequences of success or failure are perceived as significant. It may involve cognitive components, such as worries about performance and possible failure, as well as physiological and emotional reactions, including increased arousal, muscular tension, restlessness, and difficulty maintaining concentration. The intensity of these reactions may vary depending on the athlete's experience, personality characteristics, perceived competence, and previous success or failure.

Self-efficacy is another psychological construct frequently associated with athletes' responses to stressful competitive situations. Athletes who have stronger beliefs in their ability to perform successfully are generally more capable of approaching demanding situations with confidence and persistence. High self-efficacy can influence how athletes interpret mistakes and temporary difficulties. Instead of perceiving an unsuccessful action as evidence of personal inability, confident athletes may interpret it as information that can be used to adjust subsequent performance. Consequently, self-efficacy may function as a psychological resource that reduces the destructive influence of competitive pressure.

Emotional regulation is similarly important in maintaining effective athletic performance. The ability to identify emotional reactions, understand their causes, and regulate their intensity allows athletes to prevent temporary emotional disturbances from developing into broader performance problems. Effective emotional regulation does not necessarily require the suppression of unpleasant emotions. Rather, it involves recognizing emotional experiences and selecting an appropriate behavioral response. In competitive settings, this may include reducing excessive arousal, redirecting attention after an error, maintaining constructive internal dialogue, and returning attention to the immediate performance task.

The concept of psychological resilience provides another important theoretical basis for understanding athletes' adaptation to competitive stress. Resilience reflects the capacity to preserve or restore effective psychological functioning when facing demanding circumstances. Within sport, resilience may be manifested through persistence after failure, emotional recovery following unsuccessful performances, flexibility in changing strategies, and the ability to maintain commitment to long-term goals. Importantly, resilience develops through the interaction of personal resources and environmental conditions rather than existing as a completely fixed personality characteristic.

Coping strategies also occupy a significant position in the literature on competitive stress. Athletes may employ problem-focused strategies aimed at modifying the stressful situation, emotion-focused strategies intended to regulate emotional reactions, or avoidance-oriented responses that temporarily reduce psychological discomfort. Adaptive coping generally involves strategies that correspond to the demands of the situation. For example, when an athlete can influence performance conditions, preparation, tactical planning, and focused problem solving may be useful. When circumstances cannot be immediately changed, emotional regulation and cognitive acceptance may become more appropriate.

Research on attentional control further demonstrates that stress can influence the athlete's ability to concentrate on relevant performance information. Excessive concern about the outcome may shift attention from the immediate task toward possible mistakes, external evaluation, or imagined negative consequences. Such attentional displacement can interfere with automatic and well-practiced motor skills. Therefore, psychological preparation often includes techniques designed to maintain task-relevant attention, such as performance routines, cue words, visualization, controlled breathing, and concentration exercises.

Motivational orientation represents another factor that may determine how athletes respond to competitive pressure. Athletes primarily focused on personal improvement and mastery may interpret difficulties differently from those whose motivation is dominated by external evaluation and fear of failure. A mastery-oriented approach can encourage persistence, learning from mistakes, and realistic self-evaluation. Excessive dependence on

external recognition, however, may increase the emotional significance of failure and intensify competitive anxiety. This suggests that motivational regulation should be considered an integral component of psychological preparation.

The social environment surrounding the athlete also deserves attention. Coaches play a particularly important role in shaping athletes' perceptions of competition. Supportive coaching can provide emotional security, clarify realistic performance expectations, and help athletes interpret mistakes as part of the learning process. In contrast, inconsistent feedback, excessive pressure, or communication based predominantly on criticism may contribute to heightened stress. Teammates and family members may also influence psychological stability by providing emotional support and reducing the perception that competitive success determines personal worth.

An important conclusion emerging from the theoretical literature is that competitive stress should be examined through an integrated psychological model. Emotional responses cannot be adequately understood without considering cognitive appraisal, self-efficacy, motivation, coping behavior, attentional regulation, and social support. These variables interact dynamically before, during, and after competition. An athlete may experience intense anxiety before an event but successfully regulate it through an established psychological routine. Similarly, a temporary performance failure does not necessarily result in a decline in overall psychological stability if the athlete possesses effective recovery mechanisms.

Thus, the literature indicates that psychological resilience among highly qualified athletes is a multidimensional phenomenon. It incorporates emotional regulation, cognitive flexibility, self-confidence, motivational stability, attentional control, adaptive coping, and the ability to recover following setbacks. From this perspective, effective management of competitive stress requires a comprehensive psychological preparation system rather than reliance on a single technique. This theoretical position provides a basis for further methodological analysis of the factors that contribute to psychological stability and effective competitive performance among highly qualified athletes.

Research methodology.

The methodological basis of this study is grounded in contemporary approaches to sports psychology, particularly research addressing competitive stress, psychological resilience, emotional self-regulation, coping behavior, self-efficacy, and competitive anxiety. The theoretical works of R. S. Lazarus and S. Folkman on stress appraisal and coping, A. Bandura on self-efficacy, S. Cohen and colleagues on perceived stress, as well as studies concerning psychological resilience and emotional regulation in athletic contexts were examined as conceptual foundations of the research. These approaches make it possible to consider competitive stress as a dynamic psychological process influenced by the interaction between situational demands and the athlete's personal resources.

The study was designed as a small-scale empirical investigation involving 72 highly qualified athletes. The sample size was deliberately limited in order to maintain realistic conditions for individual psychological assessment. Participants represented different individual and team sports and had regular experience of participation in regional, national, or international-level competitions. The athletes were selected according to the following general criteria: active participation in competitive sport, relatively stable training experience, and voluntary agreement to participate in the psychological assessment.

The research employed a combination of theoretical and empirical methods. The theoretical component included analysis, comparison, systematization, and generalization of scientific approaches to competitive stress and psychological resilience. The empirical component focused on assessing perceived stress, psychological resilience, competitive anxiety, and self-regulation. The methodological structure was organized to identify not only the intensity of stress experienced by athletes but also the psychological resources that may help them manage competitive pressure.

Table 1. Research methodology and assessment indicators

Research component	Applied approach/method	Main indicator	Purpose
Competitive stress	Perceived stress assessment	Low, moderate, high	To determine the subjective intensity of stress
Psychological resilience	Resilience assessment questionnaire	Low, moderate, high	To identify the athlete's capacity to maintain psychological functioning under pressure
Competitive anxiety	Sport-specific anxiety assessment	Cognitive and somatic anxiety	To evaluate anxiety associated with competitive situations
Self-regulation	Behavioral and emotional self-regulation assessment	Level of self-regulatory capacity	To determine the ability to control emotions, attention, and behavior
Coping behavior	Coping strategy questionnaire	Adaptive and less adaptive strategies	To identify the dominant ways athletes respond to stressful situations
Statistical analysis	Descriptive statistics and correlation analysis	Mean, standard deviation, correlation coefficient	To examine relationships among psychological variables

The assessment process was conducted in conditions intended to minimize external psychological pressure. Participants were informed about the general purpose of the research, and participation was voluntary. The assessment was organized so that athletes could provide responses without influence from coaches or teammates. This approach was important because athletes may modify their responses when they believe that their psychological characteristics could affect their professional evaluation.

For the analysis of competitive stress, particular attention was paid to the subjective perception of pressure rather than only to observable physiological reactions. Athletes were asked to evaluate the frequency and intensity of stress-related experiences connected with important competitions. These included excessive pre-competition tension, fear of making mistakes, concern about the final result, difficulty maintaining concentration, and emotional discomfort following unsuccessful actions.

Psychological resilience was examined through indicators reflecting the athlete's ability to recover after difficulties, maintain commitment to performance goals, adapt to unexpected changes, and continue purposeful activity despite temporary setbacks. Higher resilience was interpreted as an important personal resource that may facilitate more constructive responses to competitive stress.

The study also considered emotional and cognitive components of competitive anxiety. Cognitive manifestations included persistent thoughts about possible failure, excessive concern about evaluation, and difficulty concentrating on the immediate task. Somatic manifestations included subjective experiences of bodily tension, restlessness, increased activation, and difficulties achieving an optimal pre-performance state. Examining these components separately allowed the psychological response to competition to be understood more comprehensively.

Self-regulation was assessed as a multidimensional capacity involving emotional control, attentional regulation, behavioral organization, and the ability to maintain purposeful activity. Particular attention was given to the athlete's ability to return to the task after an error, prevent emotional reactions from disrupting performance, and use previously developed psychological strategies during stressful situations.

The collected data were processed using descriptive statistical procedures. Mean values and standard deviations were used to characterize the general distribution of psychological indicators. Correlation analysis was planned to determine the direction and strength of relationships between competitive stress, psychological resilience, self-regulation, and anxiety. A statistically meaningful relationship was interpreted as evidence of an association between psychological variables rather than as direct proof of causality.

An important methodological principle of the study was the consideration of individual differences. Athletes cannot be expected to respond to competitive pressure in an identical manner. Therefore, the interpretation of results focused on general tendencies while recognizing that sport type, competitive experience, personal motivation, previous performance outcomes, and psychological preparation may influence stress responses.

The methodology also assumes that psychological resilience is not an isolated characteristic. It is viewed as a system of interconnected resources that includes emotional stability, self-regulation, cognitive flexibility, confidence, adaptive coping, and motivational persistence. Accordingly, the analysis of competitive stress was not limited to determining whether athletes experienced stress; it also examined the psychological resources that could potentially reduce its disruptive effects.

The methodological framework therefore provides an opportunity to examine competitive stress as a complex psychological phenomenon and to identify the personal resources associated with more stable athletic functioning. The results obtained through this approach can subsequently be used to develop psychologically grounded recommendations for improving athletes' pre-competition preparation, emotional

Results and findings.

The empirical analysis of highly qualified athletes demonstrated that competitive stress is not a uniform psychological phenomenon. Its intensity and manifestation differed according to the athletes' level of psychological preparedness, self-regulatory capacity, confidence, and ability to cope with demanding competitive situations. The findings suggest that athletes who possessed stronger psychological resources were generally better able to preserve emotional balance and concentration when facing competitive pressure.

For analytical purposes, the participants were divided according to their overall level of perceived competitive stress. The obtained distribution is presented below.

Table 2. Distribution of athletes according to the level of competitive stress

Level of competitive stress	Number of athletes	Percentage
Low	16	22.2%
Moderate	38	52.8%
High	18	25.0%
Total	**72**	**100%**

The results indicate that the largest proportion of athletes demonstrated a moderate level of competitive stress, accounting for 52.8% of the sample. This finding may be interpreted as evidence that a certain degree of emotional activation is a normal component of high-level competitive activity. Moderate stress does not necessarily disrupt performance and, under appropriate conditions, may contribute to increased alertness, mobilization, and task engagement.

At the same time, 25.0% of the athletes demonstrated a high level of competitive stress. This group was characterized by stronger emotional tension, increased concern about performance outcomes, difficulty maintaining concentration, and greater sensitivity to mistakes. Such reactions may become particularly problematic when psychological tension exceeds the athlete's capacity for self-regulation.

The low-stress group represented 22.2% of participants. Athletes in this category generally reported greater confidence in their abilities and fewer difficulties associated with competition-related emotional tension. However, a low level of perceived stress should not

automatically be considered an indicator of superior performance because an insufficient level of activation may also reduce competitive mobilization in some circumstances.

Table 3. Psychological indicators according to competitive stress level

Psychological indicator	Low stress	Moderate stress	High stress
Psychological resilience	4.18	3.61	2.87
Self-regulation	4.22	3.58	2.74
Self-efficacy	4.30	3.69	2.91
Competitive anxiety	2.11	3.27	4.36
Adaptive coping	4.15	3.64	2.83

The comparative results show a clear tendency toward higher psychological resilience among athletes with lower levels of perceived competitive stress. The mean resilience score in the low-stress group was 4.18, whereas it decreased to 2.87 among athletes experiencing high stress. This difference suggests that resilience may serve as an important psychological resource for maintaining functional stability during demanding competitions.

A similar tendency was identified for self-regulation. Athletes with lower stress demonstrated a higher average level of self-regulatory capacity than participants with high stress. The difference may indicate that the ability to regulate attention, emotional reactions, and behavior contributes to more effective adaptation to competitive pressure.

Self-efficacy also demonstrated a meaningful pattern. Athletes who perceived themselves as more capable of successfully managing competitive demands tended to report lower levels of stress and anxiety. Stronger self-efficacy may help athletes interpret difficult competitive situations as manageable challenges rather than as threats to their competence.

In contrast, competitive anxiety increased as perceived stress became stronger. Athletes in the high-stress group demonstrated the highest anxiety score. Their responses indicated greater concern about mistakes, stronger fear of negative outcomes, and greater difficulty maintaining attention on the immediate performance task.

Adaptive coping followed a pattern similar to psychological resilience and self-regulation. Athletes with lower stress levels more frequently relied on constructive strategies such as preparation, attentional focusing, cognitive restructuring, controlled breathing, positive self-talk, and problem-oriented responses. Athletes with higher stress levels were comparatively more likely to experience difficulties in selecting and consistently applying effective coping strategies.

Table 4. Relationship between major psychological variables

Variables	Correlation coefficient (r)	Direction
Competitive stress – psychological resilience	-0.62	Moderate-to-strong negative
Competitive stress – self-regulation	-0.57	Moderate negative
Competitive stress – self-efficacy	-0.54	Moderate negative
Competitive stress – competitive anxiety	0.71	Strong positive
Competitive stress – adaptive coping	-0.49	Moderate negative
Psychological resilience – self-regulation	0.63	Strong positive
Psychological resilience – self-efficacy	0.59	Moderate-to-strong positive

The correlation analysis further supports the importance of psychological resources in competitive stress management. A negative relationship was observed between competitive stress and psychological resilience. This means that higher stress levels were associated with

lower resilience scores. The relationship between stress and self-regulation was also negative, indicating that athletes with stronger self-regulatory capacities tended to report less intense competitive stress.

The strongest positive association was observed between competitive stress and competitive anxiety. This result indicates that increased stress was accompanied by greater anxiety related to competition. Although correlation alone cannot establish causality, the relationship demonstrates that these psychological phenomena are closely interconnected within the competitive environment.

Psychological resilience and self-regulation demonstrated a positive relationship. This finding suggests that resilient athletes may possess more developed mechanisms for controlling emotional and behavioral reactions under pressure. A positive relationship was also identified between resilience and self-efficacy, indicating that confidence in one's abilities may constitute an important component of psychological stability.

Overall, the findings demonstrate that competitive stress management is associated with a combination of psychological resources rather than with a single characteristic. Athletes who showed stronger resilience, self-regulation, self-efficacy, and adaptive coping tendencies generally demonstrated more favorable stress profiles. Conversely, elevated anxiety and insufficient psychological control were associated with greater competitive stress.

The results therefore suggest that psychological preparation for highly qualified athletes should extend beyond general motivational encouragement. It should systematically develop emotional regulation, attentional control, confidence, adaptive coping, and recovery after unsuccessful performance episodes. Such an integrated approach may help athletes transform competitive pressure from a potentially disruptive factor into a manageable component of high-level performance.

Discussion.

The findings indicate that competitive stress among highly qualified athletes should be understood as a multidimensional psychological phenomenon rather than as a simple emotional reaction to competition. The results demonstrate that athletes with stronger psychological resilience, self-regulation, self-efficacy, and adaptive coping capacities generally showed more favorable stress profiles. At the same time, higher competitive anxiety was closely associated with increased perceived stress. These tendencies support the assumption that psychological resources play a central role in determining how athletes respond to competitive pressure.

One of the most important findings is the negative relationship between psychological resilience and competitive stress. Athletes who demonstrated greater resilience were more capable of maintaining functional behavior when facing mistakes, uncertainty, and high performance expectations. This may be explained by the fact that resilient athletes are more likely to perceive temporary difficulties as manageable situations rather than as evidence of personal failure. Such an interpretation can reduce emotional escalation and facilitate a quicker return to the immediate performance task.

The relationship between self-regulation and competitive stress is also particularly important. Successful performance in high-level sport often requires athletes to control emotional impulses while simultaneously maintaining attention on rapidly changing competitive conditions. When self-regulation is insufficient, anxiety or disappointment resulting from a single unsuccessful action may spread to subsequent actions. Conversely, athletes with stronger regulatory skills may interrupt this negative sequence by consciously redirecting attention, regulating physiological activation, and restoring task-oriented thinking.

The results concerning self-efficacy provide another important explanation for individual differences in stress reactions. Athletes who have confidence in their ability to perform successfully are more likely to approach difficult competitive situations with persistence. Confidence does not eliminate stress, but it can change the meaning attributed to stressful experiences. An athlete who believes that a difficult situation can be managed may remain behaviorally active, whereas an athlete who doubts personal competence may interpret the

same situation as overwhelming. Consequently, strengthening realistic self-efficacy should be considered an important component of psychological preparation.

The strong association between competitive anxiety and perceived stress deserves particular attention. Anxiety can influence athletes' attention by directing mental resources toward possible mistakes, negative evaluation, and anticipated consequences. As attention becomes increasingly focused on potential failure, fewer cognitive resources remain available for processing relevant tactical and technical information. This mechanism may be especially significant in sports where rapid decisions and precise motor actions are required.

However, the presence of competitive stress should not automatically be interpreted as a negative condition. The results indicate that the majority of participants demonstrated a moderate level of stress. Moderate activation may accompany effective preparation and heightened readiness for performance. Therefore, the practical objective of psychological preparation should not be to eliminate all stress but to help athletes maintain an optimal level of activation and prevent excessive emotional tension from interfering with performance.

The findings concerning adaptive coping further emphasize the importance of psychological flexibility. Athletes may encounter different types of stressful circumstances during competition, and no single coping strategy is likely to be equally effective in every situation. When a problem can be directly influenced, active problem solving and tactical adjustment may be appropriate. When circumstances cannot be immediately changed, acceptance, emotional regulation, attentional shifting, and cognitive reframing may be more useful. Effective athletes therefore need a repertoire of coping strategies rather than dependence on one habitual response.

An important implication of the findings concerns the role of psychological training before competitions. Psychological preparation should begin well before the competitive event and should be integrated into the regular training process. Athletes can practice controlled breathing, visualization, performance routines, concentration exercises, positive self-dialogue, and cognitive restructuring under simulated pressure. Repeated practice makes these techniques more accessible when athletes encounter genuine competitive stress.

The coach-athlete relationship also has considerable practical significance. Psychological stability can be strengthened when coaches communicate performance expectations clearly, provide constructive feedback, and distinguish between evaluating an athlete's performance and evaluating the athlete as a person. Excessive emphasis on winning may increase the perceived consequences of failure and consequently intensify anxiety. In contrast, emphasizing controllable performance processes can help athletes maintain attention on actions that are directly within their influence.

The findings also suggest that psychological resilience should not be treated as a completely fixed personal quality. It can be strengthened through systematic experience, psychological training, constructive interpretation of failures, and supportive interpersonal relationships. An unsuccessful competition, for example, may become a source of psychological development when the athlete is encouraged to analyze the experience objectively, identify controllable factors, and formulate specific strategies for future performance.

From a practical perspective, psychological interventions for highly qualified athletes should therefore be individualized. Athletes differ in their typical stress reactions, motivational orientation, confidence levels, and preferred coping strategies. Some athletes may require greater attention to anxiety reduction, whereas others may benefit more from improving concentration, emotional control, or post-error recovery. Individual psychological profiles can consequently provide a more effective basis for intervention than a standardized program applied equally to all athletes.

The results should nevertheless be interpreted with certain methodological limitations in mind. The study involved a relatively small sample of 72 athletes and included participants from different sports. Differences in sport structure, competition frequency, performance evaluation, and technical requirements may influence psychological responses. In addition, the

assessment relied substantially on self-reported psychological indicators, which may be affected by participants' subjective interpretations. Future research could strengthen the evidence by examining athletes from specific sports separately and combining psychological questionnaires with behavioral and physiological indicators.

Despite these limitations, the findings provide a coherent picture of the psychological mechanisms associated with competitive stress. Psychological resilience, self-regulation, self-efficacy, and adaptive coping appear to function as interconnected protective resources, whereas excessive competitive anxiety may increase vulnerability to stress. This suggests that effective psychological preparation should focus on developing an integrated system of emotional, cognitive, motivational, and behavioral resources rather than concentrating exclusively on the reduction of anxiety.

Overall, the discussion demonstrates that the psychological stability of highly qualified athletes is closely connected with their ability to interpret competitive demands constructively, regulate emotional activation, maintain confidence, and recover rapidly from temporary setbacks. The development of these capacities can contribute to more stable performance and greater psychological readiness in high-pressure competitive environments.

Conclusion.

The analysis demonstrates that competitive stress is an integral psychological component of high-level sport and can significantly influence the emotional state, concentration, decision-making, and overall performance stability of highly qualified athletes. The impact of stress is not determined solely by the intensity of the competitive situation. It is also shaped by how athletes interpret competitive demands and how effectively they can mobilize their psychological resources.

The findings indicate that psychological resilience, self-regulation, self-efficacy, and adaptive coping are important protective factors in the management of competitive stress. Athletes who possess stronger capacities in these areas are better positioned to maintain emotional balance, recover from unsuccessful actions, and continue purposeful performance despite temporary difficulties. In contrast, elevated competitive anxiety and insufficient self-regulation may increase psychological vulnerability and interfere with concentration and performance consistency.

The study also demonstrates that the goal of psychological preparation should not be the complete elimination of stress. A moderate level of activation may contribute to readiness and mobilization, whereas excessive tension can negatively affect performance. Therefore, the primary objective should be the development of athletes' ability to recognize, regulate, and optimally channel their emotional activation during demanding competitive situations.

Psychological preparation should consequently be incorporated into the athlete's regular training process. Techniques such as controlled breathing, visualization, attentional focusing, constructive self-talk, cognitive reappraisal, pre-performance routines, and post-error recovery exercises can contribute to improved emotional control and psychological stability. Their effectiveness is likely to increase when they are practiced systematically rather than introduced only immediately before important competitions.

The study further highlights the importance of individualized psychological support. Since athletes differ in their stress reactions, motivational patterns, confidence levels, and coping preferences, psychological interventions should be adapted to their specific needs. Coaches and sport psychologists can use individual psychological profiles to identify vulnerable areas and develop targeted strategies for strengthening resilience and self-regulation.

Supportive interpersonal relationships should also be considered an important condition of psychological stability. Constructive communication between athletes and coaches, realistic performance expectations, appropriate feedback, and an environment that allows athletes to learn from mistakes can reduce unnecessary psychological pressure. Such conditions may help athletes perceive competition as an opportunity for performance and development rather than solely as a threat of failure.

In general, psychological resilience among highly qualified athletes should be viewed as a dynamic system of interconnected emotional, cognitive, motivational, and behavioral resources. Strengthening these resources can increase athletes' capacity to adapt to competitive pressure, recover after setbacks, and maintain effective performance under demanding circumstances.

Thus, effective management of competitive stress requires a comprehensive approach that combines physical and technical preparation with systematic psychological training. Developing emotional self-regulation, self-confidence, adaptive coping, attentional control, and resilience can create more favorable conditions for stable competitive performance. Future research should further investigate these relationships within specific sports and examine the effectiveness of individualized psychological intervention programs under real competitive conditions.

References.

1. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. — New York : W. H. Freeman, 1997. — 604 p.

2. Birrer, D. Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms / D. Birrer, P. Röthlin, G. Morgan // Mindfulness. — 2012. — Vol. 3, no. 3. — P. 235–246.

3. Fletcher, D. An organizational stress review: Conceptual and theoretical issues in competitive sport / D. Fletcher, S. Hanton, S. D. Mellalieu // Journal of Sports Sciences. — 2006. — Vol. 24, no. 8. — P. 833–850.

4. Fletcher, D. A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions / D. Fletcher, M. Sarkar // Psychology of Sport and Exercise. — 2012. — Vol. 13, no. 5. — P. 669–678.

5. Gross, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review / J. J. Gross // Review of General Psychology. — 1998. — Vol. 2, no. 3. — P. 271–299.

6. Gucciardi, D. F. The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network, and traitness / D. F. Gucciardi, S. Hanton, S. Gordon, C. J. Mallett, P. Temby // Journal of Personality. — 2015. — Vol. 83, no. 1. — P. 26–44.

7. Hardy, L. Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers / L. Hardy, G. Jones, D. Gould. — Chichester : Wiley, 1996. — 356 p.

8. Jones, G. More than just a game: Research developments and issues in competitive anxiety in sport / G. Jones // British Journal of Psychology. — 1995. — Vol. 86, no. 4. — P. 449–478.

9. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer, 1984. — 456 p.

10. Mellalieu, S. D. A competitive anxiety review: Recent directions in research / S. D. Mellalieu, S. Hanton, D. Fletcher // Advances in applied sport psychology: A review / ed. by S. D. Mellalieu, S. Hanton. — London : Routledge, 2009. — P. 1–44.

11. Nicholls, A. R. Coping in sport: A systematic review / A. R. Nicholls, R. C. J. Polman // Journal of Sports Sciences. — 2007. — Vol. 25, no. 1. — P. 11–31.

12. Sarkar, M. Psychological resilience in sport performers: A review of stressors and protective factors / M. Sarkar, D. Fletcher // Journal of Sports Sciences. — 2014. — Vol. 32, no. 15. — P. 1419–1434.

13. Weinberg, R. S. Foundations of sport and exercise psychology / R. S. Weinberg, D. Gould. — 7th ed. — Champaign, IL : Human Kinetics, 2019. — 680 p.

14. Woodman, T. Stress and anxiety / T. Woodman, L. Hardy // Handbook of sport psychology / ed. by R. N. Singer, H. A. Hausenblas, C. M. Janelle. — 2nd ed. — New York : Wiley, 2001. — P. 290–318.

15. Fletcher, D. Performers' responses to stressors encountered in sport organizations / D. Fletcher, S. Hanton, C. R. D. Wagstaff // Journal of Sports Sciences. — 2012. — Vol. 30, no. 4. — P. 349–358.

РОЛЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ ИСЛАМА В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

Чулиев Исомиддин Илхомович
Независимый исследователь
Бухарского международного университета

Аннотация. *В статье рассматривается роль духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи. Раскрывается значение таких нравственных принципов, как честность, справедливость, милосердие, уважение к родителям и старшим, ответственность, трудолюбие, терпимость и стремление к знаниям. Особое внимание уделяется влиянию исламских ценностей на формирование духовной культуры, нравственного сознания, социальной ответственности и устойчивых жизненных ориентиров молодого поколения. Подчёркивается необходимость использования духовно-нравственного потенциала исламского наследия в воспитательном процессе с учётом принципов гуманизма, межконфессионального уважения и общечеловеческих ценностей.*

Ключевые слова: *ислам, молодёжь, духовно-нравственные ценности, воспитание, нравственность, духовная культура, исламские ценности, ответственность, милосердие, справедливость, толерантность, духовное развитие.*

Abstract. *The article examines the role of the spiritual and moral values of Islam in the education of young people. It reveals the significance of such moral principles as honesty, justice, compassion, respect for parents and elders, responsibility, diligence, tolerance, and the pursuit of knowledge. Particular attention is paid to the influence of Islamic values on the formation of spiritual culture, moral consciousness, social responsibility, and stable life orientations among the younger generation. The necessity of using the spiritual and moral potential of Islamic heritage in the educational process is emphasized, taking into account the principles of humanism, interfaith respect, and universal human values.*

Keywords: *Islam, youth, spiritual and moral values, education, morality, spiritual culture, Islamic values, responsibility, compassion, justice, tolerance, spiritual development.*

Введение. В современном обществе вопросы духовно-нравственного воспитания молодёжи приобретают особую актуальность. Стремительное развитие информационных технологий, расширение культурных контактов и изменение социальных ориентиров оказывают заметное влияние на мировоззрение, поведение и ценностные установки молодого поколения. В этих условиях возрастает необходимость формирования у молодёжи устойчивых нравственных принципов, чувства ответственности, уважения к семье, обществу, национальным традициям и общечеловеческим ценностям.

Ислам как религиозно-нравственная система уделяет значительное внимание вопросам духовного совершенствования личности и её поведения в обществе. В исламском учении особое место занимают такие качества, как честность, справедливость, милосердие, терпение, скромность, уважение к родителям и старшим, забота о ближнем, стремление к знаниям и добросовестному труду. Данные ценности способны оказывать положительное влияние на формирование нравственного сознания молодёжи и развитие её социальной ответственности.

Важное значение в воспитательном процессе имеет не только передача молодым людям знаний о духовных и нравственных нормах, но и формирование способности применять их в повседневной жизни. Семья, образовательные учреждения и

общественная среда выступают основными институтами, в которых происходит усвоение нравственных норм и моделей поведения. При согласованном взаимодействии этих институтов создаются благоприятные условия для духовного становления личности, укрепления уважения к окружающим и осознанного отношения к собственным поступкам.

Особого внимания заслуживает необходимость правильного понимания исламских духовно-нравственных ценностей в контексте принципов гуманизма, миролюбия, толерантности и уважения к представителям различных культур и конфессий. Такой подход способствует формированию у молодёжи устойчивого нравственного иммунитета, способности критически воспринимать деструктивные идеи и сохранять ориентацию на созидательные общественные ценности.

Таким образом, исследование роли духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи имеет важное теоретическое и практическое значение. Оно позволяет определить воспитательный потенциал исламского наследия и выявить возможности его использования в формировании духовно зрелой, нравственно устойчивой, социально ответственной и образованной личности.

Актуальность темы исследования. В современных условиях духовно-нравственное воспитание молодёжи становится одной из важнейших задач семьи, образовательных учреждений и общества. Усиление информационных потоков, изменение социальных ориентиров, распространение различных культурных и ценностных моделей оказывают существенное влияние на мировоззрение и поведение молодого поколения. В связи с этим особое значение приобретает формирование у молодёжи устойчивых нравственных убеждений, основанных на уважении к человеку, семье, обществу, знаниям, труду, справедливости и ответственности.

Духовно-нравственные ценности ислама содержат значительный воспитательный потенциал. Такие качества, как честность, милосердие, справедливость, терпение, скромность, уважение к родителям и старшим, забота о нуждающихся, стремление к знаниям и добросовестному труду, занимают важное место в исламской этической традиции. Их осмысленное усвоение способно способствовать формированию у молодых людей нравственной устойчивости, социальной ответственности и культуры межличностных отношений.

Актуальность исследуемой проблемы определяется также необходимостью предупреждения поверхностного или искажённого понимания религиозных идей среди молодёжи. В условиях цифрового информационного пространства молодые люди могут сталкиваться с противоречивыми трактовками религиозных вопросов. Поэтому важным направлением воспитательной работы становится формирование грамотного, гуманистического и созидательного понимания духовных ценностей ислама, основанного на принципах миролюбия, уважения к человеческому достоинству и общественной ответственности.

Особое значение имеет взаимодействие семьи, образовательной среды и общественных институтов в процессе духовно-нравственного воспитания. Системный подход позволяет не ограничиваться передачей знаний о нравственных нормах, а создавать условия для их практического проявления в поведении, общении и общественной деятельности молодёжи.

Таким образом, исследование роли духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи является актуальным как с научной, так и с практической точки зрения. Оно позволяет определить воспитательные возможности исламского духовного наследия и обосновать направления формирования у молодого поколения нравственной зрелости, ответственности, гуманизма, уважения к окружающим и устойчивых жизненных ориентиров.

Обзор литературы. Проблема духовно-нравственного воспитания молодёжи занимает важное место в религиозно-философской, педагогической и социально-психологической литературе. В исламской традиции вопросы нравственного

совершенствования личности рассматриваются в тесной связи с формированием веры, ответственности, справедливости, милосердия, уважения к человеку и стремления к знаниям. Коран и хадисы выступают основными источниками исламской нравственной культуры, в которых особое внимание уделяется добродетельному поведению, уважению к родителям, заботе о ближних, честности, терпению, взаимопомощи и ответственности человека за собственные поступки.

Значительный вклад в осмысление вопросов духовного и нравственного воспитания внесли выдающиеся мыслители исламского мира. Абу Наср аль-Фараби связывал совершенство личности с образованием, нравственными качествами и общественно полезной деятельностью. В его философском наследии особое место занимает идея добродетельного человека и общества, основанного на справедливости, разуме и нравственности. Абу Али ибн Сина также рассматривал воспитание как важнейшее условие гармоничного развития человека, подчёркивая значение знаний, дисциплины и нравственного поведения.

Особое место в исламской этической мысли занимает наследие Абу Хамида аль-Газали. В его трудах нравственное воспитание рассматривается как процесс внутреннего совершенствования личности, контроля собственных поступков, формирования добрых качеств и преодоления негативных черт характера. Учёный уделял большое внимание воспитанию детей и молодёжи, роли семьи, наставника и социальной среды в формировании нравственных привычек. Его подход позволяет рассматривать духовное развитие не только как усвоение религиозных знаний, но и как практическое воплощение моральных принципов в повседневной жизни.

В Центральной Азии идеи исламской нравственности получили развитие в трудах Имама аль-Бухари, Имама ат-Термизи, Бурханиддина Маргинани и других учёных. В хадисоведческом наследии Имама аль-Бухари и Имама ат-Термизи широко представлены положения о честности, доброжелательности, уважении к родителям, справедливости, милосердии и ответственности. Данные нравственные ориентиры имеют большое воспитательное значение и в современных условиях могут использоваться при формировании у молодёжи культуры поведения и социальной ответственности.

В педагогической литературе духовно-нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования ценностных ориентаций, убеждений, норм поведения и способности личности осознанно регулировать собственные поступки. При этом важную роль играют семья, образовательная среда, социальное окружение и культурные традиции. Современные исследования также подчёркивают, что воспитательная работа с молодёжью должна учитывать особенности цифровой среды, поскольку значительная часть информации о религии, нравственности и социальных ценностях сегодня воспринимается через интернет и социальные сети.

Анализ научной литературы показывает, что духовно-нравственные ценности ислама обладают значительным воспитательным потенциалом. Они способствуют формированию у молодёжи таких качеств, как ответственность, уважение к окружающим, стремление к знаниям, справедливость, милосердие, трудолюбие и социальная активность. Вместе с тем эффективное использование данного потенциала предполагает научно обоснованный и просветительский подход, исключающий искажённое толкование религиозных идей и ориентированный на миролюбие, гуманизм, межконфессиональное уважение и общечеловеческие нравственные принципы.

Таким образом, изучение научных и духовных источников позволяет сделать вывод о том, что исламская нравственная традиция может рассматриваться как важный ресурс воспитания молодого поколения. Вместе с тем сохраняется необходимость дальнейшего исследования современных педагогических механизмов, позволяющих интегрировать духовно-нравственные ценности ислама в воспитательную работу с молодёжью с учётом социальных, культурных и информационных изменений современного общества.

Обсуждение. Анализ теоретических положений и научных источников показывает, что духовно-нравственные ценности ислама могут рассматриваться как значимый фактор воспитания молодого поколения. Их воспитательный потенциал проявляется прежде всего в ориентации личности на честность, справедливость, милосердие, ответственность, уважение к родителям и старшим, добросовестное отношение к труду и стремление к знаниям. Усвоение данных принципов способствует формированию нравственной устойчивости, культуры поведения и осознанного отношения молодых людей к собственным поступкам.

Особое значение в данном процессе имеет семья. Именно в семейной среде ребёнок и молодой человек впервые знакомятся с представлениями о добре и зле, уважении, ответственности, взаимопомощи и нравственном долге. Если духовно-нравственные ценности передаются не только в форме наставлений, но и проявляются в повседневном поведении родителей и старших членов семьи, их влияние становится более устойчивым и естественным. В связи с этим личный пример взрослых следует рассматривать как один из важнейших механизмов нравственного воспитания молодёжи.

Не менее важную роль играют образовательные учреждения и общественная среда. Воспитательная работа, основанная на гуманистическом осмыслении исламских нравственных ценностей, может способствовать развитию у молодёжи уважения к человеку, ответственности перед обществом, терпимости и стремления к созидательной деятельности. При этом целесообразно сочетать традиционные формы духовно-просветительской работы с современными интерактивными методами: дискуссиями, анализом жизненных ситуаций, социальными проектами, встречами со специалистами и коллективным обсуждением нравственных проблем.

Современное информационное пространство оказывает двойственное влияние на духовное развитие молодёжи. С одной стороны, цифровые ресурсы расширяют возможности знакомства с историческим и религиозным наследием, с другой — создают условия для распространения непроверенной, упрощённой или искажённой информации. Поэтому духовно-нравственное воспитание должно включать развитие критического мышления и информационной грамотности, позволяющих молодым людям оценивать достоверность источников и отличать созидательные религиозно-нравственные идеи от деструктивных интерпретаций.

Важно подчеркнуть, что исламские духовно-нравственные ценности наиболее эффективно выполняют воспитательную функцию тогда, когда рассматриваются в связи с общечеловеческими принципами гуманизма, достоинства личности, справедливости, миролюбия и взаимного уважения. Такой подход позволяет избежать формального усвоения нравственных норм и способствует их превращению во внутренние убеждения молодого человека. В этом случае духовное воспитание становится не только средством передачи определённых знаний, но и механизмом формирования зрелой социальной позиции.

Таким образом, обсуждение исследуемой проблемы подтверждает необходимость комплексного подхода к воспитанию молодёжи. Семья, образовательные учреждения, общественные организации и информационная среда должны действовать взаимосвязанно, создавая условия для осмысленного освоения духовно-нравственных ценностей. Реализация такого подхода может способствовать воспитанию ответственной, образованной, нравственно устойчивой и социально активной молодёжи, способной сохранять духовные ориентиры и конструктивно взаимодействовать с современным обществом.

Методологическая структура исследования роли духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи

Таблица 1.

№	Компоненты исследования	Содержание
1	Тема исследования	Роль духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи
2	Цель исследования	Определить воспитательное значение духовно-нравственных ценностей ислама и раскрыть их влияние на формирование нравственного сознания, социальной ответственности и духовной культуры молодёжи
3	Объект исследования	Процесс духовно-нравственного воспитания современной молодёжи
4	Предмет исследования	Педагогические и социально-психологические механизмы влияния исламских духовно-нравственных ценностей на воспитание молодого поколения
5	Основная гипотеза	Систематическое и научно обоснованное использование духовно-нравственных ценностей ислама способствует развитию у молодёжи нравственной устойчивости, ответственности, милосердия, справедливости и уважения к окружающим
6	Основные задачи	Изучить содержание исламских нравственных ценностей; определить их воспитательный потенциал; выявить роль семьи и образовательной среды; обосновать эффективные формы духовно-нравственного воспитания молодёжи

Анализ методологической таблицы. Представленная методологическая таблица отражает основные направления исследования роли духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи и позволяет рассмотреть изучаемую проблему как комплексный социально-педагогический процесс. Структура исследования объединяет цель, объект, предмет, гипотезу, методы, критерии, факторы и ожидаемые результаты, что обеспечивает логическую последовательность научного анализа.

Цель исследования ориентирована на определение воспитательного потенциала исламских духовно-нравственных ценностей и их влияния на нравственное сознание, духовную культуру и социальную ответственность молодёжи. Объект и предмет исследования взаимосвязаны и позволяют сосредоточить внимание не только на самом процессе духовно-нравственного воспитания, но и на конкретных педагогических и социально-психологических механизмах, посредством которых исламские ценности могут воздействовать на развитие личности молодого человека.

Особое значение имеет сформулированная гипотеза, согласно которой систематическое и научно обоснованное использование духовно-нравственных ценностей ислама способно положительно влиять на формирование нравственной устойчивости, ответственности, справедливости, милосердия и уважительного отношения к окружающим. Данное положение определяет основное направление исследования и позволяет выстроить систему методов, направленных на изучение изменений в ценностно-нравственной сфере молодёжи.

Использование теоретических методов — анализа научной, педагогической и религиозно-философской литературы, обобщения, сравнения и систематизации — позволяет раскрыть содержание духовно-нравственных ценностей и определить их место в воспитании личности. Эмпирические методы, включающие анкетирование, наблюдение, беседу, интервьюирование и экспертную оценку, дают возможность получить сведения о реальном отношении молодых людей к нравственным нормам, духовным ценностям и социально значимым формам поведения.

Выделенные критерии исследования охватывают важнейшие стороны духовно-нравственного развития личности. К ним относятся духовная культура, нравственное сознание, ответственность, справедливость, милосердие, уважение к родителям и старшим, а также стремление к знаниям. Соответствующие показатели позволяют оценить не только степень понимания данных ценностей, но и особенности их проявления в реальном поведении молодёжи. Это создаёт основу для определения высокого, среднего и низкого уровней сформированности духовно-нравственных качеств.

Анализ факторов воспитания показывает, что процесс формирования духовных ценностей зависит от взаимодействия нескольких социальных институтов. Семья играет первостепенную роль в первоначальном усвоении нравственных норм, образовательная среда способствует их осмыслению и систематизации, а социальное окружение и культурные традиции закрепляют соответствующие модели поведения. В современных условиях существенное влияние оказывает также цифровое информационное пространство, поэтому воспитательная работа должна учитывать необходимость формирования критического отношения к поступающей информации.

Предложенные формы воспитательной деятельности — духовно-просветительские беседы, дискуссии, круглые столы, встречи со специалистами, социальные проекты и анализ нравственных ситуаций — позволяют сочетать теоретическое освоение ценностей с практической деятельностью. Это особенно важно для превращения нравственных норм из внешних требований во внутренние убеждения и устойчивые модели поведения молодого человека.

Заключение. Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что духовно-нравственные ценности ислама обладают значительным воспитательным потенциалом и могут играть важную роль в формировании мировоззрения, нравственного сознания и социальной ответственности молодёжи. Такие качества, как честность, справедливость, милосердие, уважение к родителям и старшим, ответственность, терпение, трудолюбие и стремление к знаниям, создают основу для духовного и личностного развития молодого поколения.

Особое значение в процессе усвоения данных ценностей принадлежит семье, образовательным учреждениям и социальной среде. Их согласованное взаимодействие способствует тому, что нравственные нормы воспринимаются молодыми людьми не только как теоретические положения, но и как реальные ориентиры повседневного поведения. При этом важную роль играет личный пример взрослых, педагогов и представителей общественности, поскольку именно через практическое проявление нравственных принципов формируется устойчивая система ценностных установок.

Современная цифровая среда также существенно влияет на духовное развитие молодёжи. В связи с этим необходимо уделять внимание формированию критического мышления, информационной культуры и способности различать достоверные и искажённые интерпретации религиозных идей. Научно обоснованный и просветительский подход к исламским духовно-нравственным ценностям позволяет снизить риски поверхностного восприятия религиозной информации и способствует укреплению у молодёжи гуманистических, миролюбивых и созидательных установок.

Важным условием эффективности духовно-нравственного воспитания является сочетание исламских ценностей с общечеловеческими принципами гуманизма, уважения человеческого достоинства, справедливости, толерантности и социальной ответственности. Такое сочетание способствует формированию гармонично развитой личности, способной уважать духовные традиции своего народа и одновременно конструктивно взаимодействовать с представителями различных культур и мировоззрений.

Таким образом, роль духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи заключается в их способности укреплять нравственную устойчивость, формировать ответственность за собственные поступки, развивать уважительное

отношение к окружающим и стимулировать стремление к знаниям и общественно полезной деятельности. Системное использование данного воспитательного потенциала может способствовать формированию духовно зрелой, образованной, ответственной и социально активной молодёжи.

Список использованной литературы.

1. Коран / пер. и коммент. И. Ю. Крачковского. — Москва: Издательство восточной литературы, 1963. — 713 с.
2. Аль-Бухари Мухаммад ибн Исмаил. Аль-Адаб аль-муфрад. Сборник хадисов о нравственности и правилах поведения.
3. Ат-Тирмизи Мухаммад ибн Иса. Аш-Шамаиль аль-Мухаммадия. — Сборник хадисов о нравственных качествах и образе жизни Пророка Мухаммада.
4. Аль-Газали Абу Хамид Мухаммед. Бидайат ал-Хидайат. Начало наставления на истинный путь. — Москва; Санкт-Петербург: Диля, 2015. — 145 с.
5. Аль-Газали Мухаммад. Нравственность мусульманина / пер. с араб. А. И. Рустамова. — Киев: Ансар Фаундейшн; Москва: УММА, 2005. — 363 с.
6. Аль-Фараби Абу Наср. Социально-этические трактаты / пер. с араб.; ред.-сост. А. Х. Касымжанов. — Алма-Ата: Наука, 1973. — 399 с.
7. Авлоний А. Туркий гулистон ёхуд ахлоқ. — Ташкент: Ўқитувчи, 1992.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ

Шеримбетова Замира Шалабаевна
Университет инновационных технологий

Аннотация*. В данной статье рассматриваются психолого-педагогические основы развития учебной мотивации у студентов высших учебных заведений. Учебная мотивация определяется как один из ключевых факторов, обеспечивающих успешность образовательной деятельности и повышение академической успеваемости. В работе анализируются основные теоретические подходы к пониманию мотивации, а также выделяются внутренние и внешние факторы, влияющие на её формирование. Особое внимание уделяется роли личности преподавателя, стилю педагогического взаимодействия, организации образовательного процесса и созданию благоприятной образовательной среды. Кроме того, рассматриваются индивидуально-психологические особенности студентов, такие как уровень саморегуляции, познавательная активность, ценностные ориентации и уровень ответственности, которые непосредственно связаны с формированием устойчивой учебной мотивации. Также в статье освещаются современные психолого-педагогические методы и технологии, направленные на повышение учебной мотивации, включая интерактивные формы обучения, проблемно-ориентированный подход и использование цифровых образовательных ресурсов. Результаты исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к развитию учебной мотивации как важного условия повышения качества высшего образования.*

Ключевые слова: *учебная мотивация, студенты, высшее образование, психолого-педагогические основы, образовательный процесс, познавательная*

активность, саморегуляция, педагогическое взаимодействие, академическая успеваемость, образовательная среда.

***Annotation**. This article examines the psychological and pedagogical foundations of developing students' academic motivation in higher education institutions. Academic motivation is considered one of the key factors ensuring successful learning activities and improved academic performance. The study analyzes major theoretical approaches to understanding motivation and identifies both internal and external factors influencing its formation.Special attention is given to the role of the teacher's personality, teaching interaction styles, the organization of the educational process, and the creation of a supportive learning environment. In addition, the study considers students' individual psychological characteristics, such as self-regulation skills, cognitive activity, value orientations, and responsibility level, which are directly linked to the development of stable academic motivation.The article also highlights modern psychological and pedagogical methods and technologies aimed at enhancing academic motivation, including interactive teaching methods, problem-based learning approaches, and the use of digital educational resources. The findings emphasize the need for a comprehensive approach to developing academic motivation as an essential condition for improving the quality of higher education.*

***Keywords**: academic motivation, students, higher education, psychological and pedagogical foundations, educational process, cognitive activity, self-regulation, teacher-student interaction, academic performance, learning environment.*

Введение. Современная система высшего образования предъявляет высокие требования к качеству подготовки студентов, их самостоятельности, активности и способности к непрерывному обучению. В этих условиях особую значимость приобретает учебная мотивация, которая выступает одним из ключевых факторов успешного освоения образовательных программ и формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Учебная мотивация представляет собой сложное психолого-педагогическое явление, включающее совокупность внутренних побуждений (интерес к знаниям, стремление к саморазвитию, профессиональные цели) и внешних стимулов (оценки, требования преподавателей, социальное одобрение). Именно мотивационная сфера определяет направленность, устойчивость и результативность учебной деятельности студентов.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в условиях стремительного развития информационного общества и цифровизации образования наблюдаются изменения в структуре учебной деятельности, что требует поиска новых подходов к повышению мотивации студентов. Недостаточный уровень учебной мотивации может приводить к снижению успеваемости, потере интереса к обучению и формальному усвоению знаний.

Психолого-педагогический подход к изучению учебной мотивации позволяет рассматривать её не только как индивидуальную характеристику студента, но и как результат взаимодействия личности обучающегося с образовательной средой. Важную роль в этом процессе играют педагогические условия, стиль преподавания, содержание учебного материала, а также использование современных образовательных технологий.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении психолого-педагогических основ развития учебной мотивации у студентов и выявлении основных факторов, способствующих её формированию и устойчивому развитию.

Таким образом, исследование учебной мотивации является актуальным направлением современной педагогической психологии и имеет важное значение для повышения эффективности образовательного процесса в высших учебных заведениях.

Обзор литературы Проблема учебной мотивации студентов является одной из ключевых в современной психолого-педагогической науке и широко освещается в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В научной литературе мотивация

рассматривается как системообразующий фактор учебной деятельности, определяющий её направленность, устойчивость и эффективность.

В работах классиков психологии и педагогики, таких как Лев Выготский и Сергей Рубинштейн, подчеркивается роль сознательной деятельности и внутренней активности личности в процессе обучения. Они отмечали, что развитие познавательных процессов тесно связано с социальным взаимодействием и обучающей средой.

Значительный вклад в изучение мотивации внес Алексей Леонтьев, который рассматривал мотивацию как центральный компонент структуры деятельности. Согласно его теории, именно мотив определяет направленность учебной активности и её конечный результат.

В зарубежной психологии учебная мотивация активно исследуется в рамках когнитивных и гуманистических подходов. Так, Абрахам Маслоу предложил иерархию потребностей, в которой потребность в самоактуализации тесно связана с стремлением к обучению и развитию. Фредерик Герцберг выделил внутренние и внешние факторы мотивации, что также нашло отражение в образовательной сфере.

Современные исследования подчеркивают важность социально-когнитивных факторов. В частности, Альберт Бандура акцентирует внимание на роли самоэффективности как ключевого предиктора учебной активности. Джон Дьюи рассматривает обучение как активный, практико-ориентированный процесс, где мотивация формируется через опыт и взаимодействие.

В современной педагогической науке учебная мотивация также связывается с условиями образовательной среды, цифровизацией обучения и внедрением интерактивных технологий. Исследователи отмечают, что использование проблемно-ориентированного обучения, проектных методов и цифровых платформ способствует повышению внутренней мотивации студентов.

Таким образом, анализ литературы показывает, что учебная мотивация является многоуровневым и комплексным явлением, включающим психологические, педагогические и социальные компоненты. Её развитие требует системного подхода, учитывающего как индивидуальные особенности студентов, так и организацию образовательного процесса.

Обсуждение результатов Полученные в ходе теоретического анализа результаты позволяют рассматривать учебную мотивацию студентов как сложное многокомпонентное психолого-педагогическое явление, которое формируется под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. В целом подтверждается положение о том, что эффективность образовательного процесса в высшей школе напрямую зависит от уровня и устойчивости учебной мотивации обучающихся.

Анализ научных источников показывает, что ведущую роль в формировании учебной мотивации играет внутренняя мотивация, связанная с познавательным интересом, стремлением к саморазвитию и профессиональному становлению. При этом внешняя мотивация (оценки, требования преподавателей, социальное давление) может выступать как дополнительный, но менее устойчивый фактор.

Особое значение в развитии учебной мотивации имеет педагогическое взаимодействие. Стиль преподавания, эмоциональная поддержка, степень вовлеченности преподавателя в учебный процесс и умение создавать ситуацию успеха существенно влияют на отношение студентов к обучению. В этом контексте деятельность преподавателя выступает не только как источник знаний, но и как важный мотивационный ресурс.

Важным результатом обсуждения является подтверждение роли индивидуально-психологических особенностей студентов. Уровень саморегуляции, сформированность учебных навыков, уверенность в собственных силах и развитость познавательной активности напрямую связаны с устойчивостью мотивации. Особое значение приобретает понятие самоэффективности, введённое Альберт Бандура, которое

определяет веру студента в собственные способности успешно выполнять учебные задачи.

Также установлено, что современная образовательная среда оказывает значительное влияние на мотивацию студентов. Использование цифровых технологий, интерактивных методов обучения и проектной деятельности способствует повышению вовлеченности обучающихся и развитию внутренней мотивации. Однако при недостаточной педагогической организации такие технологии могут привести к снижению концентрации и формальному усвоению материала.

Таким образом, обсуждение результатов подтверждает необходимость комплексного подхода к развитию учебной мотивации, включающего педагогические, психологические и организационные меры. Эффективное формирование устойчивой мотивации возможно только при условии согласованного воздействия образовательной среды, преподавателя и личностных особенностей студента.

Основные факторы формирования учебной мотивации студентов

Таблица 1

№	Группа факторов	Содержание фактора	Психолого-педагогическое значение
1	**Внутренние (личностные)**	Познавательный интерес, стремление к саморазвитию, профессиональные цели	Формируют устойчивую внутреннюю мотивацию и долгосрочную учебную активность
2	**Саморегуляция**	Умение планировать учебную деятельность, контролировать эмоции и поведение	Повышает самостоятельность и ответственность в обучении
3	**Самоэффективность**	Уверенность студента в своих способностях успешно выполнять учебные задачи	Усиливает настойчивость и снижает уровень тревожности
4	**Внешние стимулы**	Оценки, требования преподавателей, поощрения, социальное одобрение	Поддерживают краткосрочную активность, но менее устойчивы
5	**Педагогическое взаимодействие**	Стиль преподавания, обратная связь, поддержка преподавателя	Способствует формированию положительного отношения к обучению
6	**Образовательная среда**	Организация учебного процесса, климат в группе, цифровые технологии	Влияет на вовлеченность и качество усвоения знаний
7	**Учебное содержание**	Практическая значимость материала, сложность, актуальность	Повышает интерес к предмету и осмысленность обучения

Анализ таблицы: Представленная таблица систематизирует основные факторы формирования учебной мотивации студентов и позволяет рассмотреть их как взаимосвязанную психолого-педагогическую систему, влияющую на эффективность образовательного процесса.

Прежде всего, следует отметить, что центральное место занимают внутренние (личностные) факторы, такие как познавательный интерес, профессиональные цели и стремление к саморазвитию. Именно они обеспечивают устойчивость мотивации и

определяют долгосрочную направленность учебной деятельности. В отличие от них, внешние стимулы (оценки, требования, поощрения) оказывают преимущественно краткосрочное воздействие и не всегда приводят к формированию устойчивой учебной мотивации.

Особое значение имеют процессы саморегуляции и самоэффективности. Развитая саморегуляция позволяет студентам более осознанно планировать и контролировать свою учебную деятельность, что способствует повышению академической успешности. Концепция самоэффективности, разработанная Альберт Бандура, показывает, что уверенность в собственных способностях напрямую влияет на настойчивость и уровень учебной активности.

Важную роль также играет педагогическое взаимодействие. Стиль преподавания, качество обратной связи и эмоциональная поддержка со стороны преподавателя формируют у студентов положительное отношение к обучению и повышают их вовлеченность в учебный процесс. Таким образом, преподаватель выступает не только как источник знаний, но и как значимый мотивационный фактор.

Не менее значимым является влияние образовательной среды. Организация учебного процесса, использование цифровых технологий и общий психологический климат в группе способствуют либо усилению, либо снижению учебной мотивации. При этом современные образовательные технологии, при правильном применении, способствуют развитию интереса и активности студентов.

Наконец, содержание учебного материала также оказывает существенное влияние на мотивацию. Практическая значимость, актуальность и оптимальный уровень сложности материала способствуют более глубокому его усвоению и повышению познавательного интереса.

Таким образом, анализ таблицы показывает, что учебная мотивация студентов формируется под воздействием комплекса взаимосвязанных факторов, где личностные, педагогические и организационные компоненты должны рассматриваться в единстве для повышения эффективности образовательного процесса.

Заключение Проведённый теоретический анализ психолого-педагогических основ развития учебной мотивации у студентов позволяет сделать вывод о том, что учебная мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих успешность образовательной деятельности в системе высшего образования. Она представляет собой сложное динамическое образование, включающее внутренние и внешние побуждения, которые формируются под влиянием личностных, педагогических и социальных условий.

В ходе исследования установлено, что наибольшую устойчивость и эффективность в обучении обеспечивает внутренняя мотивация, основанная на познавательном интересе, стремлении к саморазвитию и профессиональному становлению. Внешние стимулы, хотя и играют вспомогательную роль, не способны обеспечить долговременную вовлеченность студентов без формирования внутренних учебных установок.

Особое значение в развитии учебной мотивации имеют педагогические условия, включая стиль преподавания, качество взаимодействия между преподавателем и студентами, а также организацию образовательного процесса. Эффективное педагогическое воздействие способствует формированию положительного отношения к обучению и повышению уровня учебной активности.

Также подтверждается важная роль индивидуально-психологических особенностей студентов, таких как саморегуляция, самоэффективность, уровень ответственности и познавательная активность. Эти характеристики во многом определяют способность обучающихся к самостоятельному и результативному обучению.

Таким образом, развитие учебной мотивации требует комплексного подхода, включающего психолого-педагогические, организационные и методические меры. Только при условии системного воздействия всех факторов возможно повышение

качества образовательного процесса и формирование устойчивой профессиональной мотивации у студентов высших учебных заведений.

Список литературы.

1. Brown, P. Cognitive Processes in Education / P. Brown. — London : Routledge, 2018. — 245 p.

2. Pintrich, P. R. Motivation and Classroom Learning / P. R. Pintrich. — New York : McGraw-Hill, 2003. — 380 p.

3. Власова, Т. А. Психология учебной деятельности студентов / Т. А. Власова. — Санкт-Петербург : Речь, 2017. — 256 с.

4. Зимняя, И. А. Психология образования / И. А. Зимняя. — Москва : Педагогика, 2010. — 384 с.

5. Леонтьев, Д. А. Психология развития / Д. А. Леонтьев. — Москва : Просвещение, 2012. — 312 с.

6. Немов, Р. С. Введение в психологию / Р. С. Немов. — Москва : Академия, 2015. — 496 с.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНТЕГРАТИВНОМ ПОДХОДЕ

Шмойлова Г.В.
(Россия)

Аннотация*. В статье рассматривается субъектная позиция личности как ресурс психологического развития в интегративном подходе. Показано, что субъектная позиция выражает способность личности осознавать собственное участие в построении жизненного пути, принимать ответственность за выбор и соотносить внутренние переживания с реальными действиями. Интегративный подход позволяет рассматривать субъектность не только как когнитивную характеристику, но и как целостный способ организации телесного, эмоционального, смыслового и поведенческого опыта. Обосновывается значение субъектной позиции для перехода от фиксации на проблеме к активному построению жизненной стратегии.*

Ключевые слова: *субъектность личности, субъектная позиция, ответственность, интегративный подход, психологическое развитие, личностный ресурс.*

Abstract*. The article examines the subjective position of personality as a resource of psychological development within the integrative approach. The subjective position is understood as a person's ability to recognize their own participation in constructing life choices, to accept responsibility and to connect inner experience with real action. The integrative approach makes it possible to consider subjectivity not only as a cognitive characteristic, but also as a holistic way of organizing bodily, emotional, meaning-related and behavioral experience.*

Keywords*: subjectivity, subjective position, responsibility, integrative approach, psychological development, personal resource.*

Проблема субъектности личности занимает значимое место в отечественной психологии, поскольку связана с вопросами активности, самоопределения, ответственности и способности человека быть источником собственной

жизнедеятельности. В классических и современных исследованиях субъект рассматривается не как пассивный носитель свойств, а как активное начало, способное преобразовывать обстоятельства, выстраивать отношение к ним и изменять собственный способ действия.

Для практической психологии особое значение имеет не только теоретическое описание субъектности, но и понимание того, каким образом субъектная позиция становится ресурсом развития. Человек может знать причины своих трудностей, анализировать семейную историю, травматический опыт и внешние обстоятельства, однако это не всегда приводит к изменению поведения. Развитие начинается там, где осознание соединяется с ответственностью, выбором и действием.

Интегративный подход дает возможность рассматривать субъектную позицию не изолированно, а в единстве разных уровней личности: телесного, эмоционального, когнитивного, поведенческого, ценностно-смыслового и духовного. Именно такая целостная оптика позволяет не сводить развитие личности ни к устранению симптомов, ни к анализу прошлого опыта, ни к формированию отдельных навыков.

Субъектная позиция как психологическая характеристика личности

Субъектная позиция может быть определена как способ отношения человека к себе, другим людям и обстоятельствам, при котором личность воспринимает себя активным участником собственной жизни. В этом смысле субъектность предполагает не только способность к рефлексии, но и готовность признавать собственное участие в происходящем. Речь идет не о тотальном контроле над жизнью, а о способности различать область личного выбора и область объективных ограничений.

В отечественной психологической традиции субъектность связана с активностью, самостоятельностью, целеполаганием и способностью человека преобразовывать ситуацию. В работах С.Л. Рубинштейна принцип субъекта раскрывается через единство сознания и деятельности, а в исследованиях А.В. Брушлинского субъектность рассматривается как неотъемлемая характеристика человека, проявляющаяся в активности, целостности и саморазвитии.

Субъектная позиция отличается от простой активности. Человек может много действовать, но оставаться в реактивной позиции, подчиняясь внешним ожиданиям, страху, привычному сценарию или стремлению избежать ответственности. Субъектная позиция предполагает внутреннее авторство: понимание того, зачем совершается действие, какой выбор за ним стоит и какую ответственность человек готов принять.

Субъектная позиция как ресурс психологического развития

В психологической практике часто встречается ситуация, когда клиент подробно описывает обстоятельства, повлиявшие на его состояние, но при этом сохраняет переживание собственной беспомощности. В центре внимания оказываются травмы, внешние ограничения, семейная система, социальные ожидания, партнеры, родители или судьба. Эти факторы действительно значимы, однако при их одностороннем акцентировании возникает риск закрепления объектной позиции.

Субъектная позиция становится ресурсом развития потому, что возвращает человеку возможность выбора. Даже если человек не выбирал исходные обстоятельства, он может постепенно выбирать способ отношения к ним, способ действия, меру участия, границы, формы контакта и направление дальнейшего движения. В этом смысле ответственность не сводится к обвинению себя. Напротив, она выступает как форма внутренней опоры.

Развитие субъектной позиции связано с переходом от объяснения к преобразованию. Объяснение отвечает на вопрос о причинах, но развитие требует вопроса о том, что человек может сделать с данным опытом сейчас. Именно этот переход имеет практическую значимость: он позволяет соединить понимание с действием и превратить рефлексию в основание жизненного выбора.

Интегративный подход к развитию субъектной позиции

Интегративный подход рассматривает человека как многомерную систему, в которой психические, телесные, эмоциональные, социальные и смысловые процессы взаимосвязаны. В рамках такого подхода субъектность не может быть сведена только к рациональному решению или когнитивной установке. Человек может интеллектуально понимать необходимость изменений, но телесно и эмоционально оставаться в прежнем сценарии.

Поэтому работа с субъектной позицией требует включения разных уровней опыта:

Рефлексивный уровень помогает назвать проблему и увидеть повторяющийся сценарий.

Эмоциональный уровень позволяет соприкоснуться с переживаниями, которые поддерживают привычную позицию.

Телесный уровень помогает обнаружить закрепленные паттерны напряжения, защиты или избегания.

Смысловой уровень открывает вопрос о выборе, ценностях и направлении жизни.

В интегративной психологии развитие личности понимается не только как устранение дефицитов, но и как раскрытие потенциала. Это особенно важно для темы субъектности: человек рассматривается не как сумма травм и нарушений, а как носитель возможности, способный к осознанному участию в собственной жизни.

Заключение.

Субъектная позиция личности выступает важным ресурсом психологического развития, поскольку обеспечивает переход от пассивного переживания обстоятельств к осознанному выбору и действию. Ее развитие связано с принятием ответственности, способностью к рефлексии, интеграцией опыта и формированием внутренней опоры.

Интегративный подход позволяет рассматривать субъектность как целостное образование, включающее телесные, эмоциональные, когнитивные, поведенческие и смысловые компоненты. Такая оптика открывает возможность дальнейшей разработки авторских моделей и программ психологического сопровождения, направленных на развитие субъектной позиции личности.

Список литературы.

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. 272 с.
2. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или освещение повседневности. М.: Психотерапия, 2007. 520 с.
3. Козлов В.В. Психология буддизма. Ярославль: МАПН, 2019. 240 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

РОЛЬ СПОСОБНОСТИ К НАУЧНОМУ МИРОВОЗЗРЕНИЮ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Шодмонкулова Манзура
Независимый исследователь Национального педагогического университета Узбекистана имени Низами

Аннотация. *В данной стате представлены результаты исследования роли типов мышления в формировании мировоззрения у подростков.*

Ключевые слова: *Мировоззрение, мышление, типы мышления.*

Annotation. *This article presents the results of a study examining the role of thinking patterns in shaping adolescents' worldviews.*

Keywords: *Worldview, thinking, thinking patterns.*

В условиях современной глобализации и стремительного развития информационных технологий особое значение приобретает способность человека к самостоятельному, критическому и научному мышлению. С этой точки зрения способность к научному мировоззрению является одним из важнейших факторов интеллектуального развития личности. Научное мировоззрение позволяет человеку объективно оценивать социальную действительность, критически анализировать информацию и данные, а также делать обоснованные выводы.

Способность к научному мировоззрению представляет собой качество личности, выражающееся в понимании окружающей среды, общества и социальной действительности на основе научных знаний, логического мышления и критического анализа, в умении выявлять причинно-следственные связи явлений и событий, а также формулировать выводы, опираясь на доказательства. Данная способность является необходимым условием для приобретения знаний, решения различных проблем и принятия обоснованных решений.

Способность к научному мировоззрению характеризуется следующими особенностями: объективностью — способностью оценивать действительность без влияния личных эмоций; логичностью — умением устанавливать последовательные и обоснованные взаимосвязи между суждениями; системностью — пониманием взаимосвязи и целостности знаний; критическим мышлением — способностью проверять и анализировать информацию; опорой на доказательства — умением обосновывать свои суждения и выводы достоверными фактами и подтвержденными данными.

Структура способности к научному мировоззрению включает ряд взаимосвязанных компонентов:

– когнитивный компонент (овладение личностью системой научных знаний, уровень усвоения научных понятий и теорий; чем выше уровень знаний, тем более устойчивым и сформированным является мировоззрение человека);

– мыслительный компонент (включает такие мыслительные операции, как анализ и синтез, сравнение и обобщение; критическое мышление рассматривается как основа научного мировоззрения);

– ценностно-отношенческий компонент (связан со стремлением личности к истине, опорой на доказательства и неприятием необоснованных суждений);

– компонент практической деятельности (выражается в способности личности применять научные знания и методы в реальной социальной жизни; в рамках данного компонента теоретические знания находят свое практическое применение).

Способность к научному мировоззрению играет важную роль в формировании личности и развитии общества. Она способствует развитию самостоятельного мышления, снижает влияние ложной информации, помогает рационально решать возникающие проблемы, повышает инновационную активность и способствует развитию интеллектуальной культуры личности.

Вместе с тем способность к научному мировоззрению является одним из важнейших интеллектуальных качеств современного человека, поскольку позволяет глубоко осмысливать действительность, принимать обоснованные решения и активно участвовать в общественной жизни. Именно поэтому формирование научного мировоззрения у учащихся, а также развитие у них навыков критического и самостоятельного мышления остаются одной из наиболее актуальных задач современного образования.

Исходя из вышеизложенных положений, в рамках нашего исследования была предпринята попытка изучить способность к научному мировоззрению у подростков. Для этого была использована методика «Определение способности к научному мировоззрению». Полученные результаты представлены в таблице 1.

таблице 1

Результаты исследования по методике «Определение способности к научному мировоззрению (АНОВА)

Шкала	Регион	№	Среднее значение	Стандартное отклонение	т	п
Самостоятельное мышление	Самарканд	70	2,6897	,92980	-,640	,525
	Ташкент	60	2,8333	,79148		
Научное мышление	Самарканд	70	2,8621	,78940	,148	,883
	Ташкент	60	2,8333	,69893		
Критическое мышление	Самарканд	70	2,1724	,96618	-1,625	,110
	Ташкент	60	2,2667	,89763		
Практическое мышление	Самарканд	70	2,1034	1,04693	-,331	,742
	Ташкент	60	2,2000	1,18613		

1. Самостоятельное мышление. Самостоятельное мышление представляет собой способность человека формировать собственные выводы на основе критического анализа полученной информации, не поддаваясь слепому влиянию внешних факторов. При этом личность не просто принимает готовые мнения, а проверяет факты, рассматривает альтернативные точки зрения и обосновывает собственную позицию.

Результаты исследования по шкале самостоятельного мышления показывают средний уровень у подростков, что соответствует возрастным особенностям данной выборки и ответам, представленным в ключе опросника (у подростков города Самарканда — 2,6807 балла; у подростков города Ташкента — 2,8333 балла).

На основании полученных данных можно отметить, что у подростков присутствуют элементы самостоятельного мышления и наблюдается его формирование. Однако в некоторых ситуациях они склонны опираться на мнение других. Данное явление можно объяснить недостаточной выраженностью навыков критического анализа, определёнными трудностями в полном выражении собственной позиции, неуверенностью при формулировании выводов, а также в отдельных случаях — эмоциональной вовлечённостью в процесс принятия решений.

2. Научное мышление. Научное мышление представляет собой умственную деятельность, направленную на изучение действительности на основе научных методов и на формулирование выводов, основанных на фактах и логике. Оно характеризуется тем, что человек стремится быть свободным от личных эмоций, не поддаваться эмоциональным влияниям, опираться на факты и данные, уделять внимание

последовательности мышления, перепроверять полученные результаты, учитывать взаимосвязи и системно анализировать информацию.

Результаты исследования по шкале научного мышления составили у респондентов города Самарканда 2,8621 балла, у респондентов города Ташкента — 2,8333 балла. Данные показатели отражают средний уровень развития данной шкалы.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у подростков научное мышление еще недостаточно сформировано, присутствуют лишь отдельные его элементы, однако они не являются устойчивыми. Это можно объяснить тем, что у подростков недостаточно развиты такие компоненты научного мышления, как постановка проблемы, формулирование вопросов, выдвижение гипотез, сбор информации (наблюдение, проведение экспериментов, изучение источников), анализ данных, формулирование выводов (подтверждение или опровержение гипотез), а также проверка результатов посредством повторных исследований.

В ходе исследования, на основе бесед и опросов с подростками, было установлено, что у них в большей степени проявляется простое, обыденное мышление, что является характерной особенностью подросткового возраста.

3. Критическое мышление. Критическое мышление представляет собой способность человека не принимать информацию, идеи и мнения напрямую, а анализировать их, оценивать и делать обоснованные выводы. Оно выражается не в простой критике, а в логическом анализе, аргументации и формулировании доказательных заключений. Кроме того, критическое мышление проявляется в умении анализировать, сравнивать, оценивать доказательства, выявлять причины и следствия, находить логические ошибки и задавать вопросы.

В ходе нашего исследования результаты по шкале критического мышления у респондентов города Самарканда и Ташкента находятся на среднем уровне (Самарканд — 2,1724 балла; Ташкент — 2,2667 балла).

Полученные данные можно интерпретировать следующим образом: у подростков критическое мышление еще недостаточно сформировано и проявляется лишь в отдельных ситуациях. Это свидетельствует о недостаточном развитии таких его компонентов, как постановка вопросов после получения информации, проверка источников, рассмотрение данных с разных точек зрения и их логический анализ. Данное подтверждается как результатами исследования, так и данными, полученными в ходе бесед с подростками.

Также у подростков были выявлены элементы догматического восприятия информации. В их представлениях наблюдаются такие установки, как: «если информация опубликована в социальных сетях, значит она достоверна» или «если так думают все, значит это правильно». В ходе бесед с респондентами им были разъяснены недостатки подобного подхода, а также его негативное влияние на формирование мировоззрения и возможные последствия.

4. Практическое мышление. Практическое мышление представляет собой способность человека применять свои знания и практический опыт в реальных жизненных ситуациях для эффективного решения возникающих проблем. Оно выражается в умении эффективно использовать теоретические знания в практической деятельности.

Кроме того, данное качество проявляется в направленности личности на результат, умении быстро принимать решения, решать возникающие проблемы, опираться на опыт и оценивать последствия различных ситуаций. Практическое мышление позволяет человеку оперативно находить решения жизненных задач, экономить время, эффективно использовать имеющиеся ресурсы, повышать результативность деятельности и успешно действовать в различных жизненных обстоятельствах. Таким образом, оно выступает как важный фактор, обеспечивающий жизненную и профессиональную эффективность личности, превращая знания в действие и результат.

Результаты исследования по шкале практического мышления показывают средний уровень у респондентов города Самарканда (2,1034 балла) и города Ташкента (2,2000 балла). На основании этих данных можно сделать вывод, что у подростков обеих групп практическое мышление находится в процессе формирования и лишь частично проявляется в практической деятельности.

Подростки испытывают трудности при применении своих знаний на практике, что свидетельствует о недостаточности практического опыта. У них недостаточно сформированы такие навыки, как быстрое принятие решений в жизненных ситуациях, оперативное решение проблем, эффективное использование имеющихся ресурсов и прогнозирование последствий.

В ходе бесед с подростками также были даны практические рекомендации по развитию данного вида мышления, в частности: большее вовлечение в практическую деятельность (метод «обучения через действие»), анализ реальных ситуаций, выполнение упражнений по решению проблемных задач, работа над ошибками и тренировка быстрого принятия решений. Эти методы могут служить эффективным средством формирования практического мышления у подростков.

В ходе исследования также был проведён анализ корреляционных взаимосвязей между результатами, полученными по опроснику для определения способности к научному мировоззрению у подростков. Результаты данного анализа представлены в таблице 2.

таблице 2

Корреляционные взаимосвязи между шкалами опросника «Определение способности к научному мировоззрению

Шкала	Самостоятельное мышление	Научное мышление	Критическое мышление	Практическое мышление
Самостоятельное мышление	1	,183	,101	,291
Научное мышление		1	,032	,450*
Критическое мышление			1	,229
Практическое мышление				1

Примечание:*- r≤0,05.

Корреляционный анализ результатов шкал опросника «Определение способности к научному мировоззрению» был интерпретирован следующим образом.

Связь между шкалой самостоятельного мышления и шкалами научного мышления (0,183), критического мышления (0,101) и практического мышления (0,291) носит положительный характер. Данные взаимосвязи можно объяснить тем, что в процессе формирования мировоззрения у подростков самостоятельное мышление, научное мышление, критическое мышление и практическое мышление тесно взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга.

В частности, процесс самостоятельного мышления включает в себя восприятие информации, её критический анализ, синтез, сравнение, а также использование методов эксперимента (практического исследования), что играет важную роль в формировании научного мировоззрения у подростков.

Кроме того, взаимосвязь между самостоятельным и научным мышлением объясняется тем, что такие характеристики самостоятельного мышления, как анализ, проверка и опора на доказательства, соответствуют таким свойствам научного мышления, как объективность, доказательность, логичность, проверяемость и системность.

Аналогичным образом критическое мышление, включающее сравнение, оценку доказательств, выявление причин и следствий, обнаружение логических ошибок и умение задавать вопросы, а также практическое мышление, характеризующееся ориентированностью на результат, быстрым принятием решений, решением проблем и опорой на опыт, также находятся в тесной взаимосвязи с другими компонентами научного мировоззрения.

Между шкалой научного мышления и критического мышления (0,032) выявлена положительная корреляционная связь. Данную взаимосвязь можно объяснить тем, что такие этапы мышления, как сбор и восприятие информации, опора на доказательства и их анализ, логичность и оценивание, взаимно дополняют друг друга.

Также между шкалой научного мышления и практического мышления была выявлена статистически значимая положительная корреляционная связь (0,450; r ≤ 0,05). Взаимосвязь между ними характеризуется тем, что выводы, основанные на фактах и логике, находят свое практическое применение в реальной деятельности.

Результаты исследования также показали положительную корреляционную связь между критическим и практическим мышлением (0,229). Данная взаимосвязь может быть объяснена тем, что анализ и оценка информации по проблеме, формирование обоснованных выводов и поиск эффективных решений тесно связаны с практической направленностью мышления, то есть с умением находить ответ на вопрос «что делать?» на основе полученных данных.

Кроме того, в ходе корреляционного анализа результатов опросника «Определение способности к научному мировоззрению» у подростков была также изучена взаимосвязь с результатами опросника типов мышления, использованного в данном исследовании. Результаты данного анализа представлены в таблице 3.

таблице 3.

Результаты корреляционного анализа опросников «Определение способности к научному мировоззрению» и «Типы мышления»

	Объективное мышление	Абстрактное мышление	Вербальное мышление	Визуальное мышление	Креативное мышление
Самостоятельное мышление	,163	,053	,222	,101	,428*
Научное мышление	,665**	,214	,068	,096	,349
Критическое мышление	,020	,003	,109	-,048	,113
Практическое мышление	,243	-,065	,229	,059	,439*

Примечание:*- r≤0,05, **- r≤0,01

Ходе исследования корреляционный анализ показал положительную взаимосвязь между шкалой самостоятельного мышления и шкалами типов мышления: объективно-деятельностного (0,163), абстрактно-символического (0,053), вербально-логического (0,222) и визуально-образного (0,101). Данную корреляционную связь можно объяснить тем, что подростки при восприятии информации стремятся проверять факты, рассматривать альтернативные точки зрения и объективно оценивать данные. При обработке информации они также используют её абстрактные аспекты, мысленно представляют её и на основе логического анализа осуществляют самостоятельные действия.

Кроме того, между самостоятельным и креативным мышлением выявлена статистически значимая положительная взаимосвязь (0,428; r ≤ 0,05). Это позволяет сделать вывод, что подростки при критическом анализе информации, постановке

вопросов, опоре на доказательства и сравнении различных точек зрения стремятся находить нестандартные решения проблем, проявляя творческий подход.

Результаты исследования показали, что между шкалой научного мышления и типом объективно-деятельностного мышления выявлена статистически значимая положительная корреляционная связь (0,665; r ≤ 0,01). В то же время с типами абстрактно-символического (0,214), вербально-логического (0,068), визуально-образного (0,096) и креативного мышления (0,349) наблюдаются положительные, но статистически незначимые корреляционные связи.

Данную взаимосвязь можно объяснить следующим образом. Связь между научным мышлением и объективно-деятельностным типом мышления проявляется в умении анализировать полученную информацию, разделять её на отдельные элементы, объединять эти элементы, выявлять сходства и различия, определять частные и общие характеристики, а также использовать эксперимент как основу для решения задач и формулирования объективных выводов.

Взаимосвязь научного мышления с абстрактно-символическим, вербально-логическим, визуально-образным и креативным типами мышления выражается в способности представлять абстрактные аспекты информации, выявлять её логическую основу, использовать научные методы при поиске нестандартных решений проблем, а также формулировать выводы на основе доказательств и логического анализа.

Результаты опросников «Определение способности к научному мировоззрению» и «Типы мышления» показывают, что между шкалой критического мышления и типами мышления: объективно-деятельностным (0,020), абстрактно-символическим (0,003), вербально-логическим (0,109), визуально-образным (-0,048) и креативным (0,113) наблюдаются статистически незначимые корреляционные связи.

На основании полученных результатов можно отметить, что у подростков при анализе информации и данных проявляются такие действия, как постановка вопросов, анализ, сравнение, оценка доказательств, выявление логических ошибок, а также стремление к объективному мышлению. Кроме того, они пытаются координировать свои действия, представлять абстрактные явления, использовать логическое мышление и находить нестандартные решения возникающих проблем. Однако корреляционный анализ показывает, что данные взаимосвязи не являются статистически значимыми.

Результаты корреляционного анализа исследования показывают, что шкала практического мышления имеет статистически незначимые корреляционные связи с типами мышления: объективно-деятельностным (0,243), абстрактно-символическим (-0,065), вербально-логическим (0,229) и визуально-образным (0,059). В то же время выявлена статистически значимая положительная корреляционная связь с типом креативного мышления (0,439; r ≤ 0,05).

Таким образом, полученные корреляционные результаты свидетельствуют о том, что у подростков проявляются такие особенности, как ориентация на результат, быстрое принятие решений, направленность на решение проблем, а также способность к координации собственных действий в реальных ситуациях. Эти характеристики связаны с умением объективно подходить к ситуации, уточнять её абстрактные аспекты, использовать логическое мышление и находить практические решения проблем.

Вместе с тем следует отметить, что связь между практическим и креативным мышлением указывает на стремление подростков находить нестандартные решения возникающих проблем и ситуаций.

В заключение можно отметить, что в формировании мировоззрения подростков важную роль играет взаимосвязь способности к научному мировоззрению и типов мышления, что подтверждается результатами исследования и данными корреляционного анализа.

Литература.

1.Завязинский В.И. Педагогическая творчество учителя. М:Педагогика, 1952.

2.Karimova V.M., Sunnatova R.I. Tojiboeva R.N. “Mustaqil fikrlash”.-T.Sharq, 2000.
3.Karimova V.M. Ijtimoiy psixologiya. –T.: 2012.
4.Nishonova Z.T. Mustaqil ijodiy fikrlashni shakllantirishning psixologik asoslari: Psix. fan dok. … dis. – T., 2005.– 391 b.
5.G‘oziev E.G‘. Tafakkur psixologiyasi – T.: «Universitet» 1990, 76 b.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СУДЕБНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Эргашева Азимахон Носиржон кизи
Магистрант Бухарский международный университет

Аннотация. *В данной статье анализируются социально-психологические особенности проведения судебно-психологической экспертизы в отношении несовершеннолетних. В исследовании рассматриваются история развития экспертной сферы, её правовые основы и методологические подходы, применяемые для изучения психофизиологического состояния несовершеннолетних лиц. Также освещается роль взаимодействия махалли, школы и семьи в профилактике подростковой преступности, и даются практические рекомендации по совершенствованию процессов судебно-психологической экспертизы.*

Ключевые слова: *Судебно-психологическая экспертиза, несовершеннолетние, социально-психологические особенности, методология, проективные тесты, профилактика преступности, эксперт-психолог, правовые реформы.*

Abstract. *This article analyzes the socio-psychological characteristics of conducting forensic psychological examinations for minors. The study reviews the history of the forensic field, its legal foundations, and methodological approaches used to examine the psychophysiological state of minors. Furthermore, the importance of cooperation between the neighborhood, school, and family in preventing juvenile delinquency is highlighted, and practical recommendations for improving forensic psychological examination processes are provided.*

Keywords: *Forensic psychological examination, minors, socio-psychological characteristics, methodology, projective tests, crime prevention, expert psychologist, legal reforms.*

Введение. Во всем мире ведутся научные исследования, посвященные деятельности судебного эксперта-психолога и судебно-психологической экспертизе несовершеннолетних.

В последние годы в нашей Республике в результате реформ, направленных на совершенствование системы образования и внедрение передовых подходов к обучению на основе требований современности, важное значение приобретает повышение профессиональной компетентности психологов органов внутренних дел. Кроме того, прогресс науки и техники, а также рост потребностей людей в качественной и точной информации указывают на необходимость дальнейшего углубления научных исследований. Основная цель реформ, осуществляемых в Республике Узбекистан и полностью охватывающих все сферы жизни общества, направлена на защиту прав и свобод граждан, обеспечение мира и стабильности в обществе, сохранение взаимного

согласия между нациями и гражданами. Закон Республики Узбекистан «О судебной экспертизе», Уголовный кодекс Республики Узбекистан, Уголовно-процессуальный кодекс, Гражданский кодекс и другие законы и подзаконные акты направлены на достижение высокой эффективности через достаточное понимание основ организации и проведения судебно-психологической экспертизы несовершеннолетних.

Данное диссертационное исследование в определенной степени служит реализации широкомасштабных стратегических мер, определенных в Постановлении Кабинета Министров Республики Узбекистан от 7 июня 2019 года № 472 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы подготовки кадров в сфере психологии и предупреждению правонарушений в обществе», а также в других нормативно-правовых актах, касающихся данной деятельности.

Анализ литературы. Из истории юридической практики известно, что впервые в 1810 году Наполеон ввел в «Уголовный кодекс» понятие определения способности или неспособности управлять своими действиями.

Ко второй половине XIX века в уголовно-процессуальные кодексы ряда стран начали вводиться медицинские понятия, касающиеся определения вменяемости или невменяемости обвиняемого в отношении своих действий.

В России в 1864 году в Устав уголовного судопроизводства был добавлен кодекс о необходимости проведения психиатрической экспертизы. В составе этой психиатрической экспертизы предусматривалось и проведение психологической экспертизы. С этого времени в России началось проведение психологических экспертиз.

К середине нашего века достижения, достигнутые в области экспериментальной психологии, стали использоваться и в судебной практике. По данному направлению были организованы лаборатории, в которых начали изучаться изменения поведения личности преступника, состояния физиологического аффекта и тому подобное.

В 1922 году в Российской Федерации впервые был принят Уголовно-процессуальный кодекс. В начале нашего века в ряде городов бывшего Союза открылись центры по изучению личности преступника, в которых начала проводиться судебно-психологическая работа.

Начиная с 70-х годов прошлого века, служба психологической экспертизы снова начала развиваться. В результате развития сферы психологической экспертизы постепенно прояснились её задачи, границы вмешательства в следственный и судебный процессы. На сегодняшний день устранены недопонимания и неясности относительно задач и области исследования психологической экспертизы.

Судебно-психологическая экспертиза как форма самостоятельного экспертного исследования прошла сложный путь: от попыток адаптации данных прикладной психологии к юридически значимым потребностям до создания собственной теории судебно-психологической экспертизы. Этот процесс тесно связан с развитием общей и прикладной психологии и продолжается по сей день.

В процессе возникновения судебно-психологической экспертизы как отдельно выделенной науки можно выделить следующие этапы:

В первой половине XIX века стал популярен трактат по физиогномике швейцарского писателя И. Лафатера. В нем отражено стремление автора «определять внутреннее состояние по внешнему виду» (психическое состояние и психический тип человека по анатомическим особенностям строения лица).

В то время австрийский врач и анатом Ф. Галль заложил основы френологии. Он разработал своеобразную карту человеческого мозга, в которой за каждую конкретную способность человека отвечала определенная часть. По мнению Ф. Галля, если развитие отдельных частей головного мозга влияет на форму черепа, то изучение поверхности черепа позволяет диагностировать особенности личности. Были и другие попытки найти иные звенья, связывающие юриспруденцию и психологию. Своеобразным результатом этих усилий стала созданная итальянским психиатром и криминалистом Ч. Ломброзо (1835–1909 гг.) знаменитая теория «преступного человека».

Хотя научность подобных учений не была доказана, все они оказали положительное влияние на развитие психологии.

Во второй половине XIX века психология превращается в научную область знаний, чему способствуют соответствующие направления в области философии и физиологии. Труды немецкого ученого Г. Гельмгольца составляют основу современной физиологии органов чувств. В своем труде автор впервые попытался преодолеть дистанцию между сенсорными (чувственными) и интеллектуальными компонентами процесса познания. Идеи его психофизиологии способствовали разработке ряда психофизиологических категорий и становлению психологии как науки. На данном этапе судебно-психологическая экспертиза изучалась как часть психиатрического исследования, как важный инструмент судебно-психиатрической экспертизы (учитывая частичное сходство психологии и психиатрии и недостаточную самостоятельность психологии на данном этапе её развития) или как специальное педагогическое исследование.

Методология. Для выявления личностных особенностей могут быть использованы: личностные характеристики (MMPI, СМОЛ), типология аспектов личности (16-факторный опросник Кеттелла); определение характера и темперамента (опросник Стреляу, тест Айзенка, тест Леонгарда); отдельные аспекты личности и психических состояний (метод Басса-Дарки, тест Спилбергера-Ханина на определение уровня тревожности) и т.д. Как в процессах судебно-психологической экспертизы, так и в общей психологии (с учетом направлений) широко используются проективные тесты, которые считаются методами опосредованного изучения личности. В ответах испытуемого на тестовые задания проявляются также индивидуальные особенности, присущие его личности (установки, отношения), и эмоциональное состояние. К наиболее распространенным и проверенным проективным тестам относятся: тест Роршаха, ТАТ, тест Розенцвейга, тест Люшера, «Незаконченные предложения», тест Сонди и др.

При рассмотрении вопросов, связанных с детьми, психологи обычно используют рисуночные тесты, такие как «Дом, дерево, человек», «Моя семья», тест «Несуществующее животное», тест Рене Жиля. Если ситуация, пережитая несовершеннолетним лицом, нанесла травму его психике, будет правильным использовать такой подход при его допросе. Например, как показывает опыт психотерапии, девочка, подвергшаяся насилию со стороны отца, находившегося в состоянии опьянения, была не в состоянии отвечать на прямые вопросы следователя. В психиатрической практике это довольно часто встречающаяся ситуация. Из мировой статистики известно, что каждый 20-й современный ребенок подвергался или подвергается насилию в той или иной форме со стороны близких родственников (П. С. Гуревич). Одним из методов изучения личности является графология – наука, ставящая целью определение индивидуальных черт личности по особенностям почерка человека. По почерку человека можно определить его пол, уровень образования, эмоциональное состояние, психические расстройства и другие аспекты. В процессе судебно-психологической экспертизы особое значение имеет биографический метод. С помощью этого метода изучается личность подозреваемого, обвиняемого, осужденного, истца и ответчика. Этот метод позволяет определить основные ценностные ориентации личности, устойчивые способы проявления, онтогенетическое развитие, мотивы, интересы и самооценку личности.

Изучение личности биографическим методом включает в себя: – социально-демографические данные; – уголовно-правовые данные; – медицинские данные: состояние физического и психического здоровья; – внешние (физические) данные: личность; рост; вес и телосложение; голос; – жизненный путь: родители, детство, школа, учебные заведения; – образ жизни: семья, профессия, специальность; – морально-правовое поведение в кризисных ситуациях; – способности: интеллектуальные (склонность к фантазии, реализм, низкая способность к воображению); специальные способности.

Анализ и обсуждение. Сущность экспертизы. На сегодняшний день в сложных проблемных ситуациях, как в теории, так и на практике, существует потребность в оценке специалистов-экспертов. Экспертиза обычно проводится в особых ситуациях, когда знаний лиц, ответственных за принятие решений в сферах социального и производственного управления, судопроизводства, образования, недостаточно.

Проведение экспертизы целесообразно в следующих случаях:

- если необходима объективная оценка специалиста, не заинтересованного в принятии решения или совершении действия;
- при наличии конфликтной ситуации в сфере управления, осуществления властных полномочий, спорной ситуации по одному и тому же вопросу, когда необходимо мнение незаинтересованного специалиста;
- при необходимости решения проблем, возникших на стыке различных областей науки и техники;
- когда границы проблемы шире границ существующих знаний;
- когда на это дается указание в законе или законодательном акте.

Применение экспертизы для решения специальных задач опирается на ряд принципов, которые заключаются в следующем:

- экспертные оценки должны быть получены от признанных специалистов в определенной области знаний, в максимально систематизированной форме, позволяющей обобщить оценки;
- для получения экспертных суждений в максимально систематизированной форме необходимо четко и ясно ставить перед ними задачу;
- отбор экспертов, постановка задач, обобщение их суждений должны основываться на четкой методике.

Этапы проведения судебно-психологической экспертизы: Вопрос о проведении судебно-психологической экспертизы получил законное разрешение после принятия Уголовно-процессуального, Гражданского процессуального и Кодекса об административном судопроизводстве. В качестве общего правила, при возникновении необходимости в использовании специальных знаний в областях науки, техники, искусства и ремесла, может быть привлечен эксперт, обладающий этими знаниями, в том числе может быть назначен психолог и проведение судебно-психологической экспертизы.

Практические рекомендации.

- Факт того, что преступность среди несовершеннолетних часто совершается в местах их проживания или недалеко от них, требует в первую очередь проведения мероприятий по созданию здоровой среды в махаллях;
- Выявление детей, склонных к правонарушениям, совершению преступлений и имеющих трудности в воспитании, оказание содействия в их привлечении к различным кружкам в соответствии с их интересами и способностями;
- Активное участие активистов махалли в обеспечении сотрудничества махалли, школы и семьи в работе по предупреждению преступности;
- Осведомленность активистов махалли о социально-психологической среде каждой семьи.

Заключение. Эффективное использование инновационных педагогических и информационно-коммуникационных образовательных технологий при преподавании темы судебно-психологической экспертизы (предмета «Юридическая психология»), в частности, модульных технологий (обеспечение непрерывности обучения, индивидуализация обучения, создание достаточных условий для самостоятельного освоения учебного материала, интенсификация обучения, достижение эффективного освоения предмета), мультимедийных технологий (использование нескольких способов представления информации одновременно), позволяет на высоком уровне формировать у студентов глубокие знания, умения и навыки по предмету и теме;

В связи с недостаточной изученностью теоретических и практических данных, связанных с проблемой судебно-психологической экспертизы, достижение дальнейшего совершенствования уровня проведения научно-исследовательских работ по проблеме и организации занятий на основе собранных данных, служащих повышению эффективности духовно-просветительской работы при организации образовательного и воспитательного процессов.

Список использованной литературы.

1. Мирзиёев Ш.М. Мы построим наше великое будущее вместе с нашим мужественным и благородным народом. – Ташкент: Узбекистан, 2017. – 488 с.
2. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-60 от 28 января 2022 года «О Стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы».
3. Абдуллаева Ш.Х. Социально-психологические механизмы формирования профессиональной компетентности педагога. Автореферат диссертации доктора наук (DSc). – Ташкент, 2019. – 61 с.
4. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине. – М., 1998. – 222 с.
5. Айзенк Г.Ю. Понятие и определение интеллекта // Вопросы психологии. № 1. – М., 1995. – С. 111–131.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – 186 с.

ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Юнусзода Шахноза Жовиджоновна
Самаркандский государственный университет

Аннотация. *В статье анализируется психологическая готовность студенческого сообщества к инклюзии в условиях профессионального образования. Актуальность данного исследования продиктована необходимостью создания по – настоящему безбарьерной среды в высшем учебном заведении, где социальная интеграция важна не меньше технического оснащения. В условиях глобального тренда на гуманизацию образования, готовность будущих специалистов к конструктивному взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится индикатором зрелости общества и важным профессиональным качеством. Результаты исследования указывает о высоком положительном отношении студентов. Большинство респондентов выразили готовность оказанию поддержки сверстникам с (ОВЗ) и подтвердили, что совместное обучение не препятствует качественному освоению учебной программы.*

Ключевые слова: *люди с ограниченными возможностями здоровья, студенты, отношения, инклюзивное образование, психологическая готовность, эмпатия.*

Abstract. *This article analyzes the student community's psychological readiness for inclusion in professional education. The relevance of this study stems from the need to create a truly barrier-free environment in higher education institutions, where social integration is no less important than technical support. Amid the global trend toward humanizing education, the readiness of future professionals to constructively interact with individuals with disabilities is becoming an indicator of societal maturity and an important professional quality. The study*

results indicate a highly positive student attitude. The majority of respondents expressed a willingness to support peers with disabilities and confirmed that co-education does not hinder high-quality academic achievement.

Keywords: *individuals with disabilities, students, relationships, inclusive education, psychological readiness, empathy.*

Актуальность исследования отношения студенческого сообщества к лицам ОВЗ в системе инклюзивного образования обусловлена рядом ключевых факторов. Во - первых это приоритеты государственной политики. Последние годы в сферу инклюзивного образования в нашей Республике Узбекистан реализуется реформы, нацеленные на создание равных образовательных возможностей и полноценную социальную интеграцию людей с ОВЗ. Фундаментом этих преобразований выступает инициативы Президента Республики Узбекистан. Ключевое значение имеет Постановление № ПП-4860 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями», направленное на модернизацию системы обучения детей с особыми образовательными потребностями [1]. Кроме того, стратегические векторы развития инклюзии заданы в «Стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы» [2]. В этой стратегии определены приоритетность задач по развитию инклюзивного образования в социально-экономических процессах страны. Во - вторых демографическая динамика и расширения доступа к образованию. В Узбекистане наблюдается устойчивая тенденция к росту числа молодых людей с ОВЗ, стремящееся к получению высшего образования. Лица с ОВЗ по закону Республики Узбекистан «О правах лиц с инвалидностью», имеют право на образование в образовательных организациях и в течение всей жизни для наиболее полного развития своих способностей и участия в жизни общества и государства. Государство гарантирует развитие инклюзивного образования лицам с инвалидностью, создания необходимых условий для их доступа к образованию и профессиональной подготовке, переподготовке и повышения квалификации. [3] Это и приводит к востребованности развития инклюзивного образования. В- третьих процесс инклюзии в системе профессионального образования — это двустороннее движение. Его успех обусловлен качеством взаимодействия внутри коллектива: интеграция и адаптация достигаются только тогда, когда все участники процесса готовы к инклюзивному диалогу и совместному решению учебных задач.

Инклюзивное профессиональное образование – это система обучения, обеспечивающий равный доступ к получению профессии для лиц, включая людей с ОВЗ, путем адаптации образовательной среды, программ и методов обучения к их индивидуальным потребностям. Обращение к понятию «инклюзивное профессиональное обучение» диктует нужду в трансформации взглядов на саму суть педагогического процесса. Ключевым аспектом в области инклюзии остается подготовленность самой образовательной системы. Данное понятие охватывает не только технические оснащенное пространства, юридическую базу, но и психологическую готовность всех субъектов общеобразовательной системы (педагогов, руководство учебного заведения, сокурсников) по отношению к молодым людям с особыми запросами и нарушениями здоровья. При исследовании некоторых авторов, мы можем исследовать то, что современное общество в нынешнее время не полноценно принимают людей с ОВЗ. Так, например, Т.В Рябова Л.Ф. Обухова, Т.К. Стуре отмечают, что молодые инвалиды, даже не отстающие от здоровых сверстников в интеллектуальном развитии, замкнуты и отгорожены от людей, причиной этого является отсутствие базового чувства доверия к миру, устойчивой положительной самооценки, достаточной мотивации и навыка общения [4].

Инклюзивно образовательная среда выступает в роли площадки для коммуникации участников с разнообразными индивидуальными физическими и психическими характеристиками, что делает крайне важными выработки адекватных личностных

позиций. Главный принцип развития инклюзии – выстраивание инклюзивной вертикали для обеспечения непрерывности инклюзивного образования, его преемственности на всех уровнях [5].

Для изучения важных психологических факторов теоретико-экспериментального анализа предрасположенности студентов к продуктивному общению со сверстниками с ОВЗ, нами был проведен пробный социальный опрос, изучающий восприятие обучающихся с инвалидностью в студенческой группе. В опроснике приняли участие 108 человек – студенты 1-4 курсов высшего учебного заведения. 85,2% пройденных опрос составляют девушки. 14,8% составляю молодые люди мужского пола. Средний возраст составляет 20 лет. Для нашего исследования был проведен социальный опросник, вопросы которого были направленны на исследования отношения студентов вузов к студентам с ОВЗ. В социальном опроснике нас большей степени интересовало как относятся к лицам с ОВЗ. Вопросы были направлены на познание того, как часто студенты взаимодействуют со сверстниками с ОВЗ. На что было выявлено, что 35,2 % практически никогда, 39,8 % ответили редко (пару раз в неделю), только 25% ответили, что взаимодействуют ежедневно.



На вопрос, **что они чувствуют, когда видят человека с явными признаками инвалидности в университете** 50,9 % ответили спокойствие (воспринимаю как обычного человека. Это свидетельствует о естественном восприятии инклюзии как социальной нормы. 44, 4 % ответили сочувствие и желание помочь. Вместе с тем, данные, полученные в ходе обработки ответов, по опроснику свидетельствует, что чуть больше половины (57,4 %) студентов заявляют о своей готовности к беспрепятственному сотрудничеству с лицами ОВЗ.

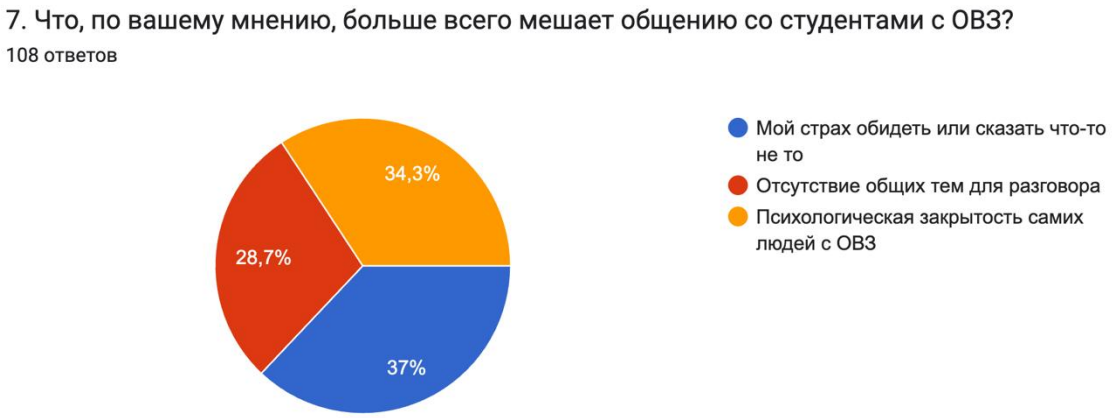


Подобные показатели выступают, скорее, индикатором социальных ожиданий и нормативных установок общества относительно интеграции данной группы граждан. Изучение ответов студентов на

вопросы совместного обучения здоровых студентов и студентов с ОВЗ а также их увеличения количество таких студентов в общеобразовательном пространстве, показывает, что только 35,2% относится положительно, в то время как 59,3% нейтрально, что столь высокий процент безразличия указывает о социальной отстраненности студентов к окружающим.



Пассивное отношение сверстников создает барьеры для благополучного взаимодействия, что препятствует формированию инклюзивной культуры, так как интеграция требует не просто формального присутствия, а активного вовлечения и эмоциональной поддержки. Некоторые вопросы касались представления о индивидуальных особенностях студентов с ОВЗ и о том, какие могут быть возникнуть проблемы в общении с ними. На вопрос, **что, по их мнению, больше всего мешает общению со студентами с ОВЗ 37% ответили** страх обидеть или сказать что-то не то. Это указывает о дефиците общения. Студенты воспринимают сверстников с ОВЗ через призму хрупкости, что порождает психологический барьер и способствует на избежание контакта, чтобы не допустить этической ошибки. 34,3% констатировали факт того, что психологическая закрытость самих людей с ОВЗ приводит к затруднению коммуникации. Эти показатели свидетельствует, что проблема инклюзивного образования двухсторонняя. Также 28,7% утвердили, что отсутствие темы для разговора мешают общению. Эти показатели свидетельствуют о том, что студенты видят в сокурсниках с ОВЗ «других», у которых якобы другие интересы.



Также было исследован вопрос о том, считают ли студенты, что студенты с ОВЗ должны обучаться в общих группах, а не в специализированных центрах, было выявлено, что 61,1 % согласны, но есть исключение, а 32,4 % относится положительно к обучению студентов с ОВЗ в общих группах. Это говорит о том, что большинство студентов на теоретическом уровне понимают ценности инклюзии, но фраза «есть исключение», часто скрывает опасение, что для студентов с ОВЗ, система еще не готова. Если мы обратим внимание, что согласны 61%, а за только 32,4%, то из этого можно понять, что для многих инклюзия – это скорее вынужденная норма, которую они понимают умом, но к которой они еще не готовы эмоционально.



Подводя итоги проведенного анализа, мы можем прийти к выводу, что современное студенческое сообщество показывает благотворный уровень инклюзивной культуры. Исследование зафиксировало позитивный эмоциональный фон студентов к сверстникам с ОВЗ и отсутствие выраженного психологического дискомфорта при контакте. Однако ряд выявленных тенденций указывает на наличие скрытых барьеров. Частности настораживает отсутствие безусловного принятия идеи совместного обучения: значительная часть студентов, прошедший опрос указывает на сохранение дистанции, а у трети опрошенных отсутствует четкое представление о психологическом портрете людей с особыми нуждами. Такая неопределенность указывает, что инклюзия пока воспринимается скорее, как внешнее требование, нежели как личная внутренняя ценность.

Полученные данные подтверждают острую необходимость внедрения в образовательный процесс вузов специализированных курсов или тренингов, направленных на развитие инклюзивной компетенции.

Использованная литература.

1. Указ от 08.05.2025 г. № УП-85 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы обеспечения занятости лиц с инвалидностью». https://www.norma.uz/novoe_v_zakonodatelstve/povysitsya_zanyatost_lic_s_invalidnostyu.

2. Стратегии развития Нового Узбекистана на 2022-2026 годы https://reu.uz

3. Закон Республики Узбекистан «О правах лиц с инвалидностью» глава 6 статья 38. https://lex.uz/uz/docs/.

4. Феномен эгоцентризма у подростков—инвалидов / Л.Ф. Обухова и др. // вопросы психологии. 2001–№ 3.С. 40-48.

5. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ВХОДЯЩИЕ В НЕЁ ПОДШКАЛЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

Юсупова М.А.
(г.Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В данной статье анализируются социально-психологические механизмы формирования экологической культуры в молодых семьях. Объектом исследования стали экологическое сознание и поведенческие модели городских молодых семей.Был проведён эмпирический анализ с использованием методологии «Naturafil», разработанной С.Д. Ясвином полученные результаты свидетельствуют*

о том, что, несмотря на наличие у молодежи определенного уровня экологических знаний, эмоционально-эстетическое отношение к природе (перцептивно-аффективная составляющая) развито недостаточно. Корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) подтверждает, что в процессе укрепления экологической культуры решающее значение имеют не теоретические знания, а непосредственная эмоциональная связь с природой и практическая экологическая деятельность.В заключение в исследовании обосновывается необходимость реализации стратегических мер, основанных на эмоционально-ценностных и практических инициативах, а не на когнитивном подходе, для укрепления экологической культуры в молодых семьях.

Ключевые слова: *экологическая культура, молодые семьи, экологическое сознание, перцептивно-аффективная составляющая, экологическая активность, урбанизация, эмоционально-эстетическое отношение, эмпирические исследования, социально-психологические механизмы.*

Abstract: *This article analyses the socio-psychological mechanisms underlying the development of an environmental culture among young families. The study focused on the environmental awareness and behavioural patterns of young urban families. An empirical analysis was carried out using the "Naturafil" methodology developed by S.D. Yasvin; the results indicate that, despite young people possessing a certain level of environmental knowledge, their emotional and aesthetic attitude towards nature (the perceptual-affective component) is underdeveloped. Correlation analysis (Spearman's coefficient) confirms that, in the process of strengthening environmental culture, it is not theoretical knowledge but a direct emotional connection with nature and practical environmental activities that are of decisive importance. In conclusion, the study justifies the need to implement strategic measures based on emotional, value-based and practical initiatives, rather than on a cognitive approach, to strengthen environmental culture among young families.*

Keywords: *environmental culture, young families, environmental awareness, perceptual-affective component, environmental activism, urbanisation, emotional-aesthetic attitude, empirical research, socio-psychological mechanisms.*

Согласно современным представлениям, экологическая культура представляет собой систему ценностей, включающую в себя ответственное отношение к окружающей среде, а также знания и навыки, направленные на сохранение природы[6].Эти ценности не являются чисто теоретическими понятиями, а формируются как сложная система знаний, навыков и компетенций, а также норм деятельности и поведения и эмоций[5].

Роль этого процесса в развитии общества не имеет себе равных. В частности, молодые семьи, являясь наиболее активной и быстро адаптирующейся группой общества, играют ключевую роль в повышении экологической осведомлённости и внедрении экологически устойчивых практик[9]. Экологическая осведомленность молодых семей имеет решающее значение не только для обеспечения благополучия семьи, но и для улучшения экологической ситуации в обществе в целом.

Экологическая культура формирует не только отношение людей к окружающей среде, но и их решения и поведение в повседневной жизни[4]. Повседневные выборы и действия каждого человека имеют решающее значение для будущего политической, социальной и экономической жизни. Иными словами, каждый человек несет свою долю глобальной ответственности[7]. Эта идея предполагает, что повседневная деятельность каждого человека-в частности, его потребительские привычки, образ жизни и отношение к окружающей среде-напрямую влияет на социальные, экономические и экологические процессы в глобальном масштабе.

Экологическая культура, воплощающая эти ценности и нормы поведения, проявляется через следующие ключевые элементы:

1. Экологические знания: научно обоснованные знания об окружающей среде, экосистемах, их взаимозависимости и влиянии деятельности человека на природу[2].

2. Экологические ценности: уважение к природе, ответственность за охрану окружающей среды и приверженность принципам устойчивого развития [3].

3. Экологическое поведение: повседневные привычки, не наносящие вреда окружающей среде (сокращение количества отходов, экономия энергии, разумное использование воды)[8].

4. Экологическая активность: участие в мероприятиях, направленных на защиту окружающей среды (экологические кампании, образовательные программы, информационно-пропагандистская деятельность[1]

Методология исследования: Целью данного исследования было проведение комплексной оценки экологической культуры молодых семей с использованием методологии «Naturafil», разработанной С.Д. Ясвиным. Для более глубокого анализа тенденций, наблюдаемых в общих компонентах экологической культуры, её конкретных подшкалах (перцептивно-аффективной, когнитивной, практической, поведенческая и естественнонаучная эрудиция) Учитывая ненормальный характер распределения (отклонение от нормального распределения), статистические выводы были сделаны с использованием непараметрических показателей — медианы (Me) и межквартильного размаха (Q1–Q3).

Таблица 1.

Непараметрические показатели компонентных субшкал экологической культуры в молодых семьях (n = 400)

Субшкалы	**Me**	**Q1–Q3**	**Min – Max**
Перцептивно-аффективная шкала	1.00	1.00 – 2.00	1 – 3
Когнитивная шкала	2.00	1.00 – 2.00	1 – 3
Практическая шкала	2.00	1.00 – 2.00	1 – 3
Шкала поведенческих реакций	2.00	1.00 – 2.00	1 – 3
Естественнонаучная эрудиция	2.00	1.00 – 2.00	1 – 3

Примечание: *Me — медиана (показатель центральной тенденции), Q1–Q3 — межквартильный размах (диапазон от 25-го до 75-го процентиля), Min–Max — минимальное и максимальное значения рейтинговой шкалы.*

Анализ полученных данных показывает, что среднее значение показателя центральной тенденции для наших респондентов в таких областях, как когнитивная, практическая, поведенческая и естественнонаучная эрудиция, стабилизировалось на уровне около 2,00 баллов. Эта ситуация показала, что городская молодёжь обладает средним уровнем осведомлённости об экологических процессах и базовыми практическими навыками, что свидетельствует о преобладании в её отношении к окружающей среде некой формы социально-бытового «городского прагматизма».

Наиболее заметный и проблемный момент в процессе исследования проявился в показателях перцептивно-аффективной субшкалы. Тот факт, что медиана по этой шкале зафиксирована на минимально возможном уровне (Me=1,00 балла), свидетельствует о том, что способность молодых городских семей воспринимать природу эмоционально и эстетически, а также принимать экологические ценности как внутренний (аффективный) опыт, является относительно слабой. В данном случае ослабление непосредственной эмоциональной связи молодого поколения с природой можно объяснить как вероятное следствие процессов урбанизации.

Межквартильный размах (Q1–Q3), являющийся показателем изменчивости переменных, остается в пределах 1,00–2,00 по всем пороговым значениям подшкал, подтверждает отсутствие резких различий (поляризации) в экологических представлениях и поведенческих моделях молодых семей. Это дает основания сделать

вывод о том, что с социально-психологической точки зрения среди респондентов преобладает определенная однородность.

В целом это несоответствие между когнитивно-практическими и перцептивно-аффективными показателями приводит к очень важному научному выводу. Социально-психологические меры, разработанные для укрепления экологической культуры в молодых семьях, должны не просто предоставлять информацию (знания) или представлять собой механическую практику, методологически целесообразно ориентировать их прежде всего на эмоционально-ценностные и эстетические компоненты.

Таблица 2.

Корреляционные связи между экологической культурой и составляющими её компонентами (коэффициент Спирмена, N = 400)

Показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Экологические знания										
2.Отношение к природе	.126*									
3.Экологическая деятельность	.140**	.334**								
4.Экологическая культура	.353**	.602**	.565**							
5.Перцептивно-аффективная	.110*	.081	.094	.054						
6.Когнитивная шкала	.058	.253**	.443**	.325**	.121*					
7.Практическая шкала	.071	.175**	.350**	.301**	.228**	.474**				
8.Шкала поведенческих реакций	.123*	.210**	.237**	.239**	.110*	.400**	.332**			
9.Естественнонаучная эрудиция	-.008	-.042	.020	-.015	-.029	.035	.111*	-.018		
10.Сила отношения	.148**	.265**	.390**	.321**	.432**	.650**	.644**	.533**	.100*	

**Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).*

***Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).*

Корреляционный анализ эмпирических данных, полученных в ходе исследования (коэффициент ρ Спирмена), подтвердил наличие определённых органических и системных взаимосвязей между составляющими экологической культуры в молодых семьях:

Во-первых, приоритет центральных факторов. Общий интегративный показатель «Экологическая культура» продемонстрировал наивысшую и статистически значимую положительную корреляцию с показателями «Отношение к природе» ($r = 0,602$, $p < 0,01$) и «Экологическая активность» ($r = 0,565$, $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что в молодых семьях основным критерием, определяющим устойчивую экологическую культуру, являются не сухие теоретические знания, а положительное эмоциональное отношение к природе и непосредственная практическая деятельность. Чем ближе человек чувствует себя к природе и чем бережнее к ней относится, тем выше будет его общий уровень экологической культуры.

Во-вторых, синтез когнитивного и практического уровней. Было установлено, что параметр «Отношение к силе природы» объединяет когнитивную ($r = 0,650$, $p < 0,01$) и практическую ($r = 0,644$, $p < 0,01$) шкалы весьма симметричным образом. Этот случай

раскрывает психологическую природу экологического сознания: сильное и осознанное отношение к природе в полной мере проявляется не только через когнитивное понимание проблемы или чисто практические действия, но и через параллельную активацию обоих процессов.

В-третьих, противоречивый разрыв между теоретическими знаниями и реальной культурой. Одним из наиболее заметных и научно ценных результатов анализа является то, что шкала «Эрудиция в области естественных наук» не имеет статистически значимой корреляции с общей экологической культурой ($r = –0,015$, $p > 0,05$). Данный показатель также не продемонстрировал корреляции с другими основными подшкалами. Эти эмпирические данные приводят к важному теоретическому выводу: высокий уровень абстрактных, энциклопедических знаний (эрудиции) респондентов о природе и экологии не гарантирует наличие у них реальной экологической культуры. Для достижения высокого уровня экологической культуры первостепенное значение имеет не просто получение информации, а её восприятие (перцептивно-аффективный фактор) и претворение в реальное поведение.

Заключение:Проведённое эмпирическое исследование показывает, что механизм формирования экологической культуры в молодых семьях является многогранным и опирается, прежде всего, на неразрывную связь между аффективной (эмоциональной) составляющей и практико-деятельностными подходами. Результаты исследования доказывают, что простое передача экологической информации или расширение теоретических знаний не приводит к желаемому изменению поведения; Напротив, основным направлением повышения экологической сознательности является углубление эмоционально-эстетических отношений с природой и реализация непосредственных практических экологических инициатив в рамках семейной жизни.

Исходя из этого вывода, целесообразно определить следующие стратегические направления укрепления экологической культуры в молодых семьях:

Приоритет аффективного (эмоционального) подхода: в экологическом образовании акцент следует делать на развитии эмпатии и эстетического восприятия природы, а не на когнитивной составляющей. Это способствует формированию у членов молодых семей способности воспринимать природу не просто как ресурс, а как неотъемлемую часть своего личного благополучия.

Интеграция с практической деятельностью: вовлечение семей в непосредственные экологические проекты (например, улучшение экологии быта, формирование моделей устойчивого потребления и переработка отходов) служит катализатором, преобразующим их теоретические знания в практическое поведение.

Список литературы.

1. Калликотт, Дж.Б.(1989).В защиту этики земли: Очерки философии окружающей среды.Издательство Государственного университета Нью-Йорка.

2. Гиддингс, Б.,Хопвуд, Б. и О’Брайен, Г.(2002).Окружающая среда, экономика и общество: их интеграция в рамках устойчивого развития. «Устойчивое развитие», 10(4), 187–196. https://doi.org/10.1002/sd.199

3. Клименко, М., Базиль, Л., Орлов, В., и Рулевская, Т. (2021). Экономические предпосылки формирования экологической культуры будущих специалистов в области транспорта. «Финансово-кредитная деятельность: проблемы теории и практики», 3(38), 530–537.

4. Леопольд, А. (1949). «Альманах округа Сэнд». Oxford University Press.

5. Мелкумова, А. А., и Любкарский, П. И. (1975). Основы экологии. Наука.

6. Орр, Д.В.(1992). Экологическая грамотность: образование и переход к постмодернистскому миру.Издательство Государственного университета Нью-Йорка.

7. Сассателли, Р. (2006). Культура потребления: история, теория и политика. SAGE.

8. Стегер, М. Б. (2013). Глобализация: краткое введение. Издательство Оксфордского университета.

9. Юсупова, М.А. (2025). Shaharda yashovchi yosh oilalarda ekologik madaniyat va mas'uliyat uyg'unligi. *Fan va ta'lim integratsiyasi*, 3(2).

МАТЕРИНСТВО КАК ФАКТОР СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОБЫТИЙНЫХ РЯДОВ

Якимчук Д. Ю.
(Россия)

Аннотация. *В статье рассматривается материнство не только как особая форма интегративной практики осознанности, но и как фактор, способный оказывать влияние на формирование событийных структур жизни*

Ключевые слова: *Материнство, осознанность, сценарии жизни, интеграция*

Abstract. *The article examines motherhood not only as a special form of integrative mindfulness practice, but also as a factor capable of influencing the formation of event structures in life*

Keywords: *Motherhood, mindfulness, life scenarios, integration*

В современной культуре материнство чаще рассматривается как социальная роль, система обязанностей или этап жизненного цикла женщины. Однако, подобный подход не отражает и частично глубины происходящего. Автор предлагает рассмотреть материнство как уникальную среду непрерывной практики осознанности, в которой женщина сталкивается с необходимостью постоянного присутствия, эмоциональной вовлеченности и адаптации к нестабильным условиям взаимодействия. Многие принципы, традиционно развиваемые в психотехниках для работы с сознанием в восточной культуре, возникают естественным образом и становятся частью повседневной жизни.

В предыдущей работе автора материнство рассматривалось как интегративная практика осознанности, в рамках которой формируются устойчивые навыки внимания и взаимное психо-эмоциональное обуславливание, которое можно проживать осознанно.

Особый интерес представляет не только изменение внутреннего состояния женщины в диаде, но и влияние этих изменений на структурирование жизненных и профессиональных процессов.

Если большинство исследований материнства сосредоточено на развитии ребенка или трансформации личности матери, то значительно меньше внимания уделяется вопросу о том, каким образом измененное качество внимания и взаимодействия начинает влиять на формирование внешних событий. Это один из наименее исследованных аспектов материнства. В современной психологии рассматриваемая тема чаще всего представлена через призму изменения социальных ролей, перераспределения обязанностей или трансформации внутри данной идентичности. Если же рассматривать материнсво не только как практику развития, становится заметным, что изменения затрагивают не только сферу взаимодейтсвия с ребенком, но и всю структуру жизни.

С точки зрения авторского подхода внимание представляет собой не только психическую функцию, но и механизм структурирования жизненного пространства. Три феномена, оказывающие влияние не только на развитие обоих в диаде ребенок-мать, а и влияющие на формирование событийных рядов и на качество других процессов жизни: интенсивность внимания, взаимное обусловливание, привнесение частотного

диапазона психо-эмоционального обуславливания в задачи профессиональной жизни для усиления их качества.

1. Интенсивность внимания является одним из центральных элементов буддийской культуры. Материнство создает уникальные вынужденные условия для формирования данного навыка, при таком подходе материнство становится не выживанием с усталостью, а тренировкой с хорошей динамикой.

Материнство отличается от формальных практик концентрации тем, что объект внимания обладает высокой эмоциональной значимостью. В медитации практикующий искусственно удерживает внимание на дыхании, ощущениях или объекте созерцания, на более высоких уровнях практики выбираются объекты с определенными характеристиками. В материнстве внимание удерживается естественным образом за счет неизбежной включенности в процессы жизни ребенка, если это так воспринимать.

Благодаря этому развивается способность к длительному удержанию психической энергии на одном объекте без дополнительного волевого усилия. Со временем данное качество начинает переноситься на другие сферы жизни, включая профессиональную деятельность.

2. Взаимное психоэмоциональное обусловливание как пространство с возможностью усиливать психо-эмоциональное состояние друг друга - если для ребенка это формирует комфортную психо-эмоциональную среду, то для матери это упускаемая опция - усиливать частотный спектр, осознавая взаимодействия с необусловленным эго-сознанием сознанием.

С точки зрения буддийской психологии и современных представлений о взаимной регуляции эмоциональных состояний взаимодействие матери и ребенка представляет собой систему непрерывного обмена состояниями. При этом ребенок выступает не только получателем психоэмоционального фона матери, но и фактором, способным изменять ее состояние. В результате возникает уникальная среда взаимного развития, где происходит постоянная настройка психических процессов обоих участников взаимодействия, в случае, когда эта регуляция осознаваемая. Осознавание представляет особый интерес, если мать начинает рассматривать взаимодействие не только как необходимую заботу о ребенке, но и как пространство формирования собственных состояний, то материнство приобретает качества непрерывной практики осознанности с возможностью усиливать психо-эмоциональный спектр.

3. И завершающий феномен для анализа - упускаемая из виду возможность провести в пространство процессов жизни и профессии отличающуюся частоту. То есть не избегание деятельности и отпуск декретный, а привнесение и в профессиональную деятельность в том числе другого частотного спектра для неочевидного преобразования многих процессов и изменения событийных структур.

Наиболее недооцененным аспектом материнства является перенос осознанно усиливаемых состояний сознания в профессиональную деятельность. Традиционно период материнства рассматривается как временное снижение социальной и профессиональной активности. Однако, при рассмотрении материнства как практики развития сознания становится возможным иной взгляд. В результате происходит не возврат к прежней профессиональной деятельности или точки, откуда надо продолжать, а ее качественная трансформация.

В рамках авторского подхода данный процесс может быть описан как перенос частотного спектра психоэмоционального состояния в пространство решения профессиональных задач. Изменяется не только способ выполнения деятельности, но и качество формируемых событийных рядов. При таком отношении материнство выступает одной из наиболее естественных практик развития сознания, оказывающей влияние на все сферы жизни не только диады.

Человек действует не только исходя из накопленного опыта, убеждений и социальных сценариев, но и исходя из текущего качества внимания и психоэмоционального состояния. Изменение этих параметров неизбежно приводит к

изменению характера взаимодействия с окружающей действительностью. Вследствие этого начинают трансформироваться событийные ряды жизни. Меняются отношения, профессиональные выборы, качество коммуникации, способы решения привычных задач.

В этом контексте материнство выступает одной из наиболее естественных и длительных практик осознанности, интегрированной непосредственно в повседневную жизнь человека. Именно поэтому его влияние может выходить далеко за пределы семейной системы и становиться фактором изменения всей жизненной траектории личности.

Подводя итоги наблюдений за исследовательской группой, в которой подготовка к беременности начиналась задолго до беременности, принимало участие 10 человек, 4 из которых находились в активной фазе. По результатам наблюдений, автор пришел к содержательным выводам о том, что предлагаемая подготовка и культура отношения к происходящим процессам привносит осознанность в жизнь женщин, находящихся на этой стадии и это сказывается и на процессе самой беременности и на взаимодействии с ребенком положительным образом. На основании наблюдений, автор разворачивает смысл фразы “по образу и подобию созданы”, что означает не повторение внешней формы, а а сущностное повторение модели структурирования реальности, когда необусловленное сознание или сознание, не привносящее в дейтсвия нестабильный психо-эмоциональный или/и ментальный фон формирует бесконечную вариативность возможностей без ограничений, как и в безопасном проживании картинки жизни из ребенка. Автор планирует продолжать многоаспектные исследования выбранной темы и интеграцию ранее описываемых методик и в это пространство тоже с целью преображения контекста жизни и через материнство, которое может быть доступно каждой.

Список литературы.

1. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери. - М.: Класс, 2012.
2. Винникотт Д. В. Игра и реальность. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017
3. Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. - М.: Институт трансперсональной психологии, 2000.
4. Козлов В. В. Интегративная психология. Пути духовного поиска, или освящение повседневности. - М.: Психотерапия, 2007.
5. Хокинс Д. Сила против насилия. Скрытые мотивы человеческих поступков. - М.: Весь, 2020.
6. Якимчук Д. Ю. Материнство как интегративная практика: ритмы, структура и регуляция состояний в диаде «мать-ребенок» – ЧФ: ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР СОЦИАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГ, Ярославль: Титул, ноябрь, 2026
7. Якимчук Д. Ю. Мышление и мотивация, другая грань, статья Вестник интегративной психологии - 2024 - Ярославль: МАПН, 2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СПОРТСМЕНОВ-ЛЮБИТЕЛЕЙ

Янгибоева Дилноза Абдурасул кизи
(Бухара Узбекистан)

Аннотация. *В данной статье рассматриваются психологические особенности обеспечения эмоциональной устойчивости у спортсменов-любителей. Эмоциональная устойчивость анализируется как способность личности сохранять психологическое равновесие в условиях стресса, физических нагрузок, соревновательной деятельности и возможных неудач. Особое внимание уделяется влиянию мотивации, саморегуляции, волевых качеств и социальной поддержки на формирование устойчивого эмоционального состояния спортсменов. Показано, что регулярные физические упражнения способствуют снижению уровня тревожности и стресса, повышению психологического благополучия и развитию адаптационных возможностей личности. В статье также рассматриваются эффективные методы развития эмоциональной устойчивости, включая техники релаксации, психологическую подготовку, развитие навыков самоконтроля и поддержание внутренней мотивации. Полученные результаты подчеркивают значимость психологических факторов в обеспечении успешной спортивной деятельности и сохранении психического здоровья спортсменов-любителей.*

Ключевые слова: *эмоциональная устойчивость, спортсмены-любители, спортивная психология, стресс, мотивация, саморегуляция, психологическая подготовка, психологическое благополучие.*

Abstract. *This article examines the psychological characteristics of ensuring emotional resilience among amateur athletes. Emotional resilience is considered as an individual's ability to maintain psychological balance under conditions of stress, physical exertion, competitive challenges, and possible failures. The study highlights the influence of motivation, self-regulation, volitional qualities, and social support on the development of emotional stability in amateur sports participants. It is emphasized that regular physical activity contributes to reducing stress and anxiety, improving psychological well-being, and enhancing adaptive capacities. The article also discusses effective approaches to strengthening emotional resilience, including relaxation techniques, psychological training, self-control strategies, and the maintenance of intrinsic motivation. The findings demonstrate the important role of psychological factors in improving sports performance and preserving the mental health of amateur athletes. The results may be useful for sports psychologists, coaches, and individuals involved in amateur sports activities.*

Key words: *emotional resilience, amateur athletes, sport psychology, stress, motivation, self-regulation, psychological training, psychological well-being.*

Актуальность темы.

В последние годы во всём мире наблюдается устойчивый рост числа людей, занимающихся любительским спортом. Регулярная физическая активность способствует укреплению здоровья, однако спортсмены-любители нередко сталкиваются с эмоциональным напряжением, стрессом, тревожностью и снижением мотивации, связанными с тренировочным процессом, соревнованиями и необходимостью совмещать спорт с учёбой или профессиональной деятельностью. По данным World Health Organization, психическое благополучие является важной составляющей общего здоровья человека, а эмоциональная устойчивость

рассматривается как один из ключевых факторов успешной адаптации к стрессовым ситуациям.

В Республике Узбекистан в последние годы уделяется особое внимание развитию массового спорта и популяризации здорового образа жизни среди молодёжи. Увеличение количества спортивных секций, любительских соревнований и оздоровительных программ приводит к росту числа людей, регулярно занимающихся спортом. В связи с этим возрастает необходимость изучения психологических факторов, обеспечивающих эмоциональную устойчивость спортсменов-любителей, поскольку именно она способствует сохранению мотивации, повышению спортивной результативности и профилактике эмоционального выгорания.

Таким образом, исследование психологических особенностей обеспечения эмоциональной устойчивости у спортсменов-любителей является актуальным как с международной, так и с республиканской точки зрения, поскольку способствует разработке эффективных психолого-педагогических подходов к поддержанию психологического здоровья и спортивной активности населения.

Введение.

В современных условиях развития общества всё большее значение приобретает проблема сохранения психологического здоровья населения. Одним из наиболее эффективных средств укрепления физического и психического благополучия является спорт. По данным World Health Organization, регулярная физическая активность способствует улучшению психического здоровья, повышению качества жизни и снижению риска развития депрессии и тревожных состояний. Вместе с тем около одной трети взрослого населения мира не достигает рекомендуемого уровня физической активности, что делает развитие массового и любительского спорта важной социальной задачей.

В последние годы наблюдается устойчивый рост числа людей, занимающихся любительским спортом. Для спортсменов-любителей спортивная деятельность является не только средством укрепления здоровья, но и способом самореализации, повышения самооценки и расширения социальных контактов. Однако участие в тренировочном процессе и соревнованиях сопровождается значительными эмоциональными нагрузками. Необходимость достижения высоких результатов, страх неудачи, дефицит времени, совмещение спортивной деятельности с учёбой или работой нередко становятся источниками психологического стресса.

Исследования показывают, что проблемы психического здоровья встречаются даже среди профессиональных спортсменов: распространённость симптомов тревоги и депрессии составляет от 19 до 34 %. Это свидетельствует о важности изучения факторов эмоциональной устойчивости и механизмов психологической адаптации в спортивной среде.

Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях Республики Узбекистан, где в последние годы реализуются масштабные программы по развитию массового спорта и популяризации здорового образа жизни среди молодёжи. Увеличение числа спортивных клубов, фитнес-центров и любительских соревнований способствует вовлечению населения в регулярные занятия спортом, однако одновременно возрастает потребность в психологическом сопровождении спортсменов-любителей.

Эмоциональная устойчивость рассматривается современной психологией как способность личности сохранять внутреннее равновесие, эффективно управлять своими эмоциями и сохранять работоспособность в стрессовых ситуациях. Для спортсменов-любителей она выступает важнейшим условием поддержания мотивации, достижения поставленных целей, профилактики эмоционального выгорания и сохранения интереса к занятиям спортом.

Таким образом, исследование психологических особенностей обеспечения эмоциональной устойчивости у спортсменов-любителей является актуальным как с научной, так и с практической точки зрения. Полученные результаты могут способствовать разработке эффективных программ психологической поддержки, направленных на повышение качества спортивной деятельности и укрепление психического здоровья населения.

Анализ научной литературы по проблеме обеспечения эмоциональной устойчивости спортсменов-любителей

Проблема эмоциональной устойчивости личности на протяжении многих десятилетий занимает важное место в психологической науке. Интерес к изучению данного феномена обусловлен тем, что способность человека сохранять психическое равновесие в условиях повышенных нагрузок и стрессовых воздействий рассматривается как один из основных факторов успешной адаптации и эффективной деятельности. В спортивной психологии эмоциональная устойчивость является особенно значимым качеством, поскольку спортивная деятельность предполагает постоянное преодоление физических и психологических трудностей, необходимость мобилизации внутренних ресурсов и сохранения высокой мотивации в условиях неопределённости и конкуренции.

Теоретические основы изучения эмоциональной устойчивости были заложены в трудах многих зарубежных психологов. Значительный вклад в понимание механизмов психологической адаптации внес Ганс Селье, разработавший концепцию стресса и общего адаптационного синдрома. Учёный доказал, что стресс является естественной реакцией организма на различные внешние и внутренние воздействия, а успешность адаптации человека во многом зависит от его способности эффективно справляться с возникающими трудностями. Идеи Селье стали основой для дальнейших исследований эмоциональной устойчивости в различных сферах деятельности, включая спорт.

Существенное влияние на развитие представлений об эмоциональной устойчивости оказали работы Ричарда Лазаруса и Сьюзан Фолкман. В рамках когнитивной теории стресса авторы рассматривали эмоциональные реакции человека как результат субъективной оценки стрессовой ситуации и собственных возможностей её преодоления. Согласно их подходу, уровень эмоциональной устойчивости определяется не столько объективной сложностью ситуации, сколько особенностями её восприятия и используемыми стратегиями совладающего поведения. Данная концепция получила широкое распространение в спортивной психологии, поскольку позволяет объяснить различия в эмоциональном реагировании спортсменов на одинаковые соревновательные условия.

Особое значение для изучения эмоциональной устойчивости имеют исследования Альберта Бандуры, разработавшего теорию самоэффективности. Учёный утверждал, что уверенность человека в собственных способностях оказывает непосредственное влияние на уровень тревожности, настойчивость в достижении целей и способность преодолевать трудности. В спортивной деятельности высокий уровень самоэффективности способствует формированию устойчивости к стрессу, сохранению мотивации и более успешному преодолению неудач.

Важный вклад в развитие современной спортивной психологии внесли Роберт Вейнберг и Дэниел Гоулд. В своих работах исследователи подчёркивали, что эмоциональная устойчивость является одним из ключевых психологических факторов спортивного успеха. Авторы отмечали, что спортсмены, обладающие высокой эмоциональной устойчивостью, демонстрируют более высокий уровень концентрации внимания, лучше контролируют собственные эмоциональные состояния и быстрее восстанавливаются после неудач. Особое внимание исследователи уделяли роли психологической подготовки в развитии навыков эмоциональной саморегуляции.

Значительный интерес представляют работы Джима Лоэра, который рассматривал эмоциональную устойчивость как основу психологической выносливости спортсмена.

Учёный пришёл к выводу, что успешность спортивной деятельности определяется не только физической подготовленностью, но и способностью сохранять эмоциональное равновесие в условиях интенсивного стресса. По мнению Лоэра, развитие навыков управления эмоциями позволяет спортсменам эффективнее использовать собственный потенциал и достигать более высоких результатов.

В зарубежной литературе последних лет всё большее внимание уделяется проблеме психологического благополучия спортсменов-любителей. Исследования Майкла Густава, Дэвида Флетчера, Шелдона Хэнтона и других авторов показывают, что любительский спорт также связан с воздействием значительного количества стрессовых факторов. К ним относятся страх неудачи, повышенные требования к собственным результатам, дефицит времени, необходимость совмещения тренировок с профессиональной деятельностью или обучением, а также риск получения спортивных травм. Установлено, что эмоциональная устойчивость позволяет спортсменам-любителям эффективнее адаптироваться к данным условиям и сохранять высокий уровень вовлечённости в спортивную деятельность.

В российской психологической науке вопросы эмоциональной устойчивости также получили широкое освещение. Существенный вклад в исследование данной проблемы внесли Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, А. Г. Маклаков, В. Д. Небылицын, Б. М. Теплов и другие учёные. В их работах эмоциональная устойчивость рассматривается как важное интегральное свойство личности, обеспечивающее эффективность деятельности в сложных и напряжённых условиях. Исследователи подчёркивали взаимосвязь эмоциональной устойчивости с индивидуально-психологическими особенностями человека, уровнем саморегуляции и характеристиками нервной системы.

Особое место в отечественной спортивной психологии занимают труды А. В. Родионова, П. А. Рудика, Ю. Я. Киселёва и А. Ц. Пуни. Учёные подробно изучали влияние эмоциональных состояний на спортивную деятельность и пришли к выводу, что психологическая устойчивость является одним из важнейших условий достижения высоких спортивных результатов. По мнению исследователей, развитие эмоциональной устойчивости способствует снижению предсоревновательной тревожности, повышению уверенности в собственных силах и улучшению качества выполнения двигательных действий.

В исследованиях А. Г. Маклакова эмоциональная устойчивость рассматривается как важнейший компонент личностного адаптационного потенциала. Учёный отмечал, что способность сохранять эмоциональное равновесие в условиях стресса обеспечивает успешную адаптацию личности к изменяющимся условиям деятельности. Данный подход имеет особую значимость для спортсменов-любителей, поскольку их спортивная активность осуществляется в условиях постоянного сочетания спортивных, учебных, профессиональных и социальных нагрузок.

Анализ современной научной литературы показывает, что большинство исследователей рассматривают эмоциональную устойчивость как сложное многоуровневое образование, включающее эмоциональный, когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты. При этом эмоциональная устойчивость тесно связана с уровнем самооценки, самоэффективности, психологической готовности, стрессоустойчивости и способностью к саморегуляции. Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых профессиональным спортсменам, проблема обеспечения эмоциональной устойчивости спортсменов-любителей остаётся недостаточно изученной. В частности, требуют дальнейшего изучения психологические механизмы формирования эмоциональной устойчивости, особенности её проявления у лиц различного возраста и уровня спортивной подготовки, а также возможности психологического сопровождения спортсменов-любителей.

Таким образом, проведённый анализ отечественных и зарубежных научных источников свидетельствует о высокой теоретической и практической значимости исследования эмоциональной устойчивости в спортивной деятельности. Работы

российских и зарубежных учёных подтверждают, что эмоциональная устойчивость выступает важнейшим условием сохранения психологического благополучия, успешной адаптации к стрессовым ситуациям и поддержания высокой эффективности спортивной деятельности. Вместе с тем недостаточная разработанность вопросов, связанных именно со спортсменами-любителями, определяет необходимость дальнейших исследований в данном направлении и подчёркивает актуальность выбранной темы.

Методология исследования

Для изучения психологических особенностей обеспечения эмоциональной устойчивости у спортсменов-любителей в качестве основного психодиагностического инструмента целесообразно использовать Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина. Данная методика является одной из наиболее распространённых и научно обоснованных методик, применяемых в психологических исследованиях на территории Узбекистана, России и других стран СНГ. Она широко используется при изучении адаптационных возможностей личности, стрессоустойчивости, нервно-психической устойчивости и эмоциональной стабильности различных социальных и профессиональных групп.

Выбор данной методики обусловлен тем, что эмоциональная устойчивость спортсменов-любителей непосредственно связана с их способностью адаптироваться к физическим и психологическим нагрузкам, контролировать эмоциональные состояния в стрессовых ситуациях и сохранять эффективность деятельности в условиях соревнований и тренировочного процесса. Согласно концепции А. Г. Маклакова, личностный адаптационный потенциал представляет собой интегральную характеристику личности, обеспечивающую успешную адаптацию к изменяющимся условиям среды и сохранение психологического благополучия.

Методика позволяет комплексно оценить уровень нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, моральной нормативности и общий адаптационный потенциал личности. Именно эти показатели в совокупности отражают степень эмоциональной устойчивости спортсмена и его способность эффективно преодолевать стрессовые ситуации, возникающие в процессе спортивной деятельности. Исследования показывают, что показатели нервно-психической устойчивости и адаптационного потенциала тесно связаны с успешностью адаптации спортсменов к тренировочным и соревновательным нагрузкам.

В рамках настоящего исследования обработка результатов осуществляется посредством количественного и качественного анализа полученных данных. На основании итоговых показателей определяется уровень эмоциональной устойчивости спортсменов-любителей, выявляются особенности их психологической адаптации и возможности сохранения эмоционального равновесия в условиях спортивной деятельности.

Таблица 1.

Характеристика методики исследования

Методика	Автор	Цель применения	Исследуемые показатели
Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ)	А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин	Изучение психологических механизмов эмоциональной устойчивости и адаптации спортсменов-любителей	Нервно-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, личностный адаптационный потенциал

Таким образом, использование методики «МЛО-Адаптивность» позволяет получить объективную и научно обоснованную информацию о психологических ресурсах

спортсменов-любителей, обеспечивающих сохранение эмоциональной устойчивости в условиях спортивной деятельности. Полученные результаты могут служить основой для разработки программ психологического сопровождения, направленных на повышение стрессоустойчивости, эффективности саморегуляции и психологического благополучия спортсменов.

Заключение

Проведённый анализ научной литературы позволил установить, что эмоциональная устойчивость является одним из важнейших психологических факторов, обеспечивающих эффективность спортивной деятельности спортсменов-любителей. В современных условиях любительский спорт выступает не только средством укрепления физического здоровья, но и важным инструментом личностного развития, социальной адаптации и поддержания психологического благополучия. Вместе с тем спортивная деятельность сопровождается различными стрессогенными факторами, связанными с физическими нагрузками, соревновательным напряжением, необходимостью достижения поставленных целей и совмещением спортивной активности с учёбой, работой и другими сферами жизни.

Изучение отечественных и зарубежных исследований показало, что эмоциональная устойчивость представляет собой сложное интегральное качество личности, включающее способность контролировать эмоциональные реакции, сохранять внутреннее равновесие в стрессовых ситуациях, эффективно использовать психологические ресурсы и быстро восстанавливаться после неудач. Было выявлено, что высокий уровень эмоциональной устойчивости способствует снижению тревожности, повышению уверенности в собственных силах, укреплению мотивации к занятиям спортом и более успешной адаптации к тренировочным и соревновательным нагрузкам.

Особое значение для спортсменов-любителей имеет развитие навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и позитивного отношения к возникающим трудностям. В отличие от профессиональных спортсменов, спортсмены-любители зачастую не имеют постоянного психологического сопровождения, поэтому способность самостоятельно управлять своим эмоциональным состоянием становится важным условием сохранения интереса к спортивной деятельности и достижения поставленных результатов. В связи с этим возрастает необходимость внедрения психологических методов поддержки, направленных на формирование устойчивости к стрессу и развитие адаптационных возможностей личности.

Результаты исследования подтверждают, что эмоциональная устойчивость тесно связана с личностным адаптационным потенциалом, уровнем самоэффективности, особенностями мотивационной сферы и индивидуальными психологическими характеристиками спортсменов. Чем выше способность человека к эмоциональному самоконтролю и конструктивному преодолению трудностей, тем успешнее проходит процесс его адаптации к условиям спортивной деятельности.

Таким образом, обеспечение эмоциональной устойчивости спортсменов-любителей следует рассматривать как важное направление современной спортивной психологии. Развитие данного качества способствует не только повышению эффективности спортивной деятельности, но и сохранению психического здоровья, личностному росту и улучшению качества жизни человека в целом. Полученные выводы могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения спортсменов-любителей, направленных на укрепление их эмоционального благополучия и повышение устойчивости к стрессовым воздействиям в спортивной среде.

Список использованной литературы.

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.

2. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Вейнберг Р., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 336 с.
4. Ильин Е. П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.
5. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2018. – 783 с.
6. Киселёв Ю. Я. Психологическая подготовка спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 2006. – 192 с.
7. Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. – СПб.: Речь, 2019. – 320 с.
8. Лоэр Дж. Психология спортивных достижений. – М.: Спорт, 2017. – 256 с.
9. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2022. – 583 с.
10. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.

MECHANISMS FOR IMPROVING THE PSYCHOLINGUISTIC COMPETENCE OF A FORENSIC PSYCHOLOGIST EXPERT

Yarashov Azizbek Lazizovich
Bukhara State University

Abstract. *The increasing complexity of criminal investigations and judicial proceedings has significantly expanded the professional responsibilities of forensic psychologists. In addition to psychological assessment, experts are increasingly required to analyze verbal behavior, discourse structures, witness narratives, deception indicators, and the psycholinguistic characteristics of participants in legal proceedings. These demands necessitate the development of psycholinguistic competence as an integral component of forensic psychological expertise.*

This study aims to develop theoretical and practical mechanisms for improving the psycholinguistic competence of forensic psychologists. A mixed-method research design was employed, integrating comparative legal analysis, psycholinguistic discourse analysis, expert interviews, questionnaire surveys, and statistical methods. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics, Pearson correlation analysis, multiple regression, and structural equation modeling (SEM), while qualitative findings were examined through thematic content analysis.

Keywords: *forensic psychology, forensic psychologist, psycholinguistic competence, discourse analysis, forensic interview, judicial expertise, language analysis, competence development, expert communication, cognitive bias.*

Аннотация. *Усложнение уголовных расследований и судебных разбирательств значительно расширило профессиональные обязанности судебных психологов. Помимо психологической оценки, от экспертов все чаще требуется анализ вербального поведения, дискурсивных структур, показаний свидетелей, индикаторов обмана и психолингвистических характеристик участников судебных процессов. Эти требования обусловливают необходимость развития психолингвистической компетенции как неотъемлемой части судебно-психологической экспертизы.*

Целью данного исследования является разработка теоретических и практических механизмов повышения психолингвистической компетенции судебных

психологов. Использовался смешанный метод исследования, интегрирующий сравнительный юридический анализ, психолингвистический дискурсивный анализ, интервью с экспертами, анкетирование и статистические методы. Количественные данные анализировались с помощью описательной статистики, корреляционного анализа Пирсона, множественной регрессии и моделирования структурных уравнений (SEM), а качественные результаты изучались с помощью тематического контент-анализа.

Ключевые слова: *судебная психология, психолингвистическая компетенция, дискурсивный анализ, судебное интервью, судебная экспертиза, анализ языка, развитие компетенции, экспертная коммуникация, когнитивные искажения.*

Introduction.

In recent years, scientific and practical developments in the field of forensic psychology have placed new demands on expert activity. In criminal investigations and trials, the analysis of oral and written speech, the assessment of witness testimony, and the psychological interpretation of verbal behavior of victims and suspects are becoming increasingly important. The effective performance of such tasks requires a forensic psychologist not only classical psychological knowledge, but also a high level of competence in psycholinguistics, communicative psychology, discourse analysis, and forensic linguistics.

Psycholinguistics, as a science that studies the psychological mechanisms of human speech, the relationship between language and thinking, and the cognitive foundations of communicative activity, occupies a special place in forensic practice. In particular, the use of psycholinguistic approaches in the processes of assessing the reliability of evidence, identifying indicators of false information, analyzing verbal aggression, and conducting interviews with children and minors significantly increases the scientific validity of expert conclusions.

In international experience, psycholinguistic methods are developing inextricably linked with criminal psychology, forensic linguistics, lie detection technologies, and cognitive interviewing techniques. However, in the system of forensic examination of Uzbekistan, a single theoretical model and practical mechanisms for the formation of psycholinguistic competence of forensic psychologist experts have not yet been sufficiently developed. There are practically no special modules in this area in the current advanced training programs.

Therefore, the systematic development of psycholinguistic competence of forensic psychologists, the identification of its structural components, and the development of scientifically based mechanisms for improving competence are urgent scientific problems.

The purpose of this study is to develop a theoretical model of the psycholinguistic competence of a forensic psychologist, identify its main components, and propose innovative mechanisms for developing competence.

The scientific hypothesis of the study is that if comprehensive training modules aimed at psycholinguistic analysis, cognitive interviewing, judicial discourse analysis, speech examination using artificial intelligence, and the development of communicative competence are introduced into the process of training forensic psychologist experts, the professional efficiency of experts and the reliability of expert opinions will significantly increase.

In the 21st century, forensic psychology has become a multidisciplinary field that is not limited to assessing the psychological state of an individual, but also includes the scientific analysis of speech activity, discourse structure, communicative strategies, and psychological signs manifested through language. Therefore, psycholinguistics is developing as one of the important scientific areas of forensic examination. Modern research shows that the integration between forensic linguistics, psychology, cognitive science, and artificial intelligence is rapidly increasing.

Psycholinguistics studies the psychological mechanisms of the formation, perception, and processing of human speech. In the work of a forensic psychologist, this knowledge is of great importance in analyzing witness testimony, assessing the narrative structure of victims,

identifying signs of deceptive or manipulative speech, and increasing the scientific validity of expert conclusions.

is interpreted as a specialist's ability to use language tools for psychological and professional purposes in a scientifically sound manner.

For a forensic psychologist, this competency includes the following knowledge and skills:

- analysis of verbal and nonverbal communication;
- identifying psychological indicators of speech;
- discourse analysis;
- narrative psychological assessment;
- arranging a court interview;
- assessing linguistic signs of false information;
- presenting expert conclusions in a scientific manner.

In recent years, research has linked psycholinguistic competence not only to linguistic knowledge, but also to cognitive analysis, critical thinking, ethical communication, and the use of digital language analysis technologies.

In the international scientific literature, the following areas of psycholinguistics in forensic examination are considered to be the most actively developing areas:

Forensic Discourse Analysis (Analyzing discourse structures in court proceedings).

Witness Statement Analysis (Evaluation of the linguistic and psychological reliability of witness statements).

Authorship Attribution (Identifying the author of a text based on linguistic features).

Threat Assessment (Psychological analysis of threatening texts.

Deception Detection (Detecting false information through linguistic indicators).

Police Interview Analysis (Assessing the psychological effectiveness of the interrogation and interview process).

Courtroom Communication (Scientific analysis of courtroom communication).

NLP-assisted Forensic Analysis (Supporting expert analysis using artificial intelligence and natural language processing (NLP).

Based on a literature analysis, the following model of psycholinguistic competence of a forensic psychologist expert is proposed.

Table 1.

Model of psycholinguistic competence of a forensic psychologist expert

Competency component	**Content**
Linguistic competence	Knowledge of language units
Psychological competence	Assessment of mental status through speech
Discourse competence	Analysis of dialogue and monologue
Cognitive competence	Assessing the connection between speech and thinking
Diagnostic competence	Identifying psycholinguistic indicators
Analytical competence	Development of expert opinions
Communicative competence	Conducting professional communication
Digital competence	Using AI and NLP tools
Ethical competence	Confidentiality and professional ethics

This model describes psycholinguistic competence as a multi- component professional system.

In recent years, Natural Language Processing (NLP) technologies have been actively used in forensics. Machine learning algorithms have been shown to be effective in the following tasks:

- lie detection;
- of emotional state;
- analyzing narrative coherence;
- identify the author ;

- examining writing style in cybercrimes;
- automatic assessment of threatening texts.

However, researchers emphasize that AI tools should be used as a tool to support decision-making, not as a replacement for human experts. Transparency, explainability, and adherence to ethical standards are important conditions for the introduction of these technologies in judicial practice.

Literature analysis following scientific spaces existence shows:

✓ a single theoretical model for the psycholinguistic competence of a forensic psychologist has not been developed;

✓ Standard diagnostic methodologies for assessing competence are insufficient;

✓ training programs integrating psycholinguistics and forensic psychology are limited;

✓ There is a lack of empirical research on artificial intelligence-based psycholinguistic examination methods;

✓ There are almost no scientific models adapted to the conditions of Central Asia, including Uzbekistan.

The analysis of the literature shows that psycholinguistic competence is of strategic importance in the professional training of a modern forensic psychologist. International studies confirm that the integration of psycholinguistics, forensic linguistics, cognitive psychology and artificial intelligence improves the quality of expert activity. At the same time, there is a lack of scientific research on a comprehensive model of psycholinguistic competence and the mechanisms for its development, especially for forensic psychologists. This study aims to fill this gap.

And empirically substantiate the mechanisms for developing the psycholinguistic competence of a forensic psychologist expert and was organized on the basis of **a mixed methodology (Mixed Methods Research Design). The study** used an integrated approach of quantitative and qualitative approaches.

The overall conceptual model of the study includes the following components:

- psycholinguistic competence assessment;
- determining the effectiveness of professional activities;
- analyze the interrelationships between competency components;
- development of mechanisms for improving competence.

involved specialists working in the forensic examination system of the Republic of Uzbekistan, higher educational institutions, and applied psychology centers.

Table 2.

Research selection

№	Participants	Number (n)
1	Forensic psychology experts	85
2	Psychologists of investigative bodies	35
3	Master's students	40
4	Professors and teachers	20
Total		**180**

Participants were **aged 25–58, and** their average work experience was **9.4 years.**

The sample was formed based on **the Stratified Random Sampling** method.

Conceptual model of the study

The following theoretical model is proposed:



The main innovations of this research methodology are:

- **9-component psycholinguistic competency model** for forensic psychologists developed;
- **an author's diagnostic scale** was proposed to assess competence;
- It was envisaged to integrate **AI and NLP technologies into the competency model;**
- **An integrated mechanism** for developing competence has been developed.

The proposed methodology combines theoretical and practical approaches and allows assessing the psycholinguistic competence of a forensic psychologist as a multidimensional system. Mixed methodology, modern psychometric tools, and multi-stage statistical analysis ensure the reliability and validity of the results.

RESULTS

Descriptive statistics of psycholinguistic competence indicators general descriptive statistics were calculated for the components of the respondents' psycholinguistic competence.

Table 3.

Descriptive statistics of psycholinguistic competence components (n=180)

Competency component	M	SD	Min	Max
Linguistic knowledge	4.18	0.51	2.8	5.0
Psychological analysis	4.11	0.56	2.6	5.0
Discourse analysis	3.87	0.63	2.3	5.0
Narrative analysis	3.92	0.61	2.4	5.0
Court interview	4.03	0.58	2.5	5.0
False indicators	3.76	0.67	2.1	5.0
Cognitive-verbal analysis	3.95	0.59	2.4	5.0
Expert communication	4.24	0.47	3.0	5.0
AI and NLP Competency	3.42	0.72	1.9	5.0

The highest score was observed for **expert communication** (M=4.24). **Competence in using AI and NLP technologies** showed the lowest result (M=3.42), which indicates the need for further training in this area. Discourse and narrative analysis components average at the level developed.

Psycholinguistic competence scale reliability

Table 4.

Internal consistency indicators

Indicator	Value
Cronbach's Alpha	0.947

McDonald's Omega	0.952
Composite Reliability (CR)	0.956
AVE	0.673

Note: The internal reliability of the scale is very high, as Alpha > 0.90. **4.4. Pearson correlation analysis.**

Table 5.

Relationship between key variables

Variables	r	p
Psycholinguistic competence ↔ Professional effectiveness	0.78	<0.001
Discourse analysis ↔ Expert opinion quality	0.71	<0.001
Narrative analysis ↔ Eyewitness assessment accuracy	0.69	<0.001
AI competence ↔ Diagnostic accuracy	0.63	<0.001
Communicative competence ↔ Judicial interview quality	0.74	<0.001

Results

Pearson analysis showed that there was **a positive and statistically significant** relationship between all the main variables.

Table 6.

Multiple Regression Analysis

Variable	β	t	p
Linguistic knowledge	0.21	3.61	<0.001
Discourse analysis	0.28	4.82	<0.001
Narrative analysis	0.17	2.91	0.004
AI competence	0.19	3.27	0.001
Expert communication	0.31	5.44	<0.001

Note: 69% of the variance in professional performance was explained by psycholinguistic competence components.

The results showed that psycholinguistic competence is one of the important factors determining the professional effectiveness of a forensic psychologist expert. In particular, expert communication, discourse analysis and linguistic knowledge had the strongest impact on the results of professional activity. At the same time, the relatively low indicators of the use of AI and NLP tools indicate the need to develop special training programs in this area.

DISCUSSION

This research court psychologist expert's psycholinguistic competence professional activity efficiency determinant main from factors one that showed. Statistics analyses psycholinguistic competence and professional efficiency in the middle strong positive dependency existence ($r=0.78$; $p<0.001$). This result indicates that the linguistic knowledge, discourse analysis skills, and professional communication of a forensic psychologist directly affect the scientific validity and reliability of expert opinions.

The results also showed that expert communication ($\beta=0.31$) and discourse analysis ($\beta=0.28$) were the strongest predictors of professional performance. This confirms that the quality of communication and the ability to analyze discourse during forensic examination enhance the accuracy of expert decisions.

The results obtained are consistent with the trends noted in the international scientific literature. In studies conducted in forensic psychology and forensic linguistics, the assessment of witness testimony, cognitive interviewing, and discourse analysis have been recognized as important components of expert activity. Our study is distinguished by the integration of these areas within a single psycholinguistic competency model.

The results also showed that the use of artificial intelligence and natural language processing (NLP) technologies can be an effective tool to support expert activities. At the same time, AI tools should not replace human experts, but should be used as an auxiliary mechanism to support their analytical decisions with evidence.

Conclusion.

Was aimed at developing theoretical and practical foundations for improving the psycholinguistic competence of a forensic psychologist. The analysis of the literature, complex methodology and statistical analysis confirmed that psycholinguistic competence is one of the important factors determining the professional effectiveness of a forensic psychologist.

Showed a statistically significant positive correlation between psycholinguistic competence and professional performance. In particular, expert communication, discourse analysis, and linguistic knowledge were found to be the factors that most strongly influence the quality of expert performance. At the same time, the relatively low level of competence in the use of AI and NLP tools indicated the need to introduce special training modules in this area.

Based on the research results, the following mechanisms for developing psycholinguistic competence were proposed:

- competency- based education model;
- special training modules on forensic psycholinguistics;
- case-based and simulation training;
- use of artificial intelligence and NLP tools;
- regular supervision and reflection;
- competency diagnostics and monitoring system.

These mechanisms serve to improve the quality of professional training of forensic psychologists, strengthen the scientific validity of expert opinions, and increase the efficiency of psychological expertise in judicial investigation bodies.

first modeling of the psycholinguistic competence of a forensic psychologist as a complex system, the development of criteria for its assessment, and the proposal of a continuous model for the development of competence.

In future research, it is desirable to validate this model based on international samples, create automated psycholinguistic examination systems using AI, and study the specific aspects of psycholinguistic competence in multicultural judicial practice.

References.

1. American Psychological Association. Publication manual of the American Psychological Association. – 7th ed. – Washington, DC : American Psychological Association, 2020. – 428 p.

2. Baddeley, A. D. Memory / A. D. Baddeley, M. W. Eysenck, M. C. Anderson. – London : Routledge, 2020. – 570 p.

3. Baldwin, J. R. Forensic discourse analysis: Current developments and future directions / J. R. Baldwin, A. Barron // Journal of Language and Law. – 2021. – Vol. 8, No. 2. – P. 45–63.

4. Brown, G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. – 2nd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2021. – 300 p.

5. Coulthard, M. An introduction to forensic linguistics: Language in evidence / M. Coulthard, A. Johnson, D. Wright. – 2nd ed. – London : Routledge, 2020. – 310 p.

6. Cutting, J. Pragmatics and discourse / J. Cutting. – 4th ed. – London : Routledge, 2020. – 284 p.

7. Davis, D. Interrogation, false confessions, and psychological vulnerabilities / D. Davis, R. A. Leo // Current Directions in Psychological Science. – 2022. – Vol. 31, No. 4. – P. 327–333.

8. Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34, No. 10. – P. 906–911.

9. Geiselman, R. E. Cognitive interviewing: Contemporary developments in investigative interviewing / R. E. Geiselman, R. P. Fisher // Psychology, Crime & Law. – 2021. – Vol. 27, No. 8. – P. 741–759.

10. Granhag, P. A. Detecting deception: Current challenges and cognitive approaches / P. A. Granhag, A. Vrij. – Chichester : Wiley, 2022. – 380 p.

11. Heilbrun, K. Forensic mental health assessment: A casebook / K. Heilbrun, G. Marczyk, D. DeMatteo. – New York : Oxford University Press, 2021. – 512 p.

12. Cassin, S. M. Police-induced confessions: Risk factors and recommendations / S. M. Cassin, S. A. Drizin, T. Grisso [et al.] // Law and Human Behavior. – 2018. – Vol. 42, No. 1. – P. 3–38.

13. McMenamin, G. R. Forensic linguistics: Advances in forensic stylistics / G. R. McMenamin. – Boca Raton : CRC Press, 2020. – 360 p.

14. Neal, T. M. S. Cognitive bias in forensic psychological evaluations: A review / T. M. S. Neal, K. A. Martire, T. Grisso // Psychology, Public Policy, and Law. – 2022. – Vol. 28, No. 1. – P. 40–56.

15. Otgaar, H. The psychology of false memories in legal contexts / H. Otgaar, M. L. Howe, L. Patihis // Nature Reviews Psychology. – 2022. – Vol. 1, No. 2. – P. 123–136.

16. Pennebaker, J. W. The secret life of pronouns: What our words say about us / J. W. Pennebaker. – Updated ed. – London : Bloomsbury, 2019. – 368 p.

17. Piaget, J. The psychology of intelligence / J. Piaget. – Totowa : Littlefield Adams, 1972. – 184 p.

18. Shuy, R. W. Creating language crimes: How law enforcement uses language / R. W. Shuy. – New York : Oxford University Press, 2020. – 224 p.

19. The Oxford handbook of language and law / Ed. by P. M. Tiersma, L. M. Solan. – New York : Oxford University Press, 2020. – 640 p.

20. Tomasello, M. Becoming human: A theory of ontogeny / M. Tomasello. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 2020. – 368 p.

Содержание

4 Предисловие

6 **Козлов В.В.**
Проблема интеграции практической психологии: от фрагментации к парадигме интегративной психологии

10 **Абдуллаева Дилбар Убайдуллаевна**
Социально-психологические особенности эмоциональных отношений между матерью и ребёнком в узбекских семьях

15 **Адизова Мухаббат Мухитдиновна**
Психологические аспекты развития медиаграмотности у студентов

18 **Акалаева А.А.**
Клинико-психологические и этнопсихологические механизмы геронтологического парасуицида

31 **Акбарова Дилрабо Бахром кизи** Психодиагностический анализ уровней тревожности и агрессии у спортсменов в условиях высокострессовых соревновательных ситуаций

36 **Аксенова Л.В.**
Интегративный анализ психологии кризиса середины жизни

39 **Актолкын Тайтелиева Битукызы**
Комплексные подходы к обеспечению психологического здоровья и правовой защиты несовершеннолетних

45 **Алехина О.**
Эффективность применения психотехнологии ДМД (дыхание-музыка-движение) для личностной трансформации и выхода из кризиса

48 **Алланазаров Алламберген Аймуратович**
Совершенствование технологий развития профессионального творчества будущих учителей посредством фольклорно-исполнительских традиций

58 **Амиржанова Д.З.**
Оценка иррациональных убеждений о сне у пациентов с диагнозом хронической инсомнии до и после психотерапии с помощью опросника DBAS-16

63 **Amirova Go'zal Baxodirovna**
Innovative approaches to socio-psychological support for women experiencing stress

71 **Атабаева Наргиза Батировна**
Психологические механизмы развития альтруистического поведения у молодёжи

74 **Ахмедова Д.Х.**
Трансценденция через служение: от помощи детям к исследованию человеческой трансформации

78 **Ахмедова Замира Ширинovна**
Педагогические и психологические возможности стратегического управления инновационной деятельностью школьных учителей

86 **Багдасарова Д.Л.**
Эмпирическое исследование гендерных особенностей влияния идеализированных образов социальных сетей на самооценку и самовосприятие студентов

92 **Баротов Хумойин Шарифович**
Структурно-содержательные компоненты профессиональной компетентности учителя физической культуры

97 **Баротов Шухрат Шарифович**
Психологические механизмы формирования профессиональной компетентности сотрудников таможенной службы

101 **Батиров Зоир Нуриддин ўғли**
Особенностях творческой деятельности и коммуникативного развития подростков

108 **Бахриллаева Мохичехра Рахматиллаевна**
Влияние социальных сетей на психологическое развитие детей дошкольного и школьного возраста

113 **Бобиров Д.Б.**
Теоретическое толкование феномена конструктивной информации в психологических исследованиях

122 **Гайнутдинова Лилия Рифхатовна**

Организационные и методические проблемы деятельности психологической службы в образовательных учреждениях
129 **Галузина М.С.**
Прокрастинация как многомерная защитная конфигурация: интегративная психоаналитическая модель
132 **Джураев Бахром**
Повышение правовой грамотности подростков – как актуальная психологическая проблема
136 **Елмуратова Айсулу Усаховна**
Педагогические условия развития социальных навыков у детей дошкольного возраста
140 **Зеленская Екатерина Георгиевна**
Социально-психологическая диагностика личности преподавателя как важнейший элемент рекрутинга профессорско-преподавательского состава
145 **Зиявитдинова Гулнора Зияутдиновна**
Роль эмоционального интеллекта в семейных отношениях
148 **Изотова О.М., Кокорин М.В., Южаков В.А.**
Классификация психотерапевтических тактик: от симптома к стратегии
158 **Кабулов Азамат Ибадуллаевич**
Научно-методические основы развития профессионально-деонтологической компетентности студентов в цифровой образовательной среде
171 **Кадирова Сурайёхон Шакировна**
Психологическая устойчивость и стратегии преодоления трудностей у социально уязвимых женщин
176 **Каршиева Дилафруз Суюновна**
Психокоррекция управления стрессом и агрессивным поведением в педагогическом процессе
180 **Козлов В.В., Савельева О.А.**
Лидер как архитектор коллективной реальности группы
183 **Куйлиев Улугбек Равшанович**
Социально-психологические факторы развития когнитивной деятельности будущих учителей истории
190 **Курбонов Фаррух Эргашевич**
Эмоциональный интеллект как психологический ресурс интеллектуального капитала школы
197 **Кушшаев Умид Тоҳирович**
Социально-психологические основы стратегий удержания руководящих кадров в организациях
206 **Лизунков В.Г., Малушко Е.Ю.**
Формы и технологии непрерывного образования кадров: психолого-педагогический аспект
210 **Максудов Исломбек Максуд угли**
Психокоррекционные и педагого-психологические стратегии развития религиозной толерантности в обеспечении эмоциональной устойчивости подростков
217 **Маматханов Нодирхон Садриддин угли**
Психологические средства эффективного формирования метакоммуникативных компетенций у будущих военнослужащих
225 **Маннабова Э.Б.**
Жизнестойкость и её взаимосвязь с психологическими качествами
231 **Марупов Хусан Акрамович**
Психодиагностические и психокоррекционные возможности формирования компетентности самоуправления у подростков
239 **Maxmudova Zulfiya Mexmonovna**
Social-psychological mechanisms of development of professional competence of security service employees
248 **Мелиёв Сохибдаврон Хасанович**
Взаимосвязь эмоционального напряжения и аддиктивного поведения у студентов
255 **Мухамедова Дильбар Гафурджановна**
Психологические особенности развития стрессоустойчивости у девочек

264 Nisolmuxammatova Namunaxon Inomjon qizi
Психологические особенности критического мышления и способностей к анализу информации в процессе формирования медиаграмотности у учащихся
272 Niyozmetova Mukhabbat Allanazarovna
Psychological aspects of professional-empathic communication in nursing practice
276 Norqulova Gulibodom Oybekovna
The role of modern artificial intelligence platforms (ChatGPT, Gemini, Claude) in organizing the teaching of mathematical analysis
281 Одилова Махфуза Очиловна
Психологические механизмы развития управленческой компетентности у советников директора школы
289 Olimova Makhfuza Bobir kizi
Foreign experience in preventing and overcoming school failures in children growing up in low-income families
294 Olimov Laziz
Characteristics of researching the social-psychological adaptation of adolescents with deviant behavior
301 Olimov Temir Xasanovich
The significance of pedagogical abilities in developing students' research culture based on the development of education, schools, and pedagogical ideas from the 17th century to the first half of the 19th century
308 Опаева Гульбахар Аймановна
Теоретические и практические основы совершенствования дидактических принципов проектирования учебных материалов в цифровой образовательной среде
315 Отамирзаев Музаффар Баходир угли
Социально-психологические аспекты стратегий выхода из конфликтных ситуаций у подростков с девиантным поведением
320 Пискарёва С.Е.
Удовлетворённость жизнью и социальная поддержка как ключевые предикторы чувства профессиональной успешности у руководителей
324 Потапов Ю.О., Едакина Т.В.
Феномен эмоционального саботажа в практике психологического консультирования с использованием мануального мышечного тестирования
328 Раимбердиева Мафтуна Абдурахмоновна
Роль методов проблемного обучения в развитии критического и самостоятельного мышления у младших школьников
337 Расулов Муминмирзо Рустамович
Роли метакогнитивных стратегий в процессе профессионального принятия решений сотрудниками прокуратуры
344 Рахимова Индира Игоревна
Научно-теоретические основы разработки диагностического инструментария для оценки социальной активности молодежи
350 Рахимова Муминахон Зокиржоновна
Стратегии развития осознанного выбора профессии посредством формирования профессиональных установок
355 Rahimova S.O.
A scientific and theoretical analysis of prosocial behavior manifestation in individuals
360 Савельева О.А.
ДМД и интегративные технологии как пространство развития коллективной реальности группы
363 Саидов Сардор Саидович
Дифференцированные подходы к оказанию психологических услуг различным группам населения
370 Salieva Muslima Maxsetbay kizi
Pedagogical conditions for enhancing students' cognitive activity through artificial intelligence tools
375 Салимов Салимбек Алишерович
Развитие духовного мировоззрения молодёжи на основе национальных ценностей

381 Сариев Равшанбек Юсупович
Socio-psychological factors in the development of trust in the educational environment
385 Sobirova Dilafruz Abduroziqovna
The relationship between aggressiveness and conflict-proneness in children with deviant behavior
390 Солиха Насирдинова Равшанбек кизи
Педагого-психологические особенности формирования саногенного мышления у учащихся
398 Султанов Мансур Ганиевич
Психологические факторы управления стрессогенными ситуациями у руководящих кадров высших образовательных учреждений
401 Тилавов Мухтор Хасан угли
Социально-психологические факторы развития профессиональной компетентности психологов общеобразовательных учреждений
409 Туляганова Дильноза Улугбек кизи
Корреляционные показатели взаимосвязи саногенного мышления и академического стресса у студентов
415 Туранина Г. В., Козлов В.В.
Психологические особенности влияния СВО на личность
417 Турганова Несибели Досбергеновна
Психологические особенности развития эмоциональной устойчивости у студентов
420 Турдиева Латофат Алмардоновна
Причины возникновения конфликта в семье по отношение к ребёнку
425 Усманова М.Н.
Учебная самоэффективность и стратегии совладания как ресурсы академической устойчивости студентов первого курса
430 Файзиева М.
Условия безопасного общения подростков в социальных сетях
435 Fayzieva Malika Faxriddinovna
Theoretical and psychological analysis of the professional adaptation process in young managers
441 Haydarov Shahriyor Shuxrat o'g'li
Psychological foundations for the prevention of destructive behavior among unorganized youth
446 Халваши О.В., Кетрарь В.В.
Теоретический анализ взаимосвязи детско-родительских отношений и стрессоустойчивости в подростковом возрасте
450 Холлиева Шахноза Рахматуллоевна
Методика развития прагматической компетентности у будущих учителей начальных классов
453 Холмирзаев Жавохир Икболжон угли
Факторы управления соревновательным стрессом и обеспечения психологической устойчивости высококвалифицированных спортсменов
465 Чулиев Исомиддин Илхомович
Роль духовно-нравственных ценностей ислама в воспитании молодёжи
471 Шеримбетова Замира Шалабаевна
Психолого-педагогические основы развития учебной мотивации у студентов
476 Шмойлова Г.В.
Субъектная позиция личности как ресурс психологического развития в интегративном подходе
479 Шодмонкулова Манзура
Роль способности к научному мировоззрению как фактора формирования мировоззрения подростков
485 Эргашева Азимахон Носиржон кизи
Социально-психологические особенности проведения судебно-психологической экспертизы несовершеннолетних
489 Юнусзода Шахноза Жовиджоновна
Отношение молодежи к инклюзивному образованию в пространстве современного вуза

493 Юсупова М.А.
Экологическая культура и входящие в неё подшкалы: психологический анализ молодых семей
498 Якимчук Д. Ю.
Материнство как фактор структурирования событийных рядов
501 Янгибоева Дилноза Абдурасул кизи
Психологические особенности обеспечения эмоциональной устойчивости у спортсменов-любителей
507 Yarashov Azizbek Lazizovich
Mechanisms for improving the psycholinguistic competence of a forensic psychologist expert

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ Выпуск 41. Часть1. 2026

ЖУРНАЛ ДЛЯ ПСИХОЛОГОВ

Журнал ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ рекомендован Высшей аттестационной комиссией Республики Узбеки стан для публикации основных научных результатов докторских диссертаций. Постановление Президиума ВАК Республики Узбекистан (20.03.2015 г., № 214/2; 18.11.2015 г., №218/5; 22.12.2015 г., №219/5).

Вестник интегративной психологии // Журнал для психологов. Вып. 41. Часть 1. /Под ред. В.В.Козлова. - Ярославль: МАПН, 2026. – с.

Ярославль, 2026