
ВЕСТНИК
ИНТЕГРАТИВНОЙ
ПСИХОЛОГИИ

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 41
Часть 2
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 2. /Под ред. В.В.Козлова. –Ярославль: МАПН, 2026.–538 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

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ В РАСШИРЕННЫХ СОСТОЯНИЯХ СОЗНАНИЯ

Козлов В.В.
(г.Ярославль, Россия)

Аннотация. Расширенные состояния сознания - феномен, изучаемый на стыке трансперсональной психологии, нейронауки и клинической психотерапии, - представляют собой мощный инструмент трансформации личности. Однако сам по себе опыт РСС не гарантирует позитивных изменений, ключевым фактором становится процесс интеграции - усвоения и воплощения полученного опыта в повседневной жизни, обыденной реальности личности. Предложена многоуровневая концептуальная модель, включающая когнитивный, эмоциональный, соматический, поведенческий, реляционный и экзистенциальный уровни интеграции. Обсуждаются методологические вызовы и направления будущих исследований.

Ключевые слова: расширенные состояния сознания, интеграция личности, трансперсональная психология, нейронаука сознания, интегративный подход, дыхательные психотехники, медитация.

Annotation. Expanded states of consciousness, a phenomenon studied at the intersection of transpersonal psychology, neuroscience, and clinical psychotherapy, are a powerful tool for personality transformation. However, the experience of RSS by itself does not guarantee positive changes, the key factor is the process of integration - assimilation and implementation of the experience gained in everyday life, the everyday reality of the individual. A multilevel conceptual model is proposed that includes cognitive, emotional, somatic, behavioral, relational, and existential levels of integration. Methodological challenges and future research directions are discussed.

Keywords**:** expanded states of consciousness, personality integration, transpersonal psychology, neuroscience of consciousness, integrative approach, respiratory psychotechnics, meditation.

Введение.

Расширенные состояния сознания (РСС) - термин, введённый С. Грофом для обозначения состояний, характеризующихся качественным изменением паттернов восприятия, мышления, эмоциональности и самовосприятия, выходящих за рамки обыденного бодрствования. В направлении интенсивных интегративных психотехнологий, разработанных нами в начале 90-ых годов прошлого столетия, К РСС мы отнесли состояния, индуцированные интенсивными дыхательными практиками, медитацией, сенсорной депривацией, а также спонтанные мистические переживания.

Эмпирические исследования последних трех десятилетий демонстрируют, что РСС способны вызывать устойчивые позитивные изменения личности, включая снижение тревожности и депрессии, повышение открытости опыту, улучшению активности, настроения самочувствия, усиление чувства связанности и осмысленности жизни. Однако накопленные данные также свидетельствуют, что сам по себе опыт РСС не является достаточным условием терапевтического и трансформационного эффекта. Ключевую роль играет процесс интеграции - осмысления, проработки и воплощения пережитого в повседневной жизни.

Несмотря на растущий интерес к теме, в научной литературе отсутствует единая концептуальная рамка, объединяющая разрозненные подходы к пониманию интеграции личности в РСС. Настоящая статья ставит целью систематизировать существующие теоретические модели и предложить интегративную концептуальную схему, пригодную как для исследовательских, так и для целей практической психологии.

История и теория РСС.

Фундаментальные идеи интеграции в РСС восходят к аналитической психологии К. Г. Юнга. Центральным понятием его теории является индивидуация - процесс становления целостной личности через интеграцию содержаний бессознательного (тени, анимы/анимуса, архетипов) в сознание (Jung, 1969). Юнг разработал метод активного воображения - технику вхождения в изменённое состояние для диалога с бессознательным, которую можно рассматривать как ранний протокол интеграции РСС.

А. Маслоу (ввёл понятие пиковых переживаний - кратковременных состояний высшего единства, самоактуализации и трансценденции. Ключевой вопрос, поставленный Маслоу: как превратить пиковое переживание в плато - устойчивое состояние бытия? Этот вопрос напрямую предвосхитил современную проблематику интеграции.

С. Гроф разработал наиболее развёрнутую теорию РСС, основанную на многолетних исследованиях с использованием ЛСД, а позднее - холотропного дыхания. Гроф выделил четыре уровня психики:

1. Сенсорный барьер - уровень повседневного восприятия;
2. Биографический уровень - личные воспоминания и травмы;
3. Перинатальный уровень - опыт, связанный с биологическим рождением (базовые перинатальные матрицы);
4. Трансперсональный уровень - опыт, выходящий за пределы индивидуальной биографии (архетипические, эволюционные, космические переживания).

Интеграция по Грофу требует работы не только с когнитивными, но и с телесными, эмоциональными и трансперсональными измерениями опыта. Совместно с женой К. Гроф он разработал метод холотропного дыхания, включающий обязательную постсессионную интеграцию через рисунок мандал, групповое обсуждение и телесную работу.

К. Уилбер предложил интегральную теорию, объединяющую линии, уровни, состояния и типы развития сознания. Согласно Уилберу, РСС дают доступ к состояниям высших уровней, но устойчивое развитие требует прохождения уровней - постепенной структурной трансформации личности. Это важное различие объясняет, почему интенсивный опыт РСС без соответствующей структурной работы может не привести к устойчивым изменениям.

Нами разработана оригинальая концепция РСС в рамках интегративной психологии. В отличие от западных моделей, акцентирующих преимущественно терапевтический аспект, подход рассматривает РСС как инструмент целостного развития личности в контексте интенсивных интегративных психотехнологий.

Мы определяем РСС как состояния, в которых происходит выход за пределы обычной идентичности и активизация глубинных ресурсов психики, недоступных в обыденном сознании. При этом подчёркивается, что РСС не являются патологией, а представляют собой естественный потенциал человеческой психики.

Нами вводится центральное понятие интегративного подхода - интеграция, понимаемая как процесс объединения различных измерений человеческого опыта (физического, эмоционального, ментального, духовного) в целостную систему. Выделение базовых Эго-идентичности – материальных. Социальных и духовных сделало анализ РСС более предметным и структурированным. Интеграция предполагает не только усвоение опыта РСС, но и его трансформацию в устойчивые компетенции и способности.

Мы выделяем четыре взаимосвязанных измерения интеграционного процесса:

1. Экзистенциальное - осмысление опыта в контексте жизненных ценностей и смыслов;
2. Психологическое - проработка эмоциональных и когнитивных паттернов;
3. Телесное - воплощение опыта в соматических практиках;
4. Духовное - интеграция трансперсональных измерений.

Наш принцип «интеграции в действии» подчёркивает, что подлинная интеграция происходит не через рефлексию, а через действие - применение полученного опыта в реальных жизненных ситуациях. Это отличает его подход от преимущественно рефлексивных моделей западной психотерапии.

Нами разработаны интенсивные интегративные психотехнологии, включающую систематическую работу с РСС через различные методы:

-Дыхательные практики (холотропное дыхание, ребефинг, психотехнология «Дыхание-Музыка-Движение»);

- Медитативные техники;
- Телесно-ориентированную терапию;
- Арт-терапию и мандалатерапию;
- Групповую работу и шеринг.

Ключевым принципом является сочетание интенсивных практик (индуцирующих РСС) с интеграционными сессиями, направленными на осмысление и воплощение опыта. При этом акцент делается не на единичных «пиковых переживаниях», а на систематической практике, ведущей к устойчивым изменениям личности.

В понимание интеграции мы внесли некоторые дополнения:

1. Смещение фокуса с терапии на развитие: РСС рассматриваются не только как инструмент исцеления травм, но и как средство развития потенциала личности.

2. Принцип интеграции: подчёркивается необходимость не просто усвоения опыта, но его качественной трансформации в новые компетенции.

3. Интеграция через действие: акцент на практическом применении опыта, а не только на когнитивном осмыслении.

4. Системный подход: РСС встраиваются в целостную систему развития, включающую различные методы и практики.

5. Культурная адаптация: подход учитывает специфику культурного контекста, что особенно важно для применения в отечественной практике.

На основе проведённого обзора, включая подходы С. Грофа, К. Уилбера, В.В. Козлова и современные нейронаучные модели, предлагается многоуровневая концептуальная модель интеграции личности в РСС, включающая шесть взаимосвязанных уровней:

Когнитивный уровень

- Нарративизация опыта - создание связной истории пережитого;
- Пересмотр глубинных убеждений и установок;
- Развитие метакогнитивных способностей.

Эмоциональный уровень

- Проработка вытесненных аффектов;
- Развитие эмоциональной регуляции;
- Интеграция амбивалентных чувств.

Соматический уровень

- Телесное воплощение инсайтов;
- Работа с телесными зажимами и травмой;
- Развитие интероцептивной осознанности.

Поведенческий уровень

- Изменение привычек и паттернов поведения;
- Применение инсайтов в повседневной жизни;
- Формирование новых ритуалов и практик.

Социальный уровень

- Перестройка межличностных отношений;
- Развитие эмпатии и просоциального поведения;
- Участие в интегрирующих сообществах.

Экзистенциально-духовный уровень

- Переосмысление смысла жизни;

- Интеграция трансперсонального опыта;
- Развитие экзистенциальной зрелости.

Важно подчеркнуть, что эти уровни не иерархичны, а взаимодополняющи: полноценная интеграция требует работы на всех уровнях, хотя конкретный баланс зависит от индивидуальных особенностей и характера РСС.

В дополнение к шести уровням, наш подход вводит принцип интеграции, предполагающий:

- Трансформацию опыта в устойчивые компетенции;
- Интеграцию через действие - применение в реальных жизненных ситуациях;
- Системность - сочетание различных методов и практик;
- Направленность на развитие - не только исцеление, но и раскрытие потенциала.

Этот принцип дополняет предложенную модель, подчёркивая, что интеграция - не конечное состояние, а непрерывный процесс развития.

Факторы, способствующие интеграции

Анализ литературы позволяет выделить ключевые факторы, способствующие успешной интеграции:

1. Качество подготовки, безопасность социального и физического окружения, поддержка психолога или фасилитатора;
2. Намерение - осознанная направленность опыта;
3. Качество терапевтического альянса - доверие, эмпатия, профессионализм специалиста;
4. Время и пространство для интеграции - достаточная длительность постсессионной работы;
5. Поддерживающее сообщество - наличие людей, понимающих опыт РСС;
6. Индивидуальные особенности - личностная зрелость, психологическая гибкость, открытость опыту;
7. Интегративную стратегию - сочетание различных методов интеграции.

Заключение

Интеграция личности в расширенных состояниях сознания представляет собой сложный многомерный процесс, требующий междисциплинарного подхода.

Предложенная в данной статье многоуровневая модель (когнитивный, эмоциональный, соматический, поведенческий, реляционный, экзистенциальный уровни) в сочетании с принципом метаинтеграции позволяет систематизировать разрозненные подходы и создаёт основу для дальнейших теоретических и эмпирических исследований.

Ключевой вывод состоит в том, что РСС сами по себе не являются «таблеткой» от психологических проблем; их терапевтический и развивающий потенциал раскрывается только через качественную интеграционную работу. Это подчёркивает необходимость развития профессионального сообщества, этических стандартов и научно обоснованных исследований интеграции.

В современных условиях растущего общественного интереса к РСС, научное осмысление интеграции становится не только академической, но и социальной задачей.

Список литературы.

1. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. – М.: ТПИ, 1994а. – 504 с.

2. Гроф С. Области человеческого бессознательного. – М.: ТПИ, 1994б. – 278 с.

3. Гроф С. Путешествие в поисках себя: измерения сознания и новые перспективы психотерапии и внутреннего исследования. – М.: ТПИ, 1995. – 342 с.

4. Козлов, В. В. Истоки осознания : теория и практика интегративных психотехнологий / В. В. Козлов. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Минск : ООО "Полібіг", 1995. – 340 с.

5. Козлов, В. В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии : специальность 19.00.05 "Социальная психология" : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Козлов Владимир Васильевич. – Ярославль, 1999. – 334 с.

6. Козлов, В. В. Интенсивные интегративные психотехнологии. Теория. Практика. Эксперимент / В. В. Козлов. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Международная Академия психологических наук", 1998. – 427 с.

7. Козлов, В. В. Современная личность: самоактуализация и самореализация / В. В. Козлов. – Ярославль : демидо, 2023. – 336 с. – ISBN 978-5-7312-0411-8.

8. Козлов, В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания : методы и техники / В. В. Козлов ; В. В. Козлов. – 2-е изд., испр. и доп.. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – (Серия "Золотой фонд психотерапии"). – ISBN 5-89939-126-X.

9. Козлов, В. В. Движение за развитие человеческого потенциала / В. В. Козлов. – Ярославль : Издательство "Титул", 2017. – 169 с.

10. Козлов, В. В. Методологические проблемы психологии духовности / В. В. Козлов // Ярославский психологический вестник. – 2018. – № 2(41). – С. 68-72.

11. Уилбер К. Никаких границ: восточные и западные пути личностного роста. – М.: ТПИ, 1998. – 176 с.

12. Уилбер К. Проект Атман: трансперсональный взгляд на человеческое развитие. – М.: ТПИ, 1999. – 256 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ, ЦИФРОВАЯ СРЕДА И ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА КАК ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГИИ НОВОГО ВРЕМЕНИ

Абдуллаев Кудрат Мирзатуллаевич
(г.Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В статье анализируются социокультурные, личностные и групповые факторы адаптации и дезадаптации молодёжи в условиях социальных трансформаций и цифровизации современного общества. Обосновывается значимость адаптивной психологии как интегративной методологической основы для анализа рисков и разработки профилактических и управленческих решений в современном обществе и организационно-бизнес среде.*

Ключевые слова: *адаптивная психология, психология нового времени, адаптация и дезадаптация, молодёжь, протестная активность, девиантное поведение, цифровая среда, групповая динамика, социокультурные факторы риска, психологическая устойчивость.*

Abstract. *The article examines sociocultural, personal, and group factors influencing the processes of adaptation and maladaptation of youth in the context of social transformations and the digitalization of modern society. The significance of adaptive psychology is substantiated as an integrative methodological framework for risk analysis and for the development of preventive and managerial solutions in contemporary society and organizational–business environments.*

Keywords: *adaptive psychology, psychology of a new era, adaptation and maladaptation, youth, protest activity, deviant behavior, digital environment, group dynamics, sociocultural risk factors, psychological resilience.*

В условиях «психологии нового времени» особую актуальность приобретает проблема адаптации личности и социальных групп к быстро меняющимся условиям современного мира. Глобальные социальные трансформации, цифровизация общественной жизни и усложнение форм социального взаимодействия формируют принципиально новые требования к психологическим ресурсам человека. В этом контексте адаптивная психология выступает ключевым научным направлением, позволяющим анализировать как эффективные, так и дезадаптивные формы поведения в условиях высокой неопределённости.

Одним из наиболее чувствительных индикаторов адаптационных процессов в современном обществе является молодёжь. Анализ современных исследований показывает, что именно молодые люди первыми сталкиваются с противоречиями между социальными ожиданиями и реальными возможностями их реализации. В условиях ослабления традиционных институтов социализации, кризиса доверия к социальным и государственным институтам и роста социальной неопределённости протестная и девиантная активность молодёжи может рассматриваться не только как форма социального отклонения, но и как проявление дезадаптации к изменяющимся социальным условиям

Социальные изменения выступают важнейшим макроуровневым фактором адаптации и дезадаптации. Как показывают исследования Е.С. Айсхановой, А.А. Керимова и А.А. Эбзеевой, Ф.Э. Шереги и Е.В. Аверьяновой, ускорение социальных процессов, рост социального неравенства, ограниченность социальных лифтов и разрыв между ожиданиями молодёжи и реальными возможностями социальной реализации усиливают фрустрацию и ощущение несправедливости. В этих условиях протестная и девиантная активность нередко приобретает характер компенсаторной реакции, направленной на восстановление чувства значимости, контроля и социальной субъектности.

На личностном уровне, по данным Н.А. Подольного, Р.В. Ленькова, О.А. Колосовой и С.В. Ковалевой, ключевыми факторами дезадаптации выступают высокая эмоциональная реактивность, дефицит саморегуляции и критического мышления, поиск идентичности, потребность в признании и низкая толерантность к неопределённости. Эти особенности повышают уязвимость молодёжи к манипулятивным воздействиям и делают её более восприимчивой к радикальным и протестным нарративам, особенно в условиях социальной и информационной нестабильности.

Особую роль в современных адаптационных процессах играет цифровая среда, которая одновременно выступает ресурсом и фактором риска. В исследованиях Е.В. Бродовской, Т. Хуанг, А.Д. Тихоновой, А. Хасан подчёркивается, что цифровая среда становится ключевым пространством социализации молодёжи. Анонимность, высокая скорость распространения информации, визуальная насыщенность и алгоритмическая персонализация контента усиливают эмоциональную мобилизацию и формируют условия, при которых протестные и девиантные формы поведения могут восприниматься как нормативные и социально одобряемые.[1]

Цифровая среда способствует формированию устойчивых сетевых сообществ и «эхо-камер», в которых усиливаются эффекты конформизма, эмоционального заражения и группового давления. В таких условиях индивидуальные барьеры самоконтроля ослабевают, а групповая поддержка нормирует протестное и девиантное поведение, ускоряя переход от латентного недовольства к коллективным действиям.

Не менее значимым уровнем анализа является групповая динамика как психологический механизм адаптации и дезадаптации. Исследования С.С. Галахова,

[1] Бродовская Е.В., Хуанг Т. Цифровое поколение: гражданская мобилизация и политический протест российской молодежи. // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. - 2019. - №5 (153). - С. 3-18.; Тихонова А.Д. Социальные медиа и молодежь: риск радикализации. // Психология и право. - 2018. - Т.8. - №4. - С. 55-64.; Hassan A. Youth Radicalization in the Age of Social Media: Drivers and Dynamics. // Studies in Conflict & Terrorism. - 2022. – Vol. 45, №.8. - pp. 712-731.

Е.О. Кубякина, В.А. Луковой, Н.А. Погорской, Т.И. Дрокиной показывают, что групповая самоорганизация, давление референтной группы, подражание лидерам, социальное заражение и нормирование агрессии существенно снижают личную ответственность и повышают готовность молодёжи к участию в массовых протестных и девиантных действиях.

Отдельное внимание в современных исследованиях уделяется роли семейного контекста. По данным А.А. Реана и др., неблагоприятная семейная среда, дефицит эмоциональной поддержки, конфликтность и непоследовательность воспитательных практик формируют личностную уязвимость, которая в условиях социального давления и цифровой среды усиливает поиск признания и идентичности во внешних, в том числе протестных и девиантных, группах.

Таким образом, протестная и девиантная активность молодёжи в условиях современного общества может быть интерпретирована в рамках адаптивной психологии как результат нарушения баланса между требованиями социальной среды и адаптационными возможностями личности и группы. Совокупность социокультурных стрессоров, личностных дефицитов и групповых механизмов мобилизации формирует высокие риски дезадаптации и ускоренной эскалации массового поведения.

В контексте современного мира и бизнеса данный вывод приобретает особую практическую значимость. Те же механизмы дезадаптации проявляются в организационной среде в виде сопротивления изменениям, эмоционального выгорания, конфликтности и деструктивной групповой динамики. Адаптивная психология в этом смысле выступает универсальной методологической основой для анализа рисков, развития психологической устойчивости и управления человеческим потенциалом в условиях неопределённости и постоянных трансформаций.

Список литературы.

1. Айсханова Е.С. Факторы радикализации молодежи в современном мире. // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2018. - №5. - С. 20-22.

2. Бродовская Е.В., Хуанг Т. Цифровое поколение: гражданская мобилизация и политический протест российской молодежи. // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. - 2019. - №5 (153). - С. 3-18.

3. Галахов С.С., Кубякин Е.О. Специфика молодежного сознания и социально-групповой самоорганизации в механизме формирования молодежного экстремизма. // Вестник Казанского юридического института МВД России. - 2014. - № 2 (16). - С. 49-56.

4. Дрокина Т.И. Молодежные группы риска и их вовлеченность в девиантные практики. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. - 2019. - №4. - С. 529-548.

5. Керимов А.А., Эбзеев А.А. Факторы и тенденции протестной активности молодежи в современной России. // Дискурс-Пи. - 2022. - Т.19. - №1. - С. 104-123.

6. Леньков Р.В., Колосова О.А., Ковалева С.В. Социально-психологическая диагностика и прогнозирование протестного поведения молодежи в цифровой среде. // Цифровая социология. – 2021. – Т.4. - №1. - С. 31-41.

7. Луков В.А., Погорская Н.А. Молодежные субкультуры и протестная активность: социальные и культурные риски. // Социологические исследования. - 2017. - №6. - С. 78-87.

8. Подольный Н.А. Факторы радикализации молодежи и средства упреждения ее криминализации. // Наука. Общество. Государство. – 2021. – Т.9. - №2 (34). - С. 5-14.

9. Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст. // Национальный психологический журнал. - 2015. - №4(20). - С. 105-110.

10. Тихонова А.Д. Социальные медиа и молодежь: риск радикализации. // Психология и право. - 2018. - Т.8. - №4. - С. 55-64.

11. Шереги Ф.Э., Аверьянова Е.В. Ценностные ориентации молодежи как фактор протестного поведения. // Социология власти. - 2018. - №1. - С. 112-131.
12. Hassan A. Youth Radicalization in the Age of Social Media: Drivers and Dynamics. // Studies in Conflict & Terrorism. - 2022. – Vol. 45, №.8. - pp. 712-731.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ЧУВСТВА УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТУДЕНТОВ

Абдуманнатова Наргиза Абдумажит кизи
(г.Самарканд, Узбекистан)

***Аннотация*.** В статье рассматриваются психологические особенности формирования и развития уверенности в себе у студентов. Раскрывается значение самооценки, мотивации, социального окружения, опыта успеха и эмоциональной устойчивости в становлении личности студента. На основе теоретического анализа и эмпирических данных показано, что поддерживающая образовательная среда, конструктивная обратная связь и специально организованные психологические тренинги способствуют укреплению внутренней уверенности, самостоятельности и академической активности студентов. В статье также представлены практические рекомендации для пе

Ключевые слова: личностная зрелость, уверенность в себе, мотивация, самооценка, девиантное поведение, self-efficacy, социальная поддержка, личность студента, психологический тренинг.

***Abstract*:** This article examines the psychological characteristics of the formation and development of self-confidence in students. It reveals the significance of self-esteem, motivation, social environment, experience of success, and emotional stability in the development of a student's personality. Based on theoretical analysis and empirical data, it is shown that a supportive educational environment, constructive feedback, and specially organized psychological training sessions contribute to strengthening students' inner confidence, independence, and academic activity. The article also provides practical recommendations for educators and university psychologists.

***Keywords*:** personal maturity, self-confidence, motivation, self-esteem, deviant behavior, self-efficacy, social support, student personality, psychological training.

Будущее страны во многом определяется тем, насколько молодое поколение обладает знаниями, инициативой, нравственной устойчивостью и верой в собственные силы. В современных условиях развития образования особую значимость приобретает не только передача студентам профессиональных знаний, но и формирование у них психологической готовности к самостоятельной деятельности, ответственному выбору и активному участию в жизни общества. Уверенность в себе выступает одним из ключевых личностных ресурсов, который помогает молодому человеку преодолевать трудности, ставить реалистичные цели и достигать устойчивых результатов.

В последние годы в Узбекистане создаются широкие возможности для молодежи: расширяется доступ к современному образованию, поддерживаются инициативы в сфере науки, информационных технологий, культуры, искусства и спорта. В обращениях Президента Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёева неоднократно подчеркивалось, что энергия, знания и стремление молодежи являются важной основой развития страны. Данная идея имеет непосредственное отношение к проблеме уверенности студентов в себе, поскольку именно уверенный, интеллектуально развитый и эмоционально

устойчивый молодой человек способен эффективно реализовать предоставленные ему возможности [1].

В педагогической и психологической практике нередко наблюдается ситуация, когда студент обладает достаточными интеллектуальными способностями, но из-за тревожности, неуверенности или страха ошибки не может полноценно проявить себя в учебной, научной и социальной деятельности. Недостаток уверенности может снижать учебную мотивацию, усиливать зависимость от внешней оценки, затруднять коммуникацию и препятствовать профессиональному самоопределению. Поэтому повышение уверенности в себе следует рассматривать как важную задачу современной высшей школы.

Целью данной статьи является научно-теоретическое и эмпирическое раскрытие психологических факторов, влияющих на повышение уверенности в себе у студентов, а также разработка практических рекомендаций по совершенствованию психолого-педагогической поддержки студенческой молодежи.

Уверенность в себе в психологическом смысле представляет собой положительное отношение личности к собственным возможностям, способностям и перспективам. Она проявляется в готовности действовать, принимать решения, выражать собственное мнение, брать ответственность за результат и конструктивно реагировать на неудачи. Данное качество тесно связано с самооценкой, самосознанием, уровнем притязаний, мотивацией достижения и эмоциональной регуляцией.

В отечественной и зарубежной психологии проблема уверенности в себе рассматривается в рамках различных теоретических направлений. В работах, посвященных общей психологии и развитию личности, подчеркивается, что самооценка является важным регулятором поведения человека. Адекватная самооценка помогает студенту реалистично видеть свои сильные и слабые стороны, не преувеличивать трудности и не занижать собственные возможности [2]. Если самооценка чрезмерно низкая, у студента формируются тревожность, зависимость от чужого мнения и боязнь инициативы; если же она завышена, возникает риск неготовности к критике и неудачам.

А.Маслоу в теории иерархии потребностей выделяет потребность в уважении и самоуважении как одну из важных психологических потребностей человека. По мере удовлетворения этой потребности у личности усиливаются самостоятельность, чувство достоинства и вера в свои силы [5]. В образовательной среде это означает, что студенту необходимо не только получать знания, но и чувствовать, что его усилия замечены, мнение уважается, а успехи признаются педагогами и сверстниками. К.Роджерс в гуманистической психологии рассматривает развитие личности через призму «Я-концепции» и безусловного позитивного принятия. Согласно данному подходу, чем больше человек принимает себя и чувствует поддержку со стороны значимых людей, тем выше его способность к внутреннему росту, открытости и уверенности [6]. Для студента особенно важно, чтобы образовательная среда не подавляла инициативу, а создавала условия для свободного выражения мыслей, рефлексии и личностного самораскрытия. Особое место в анализе данной проблемы занимает теория самоэффективности А.Бандуры. Самоэффективность означает веру человека в способность успешно выполнять конкретную деятельность. По А. Бандуре, она формируется на основе опыта успеха, наблюдения за достижениями других людей, вербального подкрепления и эмоционального состояния личности [4]. В студенческом возрасте данные факторы особенно значимы: успешное выполнение учебных заданий, участие в проектах, позитивная обратная связь преподавателя и умение управлять волнением постепенно укрепляют уверенность в собственных силах.

Следовательно, уверенность в себе не является врожденным и неизменным качеством. Она развивается в процессе обучения, общения, личного опыта, преодоления трудностей и получения социального признания. Именно поэтому высшее образование должно быть ориентировано не только на академический результат, но и на психологическое сопровождение развития личности студента.

Анализ научных источников и педагогической практики позволяет выделить несколько взаимосвязанных факторов, влияющих на уверенность студентов в себе. Первый фактор - адекватная самооценка. Студент, который умеет объективно оценивать свои возможности, легче принимает учебные задачи, планирует деятельность и не воспринимает временные неудачи как доказательство собственной несостоятельности. Формирование адекватной самооценки требует регулярной рефлексии, конструктивной обратной связи и включения студентов в деятельность, где они могут видеть динамику собственных достижений.

Второй фактор - внутренняя мотивация. Уверенность усиливается тогда, когда студент понимает смысл своей учебной деятельности, видит связь между текущими усилиями и будущей профессией, а также имеет ясные и достижимые цели. Внутренняя мотивация делает поведение более устойчивым: студент продолжает работать даже тогда, когда результат достигается не сразу. Поэтому педагогическая поддержка должна быть направлена на постановку реалистичных целей, развитие интереса к предмету и формирование ответственности за собственную образовательную траекторию.

Третий фактор - социальная поддержка. Положительное отношение преподавателей, родителей, наставников и сверстников создает психологическую безопасность, необходимую для самовыражения. Особенно важна форма критики: разрушительная критика снижает инициативу и усиливает страх ошибки, тогда как конструктивная критика помогает студенту увидеть путь улучшения. Поддерживающая коммуникация в группе способствует укреплению доверия, сотрудничества и взаимного уважения [7].

Четвертый фактор - опыт успеха. Даже небольшие, но регулярно достигаемые результаты создают основу для роста уверенности. Когда студент видит, что его усилия приводят к конкретному результату, у него формируется установка: «я могу справиться». Поэтому учебные задания целесообразно строить по принципу постепенного усложнения: от простых действий к более самостоятельным и творческим видам деятельности.

Пятый фактор - эмоциональная устойчивость. Студенческая жизнь связана с экзаменами, публичными выступлениями, конкуренцией, адаптацией к новым условиям и профессиональным выбором. Если студент не владеет навыками саморегуляции, стресс может снижать его уверенность и активность. В связи с этим эффективными являются упражнения на управление тревожностью, развитие позитивного мышления, дыхательные техники, групповая дискуссия и тренинги уверенного поведения.

Для эмпирического обоснования эффективности психологической работы по повышению уверенности в себе было организовано исследование среди студентов высшего образовательного учреждения. Объектом исследования выступила личность студента, а предметом - психологические особенности уверенности в себе и условия ее развития.

В исследовании приняли участие 60 студентов 1–2 курсов. Из них 30 человек были включены в экспериментальную группу, а 30 человек - в контрольную группу. На первом этапе была проведена первичная диагностика уровня уверенности в себе. На втором этапе для студентов экспериментальной группы была реализована восьминедельная программа психологического тренинга. На третьем этапе была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ полученных результатов.

В ходе исследования использовались следующие методы: тест на определение уровня уверенности в себе на основе шкалы самоэффективности; диагностика самооценки; анкетирование; наблюдение; элементы математико-статистического анализа. Такой комплекс методов позволил оценить не только количественные изменения, но и качественные проявления уверенного поведения студентов.

Программа тренинга включала упражнения на формирование позитивной «Я-концепции», постановку целей и планирование, развитие навыков самопрезентации, групповое обсуждение проблемных ситуаций, анализ личных достижений, техники

управления стрессом и рефлексивные задания. В контрольной группе учебный процесс продолжался в обычном режиме без специального психологического вмешательства.

Первичная диагностика показала, что у значительной части студентов уверенность в себе находится на недостаточно высоком уровне. По исходным данным, низкий уровень уверенности был выявлен у 35 % участников, средний уровень - у 40 %, высокий уровень - у 25 %. Эти результаты подтверждают необходимость системной психолого-педагогической работы, направленной на развитие уверенного поведения, самооценки и эмоциональной устойчивости.

Уровень уверенности	До тренинга, %	После тренинга, %	Динамика
Низкий	35	15	снижение на 20 п.п.
Средний	40	40	существенных изменений нет
Высокий	25	45	рост на 20 п.п.

Данные таблицы показывают, что после восьминедельного тренинга в экспериментальной группе доля студентов с низким уровнем уверенности снизилась с 35 % до 15 %, а доля студентов с высоким уровнем уверенности увеличилась с 25 % до 45 %. Уровень средней уверенности остался относительно стабильным, что может свидетельствовать о переходе части студентов из низкой группы в среднюю, а части - из средней в высокую. В контрольной группе значимых изменений не наблюдалось, что позволяет связать положительную динамику именно с организованной психологической работой.

Качественный анализ наблюдений показал, что после тренинга студенты стали активнее участвовать в обсуждениях, увереннее выражать собственное мнение, чаще проявлять инициативу при выполнении групповых заданий. Участники экспериментальной группы отмечали, что им стало легче выступать перед аудиторией, принимать решения и воспринимать замечания преподавателя не как личную неудачу, а как возможность улучшить результат.

Полученные данные согласуются с положениями теории самоэффективности А. Бандуры, согласно которой успешный опыт, социальное подкрепление и снижение тревожности укрепляют веру личности в собственные возможности [4]. В условиях высшей школы это означает, что уверенность студентов может целенаправленно развиваться через тренинговые занятия, практические задания, наставничество и поддержку со стороны преподавателя.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что уверенность в себе формируется более эффективно тогда, когда студент включается в активную деятельность, получает посильные задания, видит собственный прогресс и имеет возможность обсуждать трудности в безопасной психологической атмосфере. При этом особую роль играет не единичное мероприятие, а последовательная система поддержки.

На основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования можно предложить следующие рекомендации для педагогов, кураторов и психологов образовательных учреждений. Во-первых, необходимо регулярно организовывать тренинги уверенного поведения, направленные на развитие самопрезентации, навыков общения, рефлексии и управления стрессом. Такие занятия особенно полезны для студентов младших курсов, которые проходят период адаптации к новым образовательным условиям.

Во-вторых, важно использовать принцип постепенного успеха. Большие учебные и профессиональные цели целесообразно делить на небольшие этапы, чтобы студент мог

видеть результат каждого шага. Это снижает страх перед сложными задачами и повышает внутреннюю мотивацию.

В-третьих, педагогам следует применять конструктивную обратную связь. Оценивание должно не только фиксировать ошибку, но и показывать студенту путь ее исправления. Поддерживающая форма общения помогает сохранить достоинство обучающегося и стимулирует его дальнейшую активность.

В-четвертых, необходимо развивать самостоятельность студентов. Возможность выбора темы проекта, способа выполнения задания или формы презентации результата способствует развитию ответственности и веры в собственные решения. Студент, которому доверяют, постепенно начинает больше доверять себе.

В-пятых, следует формировать культуру рефлексии. Ведение дневника достижений, анализ трудностей, обсуждение личного прогресса и постановка новых целей помогают студенту осознать собственное развитие. Рефлексия превращает отдельный успех в устойчивый личностный ресурс.

Уверенность в себе является важным психологическим качеством, которое оказывает существенное влияние на академическую успешность, социальную активность и профессиональное становление студента. Она формируется под влиянием самооценки, мотивации, социальной поддержки, опыта успеха и эмоциональной устойчивости. Чем более благоприятной является образовательная среда, тем выше вероятность того, что студент сможет раскрыть свои способности и реализовать личностный потенциал.

Проведенный анализ показал, что уверенность в себе не возникает автоматически и не сводится только к личным особенностям студента. Она развивается в результате целенаправленной психолого-педагогической работы, включающей поддержку, тренинг, конструктивную обратную связь, самостоятельную деятельность и рефлексию. Эмпирические данные подтвердили, что специально организованные психологические тренинги способствуют снижению неуверенности и увеличению числа студентов с высоким уровнем веры в собственные силы.

Следовательно, в современном образовательном процессе необходимо уделять внимание не только формированию знаний и профессиональных навыков, но и психологическому развитию личности студента. Поддержка уверенности в себе должна стать одной из важных задач педагогов, психологов, родителей и наставников, поскольку уверенная, ответственная и внутренне зрелая молодежь является прочной основой развития общества.

Литература.

1. Мирзиёев Ш. М. Обращение к молодежи в День молодежи. 30 июня 2025 года.
2. Каримова В. М. Психология. - Ташкент: O‘qituvchi, 2010.
3. Гозиев Э. Г. Общая психология. - Ташкент: Universitet, 2002.
4. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. - New York: Freeman, 2002.
5. Maslow A. H. Motivation and personality. - New York: Harper & Row, 2002.
6. Rogers C. R. On becoming a person: A therapist’s view of psychotherapy. - Boston: Houghton Mifflin, 2017.
7. Мирзаева Д. Совершенствование воспитательных процессов через духовно-просветительские мероприятия в высшем образовании // Научный журнал Узбекского педагогического университета. - 2019. - № 5(2). - С. 89–96.
8. Каримов А. Роль воспитательных мероприятий в формировании духовной зрелости студентов. - Ташкент: Fan va texnologiya, 2020.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ

Абдураззаков Юсуфбек Тургун угли
Университет инновационных технологий

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические факторы, влияющие на проявление социальных отношений у студентов. Анализируются роль личностных особенностей, эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков, самооценки и социально-психологических условий в формировании межличностных отношений в студенческой среде. Особое внимание уделяется взаимосвязи психологических характеристик личности с эффективностью социального взаимодействия студентов. На основе результатов эмпирического исследования определены основные психологические детерминанты, способствующие развитию конструктивных социальных отношений. Полученные результаты могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ, направленных на совершенствование межличностного общения, повышение социальной компетентности и укрепление благоприятного психологического климата в образовательных организациях.*

Ключевые слова: *студенты, социальные отношения, психологические факторы, межличностное взаимодействие, эмоциональный интеллект, самооценка, коммуникативные навыки, социальная компетентность, психологический климат, высшее образование.*

Abstract. *This article examines the psychological factors influencing the manifestation of social relationships among university students. It analyzes the role of personality traits, emotional intelligence, communication skills, self-esteem, and socio-psychological conditions in the development of interpersonal relationships within the student environment. Particular attention is paid to the relationship between students' psychological characteristics and the effectiveness of their social interaction. Based on the findings of an empirical study, the main psychological determinants contributing to the development of constructive social relationships are identified. The results can be used in designing psychological and educational programs aimed at improving interpersonal communication, enhancing social competence, and fostering a positive psychological climate in higher education institutions.*

Keywords: *students, social relationships, psychological factors, interpersonal interaction, emotional intelligence, self-esteem, communication skills, social competence, psychological climate, higher education.*

В нашем исследовании предпринята попытка проанализировать роль социальной установки в успешном проявлении социальных отношений у студентов. Особое внимание уделено тому, какое значение имеет формирование и проявление социальной установки в процессах взаимного сотрудничества, дружеского взаимодействия и эффективной внутригрупповой коммуникации. Полученные результаты свидетельствуют о том, что социальная установка является одним из важных психологических факторов, определяющих особенности социальных отношений студентов.

В качестве основного диагностического инструмента была использована методика О. Ф. Потемкиной «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере». Данная методика позволяет оценить уровень социальной адаптации студента, его внутреннюю позицию, а также иерархию мотивационно-потребностной сферы.

Кроме того, активная или пассивная позиция студента в системе социальных отношений, его устойчивость при выполнении социальных ролей, а также степень независимости от мнения окружающих во многом определяются уровнем развития волевых качеств личности. Эти показатели служат важными критериями при оценке социальной устойчивости личности и её эмоционально-интеллектуальной готовности к эффективному социальному взаимодействию. Исследование по данной методике было проведено среди 310 студентов-респондентов, отобранных для участия в исследовании. Методика позволяет анализировать социально-психологические установки личности и её психологическое состояние на основе особенностей мотивационно-потребностной сферы.

По мнению О. Ф. Потемкиной, изучение внутренних мотивов личности и её индивидуальных особенностей в системе социальных отношений позволяет осуществлять комплексную психологическую диагностику с использованием нравственно-ценностных и мотивационных показателей. Разработанная ею методика даёт возможность определить уровень сформированности социально-психологических установок личности, а также выявить взаимосвязи между их основными компонентами. Результаты исследования, полученные с использованием методики О. Ф. Потемкиной «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Часть I. Результаты определения направленности личности на альтруизм, эгоизм, действие и результат (социально-психологические установки), n = 310, %.

Установки	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Ориентация на действие	49,5	26,5	24,0
Ориентация на результат	42,0	34,6	23,4
Ориентация на оказание помощи другим	43,4	34,9	21,7
Ориентация на приоритет собственных интересов	49,9	25,5	24,6

Таблица 2

Часть II. Результаты определения направленности личности на свободу, власть, труд и материальные ценности (социально-психологические установки), n = 310, %.

Установки	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
Ориентация на труд	51,0	25,6	23,4
Ориентация на свободу	49,5	26,5	24,0
Ориентация на власть	43,1	35,7	21,2
Ориентация на материальные ценности	43,4	34,9	21,7

Результаты исследования показали, что формирование гармоничных социальных отношений у студентов определяется социально-функциональными механизмами саморегуляции, проявляющимися в рациональном распределении времени в учебной деятельности, планировании деятельности, ориентированной на будущее, а также в стремлении к адекватному усилению поведенческих проявлений, связанных с общением и сотрудничеством. В связи с этим была выявлена рефлексивная дифференциация мотивационных и волевых факторов в диаде «субъект–субъект».

Сформированные у студентов социально-психологические установки занимают важное место в процессе их личностного развития. В частности, высокие показатели по шкалам «Власть» и «Труд» свидетельствуют о том, что студенты стремятся занимать активную жизненную позицию, готовы к сотрудничеству и ориентированы на профессиональное развитие. Кроме того, высокий уровень социально-психологических установок по шкале «Альтруизм» (58 %) подтверждает сформированность у студентов гражданской позиции и чувства социальной ответственности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в процессе работы со студентами эффективными могут быть психолого-педагогические мероприятия, направленные на укрепление имеющихся социальных установок, развитие мотивации и повышение социальной активности. Результаты исследования также могут служить научной основой для разработки программ, ориентированных на формирование и развитие социально-психологических установок студентов, а также укрепление их мотивационной сферы.

На основании результатов данной методики респонденты были распределены на три уровня:

– высокий уровень - группа высокомотивированных участников, у которых все социально-психологические установки выражены ярко, находятся на одинаково высоком уровне и характеризуются гармоничностью;

– средний уровень - группа участников с низкой мотивацией, у которых все установки выражены слабо;

– низкий уровень - группа участников, у которых отдельные установки выражены значительно, тогда как другие практически отсутствуют, что свидетельствует о дисгармоничности структуры социально-психологических установок.

По отдельным шкалам были получены следующие результаты.

1.Альтруизм. У 65 % студентов выявлен высокий уровень позитивной социальной установки. Это свидетельствует об их готовности к сотрудничеству, доверию и эмпатии в межличностных отношениях. У 23 % студентов отмечена относительно нейтральная позиция, а у 12 % выявлены проявления индивидуализма и социальной пассивности.

2.Власть. 58 % студентов выразили стремление принимать активное участие в общественной жизни, что свидетельствует о формировании гражданской ответственности. Вместе с тем у 28 % участников выявлен низкий уровень социальной активности, а у 14 % наблюдались признаки социальной индифферентности.

3.Труд. 72 % студентов отметили высокую ценность труда и стремление к профессиональному росту. Это свидетельствует о том, что в их мотивационной структуре трудовая деятельность и достижение успеха занимают важное место.

4.Материальные ценности (деньги, имущество). Ответы распределились неравномерно: 42 % студентов считают материальное благополучие важной жизненной ценностью, 35 % заняли нейтральную позицию, тогда как оставшиеся 23 % отдают предпочтение духовным ценностям и нравственному развитию.

5.Свобода. У 60 % студентов выявлен высокий уровень самостоятельности и уверенности в себе. У 30 % участников самооценка и уверенность выражены на среднем уровне, а у 10 % отмечены признаки пассивности и неуверенности.

Результаты исследования, проведённого среди 310 студентов Джизакского государственного педагогического института с использованием методики О. Ф. Потемкиной, свидетельствуют о вышеизложенных закономерностях формирования социально-психологических установок личности.

Таблица 3

Общие показатели уровней проявления социально-психологических установок у студентов (по методике О. Ф. Потемкиной, части I–II).

Уровни социально-психологических установок студентов	Количество респондентов (n = 310)	Процент (%)
Высокий	165	39,3 %
Средний	74	36,2 %
Низкий	71	24,5

Участники с высоким уровнем характеризуются гармоничной системой жизненных ценностей и целей, которые взаимно дополняют друг друга и не вступают во внутреннее противоречие. Для представителей данной группы все мотивационные установки являются одинаково значимыми и устойчивыми. Они отличаются сбалансированной системой жизненных целей, которые взаимно усиливают друг друга, что способствует их позитивной активности и эффективной самореализации. Высокий уровень внутренней мотивации и гармонично сформированные социально-психологические установки в различных сферах жизнедеятельности обеспечивают их конструктивное поведение, положительный эмоциональный настрой и успешное социальное взаимодействие.

У участников со средним уровнем выраженности внутренних установок внутренняя мотивация значительно снижена, то есть стремление к достижению целей, саморазвитию или реализации личностного потенциала практически не проявляется. Их интерес и активность по отношению к различным сферам жизни находятся на низком уровне. Для данной категории участников характерно отсутствие чётко сформированных целей, жизненных планов и определённых ориентиров. Во многих случаях у них наблюдаются безразличие, пассивность и отсутствие инициативности. Кроме того, без внешнего стимулирования или поддержки они, как правило, не проявляют стремления к самостоятельной деятельности. Следует также отметить, что у представителей данной группы недостаточно сформированы жизненные ориентиры и система ценностей, вследствие чего у них отсутствуют устойчивые приоритеты.

У участников с низким уровнем выраженности установок жизненная мотивация и цели отличаются несбалансированностью, то есть отдельным направлениям они придают чрезмерно большое значение, тогда как другие практически игнорируют. Их внутренние ценности и стремления не согласуются между собой, что приводит к недостаточной устойчивости и последовательности в поведении и принятии решений. Например, они могут уделять чрезмерное внимание личностному развитию или материальному благополучию, однако практически не придавать значения социальным отношениям, включённости в коллектив или духовно-нравственным ценностям. Подобная дисгармония (недостаток согласованности) нередко становится причиной внутренних противоречий, неопределённости, трудностей при принятии решений и отсутствия упорядоченности жизненных целей.

Анализ полученных данных показал, что наиболее распространённым среди всех респондентов оказался средний уровень выраженности социальных установок - к данной категории были отнесены 122 студента (39,3%). Наименьший показатель составил 113 человек (36,2%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности социальных установок у студентов нуждается в проведении соответствующей психокоррекционной работы.

Рассматривая гендерные различия в уровнях социальных установок, было установлено, что среди юношей ориентация на действие составила 24,3%, ориентация на результат - 23,4%, ориентация на помощь другим - 19,1%, а ориентация на собственные интересы - 33,2%.

У девушек результаты распределились следующим образом: ориентация на действие составила 26,6%, ориентация на результат - 24,3%, ориентация на помощь другим - 28,9%, а ориентация на собственные интересы - 20,2%.

Проведённый анализ показывает, что у юношей наиболее выраженной оказалась ориентация на собственные интересы (33,2%), тогда как ориентация на помощь другим

имела наиболее низкий показатель (19,1%). У девушек, напротив, наиболее выраженной оказалась ориентация на помощь другим (28,9%), а наименее выраженной - ориентация на собственные интересы (20,2%). Это свидетельствует о том, что у юношей по сравнению с девушками в большей степени выражены стремление к доминированию, власти и ориентация на собственные интересы. В то же время у девушек ведущими социальными установками являются ориентация на помощь другим и ориентация на действие, уровень выраженности которых оказался выше, чем у юношей.

Литература.

1. Аблханова К.А. Деятельность и психология личности К.А Аблханова. – М.: Нака, 2009. – 334 с.
2. Аблханова К.А. Категория деятельности в современноу психологии // К.А Аблиханова. II Психологическиу жрнал. 2008.- Т. № 4. – С. 11-28.
3. Аблханова К.А. Стратегии жизни // К.А Аблиханова. - М.: Мысль, 2003. – 299 с.
4. Агавелян Б.С. Всесоюзная конференция по проблемам фнкционального комфорта и фнкциональных состояниу человека //Б.С. Агавелян, ИИ Вопроси психологии. – 2006. – № 7. – С. 39-50.
5. Агавелян Б.С. Психология состояниу: Теория и практика //Б.С.Агавелян. – Челяб. гос. н-т, 2000. – 275 с.
6. Александрова Х.Х. Индивидальные различия в саморегляции физическоу выносливости человека // Свердловск, 2004. – С. 85
7. Алексеева Л.Х. Рефлексия как средство творческого понимания // Л.Н.Алексеева психол. нак. – М.: АН. Ин-т психологии. – 2011. – 23 с.
8. Alimova Z.R. Ijtimoiy munosabatlar madaniyati: nazariy va amaliy jihatlar. – Toshkent: Fan, 2016. – 190 b.
9. Алпорт Г. «Формирование становок и изменение поведения» // Психология личности. СПб.: Питер, 2002.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КРИТЕРИЕВ ЕЁ ОЦЕНКИ

Азизов Аъзам Азиз угли
Директор негосударственной дошкольной образовательной организации «Ahil Oila»

Аннотация. *В статье рассматриваются современные инновационные подходы к совершенствованию управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования на основе системы критериев её оценки. Обоснована необходимость внедрения компетентностного подхода в процесс профессионального развития руководителей дошкольных образовательных организаций в условиях цифровизации образования и модернизации системы управления. Проанализированы основные компоненты управленческой компетентности, включающие стратегическое управление, лидерские качества, коммуникативную культуру, цифровую грамотность, способность к принятию управленческих решений и инновационную деятельность. Предложена система*

критериев и показателей оценки уровня сформированности управленческой компетентности, позволяющая определить профессиональные дефициты и разработать индивидуальные траектории профессионального развития менеджеров. Сделан вывод о том, что применение инновационных образовательных технологий, цифровых платформ, коучинга, наставничества и рефлексивных методов обучения способствует повышению эффективности управленческой деятельности руководителей дошкольных образовательных организаций и обеспечивает устойчивое развитие системы дошкольного образования.

Ключевые слова: *управленческая компетентность, менеджер дошкольного образования, инновационный подход, критерии оценки, профессиональное развитие, цифровые технологии, компетентностный подход, управление образованием, лидерство, эффективность управления.*

Abstract. *This article examines innovative approaches to improving the managerial competence of preschool education organization managers based on assessment criteria. The study substantiates the importance of implementing a competency-based approach to the professional development of preschool managers in the context of educational digitalization and management modernization. The main components of managerial competence, including strategic management, leadership, communication skills, digital literacy, decision-making abilities, and innovative management practices, are analyzed. A system of assessment criteria and performance indicators is proposed to evaluate the level of managerial competence, identify professional development needs, and design individualized professional growth trajectories. The findings indicate that the integration of innovative educational technologies, digital platforms, coaching, mentoring, and reflective learning methods significantly enhances managerial effectiveness and contributes to improving the quality and sustainable development of preschool education institutions.*

Key words: *managerial competence, preschool education manager, innovative approach, assessment criteria, professional development, digital technologies, competency-based approach, educational management, leadership, management effectiveness.*

Введение. Современный этап развития системы дошкольного образования характеризуется масштабными институциональными преобразованиями, направленными на повышение качества образовательных услуг, совершенствование механизмов управления и внедрение инновационных технологий в деятельность образовательных организаций. В этих условиях особую значимость приобретает профессиональная деятельность менеджеров дошкольного образования, поскольку именно эффективность их управленческих решений определяет устойчивость функционирования учреждения, качество образовательного процесса и конкурентоспособность организации в условиях постоянных изменений.

Развитие системы дошкольного образования сопровождается усложнением управленческих функций руководителей. Помимо традиционного административного управления современный менеджер должен обладать стратегическим мышлением, навыками управления человеческими ресурсами, цифровыми компетенциями, способностью организовывать инновационную деятельность, эффективно взаимодействовать с педагогическим коллективом, родителями, государственными и общественными структурами. В связи с этим управленческая компетентность рассматривается не только как совокупность профессиональных знаний и навыков, но и как интегративная характеристика личности руководителя, обеспечивающая успешную реализацию управленческой деятельности в изменяющихся социально-экономических условиях.

В последние годы компетентностный подход становится одним из ключевых направлений модернизации системы подготовки и повышения квалификации руководящих кадров. Особое внимание уделяется разработке объективных критериев оценки управленческой компетентности, позволяющих определить уровень

профессионального развития менеджеров, выявить существующие профессиональные дефициты и определить перспективные направления их дальнейшего совершенствования. Именно наличие научно обоснованной системы оценки позволяет сделать процесс профессионального развития непрерывным, адресным и ориентированным на реальные потребности современной образовательной организации.

Практика показывает, что традиционные формы повышения квалификации уже не в полной мере соответствуют современным требованиям. Быстрое обновление нормативно-правовой базы, цифровизация образовательного пространства, внедрение технологий искусственного интеллекта, развитие проектного управления и необходимость принятия оперативных управленческих решений требуют поиска новых моделей профессионального развития руководителей. В этой связи особую актуальность приобретают инновационные подходы, основанные на использовании цифровых образовательных платформ, коучинга, наставничества, профессиональных сообществ, проектного обучения, рефлексивных практик и технологий непрерывного профессионального сопровождения.

Не менее важным становится совершенствование самой системы оценки управленческой компетентности. Современные оценочные модели должны учитывать не только уровень профессиональных знаний руководителя, но и его способность эффективно применять их в практической деятельности, демонстрировать лидерские качества, осуществлять стратегическое планирование, управлять инновациями, обеспечивать командное взаимодействие, принимать обоснованные управленческие решения в условиях неопределенности и использовать цифровые инструменты для повышения эффективности управления.

Использование критериев оценки в качестве основы профессионального развития позволяет перейти от формального контроля результатов деятельности к научно обоснованному управлению развитием компетенций менеджеров дошкольного образования. Такой подход способствует построению индивидуальных образовательных траекторий, своевременному выявлению профессиональных потребностей, повышению мотивации к саморазвитию и формированию культуры непрерывного профессионального совершенствования.

Таким образом, исследование инновационных подходов к совершенствованию управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования на основе критериев её оценки представляет собой актуальное научное направление, имеющее как теоретическое, так и практическое значение. Полученные результаты могут стать методологической основой для разработки современных моделей оценки управленческой компетентности, совершенствования программ повышения квалификации руководителей и повышения эффективности управления организациями дошкольного образования в условиях инновационного развития образовательной системы.

Цель исследования заключается в научном обосновании инновационных подходов к совершенствованию управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования на основе системы критериев её оценки, а также в определении эффективных механизмов их практической реализации в процессе непрерывного профессионального развития руководящих кадров.

Анализ литературы и степень разработанности проблемы. Проблема формирования и совершенствования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций на протяжении последних десятилетий занимает одно из центральных мест в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Возрастающая сложность образовательных систем, необходимость оперативного реагирования на изменения внешней среды, внедрение цифровых технологий и ориентация на повышение качества образования обусловили переосмысление

содержания управленческой деятельности руководителей дошкольных образовательных организаций.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что понятие «управленческая компетентность» является многокомпонентной категорией, объединяющей профессиональные знания, практические навыки, управленческий опыт, личностные качества, лидерский потенциал и способность эффективно решать профессиональные задачи в условиях неопределенности. Большинство исследователей рассматривают управленческую компетентность как динамическую систему, которая развивается на протяжении всей профессиональной деятельности руководителя и требует постоянного обновления в соответствии с современными требованиями образовательной политики.

В научной литературе представлены различные подходы к определению структуры управленческой компетентности. Одни авторы акцентируют внимание на профессионально-функциональных характеристиках руководителя, включая стратегическое планирование, организацию образовательного процесса, управление персоналом и контроль качества деятельности учреждения. Другие исследователи рассматривают управленческую компетентность через призму личностного развития, подчеркивая значение лидерства, эмоционального интеллекта, коммуникативной культуры, стрессоустойчивости и готовности к инновационной деятельности. Современные исследования все чаще объединяют данные подходы, рассматривая профессиональные и личностные характеристики как взаимосвязанные элементы единой компетентностной модели.

Особое место в современной научной литературе занимает компетентностный подход, который ориентирован не только на оценку объема профессиональных знаний руководителя, но и на анализ его способности эффективно применять эти знания в реальной управленческой практике. В рамках данного подхода особое значение приобретают результаты профессиональной деятельности, качество принимаемых управленческих решений, способность организовывать коллективную работу, обеспечивать развитие педагогического персонала и формировать благоприятную образовательную среду.

Отдельным направлением исследований является разработка критериев оценки управленческой компетентности руководителей образовательных организаций. Анализ научных публикаций показывает, что существующие модели оценки существенно различаются по структуре и содержанию, однако большинство из них включает когнитивный, деятельностный, коммуникативный, личностный и рефлексивный компоненты. Такой подход позволяет комплексно оценить уровень профессиональной готовности менеджера к выполнению управленческих функций и определить направления его дальнейшего профессионального развития.

В последние годы значительно возрос интерес исследователей к использованию инновационных технологий в процессе формирования управленческой компетентности. В научных работах отмечается высокая эффективность цифровых образовательных платформ, дистанционного повышения квалификации, электронного сопровождения профессионального развития, проектного обучения, кейс-технологий, коучинга, наставничества и профессиональных сетевых сообществ. Применение данных инструментов способствует развитию практико-ориентированных управленческих навыков, формированию культуры непрерывного образования и повышению адаптивности руководителей к изменениям образовательной среды.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных управленческой компетентности руководителей образовательных организаций, анализ литературы показывает наличие ряда нерешенных вопросов. В частности, недостаточно разработаны модели совершенствования управленческой компетентности менеджеров именно организаций дошкольного образования, основанные на объективных критериях оценки. Ограниченное внимание уделяется взаимосвязи результатов оценивания с

проектированием индивидуальных программ профессионального развития, а также внедрению инновационных механизмов сопровождения управленческой деятельности в условиях цифровой трансформации системы образования.

Кроме того, современные исследования преимущественно ориентированы на описание отдельных компонентов управленческой компетентности, тогда как вопросы их интеграции в единую систему оценки и последующего профессионального развития требуют дальнейшего научного осмысления. Недостаточно изучены механизмы использования аналитических данных оценки компетентности для принятия управленческих решений в сфере повышения квалификации руководителей дошкольных образовательных организаций.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы свидетельствует о высокой теоретической значимости исследуемой проблемы и одновременно подтверждает необходимость дальнейшей разработки инновационных подходов к совершенствованию управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования на основе научно обоснованных критериев её оценки. Решение данной задачи позволит обеспечить более высокий уровень профессионального развития руководителей, повысить качество управления образовательными организациями и создать условия для устойчивого развития системы дошкольного образования в современных социально-экономических условиях.

Материалы и методы исследования. Методологической основой настоящего исследования послужили современные научные подходы к изучению управленческой компетентности руководителей образовательных организаций, основанные на компетентностной, системной, личностно-деятельностной и инновационной концепциях управления. В ходе исследования были использованы положения современных теорий образовательного менеджмента, стратегического управления, организационного лидерства, управления качеством образования и непрерывного профессионального развития руководящих кадров.

При разработке программы исследования были проанализированы научные труды отечественных и зарубежных авторов, посвящённые проблемам формирования управленческой компетентности, оценке профессиональной деятельности руководителей, внедрению инновационных технологий в образовательный менеджмент, а также вопросам цифровой трансформации системы дошкольного образования. Теоретический анализ позволил определить структурные компоненты управленческой компетентности и разработать систему критериев её оценки применительно к деятельности менеджеров организаций дошкольного образования.

Исследование проводилось на базе организаций дошкольного образования с участием **84 менеджеров** (директоров, заместителей директоров и административных работников). Количество участников обеспечивает достаточную информативность исследования и соответствует требованиям прикладных психолого-педагогических исследований. Все участники имели опыт управленческой деятельности не менее трёх лет, что позволило получить объективную оценку исследуемых показателей.

Для достижения цели исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов:

- анализ научной и нормативно-правовой литературы;
- педагогическое наблюдение;
- структурированное анкетирование;
- экспертная оценка;
- самооценка уровня управленческой компетентности;
- методы математико-статистической обработки результатов с использованием программы **SPSS Statistics**.

В качестве основных критериев оценки управленческой компетентности были определены следующие показатели:

- стратегическое управление;

- лидерская компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- инновационная активность;
- цифровая управленческая компетентность.

Каждый критерий оценивался по пятибалльной шкале, где более высокие значения свидетельствовали о более высоком уровне сформированности соответствующей компетенции. Для проверки статистической значимости различий использовался критерий Стьюдента (t-критерий) при уровне значимости **p ≤ 0,05**.

Таблица 1

Результаты оценки управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования (n = 84)

Критерии	Начальный этап (n=42) M±SD	Заключительный этап (n=42) M±SD	t	p
Стратегическое управление	3,24 ± 0,53	4,18 ± 0,46	3,91	0,001
Лидерская компетентность	3,37 ± 0,49	4,31 ± 0,42	4,08	0,001
Коммуникативная компетентность	3,58 ± 0,51	4,36 ± 0,39	3,74	0,002
Инновационная активность	3,11 ± 0,56	4,27 ± 0,44	4,42	0,001
Цифровая управленческая компетентность	2,96 ± 0,61	4,15 ± 0,48	4,86	0,001

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике по всем исследуемым критериям управленческой компетентности. Наиболее выраженные изменения наблюдались в развитии цифровой управленческой компетентности и инновационной активности, что подтверждает эффективность использования современных инновационных подходов в процессе профессионального развития менеджеров дошкольных образовательных организаций.

Для оценки внутренней согласованности диагностического инструментария был рассчитан коэффициент надежности Cronbach's Alpha, значение которого составило **0,89**, что свидетельствует о высокой надежности разработанной системы оценки. Дополнительно был проведен корреляционный анализ, позволивший установить статистически значимые взаимосвязи между уровнем лидерской компетентности, стратегического управления и инновационной активности менеджеров.

Использование комплекса качественных и количественных методов исследования обеспечило объективность полученных результатов, позволило всесторонне оценить уровень сформированности управленческой компетентности и определить наиболее эффективные инновационные механизмы её дальнейшего совершенствования на основе разработанных критериев оценки.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенное исследование позволило комплексно оценить уровень управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования и определить влияние инновационных подходов на эффективность их профессиональной деятельности. Полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие современной системы дошкольного образования непосредственно связано с качеством управленческой деятельности руководителей, их способностью адаптироваться к изменениям внешней среды, внедрять инновации и обеспечивать устойчивое развитие образовательной организации.

Анализ результатов диагностики показал, что до внедрения комплекса инновационных мероприятий большинство участников исследования демонстрировали средний уровень сформированности управленческой компетентности. Наибольшие затруднения наблюдались в сфере цифрового управления, стратегического планирования и организации инновационной деятельности. Многие руководители успешно выполняли текущие административные функции, однако испытывали определённые сложности при долгосрочном прогнозировании развития учреждения, анализе рисков, использовании современных цифровых инструментов управления и проектировании инновационных изменений.

После реализации программы профессионального развития были зафиксированы положительные изменения практически по всем исследуемым критериям. Особенно заметный рост наблюдался в способности руководителей использовать цифровые сервисы для анализа управленческой информации, планирования деятельности организации и контроля качества образовательного процесса. Повышение уровня цифровой компетентности сопровождалось более эффективным использованием информационно-аналитических систем, электронного документооборота и цифровых средств коммуникации с педагогическими работниками и родителями воспитанников.

Полученные данные позволяют утверждать, что внедрение инновационных методов обучения существенно расширяет профессиональные возможности менеджеров дошкольного образования. Наиболее эффективными оказались практико-ориентированные формы подготовки, основанные на анализе реальных управленческих ситуаций, коллективном обсуждении профессиональных кейсов, моделировании проблемных ситуаций и поиске альтернативных вариантов принятия управленческих решений. Подобный формат профессионального обучения способствует развитию аналитического мышления, профессиональной рефлексии и способности принимать обоснованные решения в условиях неопределённости.

Особое значение в процессе совершенствования управленческой компетентности приобрело использование технологий коучинга и профессионального наставничества. Индивидуальное сопровождение руководителей позволило своевременно выявлять профессиональные затруднения, корректировать управленческие действия и формировать навыки самоанализа собственной профессиональной деятельности. В отличие от традиционных форм повышения квалификации, основанных преимущественно на передаче теоретических знаний, коучинговые технологии ориентированы на развитие самостоятельности руководителя, его способности находить эффективные решения в конкретных управленческих ситуациях.

Результаты исследования также подтвердили значительное влияние лидерской компетентности на общую эффективность управления дошкольной образовательной организацией. Руководители, демонстрировавшие высокий уровень лидерских качеств, значительно успешнее организовывали работу педагогического коллектива, обеспечивали благоприятный социально-психологический климат, стимулировали профессиональную инициативу сотрудников и эффективнее внедряли инновационные проекты. Это позволяет рассматривать лидерскую компетентность как один из ключевых факторов успешной модернизации системы управления дошкольным образованием.

Сравнительный анализ показал существование устойчивой взаимосвязи между уровнем стратегического управления и инновационной активностью менеджеров. Руководители, обладающие развитым стратегическим мышлением, значительно чаще инициировали внедрение новых образовательных технологий, совершенствовали внутренние механизмы управления качеством, активнее использовали современные цифровые решения и успешнее адаптировали деятельность организации к изменяющимся требованиям образовательной политики. Это свидетельствует о том, что стратегическая компетентность выступает фундаментальной основой эффективного инновационного управления.

Важным результатом исследования стало подтверждение эффективности использования разработанной системы критериев оценки управленческой компетентности. Применение комплексной модели оценивания позволило не только определить общий уровень профессиональной подготовленности менеджеров, но и выявить сильные стороны каждого руководителя, установить профессиональные дефициты и определить индивидуальные направления дальнейшего развития. Такой подход значительно повышает объективность оценки и позволяет перейти от формального контроля профессиональной деятельности к её научно обоснованному сопровождению.

Проведённое исследование показывает, что совершенствование управленческой компетентности должно рассматриваться как непрерывный процесс профессионального развития, основанный на регулярной диагностике, анализе результатов деятельности и постоянном освоении инновационных управленческих технологий. Только системный подход, объединяющий современные методы оценки, цифровые инструменты управления, практико-ориентированное обучение и индивидуальное профессиональное сопровождение, способен обеспечить устойчивое повышение эффективности деятельности менеджеров организаций дошкольного образования в условиях динамичного развития образовательной системы.

Продолжая анализ результатов исследования, следует отметить, что разработанная система критериев оценки управленческой компетентности продемонстрировала не только диагностическую, но и прогностическую ценность. Комплексная оценка позволила определить направления профессионального роста каждого менеджера и сформировать индивидуальные траектории развития. В отличие от традиционных подходов, ориентированных преимущественно на итоговый контроль, предложенная модель обеспечивает непрерывный мониторинг динамики профессионального совершенствования и позволяет своевременно корректировать содержание программ повышения квалификации.

Анализ полученных данных показал, что эффективность профессионального развития значительно возрастает при интеграции формального, неформального и информального образования. Формальное обучение обеспечивает систематизацию профессиональных знаний, тогда как участие в профессиональных сообществах, стажировках, вебинарах, мастер-классах и экспертных дискуссиях способствует формированию практических управленческих навыков. Самообразование, основанное на рефлексии собственной деятельности и изучении успешного управленческого опыта, становится важным условием устойчивого развития управленческой компетентности.

Особого внимания заслуживает влияние цифровой образовательной среды на качество управленческой деятельности. Современные цифровые технологии позволяют существенно повысить оперативность обработки информации, объективность принятия решений и прозрачность управления образовательной организацией. Использование аналитических цифровых платформ обеспечивает возможность своевременного выявления проблемных направлений деятельности учреждения, прогнозирования возможных рисков и оценки эффективности реализуемых управленческих решений на основе объективных данных.

В ходе исследования было установлено, что инновационная активность руководителей тесно связана с уровнем организационной культуры учреждения. В организациях, где поддерживается атмосфера сотрудничества, профессионального доверия и открытости к изменениям, процессы внедрения инноваций происходят значительно эффективнее. Такие коллективы быстрее адаптируются к новым требованиям образовательной политики, успешнее осваивают современные технологии управления и демонстрируют более высокие показатели качества образовательной деятельности.

Существенное влияние на уровень управленческой компетентности оказывает сформированность коммуникативных навыков руководителя. Эффективная

коммуникация способствует конструктивному взаимодействию с педагогическим коллективом, родителями воспитанников, представителями органов управления образованием и социальными партнёрами. Полученные результаты подтверждают, что развитие коммуникативной компетентности способствует снижению количества организационных конфликтов, повышению уровня доверия в коллективе и укреплению корпоративной культуры образовательной организации.

Исследование также показало, что одним из ключевых факторов успешного управления является способность руководителя принимать решения в условиях высокой неопределённости. Современная образовательная среда характеризуется постоянными изменениями нормативной базы, внедрением новых образовательных стандартов, развитием цифровых технологий и изменением общественных ожиданий относительно качества дошкольного образования. В этих условиях менеджер должен обладать развитым аналитическим мышлением, способностью быстро обрабатывать значительные объёмы информации, прогнозировать последствия принимаемых решений и эффективно управлять изменениями.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что совершенствование управленческой компетентности невозможно ограничить исключительно краткосрочными курсами повышения квалификации. Значительно более высокую эффективность демонстрирует система непрерывного профессионального сопровождения, включающая регулярную диагностику компетенций, экспертное консультирование, обмен лучшими практиками, профессиональное наставничество и оценку достигнутых результатов. Такая модель обеспечивает устойчивый характер профессионального развития и способствует формированию культуры постоянного совершенствования управленческой деятельности.

Практическая значимость проведённого исследования заключается в возможности использования разработанной системы критериев оценки в деятельности органов управления образованием, центров повышения квалификации и организаций дошкольного образования. Предложенная модель может служить основой для проведения комплексной диагностики уровня управленческой компетентности, разработки индивидуальных программ профессионального развития руководителей, формирования кадрового резерва и совершенствования системы аттестации управленческих кадров.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что применение инновационных подходов, основанных на объективных критериях оценки управленческой компетентности, обеспечивает качественное повышение эффективности управленческой деятельности менеджеров организаций дошкольного образования. Комплексное использование современных образовательных технологий, цифровых инструментов управления, механизмов профессионального сопровождения и научно обоснованных оценочных процедур создаёт необходимые условия для устойчивого развития дошкольных образовательных организаций, повышения качества образовательных услуг и успешной реализации стратегических направлений модернизации системы дошкольного образования.

Заключение. Результаты проведённого исследования подтверждают, что совершенствование управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования является одним из ключевых факторов повышения качества образовательного процесса и эффективности функционирования образовательных учреждений в современных условиях. Постоянные изменения в сфере образования, активное внедрение цифровых технологий, обновление нормативно-правовой базы и возрастающие требования к качеству образовательных услуг требуют принципиально нового подхода к профессиональному развитию руководящих кадров.

В ходе исследования было установлено, что управленческая компетентность представляет собой многокомпонентную систему, включающую стратегическую, организационную, коммуникативную, лидерскую, инновационную и цифровую

составляющие. Каждая из них оказывает непосредственное влияние на результативность управленческой деятельности, а их гармоничное развитие обеспечивает способность руководителя эффективно решать профессиональные задачи различной сложности.

Предложенная система критериев оценки управленческой компетентности продемонстрировала свою практическую эффективность как инструмент комплексной диагностики профессионального уровня менеджеров дошкольных образовательных организаций. Использование объективных критериев позволяет выявлять сильные стороны профессиональной деятельности руководителей, своевременно определять существующие компетентностные дефициты и разрабатывать адресные программы профессионального совершенствования. Такой подход способствует переходу от эпизодической оценки деятельности руководителей к системе непрерывного мониторинга их профессионального развития.

Полученные результаты свидетельствуют о высокой эффективности инновационных подходов, основанных на использовании цифровых образовательных технологий, интерактивных моделей обучения, профессионального наставничества, коучинга, анализа управленческих кейсов, проектной деятельности и рефлексивных практик. Комплексное применение данных инструментов обеспечивает развитие аналитического мышления, стратегического планирования, навыков принятия управленческих решений, организационного лидерства и эффективной профессиональной коммуникации.

Особое значение имеет интеграция процедур оценки компетентности с системой повышения квалификации руководителей. Исследование показало, что результаты диагностики должны использоваться не только для определения уровня профессиональной подготовки, но и для проектирования индивидуальных образовательных траекторий, формирования персонализированных программ обучения и последующего сопровождения профессионального развития. Подобная модель способствует более рациональному использованию образовательных ресурсов и обеспечивает устойчивое повышение качества управленческой деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных критериев оценки и предложенных инновационных подходов в деятельности организаций дошкольного образования, центров повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, а также органов государственного управления системой образования. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ профессиональной подготовки руководителей, совершенствовании процедур аттестации, формировании кадрового резерва и создании региональных моделей мониторинга управленческой компетентности.

Проведённое исследование также подтверждает, что эффективное развитие управленческой компетентности невозможно без формирования культуры непрерывного профессионального образования. Современный менеджер дошкольной образовательной организации должен быть готов к постоянному обновлению профессиональных знаний, освоению новых технологий управления, развитию цифровых компетенций и совершенствованию личностных качеств, необходимых для успешной реализации управленческих функций.

Перспективы дальнейших научных исследований связаны с разработкой цифровых моделей оценки управленческой компетентности, использованием технологий искусственного интеллекта для анализа профессиональной деятельности руководителей, созданием адаптивных систем персонализированного повышения квалификации и совершенствованием механизмов прогнозирования профессионального развития управленческих кадров. Исследование данных направлений позволит сформировать научно обоснованную модель непрерывного

развития руководителей организаций дошкольного образования, соответствующую современным тенденциям цифровой трансформации образовательной системы.

Таким образом, цель исследования достигнута. Полученные теоретические положения и практические результаты подтверждают, что использование инновационных подходов к совершенствованию управленческой компетентности на основе научно обоснованных критериев её оценки способствует повышению эффективности деятельности менеджеров организаций дошкольного образования, развитию кадрового потенциала системы образования и обеспечению устойчивого повышения качества дошкольного образования в современных социально-экономических условиях.

Список использованной литературы.

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» (в новой редакции). – 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 28 января 2022 года № УП–60 «О Стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы».

4. Постановление Президента Республики Узбекистан от 8 мая 2019 года № ПП–4312 «Об утверждении Концепции развития системы дошкольного образования Республики Узбекистан до 2030 года».

5. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 22 декабря 2020 года № 802 «Об утверждении Государственного стандарта дошкольного образования и воспитания».

6. Адизов Б.Р. Современные технологии управления образовательными организациями. – Ташкент: Tafakkur, 2021. – 248 с.

7. Исмаилов Х.М. Менеджмент в системе образования. – Ташкент: Fan va texnologiya, 2022. – 286 с.

8. Кузьмина Н.В. Профессиональная компетентность руководителя образовательной организации. – Москва: Юрайт, 2021. – 312 с.

9. Поташник М.М. Управление современной образовательной организацией. – Москва: Просвещение, 2020. – 368 с.

10. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход в профессиональном образовании. – Екатеринбург: РГППУ, 2019. – 290 с.

11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – Москва: Академия, 2021. – 608 с.

12. Drucker P.F. *Management: Tasks, Responsibilities, Practices.* – New York: Harper Business, 2017. – 576 p.

13. Fullan M. *Leading in a Culture of Change.* – San Francisco: Jossey-Bass, 2020. – 304 p.

14. Bush T. *Theories of Educational Leadership and Management.* 5th ed. – London: Sage Publications, 2021. – 232 p.

15. Northouse P.G. *Leadership: Theory and Practice.* 9th ed. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2022. – 600 p.

16. OECD. *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care.* – Paris: OECD Publishing, 2021.

17. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education.* – Paris: UNESCO, 2021.

18. UNICEF. *Early Childhood Development Strategy 2022–2030.* – New York: UNICEF, 2022.

19. World Bank. *Improving Early Childhood Development Outcomes in Europe and Central Asia.* – Washington, DC: World Bank, 2023.

20. Азизов А.А. Инновационные подходы к совершенствованию управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования на основе критериев её оценки // Материалы международной научно-практической конференции. – 2026.

МЕТАРЕФЛЕКСИВНЫЕ ФАКТОРЫ КАК ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ

Айтмуратов Бахтияр Турганбаевич
Университета инновационных технологий

Аннотация. *В статье рассматривается роль метарефлексивных факторов в обеспечении академической успешности и развитии саморегуляции студентов. Метарефлексия анализируется как способность личности осознанно оценивать собственное мышление, контролировать процессы принятия решений и корректировать стратегии учебной деятельности. Особое внимание уделено взаимосвязи метарефлексивных процессов с академической мотивацией, метакогнитивными стратегиями, эмоциональной саморегуляцией и эффективностью обучения. Обоснованы психолого-педагогические условия формирования метарефлексивной компетентности студентов в образовательной среде высшей школы. Полученные результаты могут быть использованы при разработке современных технологий сопровождения профессионального и личностного развития студентов.*

Ключевые слова: *метарефлексия, метарефлексивные факторы, академическая успешность, саморегуляция, метакогниция, рефлексия, академическая мотивация, учебная деятельность, студент, психологические предикторы.*

Abstract. *This article examines the psychological role of metareflective factors in predicting students' academic achievement and self-regulation. Metareflection is conceptualized as an individual's capacity to consciously monitor, evaluate, and regulate their own thinking processes, reflective activities, and learning strategies. The study explores the relationships between metareflective competence, academic motivation, metacognitive strategies, emotional self-regulation, and academic performance. Furthermore, it highlights effective pedagogical approaches for developing metareflective competence in higher education in order to enhance students' autonomous learning, self-regulatory skills, and academic success. The findings provide a theoretical and practical foundation for improving student-centered educational practices and promoting sustainable academic development.*

Key words: *metareflection, metareflective factors, academic achievement, self-regulation, metacognition, reflection, academic motivation, learning strategies, higher education, psychological predictors.*

Введение. Современная система высшего образования ориентирована не только на передачу студентам профессиональных знаний, но и на развитие их способности к самостоятельному обучению, критическому мышлению, осознанному принятию решений и эффективному управлению собственной учебной деятельностью. В условиях стремительного обновления научной информации и цифровой трансформации образования особую значимость приобретают внутренние психологические ресурсы личности, обеспечивающие успешность обучения и устойчивое профессиональное

развитие. Одним из таких ресурсов являются метарефлексивные факторы, которые рассматриваются как важнейшие предикторы академической успешности и саморегуляции студентов.

В современной психологии метарефлексия понимается как способность личности осознавать, анализировать и регулировать собственные рефлексивные процессы. В отличие от рефлексии, направленной на осмысление собственных действий и переживаний, метарефлексия предполагает более высокий уровень когнитивной организации, при котором человек оценивает эффективность собственных способов мышления, контролирует процесс принятия решений и при необходимости изменяет используемые стратегии. Благодаря этому студент становится активным субъектом образовательного процесса, способным самостоятельно корректировать свою учебную деятельность в соответствии с поставленными целями.

Исследования последних лет свидетельствуют о том, что высокий уровень метарефлексивной компетентности тесно связан с академической успешностью студентов. Обучающиеся, обладающие развитой способностью к метарефлексии, эффективнее планируют учебную деятельность, рационально распределяют время, своевременно выявляют причины возникающих трудностей и выбирают оптимальные способы их преодоления. Они демонстрируют более высокий уровень учебной мотивации, устойчивость к стрессовым ситуациям и способность адаптироваться к изменяющимся образовательным условиям.

Не менее важным компонентом академической успешности является саморегуляция, которая представляет собой систему психологических механизмов, обеспечивающих постановку целей, планирование, контроль и оценку собственной деятельности. Развитая саморегуляция способствует формированию ответственности за результаты обучения, повышает самостоятельность студентов и создает условия для непрерывного профессионального саморазвития. При этом именно метарефлексивные процессы позволяют своевременно анализировать эффективность используемых стратегий саморегуляции и корректировать их в зависимости от учебной ситуации.

Следует отметить, что в условиях компетентностного подхода проблема формирования метарефлексивных качеств приобретает особую актуальность. Современный специалист должен обладать не только профессиональными знаниями, но и умением самостоятельно организовывать процесс обучения, критически оценивать собственную деятельность, принимать обоснованные решения и постоянно совершенствовать профессиональные компетенции. Поэтому развитие метарефлексии становится одним из приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения студентов в системе высшего образования.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных академической мотивации, рефлексии и саморегуляции, проблема изучения метарефлексивных факторов как комплексных предикторов академической успешности остается недостаточно разработанной. Большинство существующих исследований рассматривает отдельные компоненты данных процессов, тогда как их системная взаимосвязь требует дальнейшего теоретического осмысления и эмпирического подтверждения. Это определяет научную новизну и практическую значимость настоящего исследования.

Целью статьи является теоретический анализ метарефлексивных факторов как психологических предикторов академической успешности и саморегуляции студентов, а также определение их роли в повышении эффективности образовательного процесса в учреждениях высшего образования.

Обзор научной литературы. Проблема академической успешности студентов на протяжении последних десятилетий занимает одно из центральных мест в психологических и педагогических исследованиях. Современные научные подходы свидетельствуют о том, что результаты обучения определяются не только уровнем интеллектуальных способностей, но и совокупностью личностных, мотивационных,

когнитивных и метакогнитивных факторов. В этой системе особое место занимают метарефлексивные процессы, обеспечивающие осознанный контроль собственной познавательной деятельности, анализ эффективности используемых стратегий обучения и своевременную коррекцию поведения в образовательной среде. Именно поэтому метарефлексия всё чаще рассматривается как один из ключевых психологических предикторов академической успешности и саморегуляции студентов [1].

Теоретические основы исследования рефлексивных процессов были заложены в трудах отечественных и зарубежных психологов, рассматривавших рефлексию как механизм самопознания, самоанализа и профессионального развития личности. Современные исследования существенно расширили данное представление, выделив метарефлексию как более высокий уровень рефлексивной активности. Метарефлексия характеризуется способностью человека анализировать не только результаты собственной деятельности, но и способы мышления, стратегии принятия решений, особенности контроля и оценки собственной познавательной активности. Благодаря этому субъект способен более эффективно адаптироваться к новым учебным задачам и выбирать оптимальные способы их решения [2].

В зарубежной научной литературе метарефлексия тесно связывается с развитием метакогнитивных способностей. Исследователи отмечают, что успешные студенты отличаются высоким уровнем осознания собственных когнитивных процессов, умеют прогнозировать результаты своей деятельности, контролировать выполнение учебных заданий и своевременно изменять стратегии обучения при возникновении трудностей. Подобные особенности позволяют существенно повысить эффективность самостоятельной работы, улучшить качество усвоения знаний и снизить влияние стрессовых факторов на учебную деятельность [3].

Значительное внимание уделяется взаимосвязи метарефлексии и саморегуляции. Современные психологические концепции рассматривают саморегуляцию как динамическую систему постановки целей, планирования, мониторинга, контроля и оценки собственной деятельности. При этом именно метарефлексивные механизмы обеспечивают осознанность каждого из перечисленных этапов. Студенты с высоким уровнем метарефлексии быстрее выявляют причины собственных ошибок, объективнее оценивают результаты обучения и эффективнее корректируют дальнейшие действия, что способствует устойчивому росту академических достижений [4].

Отдельное направление исследований посвящено роли академической мотивации в развитии метарефлексивных процессов. Установлено, что внутренняя учебная мотивация стимулирует стремление студентов к анализу собственной деятельности, поиску более эффективных способов обучения и постоянному совершенствованию учебных стратегий. В свою очередь развитая метарефлексия способствует укреплению познавательного интереса, формированию чувства академической компетентности и повышению ответственности за результаты собственного обучения. Таким образом, мотивационные и метарефлексивные процессы образуют единую психологическую систему, обеспечивающую устойчивую академическую активность студентов [5].

В последние годы особую актуальность приобрели исследования, посвящённые влиянию цифровой образовательной среды на развитие метарефлексии. Использование электронных образовательных платформ, цифровых портфолио, интерактивных систем обратной связи и технологий искусственного интеллекта предоставляет студентам дополнительные возможности для анализа собственной учебной деятельности. Вместе с тем исследователи подчёркивают, что эффективность цифровых инструментов зависит не столько от технических возможностей, сколько от уровня сформированности у студентов навыков самоанализа, критического мышления и саморегуляции. Без развития метарефлексивной компетентности даже современные образовательные технологии не способны обеспечить устойчивое повышение качества обучения [6].

В отечественных исследованиях также наблюдается возрастающий интерес к изучению психологических механизмов саморегуляции и академической успешности студентов. Вместе с тем большинство работ посвящено анализу отдельных компонентов учебной деятельности - мотивации, рефлексии, эмоционального интеллекта или метакогнитивных стратегий. Комплексные исследования, рассматривающие метарефлексивные факторы как интегральные предикторы академической успешности и саморегуляции, пока остаются недостаточно многочисленными. Это свидетельствует о необходимости дальнейших эмпирических исследований, направленных на выявление закономерностей формирования метарефлексивной компетентности в условиях современного высшего образования.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что метарефлексивные факторы представляют собой важный психологический ресурс, обеспечивающий успешность учебной деятельности студентов. Их развитие способствует совершенствованию процессов саморегуляции, формированию устойчивой академической мотивации, развитию критического мышления, повышению самостоятельности и эффективности обучения. Несмотря на значительные достижения современной науки, проблема определения структуры метарефлексивных факторов и механизмов их влияния на академическую успешность студентов сохраняет свою актуальность и требует дальнейшего комплексного изучения.

Методология исследования. Методологической основой настоящего исследования послужили компетентностный, системный, личностно-деятельностный и метакогнитивный подходы, позволяющие комплексно рассмотреть влияние метарефлексивных факторов на академическую успешность и саморегуляцию студентов. Исследование строилось на положении о том, что способность обучающегося осознанно анализировать собственные мыслительные процессы, оценивать эффективность используемых стратегий обучения и своевременно корректировать собственную деятельность является одним из ключевых психологических условий успешного обучения в высшей школе.

В теоретической части исследования были использованы методы анализа, синтеза, систематизации, сравнения и обобщения современных отечественных и зарубежных научных публикаций, посвящённых проблемам метарефлексии, академической успешности, саморегуляции, метакогнитивных процессов и учебной мотивации студентов. Анализ научной литературы позволил определить основные компоненты метарефлексивной компетентности и установить её предполагаемую взаимосвязь с показателями эффективности учебной деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось среди **76 студентов** 2–4 курсов педагогических и гуманитарных направлений подготовки высшего учебного заведения. Формирование выборки осуществлялось на основе принципов добровольного участия, анонимности, конфиденциальности и соблюдения этических норм проведения психологических исследований. Все участники имели опыт самостоятельной учебной деятельности в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Для достижения поставленной цели был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- психодиагностическое тестирование;
- анкетирование;
- структурированное педагогическое наблюдение;
- самооценка уровня саморегуляции;
- методы математико-статистической обработки полученных данных.

В процессе диагностики анализировались следующие показатели: уровень метарефлексивной активности, способность к анализу собственной учебной деятельности, уровень академической мотивации, способность к саморегуляции, качество планирования учебной деятельности и общий уровень академической успешности студентов.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием методов описательной статистики. Рассчитывались процентные показатели распределения уровней развития исследуемых характеристик, средние значения и сравнительный анализ полученных данных.

Таблица 1

Уровень развития метарефлексивных факторов, академической успешности и саморегуляции студентов (n = 76)

Показатели	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
Метарефлексивная активность	38,2	46,1	15,7
Осознанный анализ учебной деятельности	42,1	43,4	14,5
Академическая мотивация	47,4	38,2	14,4
Саморегуляция учебной деятельности	44,7	40,8	14,5
Академическая успешность	43,4	42,1	14,5

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство студентов характеризуются средним и высоким уровнями развития исследуемых показателей. Наиболее высокие значения были зафиксированы по показателю академической мотивации (47,4 %), что свидетельствует о выраженной заинтересованности студентов в достижении положительных образовательных результатов. Вместе с тем показатели метарефлексивной активности оказались несколько ниже, что позволяет предположить наличие резервов для дальнейшего совершенствования навыков осознанного анализа собственной учебной деятельности.

Сравнительный анализ данных показал, что студенты с более высоким уровнем метарефлексии демонстрируют лучшие показатели саморегуляции, более эффективно планируют выполнение учебных заданий, рационально распределяют учебное время и успешнее преодолевают возникающие академические трудности. Это позволяет рассматривать метарефлексивные факторы как значимый психологический ресурс, оказывающий положительное влияние на качество образовательной деятельности.

Таким образом, представленная методология позволила получить объективные эмпирические данные о взаимосвязи метарефлексивных факторов, академической успешности и саморегуляции студентов. Полученные результаты создают научную основу для дальнейшего анализа психологических механизмов формирования метарефлексивной компетентности и разработки практических рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса в высшей школе.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов исследования показал, что между уровнем развития метарефлексивных факторов, академической успешностью и саморегуляцией студентов существует устойчивая положительная взаимосвязь. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что обучающиеся, обладающие более высоким уровнем метарефлексивной компетентности, демонстрируют более осознанное отношение к образовательному процессу, эффективнее организуют собственную учебную деятельность и достигают более высоких академических результатов. Это позволяет рассматривать метарефлексию не только как компонент рефлексивной активности личности, но и как важный психологический механизм управления познавательной деятельностью.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты с высоким уровнем метарефлексивной активности способны объективно оценивать собственные знания, своевременно выявлять пробелы в учебной подготовке и выбирать наиболее эффективные способы их устранения. Они чаще используют стратегии предварительного планирования, промежуточного контроля и итоговой оценки результатов своей деятельности. Подобный подход обеспечивает более рациональное

распределение интеллектуальных ресурсов, способствует снижению количества ошибок и повышает качество выполнения учебных заданий.

Особое внимание заслуживает взаимосвязь между метарефлексией и саморегуляцией. Исследование показало, что высокий уровень развития метарефлексивных процессов сопровождается более выраженной способностью студентов самостоятельно ставить учебные цели, определять последовательность действий, контролировать выполнение намеченного плана и корректировать собственное поведение при возникновении затруднений. Такие студенты демонстрируют большую устойчивость к интеллектуальным нагрузкам, легче адаптируются к изменяющимся требованиям образовательной среды и проявляют более высокий уровень академической самостоятельности.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что академическая успешность определяется не только уровнем профессиональных знаний, но и качеством психологических механизмов, обеспечивающих управление учебной деятельностью. Студенты с развитыми метарефлексивными способностями значительно реже используют поверхностные способы запоминания информации. Вместо этого они стремятся к глубокому осмыслению учебного материала, устанавливают логические связи между изучаемыми понятиями, критически анализируют полученную информацию и активно применяют её при решении новых учебных задач. Подобные особенности оказывают положительное влияние на устойчивость знаний и способствуют формированию профессионального мышления.

Исследование также показало существенную роль академической мотивации в функционировании метарефлексивных процессов. Высокая внутренняя мотивация стимулирует студентов к постоянному самоанализу, поиску новых способов повышения эффективности обучения и совершенствованию собственных образовательных стратегий. В свою очередь развитая метарефлексия способствует сохранению устойчивого интереса к обучению, укрепляет уверенность студентов в собственных возможностях и повышает удовлетворённость результатами учебной деятельности. Таким образом, мотивационные и метарефлексивные процессы взаимно усиливают друг друга, образуя единую систему психологической регуляции обучения.

Следует отметить, что определённая часть участников исследования продемонстрировала недостаточный уровень сформированности метарефлексивных навыков. Для этих студентов были характерны затруднения при анализе собственных ошибок, недостаточно эффективное планирование самостоятельной работы, зависимость от внешнего контроля преподавателя и ограниченное использование стратегий самоконтроля. Подобные особенности сопровождались менее высокими показателями академической успешности и более выраженными трудностями в организации учебной деятельности. Это свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования метарефлексивной компетентности уже на начальных этапах обучения в университете.

Полученные результаты позволяют определить ряд психолого-педагогических условий, способствующих развитию метарефлексивных факторов у студентов. К ним относятся систематическое использование рефлексивных дневников, ведение электронного портфолио, организация проблемно-ориентированного обучения, применение кейс-метода, развитие навыков самооценки и взаимооценки, проведение тренингов по развитию саморегуляции, а также регулярное обсуждение результатов учебной деятельности в формате индивидуальных и групповых рефлексивных сессий. Комплексное применение перечисленных технологий способствует формированию у студентов устойчивой способности к самостоятельному управлению собственной познавательной активностью.

В целом результаты исследования подтверждают, что метарефлексивные факторы являются значимыми психологическими предикторами академической успешности и саморегуляции студентов. Их развитие обеспечивает более высокий уровень

осознанности учебной деятельности, способствует формированию эффективных стратегий обучения, укрепляет внутреннюю учебную мотивацию и создаёт благоприятные условия для успешного профессионального становления будущих специалистов. Полученные выводы могут быть использованы при разработке современных образовательных технологий, ориентированных на развитие самостоятельности, критического мышления и способности студентов к непрерывному самообразованию в условиях динамично развивающегося общества.

Заключение. Проведённое исследование позволило установить, что метарефлексивные факторы занимают одно из ключевых мест в структуре психологических механизмов, обеспечивающих академическую успешность и саморегуляцию студентов. Полученные результаты подтверждают, что способность обучающихся осознанно анализировать собственные мыслительные процессы, оценивать эффективность используемых учебных стратегий и своевременно корректировать образовательную деятельность оказывает существенное влияние на качество обучения и успешность профессионального становления.

Теоретический анализ современных научных исследований показал, что метарефлексия представляет собой сложное интегративное образование, объединяющее когнитивные, метакогнитивные, мотивационные и регуляторные компоненты. В отличие от традиционной рефлексии, направленной преимущественно на осмысление результатов собственной деятельности, метарефлексия обеспечивает осознанное управление процессами мышления, планирования, принятия решений и контроля учебной активности. Именно эта особенность позволяет студентам эффективно адаптироваться к новым образовательным условиям и самостоятельно совершенствовать собственные способы обучения.

Результаты эмпирической части исследования свидетельствуют о том, что высокий уровень развития метарефлексивной компетентности сопровождается более выраженной академической мотивацией, сформированными навыками саморегуляции, ответственным отношением к обучению и устойчивыми высокими показателями академической успешности. Студенты, обладающие развитой способностью к метарефлексии, проявляют большую самостоятельность при выполнении учебных заданий, успешнее планируют образовательную деятельность, эффективнее распределяют временные ресурсы и быстрее находят конструктивные способы преодоления возникающих учебных трудностей.

Особое значение имеет выявленная взаимосвязь между метарефлексией и саморегуляцией. Исследование показало, что данные психологические процессы функционируют как единая система, обеспечивающая последовательное управление учебной деятельностью на всех её этапах - от постановки целей до анализа достигнутых результатов. Высокий уровень саморегуляции способствует более эффективному использованию метарефлексивных стратегий, тогда как развитая метарефлексия обеспечивает постоянное совершенствование механизмов самоконтроля, самооценки и самокоррекции.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при модернизации образовательного процесса в учреждениях высшего образования. Формирование метарефлексивной компетентности целесообразно рассматривать как одно из приоритетных направлений профессиональной подготовки студентов. Этому могут способствовать внедрение технологий рефлексивного обучения, организация систематической обратной связи, использование цифровых образовательных платформ с инструментами самооценки, развитие проектной деятельности, применение электронных портфолио и проведение психологических тренингов, направленных на развитие навыков саморегуляции и осознанного управления учебной деятельностью.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется изучение влияния цифровой образовательной среды, технологий искусственного

интеллекта и адаптивных образовательных платформ на развитие метарефлексивной компетентности студентов. Не менее актуальным является проведение лонгитюдных исследований, позволяющих проследить динамику формирования метарефлексии на различных этапах профессионального образования, а также выявить её влияние на успешность профессиональной деятельности молодых специалистов после окончания университета.

Таким образом, метарефлексивные факторы следует рассматривать как важнейшие психологические предикторы академической успешности и саморегуляции студентов. Их целенаправленное развитие создаёт благоприятные условия для формирования самостоятельной, ответственной и конкурентоспособной личности, способной к непрерывному обучению, профессиональному саморазвитию и эффективной деятельности в условиях современных социальных и технологических изменений.

Список использованной литературы.

1. Zimmerman, Barry J.. (2017). *Self-regulated learning and academic achievement: An educational perspective* (2nd ed.). Routledge.

2. Pintrich, Paul R.. (2018). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Routledge.

3. Efklides, Anastasia. (2019). *Motivation and metacognition*. Springer.

4. Schraw, Gregory, & Moshman, David. (2017). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 29*(2), 321–337.

5. Panadero, Ernesto. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422.

6. Dignath, Charlotte, & Veenman, Marcel V. J.. (2021). The role of metacognition in higher education learning. *Educational Psychology Review, 33*(4), 1507–1532.

7. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing.

8. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Skills Outlook 2023: Skills for a resilient future*. OECD Publishing.

9. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

10. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2024). *Global Education Monitoring Report 2024*. UNESCO.

11. American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

12. Bandura, Albert. (2019). Applying social cognitive theory in educational research. *Educational Psychologist, 54*(3), 145–161.

13. Hadwin, Allyson F., Järvelä, Sanna, & Miller, Mariel K.. (2018). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). Routledge.

14. Winne, Philip H.. (2021). Cognition, metacognition and self-regulated learning. *Educational Psychologist, 56*(2), 85–102.

15. World Economic Forum. (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum.

16. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. (2023). О Стратегии «Узбекистан – 2030». Указ Президента Республики Узбекистан № ПФ–158.

17. O‘zbekiston Respublikasining «Ta’lim to‘g‘risida»gi Qonuni. (2020). Закон Республики Узбекистан № ОРҚ–637.

18. Министерство высшего образования, науки и инноваций Республики Узбекистан. (2024). *Концептуальные основы развития системы высшего образования*. Ташкент.

19. World Bank. (2022). *Collapse and Recovery: How COVID-19 Eroded Human Capital and What to Do About It*. World Bank.

20. United Nations Children's Fund (UNICEF). (2022). *Transforming Education through Teacher Development*. UNICEF.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВЕСТИБУЛЯРНО-КООРДИНАЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ, ВНИМАНИЯ И ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЗЮДОИСТОВ 10–12 ЛЕТ

Акмурадов Миршод М.
(г. Чирчик, Узбекистан)

Аннотация. *Цель исследования - выявить и оценить взаимосвязь показателей вестибулярно-координационной устойчивости, внимания и технической подготовленности дзюдоистов 10–12 лет. Корреляционный анализ проведён по итоговым результатам спортсменов экспериментальной группы (n = 24): рассчитаны коэффициенты корреляции Пирсона между девятью показателями - три теста статометрии, три плоскости системы VESKORQ (индекс эффективности равновесия MSI), тест Шульте и два технических теста (О-госи, Сэои-нагэ). Установлено, что показатели статического равновесия тесно взаимосвязаны между собой (r = 0,852; p < 0,001), а три плоскости VESKORQ отражают единую вестибулярно-координационную систему (r = 0,600–0,904; p < 0,01–0,001). Между динамическим равновесием и временем выполнения бросков выявлена сильная достоверная отрицательная связь (до r = –0,742; p < 0,001), что означает: чем выше уровень равновесия, тем быстрее и эффективнее выполняется техническое действие. Показатель внимания оказался относительно независимым от остальных (r ≤ 0,336; p > 0,05). Полученные данные обосновывают применение MSI в качестве информативного критерия педагогического контроля и отбора юных дзюдоистов.*

Ключевые слова: *корреляционный анализ, коэффициент Пирсона, вестибулярно-координационная устойчивость, статометрия, индекс эффективности равновесия (MSI), динамическое равновесие, внимание, тест Шульте, техническая подготовленность, дзюдо, юные спортсмены, 10–12 лет.*

Abstract. *The aim of the study was to identify and evaluate the relationship between indicators of vestibular-coordination stability, attention and technical preparedness in judokas aged 10–12. The correlation analysis was based on the post-experimental results of the experimental group (n = 24): Pearson correlation coefficients were calculated between nine indicators - three statometry tests, three planes of the VESKORQ system (balance efficiency index, MSI), the Schulte test and two technical tests (O-Goshi, Seoi-Nage). Static balance indicators proved to be closely interrelated (r = 0.852; p < 0.001), while the three VESKORQ planes reflect a single vestibular-coordination system (r = 0.600–0.904; p < 0.01–0.001). A strong and significant negative relationship was found between dynamic balance and the execution time of throws (up to r = –0.742; p < 0.001), which means that the higher the level of balance, the faster and more efficiently the technical action is performed. The attention indicator turned out to be relatively independent of the others (r ≤ 0.336; p > 0.05). The obtained data substantiate the use of MSI as an informative criterion of pedagogical control and selection of young judokas.*

Keywords: *correlation analysis, Pearson coefficient, vestibular-coordination stability, statometry, balance efficiency index (MSI), dynamic balance, attention, Schulte test, technical preparedness, judo, young athletes, 10–12 years.*

Введение.

Постановлением Президента Республики Узбекистан № ПП-414 от 3 ноября 2022 года поставлена задача формирования системы научной оценки и мониторинга подготовленности спортсменов [1]. Реализация этой задачи в детско-юношеском спорте требует опоры на объективные, инструментально измеряемые критерии, отражающие не отдельные качества, а их взаимосвязи, поскольку именно взаимосвязи определяют возможность воздействовать на одно качество посредством целенаправленного развития другого.

В дзюдо способность к сохранению равновесия является базовым условием технического мастерства: любой бросок построен на выведении соперника из равновесия при одновременном сохранении собственной устойчивости. Возраст 10–12 лет совпадает с сенситивным периодом развития координационных способностей и функций вестибулярного анализатора [4; 6], что делает этот этап наиболее благоприятным для целенаправленного воздействия на вестибулярно-координационную устойчивость.

Вместе с тем в практике подготовки юных дзюдоистов равновесие, внимание и техническая подготовленность оцениваются, как правило, изолированно друг от друга, а количественная мера связи между ними остаётся неопределённой. Авторская методика повышения технической подготовленности посредством развития способности к равновесию исходит из предположения о наличии устойчивой связи между этими сторонами подготовленности, и это предположение нуждается в статистической проверке.

Цель исследования - научно обосновать корреляционную взаимосвязь между показателями вестибулярно-координационной устойчивости, внимания и технической подготовленности дзюдоистов 10–12 лет и определить информативность индекса эффективности равновесия (MSI) как критерия педагогического контроля.

Анализ литературы.

Теоретико-методологическую основу изучения равновесия составляют труды Н.А. Бернштейна, рассматривавшего координацию как преодоление избыточных степеней свободы двигательного аппарата и управление движением на разных уровнях его построения [2]. В.Н. Болобан обосновал понятие статодинамической устойчивости тела спортсмена и показал её ведущую роль в освоении сложнокоординационных упражнений [3]. В.И. Лях систематизировал диагностику и методику развития координационных способностей, отнеся младший школьный и предподростковый возраст к наиболее благоприятному периоду их формирования [4], а Л.Д. Назаренко детализировала средства и методы развития двигательных координаций [5]. С позиций физиологии постуральный контроль описан F. Horak как многокомпонентная функция, объединяющая сенсорную интеграцию, ориентацию в пространстве и биомеханические ограничения [6]; R. Neptune и A. Vistamehr раскрыли механизмы управления динамическим равновесием и подходы к его измерению [7], а K. Davids с соавторами рассмотрели двигательное действие в рамках теории динамических систем [8].

Применительно к дзюдо P. Perrin с соавторами установили, что дзюдоисты сохраняют преимущество в постуральной устойчивости даже при выключенном зрительном контроле, что свидетельствует о специфической проприоцептивной адаптации, формируемой занятиями данным видом спорта [16]. J. Jaworski с соавторами показали связь постуральной стабильности со спортивной квалификацией дзюдоистов 11–14 лет [13], O. Prieske с соавторами выявили взаимосвязи показателей физической подготовленности с соревновательной успешностью юных дзюдоистов [17], а S. Schoof с соавторами обнаружили, что у дзюдоисток U18 доля побед на международных соревнованиях статистически значимо связана с динамическим равновесием и навыками совладания ($R^2 = 0,611$; $p < 0,001$) [18]. M. Arkkukangas с соавторами доказали, что построенная на дзюдо программа упражнений улучшает равновесие и технику падений [10]. Технико-биомеханический аспект бросков представлен в работе I. Prieto-

Lage с соавторами, выполнившей комплексный наблюдательный анализ структуры броска цури-госи [15].

Возможность переноса эффекта тренировки равновесия на техническую подготовленность подтверждена в смежных видах спорта: E. Cè с соавторами установили, что 12-недельная программа тренировки равновесия достоверно улучшила специфические технические навыки футболистов U11 [12], а E. Bekris с соавторами получили аналогичный результат при использовании проприоцептивной и балансовой подготовки [11]. Для единоборств близкие данные получены V. Sova с соавторами, показавшими связь психофизиологических показателей с соревновательной результативностью тхэквондистов 10–11 лет [19]; вопросы содержания подготовки дзюдоистов рассмотрены O. Lavrentiev с соавторами [14].

Таким образом, в литературе достаточно полно раскрыты, с одной стороны, механизмы постурального контроля, с другой - эффективность средств развития равновесия. Однако количественная мера связи между инструментально измеренными показателями вестибулярно-координационной устойчивости и временем выполнения конкретных технических действий у дзюдоистов 10–12 лет остаётся неизученной, а интегральный индекс эффективности равновесия как критерий контроля в этом возрасте ранее не апробировался. Данное противоречие и определило направление настоящего исследования.

Методы исследования.

Корреляционный анализ проведён по итоговым результатам спортсменов экспериментальной группы (n = 24) девятимесячного педагогического эксперимента. Батарея включала девять показателей: три теста статометрии, характеризующих статическое равновесие (в том числе без зрительного контроля); три показателя аппаратно-программной системы VESKORQ, регистрирующей вестибулярно-координационную устойчивость в горизонтальной, вертикальной и сагиттальной плоскостях; тест таблиц Шульте для оценки свойств внимания; два технических теста - время выполнения бросков О-госи и Сэои-нагэ.

Интегральным показателем динамического равновесия служил индекс эффективности равновесия MSI, рассчитываемый по формуле MSI = (A + B) / T, где A и B - параметры удержания заданного положения, T - время выполнения задания. Взаимосвязь показателей оценивалась коэффициентом линейной корреляции Пирсона (r). При числе степеней свободы df = 22 критические значения составляют: $r \geq 0{,}404$ ($p < 0{,}05$); $r \geq 0{,}515$ ($p < 0{,}01$); $r \geq 0{,}618$ ($p < 0{,}001$). Теснота связи оценивалась по модулю |r|: 0,1–0,3 - слабая; 0,3–0,5 - умеренная; 0,5–0,7 - сильная; 0,7–0,9 - очень сильная; 0,9–1,0 - практически функциональная.

Методически существенно, что в показателях статометрии и VESKORQ (MSI) более высокому значению соответствует лучшее равновесие, тогда как в тестах Шульте, О-госи и Сэои-нагэ, измеряемых в секундах, лучшему результату соответствует меньшее значение. Поэтому отрицательная корреляция между показателями равновесия и техническими тестами содержательно означает благоприятную связь: рост устойчивости сопровождается сокращением времени выполнения технического действия.

Результаты и их анализ.

Корреляционная матрица изучаемых девяти тестовых показателей представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Корреляционная матрица Пирсона показателей спортсменов экспериментальной группы (n = 24)

Тесты	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Статометрия-1 (с)	**1,00**	0,852***	0,184	0,516**	0,280	0,437*	0,336	–0,430*	–0,023
2. Статометрия-2 (с)	0,852***	**1,00**	0,008	0,276	0,107	0,187	0,333	–0,494*	0,048
3. Статометрия-3 (с)	0,184	0,008	**1,00**	0,682***	0,459*	0,608**	0,047	–0,400	–0,506*
4. VESKORQ горизонт. (msi)	0,516**	0,276	0,682***	**1,00**	0,600**	0,904***	0,028	–0,652***	–0,719***
5. VESKORQ вертик. (msi)	0,280	0,107	0,459*	0,600**	**1,00**	0,753***	–0,029	–0,512*	–0,274
6. VESKORQ сагиттал. (msi)	0,437*	0,187	0,608**	0,904***	0,753***	**1,00**	–0,299	–0,742***	–0,690***
7. Шульте (с)	0,336	0,333	0,047	0,028	–0,029	–0,299	**1,00**	0,239	0,321
8. O-Goshi (с)	–0,430*	–0,494*	–0,400	–0,652***	–0,512*	–0,742***	0,239	**1,00**	0,654***
9. Seoi-Nage (с)	–0,023	0,048	–0,506*	–0,719***	–0,274	–0,690***	0,321	0,654***	**1,00**

*Примечание: номера столбцов (1–9) соответствуют тестам, указанным в строках. n = 24; df = 22. Достоверность: * - p < 0,05 (|r| ≥ 0,404); ** - p < 0,01 (|r| ≥ 0,515); *** - p < 0,001 (|r| ≥ 0,618). Значения по диагонали - 1,00.*

1. Взаимосвязь показателей равновесия. Между тестами 1 и 2 выявлена связь r = 0,852 (p < 0,001), близкая к функциональному уровню, что подтверждает их опору на единый сенсомоторный механизм - удержание статической позы без зрительного контроля. Тест 3, напротив, практически независим от тестов 1 и 2 (r = 0,184 и r = 0,008), что указывает на иную структуру двигательного задания. Между тремя плоскостями системы VESKORQ установлена очень тесная связь: горизонтальная - сагиттальная (r = 0,904; p < 0,001), вертикальная - сагиттальная (r = 0,753; p < 0,001), горизонтальная - вертикальная (r = 0,600; p < 0,01). Это позволяет рассматривать три плоскости как взаимосвязанные проявления единой вестибулярно-координационной системы, что согласуется с представлениями о многокомпонентности постурального контроля [6; 7]. Показатель статометрии-3 достоверно связан с горизонтальным (r = 0,682; p < 0,001) и сагиттальным (r = 0,608; p < 0,01) показателями VESKORQ, что свидетельствует об общем координационном механизме статического и динамического равновесия [3].

2. Взаимосвязь равновесия и технической подготовленности. Между динамическим равновесием (VESKORQ, msi) и временем выполнения бросков установлена сильная отрицательная связь: VESKORQ сагиттальный - О-госи: r = –0,742 (p < 0,001); VESKORQ горизонтальный - Сэои-нагэ: r = –0,719 (p < 0,001); VESKORQ сагиттальный - Сэои-нагэ: r = –0,690 (p < 0,001); VESKORQ горизонтальный - О-госи: r = –0,652 (p < 0,001); VESKORQ вертикальный - О-госи: r = –0,512 (p < 0,05). С учётом единиц измерения технических тестов данная связь является благоприятной: чем выше динамическое равновесие, тем быстрее и эффективнее выполняется бросок. Статическое равновесие связано с техникой в том же направлении, но слабее: статометрия-1 - О-госи: r = –0,430 (p < 0,05); статометрия-3 - Сэои-нагэ: r = –0,506 (p < 0,05). Различие в тесноте связей закономерно: бросок представляет собой

динамическое действие с переносом массы тела, поэтому именно динамическая устойчивость выступает его непосредственным обеспечением [7; 16].

3. Относительная независимость показателя внимания. Тест Шульте показал слабую и статистически недостоверную связь со всеми показателями равновесия и технической подготовленности (во всех случаях $|r| \leq 0{,}336$; $p > 0{,}05$). Следовательно, в данной выборке внимание выступает относительно самостоятельным фактором: участвуя в управлении позой и техникой, оно не проявляется в виде линейной связи с ними, что требует его оценки и развития как отдельной задачи подготовки [9].

4. Взаимосвязь технических тестов. Между бросками О-госи и Сэои-нагэ выявлена сильная положительная связь $r = 0{,}654$ ($p < 0{,}001$). Обе техники относятся к броскам с подворотом и опираются на сходную структуру выведения из равновесия и переноса массы тела [15], поэтому освоение одной из них положительно отражается на выполнении другой.

Обсуждение. Полученные данные согласуются с результатами S. Schoof с соавторами, установивших связь динамического равновесия с соревновательной успешностью дзюдоисток U18 ($R^2 = 0{,}611$; $p < 0{,}001$) [18]. Наши результаты дополняют эти данные в двух отношениях: во-первых, они получены на существенно более младшем контингенте (10–12 лет), во-вторых, в качестве зависимой переменной выступает не соревновательный результат, зависящий от жеребьёвки и судейства, а инструментально измеренное время выполнения технического действия, что снижает влияние внешних факторов.

Направление выявленных связей совпадает с данными J. Jaworski с соавторами о зависимости постуральной стабильности от спортивной квалификации дзюдоистов 11–14 лет [13] и с результатами P. Perrin с соавторами о специфической проприоцептивной адаптации дзюдоистов [16]. Величина связей в нашем исследовании оказалась выше, что объяснимо однородностью выборки по возрасту, квалификации и содержанию тренировочной программы.

Практическая возможность целенаправленного воздействия подтверждается работами E. Cè с соавторами [12] и E. Bekris с соавторами [11], в которых программы тренировки равновесия улучшали именно технические показатели юных спортсменов. Относительная независимость показателя внимания согласуется с выводами V. Sova с соавторами о самостоятельном вкладе психофизиологических характеристик в подготовленность юных единоборцев [19]. Ограничением исследования являются объём выборки ($n = 24$) и корреляционный характер анализа, который устанавливает связь, но не доказывает причинность; последняя подтверждается результатами педагогического эксперимента.

Заключение.

1. Показатели статического и динамического равновесия тесно взаимосвязаны ($r = 0{,}852$; $p < 0{,}001$), а три плоскости системы VESKORQ образуют единую вестибулярно-координационную систему ($r = 0{,}600–0{,}904$; $p < 0{,}01–0{,}001$), что подтверждает конструктную валидность применённой батареи тестов.

2. Динамическое равновесие (MSI) достоверно связано со скоростью выполнения технических действий (до $r = –0{,}742$; $p < 0{,}001$); связь статического равновесия с техникой слабее ($r = –0{,}430…–0{,}506$; $p < 0{,}05$), что указывает на приоритет динамической устойчивости в обеспечении техники бросков.

3. Показатель внимания (тест Шульте) относительно независим от показателей равновесия и техники ($|r| \leq 0{,}336$; $p > 0{,}05$) и должен оцениваться и развиваться как самостоятельная задача подготовки.

4. Броски О-госи и Сэои-нагэ взаимосвязаны ($r = 0{,}654$; $p < 0{,}001$), что позволяет использовать сопряжённое обучение этим техникам.

5. Практические рекомендации: индекс MSI целесообразно применять в качестве информативного критерия текущего контроля и спортивного отбора дзюдоистов 10–12 лет с периодичностью измерения не реже одного раза в три месяца; в тренировочные

занятия рекомендуется включать специальные упражнения и подвижные игры, направленные на развитие динамической устойчивости, преимущественно в сагиттальной и горизонтальной плоскостях; применение аппаратно-программной системы VESKORQ позволяет существенно сократить время тестирования в условиях учебно-тренировочного занятия.

Список литературы.

1. Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-414 от 03.11.2022 г. «О мерах по дальнейшему развитию физической культуры и спорта» // Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан. – URL: https://lex.uz/docs/-6273973
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
3. Болобан В.Н. Регуляция позы тела спортсмена: монография. – Киев: Олимпийская литература, 2013. – 232 с.
4. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
5. Назаренко Л.Д. Средства и методы развития двигательных координаций: монография. – М., 2003. – 258 с.
6. Horak F.B. Postural orientation and equilibrium: what do we need to know about neural control of balance to prevent falls? // Age and Ageing. – 2006. – Vol. 35, Suppl. 2. – P. ii7–ii11.
7. Neptune R.R., Vistamehr A. Dynamic balance during human movement: measurement and control mechanisms // Journal of Biomechanical Engineering. – 2019. – Vol. 141, № 7. – Art. 070801.
8. Davids K., Araújo D., Shuttleworth R. Applications of dynamical systems theory to football // Science and Football V. – London: Routledge, 2005.
9. Гаппаров З.Г. Спорт психологияси. – Т.: «Mehridaryo», 2011. – 345 с. [170–174].
10. Arkkukangas M., Bååthe K.S., Ekholm A., Tonkonogi M. A 10-week judo-based exercise programme improves physical functions such as balance, strength and falling techniques in working age adults // BMC Public Health. – 2021. – Vol. 21. – Art. 744.
11. Bekris E., Kahrimanis G., Anagnostakos K., Gissis I., Papadopoulos C., Sotiropoulos A. Proprioception and balance training can improve amateur soccer players' technical skills // Journal of Physical Education and Sport. – 2012. – Vol. 12, № 1. – P. 81–89.
12. Cè E., Longo S., Paleari E., Riboli A., Limonta E., Rampichini S., Coratella G., Esposito F. Evidence of balance training-induced improvement in soccer-specific skills in U11 soccer players // Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports. – 2018. – Vol. 28, № 11. – P. 2443–2456.
13. Jaworski J., Lech G., Witkowski K., Bujas P., Szczepanik K., Piepiora P. Influence of training and selection on postural stability and its relationship with sport level in judo practitioners aged 11–14 years // Frontiers in Psychology. – 2023. – Vol. 13. – Art. 1053426.
14. Lavrentiev O., Zezer I., Kryvorotko Y. Features of the content of the training of highly qualified judo wrestlers // Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. – 2024. – № 3k(176). – P. 61.
15. Prieto-Lage I., Rodríguez-Souto M., Prieto M.A., Gutiérrez-Santiago A. Technical analysis in tsuri-goshi through three complementary observational analysis // Physiology & Behavior. – 2020. – Vol. 219. – Art. 112804.
16. Perrin P., Deviterne D., Hugel F., Perrot C. Judo, better than dance, develops sensorimotor adaptabilities involved in balance control // Gait & Posture. – 2002. – Vol. 15, № 2. – P. 187–194.
17. Prieske O., Chaabene H., Gäbler M., Herz M., Helm N., Markov A., Granacher U. Seasonal changes in anthropometry, body composition, and physical fitness and the

relationships with sporting success in young sub-elite judo athletes: an exploratory study // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – Vol. 17, № 19. – Art. 7169.

18. Schoof S., Krabben K., Lojanica M.B., Pion J., Elferink-Gemser M.T. Multidimensional performance characteristics of talented youth judoka: dynamic balance and coping skills relate to international competitive performance // International Journal of Sports Science & Coaching. – 2024. – Vol. 19, № 6. – P. 2489–2500.

19. Sova V.M., Yasko L.V., Musiiachenko O. Correlation between psychophysiological indicators and competitive performance of young taekwondo athletes (10–11 years old) // Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15. – 2025. – № 2(187). – P. 33.

ПСИХОДУХОВНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

Аксенова Л.В., Лазарянц О.В.
(г.Ярославль, Россия)

Аннотация. *В статье раскрывается проблема кризиса середины жизни, которая является на сегодняшний день особо актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане в русле интегративной парадигмы личности*

Ключевые слова: *Кризис середины жизни, личность, духовность, экзистенция, жизнь, состояние*

Annotation. *The article reveals the problem of the midlife crisis, which is currently particularly relevant both theoretically and practically in line with the integrative paradigm of personality.*

Keywords: *Midlife crisis, personality, spirituality, existence, life, condition*

Проблема кризиса середины жизни является на сегодняшний день особо актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. Опираясь на интегративную концепцию личности В.В.Козлова, кризис середины жизни мы рассматриваем как психодуховный, так как позитивность или негативность исхода зависит от степени принятия человеком произошедших с ним и его жизнью перемен, и осознания того, что не стоит останавливаться на уже достигнутом.

Наше исследование доказывает, что кризис середины жизни приводит к состоянию глубинной психологической дезинтеграции вплоть до разрушения целостности личности. Экзистенциальные кризисные состояния, как процессуальная характеристика кризиса середины жизни, без оказания помощи могут привести к тяжелой социально-психологической дезадаптации личности и группы. 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.

Кризисное состояние является испытанием на соответствие новой ситуации в материальном, социальном, духовном Я, новым социальным требованиям. Психологически кризисное состояние требует концентрации воедино всех сил для решения задач, которые ставятся перед личностью. Позитивная интеграция происходят тогда, когда у личности имеются силы и навыки организации активности по преодолению испытания, а также когда она может и умеет собрать их в одно целое в данный момент.

Для позитивной дезинтеграции необходимы навыки осознания, самоконтроля, саморегуляции.

Кризисное состояние всегда является лишением, фрустрацией, вызовом для личности. Он является испытанием на укорененность, интроецированность каких-то важных установок личности.

Кризисное состояние это также и разрушение всего внешнего, неукорененного, всего, что сидит в человеке неглубоко. И одновременно - это проявление внутреннего, укорененного, действительно личного. Это разрушение внешнего и проявление внутреннего важно, прежде всего, для истинного созревания личности,

В наше время количество людей, испытывающих психодуховные кризисы, неуклонно возрастает. С одной стороны, это может быть связано с резкими изменениями условий жизни (девальвация привычных ценностей, нестабильность общественных структур, болезни, изменение социального окружения), с другой - с определенным эволюционным этапом в развитии психики людей в целом. Психодуховный кризис является особым этапом в развитии личности, когда инициируется процесс объединения внутренних подсистем материального, социального и духовного Эго в единое целостное пространство, наступает время переоценки всех ценностей и в этом процессе личность начинает переосмысливать свое место в жизни и основные экзистенции.

По нашему мнению, кризис обнаруживается человеком тогда, когда, как он считает, потенциалы его «Я-материального», «Я-социального», «Я-духовного» уже раскрыты и основные тенденции развития личности преодолены.

Кризис характеризуется противостоянием двух фундаментальных тенденций – с одной стороны, развитие через реализацию, через осуществление выбора одной возможности и отказа от всех остальных, через утраты и неудачи, взлеты и новые успехи; с другой – сопротивление росту, взрослению, старению; стремление к сохранению своих возможностей через противодействие реализации. Конфликт двух противоположных тенденций приводит к кризису как к состоянию, в котором одновременно присутствует как деструктивный, так и конструктивный потенциал.

Деструктивный и конструктивный аспекты кризисного состояния являются сконцентрированными во времени более фундаментальными тенденциями самой жизни к распаду (дезинтеграции) и объединению (интеграции). Интегрирующие тенденции можно охарактеризовать как пластичность; дезинтегрирующие, в свою очередь, можно связать с ригидностью. Таким образом, мера пластичности может выступить в качестве меры жизненности.

Разработанная нами на основе интегративной теории В.В Козлова, методика измерения процессуальной стороны кризиса середины жизни, является удачным инструментом для выявления изменений, происходящих с человеком, находящимся в середине своего жизненного пути.

Но данный инструмент требует большей доработки для дальнейшего использования его на практике, в работе с людьми, переживающими личностные кризисы.

Кризис середины жизни представляет собой сложный и многомерный психологический феномен, который невозможно рассматривать исключительно как возрастной этап или временное эмоциональное состояние. Его содержание формируется под воздействием совокупности психологических, социальных, семейных, профессиональных и духовных факторов. В данном контексте особое значение приобретает психодуховное измерение кризиса, поскольку именно в период середины жизни человек начинает более глубоко переосмысливать собственную идентичность, жизненные ценности, цели, смысл существования и результаты уже пройденного жизненного пути.

Одной из центральных особенностей кризиса середины жизни является усиление рефлексивности личности. Человек начинает сопоставлять свои прежние ожидания с

реальными достижениями и задаваться вопросами о том, насколько прожитая жизнь соответствует его внутренним ценностям и первоначальным жизненным планам. Если в молодости основное внимание личности часто направлено на построение будущего, профессиональное становление, создание семьи и достижение социального статуса, то в середине жизни акцент постепенно смещается на оценку уже достигнутого и осмысление дальнейшей перспективы. Именно это изменение временной перспективы может стать источником внутреннего напряжения.

Психологическое содержание кризиса в значительной степени связано с переживанием расхождения между «желаемым Я» и «реальным Я». Человек может осознавать, что определённые мечты и планы не были реализованы, некоторые возможности были упущены, а часть прежних целей потеряла свою актуальность. В результате возникает чувство неудовлетворённости, сожаления, тревоги или разочарования. Однако подобные переживания не обязательно имеют исключительно негативный характер. В определённых условиях кризис может выполнять конструктивную функцию, становясь своеобразной точкой психологической переоценки и перехода личности на новый уровень самопонимания.

Особое место в структуре кризиса занимает проблема смысла жизни. В середине жизненного пути человек нередко начинает воспринимать профессиональные и материальные достижения как недостаточные для обеспечения внутреннего удовлетворения. Возникает потребность понять, ради чего были достигнуты определённые цели, какое значение имеет собственная деятельность и какую ценность представляет дальнейшая жизнь. Поэтому кризис середины жизни может сопровождаться не только эмоциональными трудностями, но и выраженным экзистенциальным поиском.

Психодуховное измерение кризиса проявляется прежде всего в изменении системы ценностей. Те ценности, которые в более раннем возрасте казались безусловно значимыми, могут постепенно утрачивать своё прежнее значение. Например, стремление к карьерному успеху, высокому социальному статусу, материальному благополучию или общественному признанию может уступать место ценностям личностной гармонии, близких отношений, внутренней свободы, саморазвития, духовного роста и осмысленной деятельности. Таким образом, кризис может выступать механизмом трансформации ценностно-смысловой сферы личности.

Следует отметить, что духовность в данном случае необходимо понимать шире религиозности. Психодуховное развитие включает способность человека осознавать собственную жизнь как целостный процесс, видеть её смысл, принимать ответственность за сделанный выбор, осознавать взаимосвязь с другими людьми и формировать внутреннюю систему ценностей. Духовное измерение кризиса связано с вопросами предназначения, жизненного смысла, нравственной ответственности, самоактуализации и отношения человека к конечности собственного существования.

Осознание конечности жизни является ещё одним важным аспектом кризиса середины жизни. В молодом возрасте перспектива будущего воспринимается как практически неограниченная, тогда как в среднем возрасте человек начинает более реалистично воспринимать течение времени. Осознание того, что определённая часть жизненного пути уже пройдена, может вызвать тревогу перед старением, изменением физических возможностей и ограниченностью времени для реализации оставшихся целей. В то же время принятие конечности жизни способно привести к более глубокому пониманию её ценности.

Важную роль в переживании кризиса играет самоотношение личности. Если человек обладает устойчивым чувством собственного достоинства и способен принимать как свои достижения, так и ограничения, кризис может протекать относительно конструктивно. Напротив, чрезмерно критическое отношение к себе, постоянное сравнение с другими людьми и ориентация исключительно на внешние критерии успеха способны усиливать внутренний конфликт. Поэтому психологическая

зрелость предполагает не отрицание собственных трудностей, а способность принимать их как часть личностного опыта.

Существенным фактором кризиса может стать изменение профессиональной идентичности. К середине жизни человек обычно уже имеет определённый профессиональный опыт и социальный статус. Однако одновременно может возникнуть ощущение профессионального застоя, эмоционального выгорания или отсутствия дальнейших перспектив. В такой ситуации профессиональная деятельность перестаёт восприниматься как источник развития и начинает восприниматься как рутинная обязанность. Это может привести к переоценке профессионального выбора и поиску нового направления деятельности.

При этом изменение профессиональной сферы не всегда свидетельствует о негативных последствиях кризиса. Иногда желание сменить профессию, освоить новую область деятельности или реализовать давно забытые способности является проявлением внутренней потребности в самоактуализации. В таком случае кризис может стимулировать развитие личности и способствовать раскрытию новых возможностей.

Не менее значимым является семейное измерение кризиса середины жизни. Изменение семейных ролей, взросление детей, изменение характера супружеских отношений и необходимость адаптации к новым жизненным обстоятельствам способны усиливать ощущение внутренней неопределённости. Когда дети становятся самостоятельными, человек может столкнуться с изменением привычной структуры повседневной жизни. Освободившееся время заставляет его вновь обратиться к собственным интересам, потребностям и личностным целям.

В супружеских отношениях кризис середины жизни также может проявляться неоднозначно. С одной стороны, длительные отношения могут стать источником эмоциональной поддержки, стабильности и ощущения жизненной преемственности. С другой стороны, накопившиеся конфликты, эмоциональная дистанция и неудовлетворённость отношениями могут стать более заметными. Поэтому данный возрастной период иногда сопровождается переоценкой качества семейных отношений и поиском новых форм эмоциональной близости.

Одним из наиболее значимых факторов конструктивного преодоления кризиса является способность к рефлексии. Рефлексия позволяет человеку не просто переживать негативные эмоции, а анализировать их причины, выявлять собственные потребности и понимать внутренние противоречия. Благодаря этому кризис перестаёт быть исключительно состоянием эмоциональной нестабильности и превращается в процесс осознанного личностного развития.

Важную роль играет также принятие собственного жизненного пути. Человек не может изменить прошлое, однако способен изменить своё отношение к нему. Осмысление предыдущего опыта позволяет увидеть не только ошибки и нереализованные возможности, но и приобретённые знания, отношения, достижения и личностные качества. Такой подход способствует формированию психологической целостности и снижает уровень внутреннего сожаления.

Литература.

1. Есаулов В.И., Маричева М.А. Психокоррекционная работа с тревогой в интегративном подходе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. - 2023. - №12. - С. 56–69.

2. 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.

3. Козлов, В. В. Психология кризиса / В. В. Козлов. – Издание 2-е, дополненное. – Москва : ООО "Международная академия психологических наук", 2024. – 1040 с. – ISBN 978-5-605-14405-2.

4. Козлов, В. Личность и бытие / В. Козлов. – Ярославль : РПФ "Титул", 2024. – 242 с. – ISBN 978-5-00202-447-6.

5. Козлов, В. В. В поисках метатеории психологии / В. В. Козлов // Методология современной психологии. – 2020. – № 12. – С. 88-92.

6. Козлов, В. Интегративная психология / В. Козлов. – Изд. четвертое, дополненное и исправленное. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью "Международная академия психологических наук", 2026. – 628 с. – ISBN 978-5-88230-640-2.

7. Козлов, В. В. Интеграция личности в материальном, социальном и духовном измерениях / В. В. Козлов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2026. – № 1(57). – С. 69-85.

8. Козлов, В. В. Процессуальные особенности самореализации / В. В. Козлов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2025. – № 1(53). – С. 116-123.

9. Слепко Ю.Н. Проблемы интеграции в современной психологической науке // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. - 2024. - №7. - С. 464–468.

10. Тумасова Е.Р. Процессы интеграции в области психотерапевтической практики // Системная интеграция в здравоохранении. - 2017. - №5. - С. 47–51.

ДЫХАНИЕ – МУЗЫКА – ДВИЖЕНИЕ (ДМД) КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИЧНОСТНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Алиева Асель
г. Астана, Республика Казахстан

***Аннотация**. В статье представлен практический опыт применения психотехнологии ДМД (дыхание – музыка – движение) в работе с группами и индивидуальными участниками. Рассматривается влияние метода на самопознание и психологическую интеграцию личности.*

***Ключевые слова:** ДМД, дыхание, музыка, движение, интегративная психология, личностный рост.*

***Abstract**. The article presents practical experience of applying the DMD (Breath–Music–Movement) method in group and individual practice.*

***Keywords**: DMD, breath, music, movement, integrative psychology, personal growth.*

Мое знакомство с методом ДМД началось в 2023 году после участия в семинарах профессора Владимира Васильевича Козлова в Астане. Первый опыт открыл для меня новые возможности личностной трансформации и глубокой внутренней работы. До знакомства с ДМД я проводила преимущественно короткие медитативные практики. После прохождения полного пятидневного обучения и получения сертификата в 2025 году начала самостоятельно проводить практики ДМД.

На сегодняшний день проведено более 20 групповых и более 40 индивидуальных сессий. Практики проходят в Казахстане и ОАЭ. Групповые встречи проводятся ежемесячно, а индивидуальная работа позволяет глубоко сопровождать участников в процессе внутренних изменений. Каждая практика завершается подробной обратной связью, что способствует интеграции полученного опыта.

Практический опыт показывает, что сочетание дыхания, музыки и движения помогает снижать внутреннее напряжение, развивать осознанность, восстанавливать контакт с собой и раскрывать внутренние ресурсы человека. Метод ДМД является эффективным инструментом психологической интеграции и личностного развития.

Заключение.

Практика ДМД занимает важное место в моей профессиональной деятельности. Полученные pSезультаты подтверждают высокую эффективность метода как для индивидуальной, так и для групповой работы.

Список литературы.

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

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.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ВОЛЕВОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Ахатов Ёлдошжон Хамзаевич
езависимый исследователь Бухарского государственного университета,
доктор философии (PhD) по психологическим наукам, доцент

Аннотация. *В данной статье рассматривается психологическая концепция метакогнитивной регуляции в развитии волевой сферы личности студента. Метакогнитивная регуляция анализируется как сложная психологическая система, обеспечивающая планирование, мониторинг, контроль и рефлексивную оценку собственной познавательной деятельности. Обоснована роль метакогнитивной регуляции в развитии целеустремлённости, настойчивости, самоконтроля, ответственности и эмоциональной устойчивости студентов. Особое внимание уделено взаимосвязи между уровнем использования метакогнитивных стратегий и показателями волевого развития личности. Результаты исследования подтверждают, что метакогнитивная регуляция выступает важным психологическим фактором формирования академической активности, самостоятельного мышления и компетенций саморазвития студентов в системе высшего образования.*

Ключевые слова: *метакогнитивная регуляция, метакогниция, волевое развитие, личность студента, саморегуляция, рефлексия, метакогнитивные стратегии, психологическая концепция, академическая деятельность, саморазвитие.*

Annotatsiya. *Mazkur maqolada talaba shaxsining irodaviy rivojlanishida metakognitiv regulyatsiyaning psixologik konsepsiyasi nazariy va empirik nuqtai nazardan tahlil qilingan. Tadqiqotda metakognitiv regulyatsiya shaxsning o‘z bilish faoliyatini rejalashtirish, monitoring qilish, nazorat etish va reflektiv baholashga xizmat qiluvchi murakkab psixologik tizim sifatida yoritilgan. Metakognitiv regulyatsiyaning irodaviy sifatlar, jumladan maqsadga yo‘naltirilganlik, qat'iyatlilik, o‘zini o‘zi boshqarish, mas'uliyatlilik hamda emotsional barqarorlikni rivojlantirishdagi o‘rni ilmiy jihatdan asoslangan. Shuningdek, talabalarning metakognitiv strategiyalarni qo‘llash darajasi bilan irodaviy rivojlanish ko‘rsatkichlari o‘rtasidagi o‘zaro bog‘liqlik psixologik tahlil qilinib, oliy ta'lim jarayonida metakognitiv regulyatsiyaga asoslangan ta'lim texnologiyalarining samaradorligi yoritilgan. Tadqiqot natijalari metakognitiv regulyatsiya talabaning akademik faolligi, mustaqil fikrlashi va o‘zini o‘zi rivojlantirish kompetensiyalarini shakllantirishning muhim psixologik omili ekanligini ko‘rsatadi.*

Kalit so‘zlar: *metakognitiv regulyatsiya, metakognitsiya, irodaviy rivojlanish, talaba shaxsi, o‘zini o‘zi boshqarish, refleksiya, metakognitiv strategiyalar, psixologik konsepsiya, akademik faoliyat, o‘zini rivojlantirish.*

Abstract. *This article examines the psychological concept of metacognitive regulation in the volitional development of university students. Metacognitive regulation is considered a complex psychological system that enables individuals to plan, monitor, control, and reflect upon their cognitive activities. The study substantiates the role of metacognitive regulation in developing goal orientation, perseverance, self-regulation, responsibility, and emotional stability. Furthermore, it analyzes the relationship between students' use of metacognitive strategies and indicators of volitional development while highlighting the effectiveness of metacognitively oriented educational practices in higher education. The findings demonstrate that metacognitive regulation is a significant psychological factor in promoting academic engagement, independent thinking, and lifelong self-development competencies among university students.*

Key words: *metacognitive regulation, metacognition, volitional development, university student, self-regulation, reflection, metacognitive strategies, psychological concept, academic activity, self-development.*

Введение. В современных условиях модернизации высшего образования особое значение приобретает формирование личности студента, обладающей не только высоким уровнем профессиональных знаний, но и развитыми волевыми качествами, способностью к саморегуляции и осознанному управлению собственной учебной деятельностью. Переход к компетентностной модели образования требует подготовки специалистов, умеющих самостоятельно ставить цели, принимать обоснованные решения, преодолевать трудности и эффективно организовывать процесс собственного профессионального и личностного развития. В этой связи проблема психологических механизмов развития волевой сферы личности становится одной из актуальных задач современной психологии образования [1].

В последние годы в центре внимания исследователей находится концепция метакогнитивной регуляции, рассматриваемая как один из ключевых факторов успешной учебной деятельности и личностного развития. Метакогнитивная регуляция представляет собой систему осознанного планирования, контроля, мониторинга и оценки собственных когнитивных процессов, позволяющую субъекту эффективно управлять своей познавательной активностью. Именно благодаря развитию метакогнитивных механизмов студент приобретает способность самостоятельно анализировать свои действия, корректировать ошибки, прогнозировать результаты деятельности и поддерживать устойчивую мотивацию к достижению поставленных целей [2].

Современные исследования свидетельствуют о том, что волевое развитие личности невозможно рассматривать изолированно от процессов саморегуляции и рефлексии. Волевая сфера включает целеустремлённость, настойчивость,

самостоятельность, ответственность, способность к самоконтролю и преодолению внутренних и внешних препятствий. Эти качества формируются в процессе активного взаимодействия когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов личности, объединённых механизмами метакогнитивной регуляции [3].

Теоретические основы изучения метакогнитивной регуляции были заложены в трудах J. Flavell, который впервые определил метакогницию как знание человека о собственных познавательных процессах и способность управлять ими. В дальнейшем идеи метакогнитивного подхода получили развитие в работах B. Zimmerman, P. Pintrich, G. Schraw, D. Moshman и других исследователей, доказавших значимость метакогнитивных стратегий в обеспечении академической успешности, самостоятельности и личностной эффективности студентов [4].

Особое место в исследовании волевого развития занимает социально-когнитивная теория A. Bandura, согласно которой способность личности к саморегуляции определяется взаимодействием когнитивных процессов, мотивации и самоэффективности. Высокий уровень самоэффективности способствует развитию настойчивости, устойчивости к стрессовым ситуациям и готовности к достижению сложных целей. Следовательно, совершенствование механизмов метакогнитивной регуляции создаёт благоприятные условия для формирования зрелой волевой сферы личности студента [5].

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых вопросам метакогниции, саморегуляции и волевого поведения, проблема **психологической концепции метакогнитивной регуляции в развитии волевой сферы личности студента** остаётся недостаточно изученной. Большинство существующих работ рассматривают влияние метакогнитивных стратегий преимущественно на академическую успеваемость или когнитивную эффективность, тогда как их значение для формирования волевых качеств анализируется фрагментарно и требует дальнейшего теоретического осмысления и эмпирического подтверждения [6].

Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях цифровой трансформации образования, когда возрастает объём самостоятельной учебной деятельности студентов. Эффективное обучение в подобных условиях невозможно без развитых механизмов планирования, контроля собственной деятельности, критической оценки результатов и своевременной коррекции используемых стратегий. Именно поэтому метакогнитивная регуляция рассматривается как один из фундаментальных психологических механизмов формирования зрелой, самостоятельной и социально ответственной личности будущего специалиста [7].

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании психологической концепции метакогнитивной регуляции как механизма развития волевой сферы личности студента, а также в эмпирическом выявлении взаимосвязи между уровнем развития метакогнитивной регуляции и основными показателями волевых качеств студентов высших учебных заведений. Полученные результаты позволят расширить современные научные представления о психологических закономерностях волевого развития личности и определить практические направления совершенствования образовательного процесса на основе метакогнитивного подхода. [8]

Обзор научной литературы. Проблема развития волевой сферы личности является одной из фундаментальных в современной психологии личности, возрастной психологии и психологии образования. В условиях цифровизации образовательной среды особое значение приобретает изучение внутренних психологических механизмов, обеспечивающих способность студента к осознанному управлению собственной деятельностью, принятию самостоятельных решений, преодолению трудностей и достижению поставленных целей. Одним из наиболее перспективных научных направлений, объясняющих данные процессы, выступает концепция метакогнитивной регуляции, интегрирующая когнитивные, мотивационные и волевые компоненты личности в единую систему саморегуляции [9].

Основоположником теории метакогниции считается **J. Flavell**, который впервые ввёл понятие метакогнитивного знания и определил метакогнитивную регуляцию как способность человека осознавать, контролировать и корректировать собственные мыслительные процессы. По мнению исследователя, эффективность любой интеллектуальной деятельности определяется не только уровнем знаний, но и умением субъекта планировать процесс решения задачи, контролировать промежуточные результаты и своевременно изменять используемые стратегии. Именно эти механизмы обеспечивают устойчивость поведения в ситуациях неопределённости и способствуют развитию волевых качеств личности [10].

Дальнейшее развитие теория метакогниции получила в исследованиях **A. Brown**, которая рассматривала метакогнитивную регуляцию как совокупность процессов планирования, мониторинга и оценки собственной познавательной деятельности. Учёная подчёркивала, что формирование данных процессов способствует развитию самостоятельности мышления, способности к самоанализу и принятию ответственных решений. По её мнению, именно рефлексивное управление собственной деятельностью лежит в основе формирования зрелого волевого поведения [11].

Значительный вклад в изучение механизмов саморегуляции внёс **B. Zimmerman**, разработавший концепцию саморегулируемого обучения (Self-Regulated Learning). Согласно данной модели, успешная учебная деятельность включает три взаимосвязанных этапа: предварительное планирование деятельности, её текущий контроль и последующую рефлексию. Каждый из этих этапов основан на функционировании механизмов метакогнитивной регуляции и непосредственно связан с развитием целеустремлённости, настойчивости и ответственности студентов [12].

Особое место среди современных исследований занимает теория **P. Pintrich**, согласно которой метакогнитивная регуляция является центральным компонентом учебной мотивации. Исследователь доказал, что способность студентов самостоятельно контролировать процесс обучения значительно повышает уровень внутренней мотивации, академической активности и ответственности за результаты собственной деятельности. В его концепции волевое развитие рассматривается как результат взаимодействия когнитивных процессов, мотивационной сферы и механизмов самоконтроля [13].

Существенный вклад в разработку проблемы внесли **G. Schraw** и **D. Moshman**, которые предложили структурную модель метакогнитивных знаний, включающую декларативный, процедурный и условный компоненты. Авторы подчёркивают, что эффективная метакогнитивная регуляция невозможна без осознания человеком собственных интеллектуальных возможностей, понимания особенностей используемых стратегий и способности выбирать наиболее продуктивные способы решения поставленных задач. Данные положения позволяют объяснить механизмы формирования волевых качеств через процессы сознательного управления собственной деятельностью [14].

Важное место в исследовании психологических механизмов волевого развития занимает социально-когнитивная теория **A. Bandura**. Согласно его концепции, самоэффективность личности представляет собой один из основных факторов формирования настойчивости, ответственности и способности преодолевать трудности. Чем выше уверенность человека в собственных возможностях, тем эффективнее функционируют механизмы саморегуляции и тем выше уровень развития волевой сферы личности. В этой связи метакогнитивная регуляция рассматривается как психологический инструмент поддержания самоэффективности посредством постоянного контроля и анализа собственной деятельности [15].

Современные исследования **M. Boekaerts** свидетельствуют о том, что эмоциональная регуляция и метакогнитивные процессы образуют единую систему психологической саморегуляции личности. Автор подчёркивает, что успешное преодоление учебных трудностей зависит не только от интеллектуальных способностей

студента, но и от его умения контролировать эмоциональные реакции, поддерживать учебную мотивацию и своевременно корректировать собственное поведение. Таким образом, волевое развитие выступает следствием комплексного взаимодействия когнитивных, эмоциональных и мотивационных механизмов [16].

В отечественной психологической науке проблемы воли, саморегуляции и развития личности нашли отражение в трудах **Е. Г. Гозиева**, **Г. Б. Шоумарова**, **В. М. Каримовой**, **Р. А. Мавлоновой** и других исследователей. В их работах подчёркивается, что развитие волевых качеств представляет собой длительный процесс формирования сознательной активности личности, основанный на внутренней мотивации, социальной ответственности и способности к самостоятельному принятию решений. Исследователи рассматривают саморегуляцию как важнейший компонент психологической зрелости личности, обеспечивающий успешную адаптацию студента к образовательной среде [17].

В последние годы возрастает интерес к исследованию метакогнитивной регуляции в условиях цифровой образовательной среды. Зарубежные исследования показывают, что использование цифровых образовательных технологий требует значительно более высокого уровня самоконтроля, самостоятельности и рефлексии по сравнению с традиционными формами обучения. Именно поэтому метакогнитивная регуляция рассматривается как ключевой фактор формирования академической автономности студентов и повышения качества профессиональной подготовки [18].

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых вопросам метакогниции, саморегуляции и развития волевой сферы личности, анализ научной литературы позволяет выявить ряд нерешённых проблем. Во-первых, большинство исследований рассматривает метакогнитивную регуляцию преимущественно как условие повышения академической успешности, уделяя недостаточное внимание её роли в формировании волевых качеств личности. Во-вторых, отсутствует единая психологическая концепция, раскрывающая механизмы влияния метакогнитивной регуляции на развитие целеустремлённости, настойчивости, ответственности и самоконтроля студентов. В-третьих, недостаточно эмпирических исследований, выполненных в условиях высших учебных заведений Республики Узбекистан, что ограничивает возможности практического внедрения результатов современных научных разработок в образовательный процесс [19].

Таким образом, проведённый анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать вывод о том, что метакогнитивная регуляция представляет собой сложную интегративную психологическую систему, обеспечивающую осознанное управление познавательной деятельностью, эмоциональными состояниями и волевым поведением личности. Вместе с тем существующие научные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения психологических закономерностей влияния метакогнитивной регуляции на развитие волевой сферы студентов. Именно решение данной научной проблемы составляет основное содержание настоящего исследования, определяя его научную новизну, теоретическую значимость и практическую ценность для современной психологии образования [12; 15; 18].

Методология исследования. Методология настоящего исследования разработана с учетом современных требований психологической науки и направлена на эмпирическую проверку психологической концепции метакогнитивной регуляции как фактора развития волевой сферы личности студента. Исследование основывается на принципах системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, позволяющих рассматривать метакогнитивную регуляцию как интегративный психологический механизм, обеспечивающий осознанное управление познавательной и волевой деятельностью личности [20].

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепция метакогниции **J. Flavell**, теория саморегулируемого обучения **B. Zimmerman**, социально-когнитивная теория **A. Bandura**, концепция учебной мотивации и метакогнитивной

регуляции **P. Pintrich**, а также исследования **G. Schraw**, **D. Moshman** и **M. Boekaerts**, посвящённые изучению механизмов саморегуляции, рефлексии и метакогнитивного контроля [10–16]. При интерпретации результатов исследования также учитывались научные положения отечественных психологов **Е. Г. Гозиева**, **Г. Б. Шоумарова**, **В. М. Каримовой** и **Р. А. Мавлоновой**, раскрывающие закономерности формирования волевой сферы личности и процессов сознательной саморегуляции в образовательной деятельности студентов [17].

Участники исследования

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2025–2026 учебного года среди студентов одного из высших учебных заведений Республики Узбекистан.

В исследовании приняли участие **78 студентов**, обучающихся по программам бакалавриата.

Социально-демографическая характеристика выборки:

- общее количество респондентов - **78 человек**;
- возраст участников - **18–24 года**;
- женщины - **44 человека (56,4%)**;
- мужчины - **34 человека (43,6%)**;
- студенты 1–4 курсов различных направлений подготовки.

Формирование выборки осуществлялось методом случайного отбора. Количество участников соответствует требованиям проведения корреляционных психологических исследований и обеспечивает достаточный уровень статистической достоверности полученных результатов [21].

Методы исследования

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы;
- психологическое наблюдение;
- психодиагностическое тестирование;
- анкетирование;
- методы математической статистики.

Использование комплекса количественных и качественных методов позволило всесторонне исследовать взаимосвязь между уровнем метакогнитивной регуляции и развитием волевых качеств личности студентов [22].

Психодиагностический инструментарий

В процессе исследования были использованы следующие валидизированные психодиагностические методики.

1. Metacognitive Awareness Inventory (MAI) (G. Schraw, R. Dennison).

Методика предназначена для определения уровня развития метакогнитивной регуляции личности и включает диагностику двух основных компонентов:

- метакогнитивных знаний;
- метакогнитивного контроля.

Опросник позволяет оценить способность студентов к планированию, мониторингу, контролю и оценке собственной учебной деятельности [14].

2. Шкала волевых качеств личности.

Методика использовалась для диагностики следующих компонентов волевой сферы:

- целеустремлённость;
- настойчивость;
- самоконтроль;
- ответственность;
- самостоятельность.

Полученные показатели характеризуют общий уровень развития волевой сферы личности студентов [23].

3. Опросник саморегуляции поведения (Self-Regulation Questionnaire).

Методика направлена на определение уровня сформированности процессов:

- целеполагания;
- планирования деятельности;
- программирования действий;
- контроля результатов;
- коррекции поведения.

Данная методика широко применяется в исследованиях процессов саморегуляции и психологической адаптации личности [24].

Статистическая обработка данных

Обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием программного пакета **IBM SPSS Statistics 27.0**.

В ходе анализа применялись следующие методы математической статистики:

- вычисление среднего арифметического значения (M);
- стандартного отклонения (SD);
- коэффициента корреляции Пирсона (r);
- t-критерия Стьюдента;
- коэффициента внутренней согласованности Cronbach's Alpha;
- определение уровня статистической значимости (p<0,05).

На первом этапе исследования была проведена описательная статистика по всем диагностируемым показателям. Далее определялись корреляционные связи между уровнем метакогнитивной регуляции и показателями развития волевой сферы личности. Для выявления различий между группами студентов с высоким и низким уровнем метакогнитивной регуляции использовался t-критерий Стьюдента. Надёжность применяемых диагностических методик оценивалась посредством расчёта коэффициента Cronbach's Alpha [25].

Таблица 1

Описательная статистика показателей метакогнитивной регуляции и волевого развития личности студентов (n = 78)

Показатель	M	SD	Cronbach's α
Метакогнитивное планирование	74,83	7,42	0,89
Метакогнитивный мониторинг	72,68	6,91	0,87
Метакогнитивная оценка	73,94	7,11	0,88
Самоконтроль	71,85	6,83	0,86
Целеустремлённость	75,21	6,57	0,90
Настойчивость	70,64	7,36	0,85
Ответственность	74,17	6,49	0,88

Представленные в таблице результаты свидетельствуют о том, что наиболее высокие средние значения были получены по показателям **целеустремлённости** (M=75,21) и **метакогнитивного планирования** (M=74,83). Несколько более низкие значения зарегистрированы по шкале **настойчивости** (M=70,64), что может свидетельствовать о необходимости дальнейшего совершенствования психологических механизмов волевой регуляции у студентов. Вместе с тем коэффициенты внутренней согласованности по всем диагностическим шкалам превышают значение **0,85**, что подтверждает высокую надёжность использованного психодиагностического инструментария и позволяет считать полученные результаты статистически достоверными [25].

Таким образом, разработанная методология исследования обеспечивает комплексное изучение взаимосвязи между метакогнитивной регуляцией и развитием волевой сферы личности студентов, создавая необходимую эмпирическую основу для последующего анализа психологических закономерностей исследуемого феномена.

Результаты исследования и их анализ. Статистическая обработка результатов исследования позволила выявить особенности взаимосвязи между уровнем метакогнитивной регуляции и показателями волевого развития личности студентов. Анализ эмпирических данных осуществлялся с использованием программного пакета **IBM SPSS Statistics 27.0**, что обеспечило объективность интерпретации полученных результатов и возможность их статистической проверки [25].

На первом этапе исследования был проведён корреляционный анализ Пирсона, направленный на определение степени взаимосвязи между компонентами метакогнитивной регуляции и основными характеристиками волевой сферы личности. Полученные результаты свидетельствуют о наличии устойчивых положительных статистически значимых корреляций практически между всеми исследуемыми показателями.

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи между показателями метакогнитивной регуляции и волевого развития личности студентов (n = 78)

Исследуемые показатели	r	p
Метакогнитивное планирование - целеустремлённость	**0,73**	0,001
Метакогнитивный мониторинг - самоконтроль	**0,76**	0,001
Метакогнитивная оценка - ответственность	**0,69**	0,001
Метакогнитивная оценка - настойчивость	**0,63**	0,003
Общий уровень метакогнитивной регуляции - волевое развитие	**0,81**	0,001

Результаты, представленные в таблице 2, свидетельствуют о существовании выраженной положительной взаимосвязи между уровнем развития метакогнитивной регуляции и сформированностью волевых качеств студентов. Наиболее высокий коэффициент корреляции выявлен между общим уровнем метакогнитивной регуляции и интегральным показателем волевого развития личности (**r = 0,81; p < 0,001**), что свидетельствует о сильной статистической зависимости между рассматриваемыми психологическими конструкциями [12].

Особый интерес представляет взаимосвязь между метакогнитивным мониторингом и самоконтролем (**r = 0,76**). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что способность студентов постоянно отслеживать собственную познавательную деятельность способствует более эффективному управлению собственным поведением, эмоциональными состояниями и процессом достижения поставленных целей. Аналогичная тенденция наблюдается и в отношении метакогнитивного планирования, тесно связанного с развитием целеустремлённости (**r = 0,73**) [15].

Следующим этапом исследования стало сравнение показателей студентов с высоким и низким уровнем развития метакогнитивной регуляции. Для этого вся выборка была разделена на две равные группы по **39 человек**. Статистическая проверка различий осуществлялась посредством применения **t-критерия Стьюдента** [25].

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей волевого развития студентов с различным уровнем метакогнитивной регуляции (n = 78)

Показатель	Высокий уровень (n=39) M±SD	Низкий уровень (n=39) M±SD	t	p
Целеустремлённость	78,46±5,11	70,38±6,14	5,18	0,001
Самоконтроль	76,12±5,42	67,53±6,08	5,47	0,001
Настойчивость	73,95±5,87	67,14±6,41	4,73	0,001
Ответственность	77,34±4,96	70,89±5,53	5,09	0,001
Общий показатель волевого развития	76,47±5,08	68,99±5,92	5,41	0,001

Сравнительный анализ убедительно показывает, что студенты с высоким уровнем развития метакогнитивной регуляции демонстрируют статистически более высокие показатели по всем компонентам волевой сферы личности. Наиболее выраженные различия обнаружены по шкалам самоконтроля и целеустремлённости, где уровень статистической значимости составил **p < 0,001**.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие механизмов планирования, мониторинга и рефлексивной оценки собственной деятельности способствует укреплению психологической устойчивости личности, повышению способности к преодолению трудностей и сохранению направленности на достижение поставленных целей. Таким образом, можно утверждать, что метакогнитивная регуляция выступает одним из ведущих психологических факторов формирования зрелой волевой сферы студентов [10].

Для оценки внутренней структуры исследуемых переменных дополнительно был проведён множественный регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной рассматривался общий показатель волевого развития личности, тогда как независимыми переменными выступали компоненты метакогнитивной регуляции.

Таблица 4

Результаты множественного регрессионного анализа влияния компонентов метакогнитивной регуляции на развитие волевой сферы личности

Предиктор	β	t	p
Метакогнитивное планирование	0,34	3,72	0,001
Метакогнитивный мониторинг	0,39	4,18	0,001
Метакогнитивная оценка	0,28	3,06	0,003

Коэффициент множественной детерминации составил:

R^2 = 0,67

Это означает, что около **67 %** вариативности показателей волевого развития личности студентов объясняется уровнем сформированности компонентов метакогнитивной регуляции. Наибольший вклад в развитие волевой сферы вносит **метакогнитивный мониторинг** (β = 0,39), за которым следуют **метакогнитивное планирование** (β = 0,34) и **метакогнитивная оценка** (β = 0,28). Полученные данные свидетельствуют о высокой прогностической значимости метакогнитивных процессов для формирования волевых качеств личности студентов [13].

Проведённый статистический анализ позволяет утверждать, что развитие метакогнитивной регуляции сопровождается существенным повышением уровня самоконтроля, ответственности, настойчивости и целеустремлённости. Студенты, обладающие высоким уровнем метакогнитивной регуляции, демонстрируют большую способность к осознанному управлению собственной деятельностью, своевременному обнаружению ошибок, коррекции поведения и сохранению устойчивой мотивации даже при возникновении сложных учебных ситуаций. Это подтверждает, что метакогнитивная регуляция выполняет функцию интегративного психологического механизма,

обеспечивающего эффективное развитие волевой сферы личности в условиях высшего образования [14; 16].

Таким образом, результаты эмпирического исследования полностью подтвердили выдвинутую гипотезу о существовании статистически значимой положительной взаимосвязи между уровнем метакогнитивной регуляции и развитием волевых качеств личности студентов. Полученные данные расширяют современные представления о психологических механизмах волевого развития и создают научную основу для разработки образовательных технологий, ориентированных на формирование метакогнитивной компетентности студентов [18; 20].

Обсуждение результатов. Результаты проведённого исследования подтверждают, что метакогнитивная регуляция является одним из ведущих психологических механизмов развития волевой сферы личности студента. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о наличии устойчивых положительных взаимосвязей между показателями метакогнитивного планирования, мониторинга, оценки собственной деятельности и такими волевыми качествами, как целеустремлённость, самоконтроль, настойчивость и ответственность. Эти результаты позволяют рассматривать метакогнитивную регуляцию не только как когнитивный механизм управления учебной деятельностью, но и как важнейший фактор формирования зрелой личности, способной к самостоятельному принятию решений и эффективному преодолению возникающих трудностей [10; 12].

Выявленная в исследовании высокая корреляционная связь между уровнем метакогнитивной регуляции и общим показателем волевого развития согласуется с фундаментальными положениями теории **J. Flavell**, согласно которым успешность любой деятельности определяется способностью субъекта осознавать собственные когнитивные процессы и сознательно управлять ими [10]. Однако результаты настоящего исследования позволяют расширить данную концепцию, показав, что эффективность метакогнитивной регуляции распространяется не только на познавательную сферу, но и непосредственно влияет на развитие волевых качеств личности студента.

Полученные данные подтверждают также основные положения социально-когнитивной теории **A. Bandura**, рассматривающей саморегуляцию и самоэффективность как взаимосвязанные психологические конструкты [15]. В ходе исследования установлено, что студенты с высоким уровнем развития метакогнитивной регуляции демонстрируют значительно более выраженную способность контролировать собственное поведение, сохранять устойчивую мотивацию и успешно преодолевать учебные трудности. Подобные результаты свидетельствуют о том, что формирование механизмов метакогнитивного контроля способствует повышению уверенности студентов в собственных возможностях, что, в свою очередь, положительно отражается на развитии волевой сферы.

Полученные результаты в значительной степени совпадают с выводами **B. Zimmerman**, который рассматривал саморегулируемое обучение как последовательность процессов целеполагания, планирования, мониторинга и рефлексивной оценки результатов деятельности [12]. Проведённое исследование показало, что именно эти компоненты оказывают наиболее выраженное влияние на развитие самоконтроля, ответственности и настойчивости студентов. Таким образом, эмпирические данные подтверждают, что метакогнитивная регуляция представляет собой психологическую основу формирования волевых качеств личности в образовательном процессе.

Особого внимания заслуживают результаты регрессионного анализа, согласно которым наибольший вклад в развитие волевой сферы личности вносит **метакогнитивный мониторинг**. Данный факт позволяет предположить, что способность студента постоянно анализировать собственную деятельность, своевременно выявлять ошибки и корректировать способы выполнения учебных задач

является важнейшим условием формирования устойчивого волевого поведения. Эти выводы согласуются с исследованиями **P. Pintrich**, который подчёркивал ведущую роль мониторинга в обеспечении эффективности процессов саморегуляции и поддержания учебной мотивации [13].

Следует отметить, что результаты настоящего исследования развивают и дополняют научные положения **G. Schraw** и **D. Moshman**, рассматривавших метакогнитивную регуляцию преимущественно в рамках когнитивной психологии [14]. Полученные данные свидетельствуют о том, что структурные компоненты метакогнитивной регуляции оказывают непосредственное влияние на формирование личностных качеств, относящихся к волевой сфере. Следовательно, психологическая функция метакогнитивной регуляции значительно шире, чем предполагалось ранее, поскольку она обеспечивает интеграцию когнитивных, мотивационных, эмоциональных и волевых процессов.

Сопоставление полученных результатов с исследованиями **M. Boekaerts** показывает, что процессы эмоциональной саморегуляции тесно связаны с механизмами метакогнитивного контроля [16]. В ходе исследования было установлено, что студенты с высоким уровнем метакогнитивной регуляции значительно легче сохраняют эмоциональную устойчивость в условиях интеллектуальной нагрузки и учебного стресса. Это позволяет предположить, что развитие метакогнитивных стратегий способствует формированию психологической устойчивости личности, являющейся одним из ключевых компонентов волевой сферы.

Результаты исследования в целом соответствуют положениям отечественной психологической школы. В работах **Е. Г. Гозиева**, **Г. Б. Шоумарова** и **В. М. Каримовой** подчёркивается, что волевое развитие личности определяется не только внешними педагогическими воздействиями, но и внутренними механизмами сознательной саморегуляции, самоанализа и рефлексии [17]. Проведённое исследование эмпирически подтверждает данные положения и показывает, что именно метакогнитивная регуляция обеспечивает интеграцию перечисленных психологических процессов в единую систему управления собственной деятельностью.

Вместе с тем проведённое исследование позволило выявить ряд новых научных положений. В отличие от большинства ранее опубликованных работ, посвящённых изучению влияния метакогнитивной регуляции преимущественно на академическую успеваемость, настоящее исследование демонстрирует её непосредственную роль в развитии волевой сферы личности студента. Установлено, что процессы метакогнитивного планирования, мониторинга и оценки оказывают неодинаковое влияние на различные компоненты волевого развития. Наиболее значимым предиктором выступает метакогнитивный мониторинг, тогда как процессы планирования и оценки обеспечивают преимущественно развитие целеустремлённости, ответственности и способности к осознанному самоконтролю [20].

Несмотря на высокую статистическую значимость полученных результатов, исследование имеет определённые ограничения. Выборка включала **78 студентов** одного высшего учебного заведения, что ограничивает возможность распространения полученных выводов на всю студенческую популяцию Республики Узбекистан. Кроме того, исследование носило поперечный характер, что не позволяет в полной мере установить причинно-следственные связи между исследуемыми переменными. В перспективе представляется целесообразным проведение лонгитюдных исследований с привлечением студентов различных университетов и направлений подготовки, а также использование методов структурного моделирования (Structural Equation Modeling) для построения комплексной модели психологических механизмов волевого развития личности [21].

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что **метакогнитивная регуляция представляет собой интегративный психологический механизм развития волевой сферы личности студента**, обеспечивающий

эффективное взаимодействие когнитивных, мотивационных, эмоциональных и регуляторных процессов. Полученные данные существенно расширяют современные научные представления о психологических закономерностях формирования волевых качеств личности в системе высшего образования и создают научную основу для разработки инновационных психолого-педагогических технологий, направленных на развитие метакогнитивной компетентности студентов и повышение эффективности их профессиональной подготовки [12; 15; 20].

Заключение. Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть психологическую концепцию метакогнитивной регуляции в развитии волевой сферы личности студента и определить её теоретическое и практическое значение для современной системы высшего образования. Полученные результаты подтвердили, что процессы осознанного планирования, мониторинга, контроля и рефлексивной оценки собственной деятельности являются важнейшими психологическими механизмами формирования зрелой волевой личности.

Теоретический анализ современных отечественных и зарубежных исследований показал, что метакогнитивная регуляция представляет собой сложную интегративную систему, объединяющую когнитивные, мотивационные, эмоциональные и регуляторные компоненты деятельности человека. Именно взаимодействие этих компонентов обеспечивает способность личности самостоятельно организовывать процесс обучения, принимать ответственные решения, преодолевать возникающие трудности и сохранять устойчивую направленность на достижение поставленных целей.

Результаты эмпирического исследования, проведённого с участием 78 студентов, подтвердили наличие выраженной положительной взаимосвязи между уровнем развития метакогнитивной регуляции и показателями волевой сферы личности. Было установлено, что студенты, обладающие высоким уровнем метакогнитивной регуляции, демонстрируют более высокий уровень целеустремлённости, самоконтроля, ответственности, настойчивости и способности к сознательной организации собственной учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что развитие механизмов метакогнитивной регуляции способствует повышению эффективности волевого поведения в образовательной среде.

Особое значение имеют результаты статистического анализа, показавшие, что наиболее существенное влияние на развитие волевой сферы оказывают процессы метакогнитивного мониторинга и планирования. Их развитие обеспечивает своевременное обнаружение ошибок, корректировку учебных стратегий, рациональное распределение ресурсов и поддержание внутренней мотивации на протяжении всего образовательного процесса. Следовательно, совершенствование данных механизмов может рассматриваться как одно из приоритетных направлений психологического сопровождения профессионального становления студентов.

Научная новизна исследования заключается в разработке психологической концепции, рассматривающей метакогнитивную регуляцию не только как механизм управления познавательной деятельностью, но и как системообразующий фактор развития волевой сферы личности студента. В отличие от большинства существующих исследований, основное внимание в работе сосредоточено на психологических закономерностях взаимодействия процессов метакогнитивной регуляции и формирования волевых качеств личности в условиях современного высшего образования.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов при разработке образовательных программ, направленных на формирование метакогнитивной компетентности студентов. Представленные выводы могут быть использованы в деятельности преподавателей высших учебных заведений, психологических служб университетов, специалистов по сопровождению образовательного процесса, а также при разработке тренингов по развитию

саморегуляции, рефлексивного мышления, навыков самоорганизации и волевой устойчивости.

На основании полученных результатов представляется целесообразным рекомендовать включение в образовательный процесс специальных психолого-педагогических технологий, ориентированных на развитие метакогнитивного планирования, самоконтроля, рефлексии и самостоятельного анализа результатов учебной деятельности. Использование подобных технологий позволит повысить уровень академической самостоятельности студентов, укрепить их психологическую устойчивость, сформировать навыки эффективного принятия решений и обеспечить более успешную профессиональную подготовку будущих специалистов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением возрастных и профессиональных особенностей формирования метакогнитивной регуляции, проведением лонгитюдных исследований динамики развития волевой сферы личности, разработкой экспериментальных программ психологического сопровождения студентов, а также построением комплексных структурных моделей взаимодействия когнитивных, эмоциональных и волевых процессов в образовательной деятельности.

Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют сделать вывод, что метакогнитивная регуляция является одним из фундаментальных психологических механизмов развития волевой сферы личности студента. Её целенаправленное развитие создаёт условия для формирования самостоятельной, ответственной, психологически устойчивой личности, способной эффективно организовывать собственную деятельность, успешно адаптироваться к современным требованиям высшего образования и непрерывно совершенствовать профессиональные и личностные компетенции.

Список использованной литературы.

1. Указ Президента Республики Узбекистан № ПФ-60 от 28 января 2022 года «О Стратегии развития Нового Узбекистана на 2022–2026 годы».

2. Указ Президента Республики Узбекистан № ПФ-5847 от 8 октября 2019 года «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года».

3. Мирзиёев Ш. М. Стратегия Нового Узбекистана. – Ташкент: O‘zbekiston, 2022. – 464 с.

4. Flavell J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive–Developmental Inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34. – No. 10. – P. 906–911.

5. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. – New York: W. H. Freeman, 1997. – 604 p.

6. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // *Theory Into Practice*. – 2002. – Vol. 41. – No. 2. – P. 64–70.

7. Pintrich P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing // *Theory Into Practice*. – 2002. – Vol. 41. – No. 4. – P. 219–225.

8. Schraw G., Dennison R. S. Assessing Metacognitive Awareness // *Contemporary Educational Psychology*. – 1994. – Vol. 19. – No. 4. – P. 460–475.

9. Schraw G., Moshman D. Metacognitive Theories // *Educational Psychology Review*. – 1995. – Vol. 7. – No. 4. – P. 351–371.

10. Boekaerts M. Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students // *Learning and Instruction*. – 2017. – Vol. 50. – P. 120–130.

11. Efklides A. Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model // *Educational Psychologist*. – 2011. – Vol. 46. – No. 1. – P. 6–25.

12. Гозиев Э. Г. Общая психология. – Ташкент: Tafakkur, 2020. – 560 с.

13. Каримова В. М. Социальная психология. – Ташкент: Fan va texnologiya, 2018. – 320 с.
14. Шоумаров Г. Б. Психология личности. – Ташкент: Tafakkur Bo‘stoni, 2019. – 384 с.
15. Мавлонова Р. А. Педагогика. – Ташкент: O‘qituvchi, 2020. – 528 с.
16. Хайдаров Ф. И., Халилова Н. И. Общая психология. – Ташкент: Mumtoz so‘z, 2019. – 496 с.
17. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности. – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2015. – 512 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ

Ахмадов Назиржон Рахматович
Доктор философии (PhD) по психологическим наукам

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические механизмы формирования конструктивного поведения подростков в условиях семейного воспитания и взаимодействия со сверстниками. Конструктивное поведение анализируется как совокупность навыков, обеспечивающих подростку возможность адекватно выражать свои эмоции, контролировать импульсивные реакции, учитывать интересы других людей, разрешать конфликтные ситуации и выстраивать социально приемлемые формы взаимодействия. Особое внимание уделяется роли стиля семейного воспитания, эмоционального климата в семье, характера родительско-подростковых отношений, а также особенностям социального взаимодействия со сверстниками. Обосновывается положение о том, что конструктивное поведение формируется не под воздействием отдельного фактора, а в результате взаимосвязи семейных, личностных и социально-психологических условий. Показано, что поддерживающее родительское отношение, последовательные требования, эмоциональная доступность родителей и позитивный опыт общения со сверстниками создают благоприятные условия для развития саморегуляции, эмпатии, ответственности и коммуникативной компетентности подростков. Полученные теоретические положения могут быть использованы при разработке психолого-педагогических программ, направленных на профилактику деструктивных форм поведения и развитие конструктивных моделей социального взаимодействия подростков.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, конструктивное поведение, семейное воспитание, родительские отношения, сверстники, социальное взаимодействие, саморегуляция, эмпатия, конфликтное поведение, социальная адаптация.*

Abstract. *This article examines the psychological mechanisms underlying the formation of constructive behavior in adolescents within the context of family upbringing and peer relationships. Constructive behavior is viewed as a complex of psychological and behavioral skills that enable adolescents to regulate emotional reactions, control impulsive responses, consider the interests of others, resolve interpersonal conflicts appropriately, and establish socially acceptable patterns of interaction. Particular attention is given to the influence of family upbringing style, the emotional climate within the family, parent-adolescent relationships, and the quality of adolescents’ interactions with peers. The article emphasizes that constructive*

behavior does not emerge as a result of a single determinant but develops through the interaction of familial, personal, and socio-psychological factors. Supportive parental attitudes, consistent behavioral expectations, emotional availability of parents, and positive peer interaction experiences are identified as important conditions for the development of self-regulation, empathy, responsibility, and communicative competence in adolescents. The presented theoretical framework may contribute to the development of psychological and pedagogical interventions aimed at preventing destructive behavioral patterns and strengthening constructive forms of social interaction among adolescents.

Key words: *adolescence, constructive behavior, family upbringing, parent-adolescent relationships, peers, social interaction, self-regulation, empathy, conflict behavior, social adaptation.*

Введение. Подростковый возраст представляет собой один из наиболее значимых этапов психического и социального развития личности. Именно в этот период происходят существенные изменения в системе межличностных отношений, эмоционально-волевой сфере, самосознании и способах взаимодействия с окружающими. Подросток постепенно переходит от преимущественной ориентации на взрослых к более самостоятельному построению социальных связей, при этом особое значение приобретают отношения с родителями и сверстниками. Характер этих отношений во многом определяет способы реагирования подростка на сложные ситуации, особенности его общения и способность регулировать собственное поведение.

В современных условиях проблема формирования конструктивного поведения подростков приобретает особую актуальность. Расширение информационного пространства, изменение характера межличностного общения, увеличение количества виртуальных взаимодействий и усложнение социальных требований создают для подростков новые психологические ситуации. В подобных условиях от личности требуется не только соблюдение социальных норм, но и способность самостоятельно принимать решения, учитывать последствия собственных поступков, контролировать эмоциональные реакции и находить приемлемые способы разрешения противоречий.

Конструктивное поведение подростка целесообразно рассматривать не только как отсутствие агрессивных или деструктивных проявлений. Оно предполагает активное использование социально приемлемых способов взаимодействия: умение вести диалог, выражать собственную позицию без нарушения прав других людей, сотрудничать, принимать ответственность за свои действия, проявлять эмпатию и искать взаимоприемлемые решения в конфликтных ситуациях. Поэтому развитие конструктивного поведения связано с формированием целого комплекса личностных и социально-психологических качеств.

Одним из ведущих факторов данного процесса выступает семейная среда. Семья является первым пространством, в котором ребенок приобретает опыт эмоционального взаимодействия, усваивает модели общения и постепенно формирует представления о допустимых способах поведения. Характер родительского контроля, степень эмоциональной поддержки, последовательность требований, возможность открытого выражения мнения и особенности реагирования взрослых на ошибки ребенка могут существенно влиять на формирование поведенческих стратегий подростка. Чрезмерная жесткость и непоследовательность воспитательных требований способны создавать внутреннее напряжение, тогда как сочетание разумного контроля и эмоциональной поддержки способствует развитию самостоятельности и саморегуляции.

Не менее важное место в развитии конструктивного поведения занимают взаимоотношения со сверстниками. В подростковом возрасте группа сверстников становится значимым источником социального опыта. В процессе общения подросток учится договариваться, отстаивать собственные границы, принимать другую точку зрения, сотрудничать и разрешать разногласия. Позитивный опыт взаимодействия

способствует развитию социальной компетентности, тогда как постоянное отвержение, давление со стороны группы, насмешки или конфликтные отношения могут усиливать склонность к защитным и деструктивным формам реагирования.

Психологический механизм формирования конструктивного поведения в данном контексте можно представить как последовательный процесс усвоения социальных норм, их внутреннего принятия и последующего самостоятельного регулирования поведения. Вначале значительную роль играют внешние требования родителей и социального окружения. По мере развития самосознания подросток начинает осмысливать эти требования, соотносить их со своими ценностями и использовать уже сформированные нормы в самостоятельном выборе поведения. Таким образом, внешняя регуляция постепенно преобразуется во внутреннюю саморегуляцию.

Особого внимания заслуживает взаимосвязь семейных и групповых факторов. Нельзя рассматривать влияние родителей и сверстников как полностью независимые направления воздействия. Подросток переносит усвоенные в семье модели общения в отношения со сверстниками, одновременно приобретая в группе новый социальный опыт, который способен корректировать ранее сформированные установки. В результате формируется динамическая система взаимодействующих факторов, определяющая устойчивость либо изменчивость поведенческих стратегий.

В связи с этим изучение психологических механизмов формирования конструктивного поведения требует комплексного подхода. Необходимо учитывать одновременно особенности семейного воспитания, качество родительско-подростковых отношений, характер взаимодействия со сверстниками, уровень эмоциональной саморегуляции, эмпатии и способности к конструктивному разрешению конфликтов. Такой подход позволяет глубже понять не только причины возникновения проблемного поведения, но и психологические ресурсы, посредством которых подросток может переходить к более продуктивным формам взаимодействия.

Цель исследования заключается в выявлении и теоретическом обосновании психологических механизмов формирования конструктивного поведения у подростков во взаимосвязи с особенностями семейного воспитания и отношениями со сверстниками.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач: раскрыть психологическое содержание конструктивного поведения в подростковом возрасте; определить значение семейного воспитания в развитии поведенческой саморегуляции; проанализировать роль взаимоотношений со сверстниками в формировании социальных навыков; выявить взаимосвязь между характером межличностного взаимодействия и способами поведения подростков в конфликтных ситуациях; определить психологические условия, способствующие укреплению конструктивных моделей поведения.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации представлений о взаимосвязанном влиянии семейной и подростковой социальной среды на развитие конструктивных форм поведения. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных положений психологами, педагогами и специалистами образовательных учреждений при разработке программ профилактики конфликтного и деструктивного поведения, а также при организации коррекционно-развивающей работы с подростками и их родителями.

Обзор научной литературы.

Проблема формирования конструктивного поведения в подростковом возрасте рассматривается в современной психологии как многокомпонентный процесс, связанный с развитием самосознания, эмоциональной регуляции, социальных навыков и способности личности адаптироваться к изменяющимся условиям взаимодействия. Исследователи подчеркивают, что поведение подростка нельзя объяснять исключительно индивидуальными особенностями. Оно формируется в системе

социальных отношений, где семейное окружение, образовательная среда и группа сверстников постоянно оказывают взаимное влияние.

Важное теоретическое значение для понимания поведения подростков имеет социально-когнитивный подход А. Бандуры. Согласно данной концепции, ребенок и подросток осваивают многие модели поведения посредством наблюдения за действиями значимых людей, последующего воспроизведения наблюдаемых способов реагирования и оценки их последствий. С этой точки зрения семейная среда становится своеобразным пространством моделирования поведения. Если в семье конфликтные ситуации преимущественно разрешаются посредством диалога и взаимного учета интересов, подросток получает опыт конструктивного взаимодействия. Напротив, систематическое использование давления, угроз или эмоционального отвержения может способствовать закреплению менее продуктивных способов реагирования [1].

Существенное место в изучении подросткового поведения занимает теория привязанности Дж. Боулби и дальнейшие исследования М. Эйнсворт. В рамках данного направления эмоциональная связь ребенка со значимыми взрослыми рассматривается как основа формирования чувства безопасности и доверия. Надежные отношения с родителями создают психологические условия, при которых подросток легче выражает свои переживания, обращается за поддержкой и воспринимает социальные трудности как преодолимые. В свою очередь, нестабильность эмоциональной связи может осложнять развитие эффективной саморегуляции и повышать чувствительность подростка к социальному отвержению [2].

Особый интерес представляет теория психосоциального развития Э. Эриксона. Подростковый период в ней связывается с решением задачи формирования идентичности. Подросток стремится определить собственные ценности, социальную позицию и отношение к окружающим. В этот период возрастает потребность в самостоятельности, признании и принадлежности к определенной социальной группе. Поэтому характер взаимодействия с родителями и сверстниками может непосредственно влиять на формирование устойчивых моделей поведения [3].

В исследованиях Д. Элкинда внимание обращается на особенности подросткового самосознания, связанные с повышенной чувствительностью к оценке окружающих. Подросток может воспринимать мнение сверстников как особенно значимое и эмоционально реагировать на ситуации социального признания или отвержения. Это обстоятельство объясняет, почему групповая атмосфера способна существенно корректировать поведенческие установки подростка. При благоприятном социальном окружении формируются навыки сотрудничества и взаимопомощи, а в условиях негативного группового воздействия возможно усиление конфликтности и рискованного поведения [4].

Важный вклад в изучение просоциального и конструктивного поведения внесли исследования Н. Айзенберг и ее коллег. В рамках изучения социально ориентированного поведения особое внимание уделяется эмпатии, способности понимать эмоциональное состояние другого человека и учитывать его потребности. Эмпатические способности рассматриваются как один из психологических ресурсов, позволяющих подростку отказаться от импульсивной реакции и выбрать более приемлемый способ взаимодействия. Следовательно, развитие эмпатии может рассматриваться как важное направление профилактики межличностных конфликтов [5].

С точки зрения исследований саморегуляции, конструктивное поведение тесно связано со способностью личности контролировать эмоциональные и поведенческие реакции. В подростковом возрасте механизмы саморегуляции еще находятся в процессе активного развития. Поэтому подросток может испытывать трудности в управлении гневом, раздражением, тревогой и фрустрацией. Поддерживающее семейное окружение и позитивное социальное взаимодействие создают возможности для постепенного перехода от внешнего контроля к самостоятельному регулированию поведения [6].

Отдельное направление исследований связано с анализом стилей родительского воспитания. В работах Д. Баумринд были выделены основные типы родительского отношения, различающиеся по уровню контроля и эмоциональной поддержки. Наиболее благоприятным для развития самостоятельности и социальной компетентности считается сочетание разумных требований с эмоциональной отзывчивостью. Такой тип взаимодействия способствует тому, что подросток воспринимает правила не только как внешние ограничения, но и как ориентиры собственного поведения [7].

Современные исследования семейной психологии показывают, что большое значение имеет не только формальный стиль воспитания, но и качество повседневного общения. Возможность обсуждать проблемы, получать аргументированную обратную связь, выражать несогласие без угрозы наказания и ощущать эмоциональную поддержку способствует развитию ответственности и коммуникативной зрелости. Следовательно, конструктивное поведение подростка во многом связано с тем, насколько семья предоставляет ему пространство для самостоятельного выбора при сохранении понятных границ [8].

Не менее значимой является проблема взаимоотношений со сверстниками. По мнению ряда исследователей подросткового развития, группа сверстников выполняет функцию своеобразной социальной лаборатории, в которой подросток проверяет различные способы поведения. Здесь формируются навыки сотрудничества, лидерства, компромисса, защиты собственных интересов и разрешения разногласий. Успешное взаимодействие со сверстниками способствует укреплению социальной компетентности и положительного образа собственного «Я» [9].

Исследования К. Доджа и других представителей когнитивного направления позволяют рассматривать конфликтное поведение через особенности обработки социальной информации. Подросток, сталкиваясь с неоднозначной ситуацией, сначала интерпретирует намерения другого человека, затем формирует возможные варианты ответа и выбирает определенную стратегию. Если социальные сигналы систематически воспринимаются как враждебные, вероятность агрессивной или защитной реакции повышается. Поэтому развитие навыков объективной интерпретации поведения других людей является важным условием перехода к конструктивному разрешению конфликтов [10].

Таким образом, анализ научных подходов позволяет выделить несколько взаимосвязанных психологических компонентов конструктивного поведения подростков: эмоциональную саморегуляцию, эмпатию, коммуникативную компетентность, способность учитывать социальные последствия собственных действий, готовность к сотрудничеству и умение разрешать конфликты без разрушения отношений. Их развитие происходит в процессе постоянного взаимодействия личности с семейной и социальной средой.

Вместе с тем существующие исследования показывают необходимость дальнейшего комплексного изучения взаимосвязи семейного воспитания и отношений со сверстниками. Многие исследования сосредоточены преимущественно на одном из этих факторов, тогда как в реальной жизни подросток одновременно находится под воздействием нескольких социальных систем. Поэтому перспективным направлением является изучение того, каким образом родительская поддержка, характер семейных требований, социальная позиция подростка в группе сверстников и уровень его саморегуляции совместно определяют выбор конструктивных или деструктивных моделей поведения.

Таким образом, научная литература позволяет рассматривать конструктивное поведение не как фиксированное личностное качество, а как динамическую систему навыков и способов реагирования, которая может развиваться и изменяться под воздействием социального опыта. Данное положение создает теоретическую основу для эмпирического изучения психологических механизмов конструктивного поведения подростков и определения наиболее значимых факторов его формирования.

Материалы и методы исследования.

Исследование психологических механизмов формирования конструктивного поведения у подростков было организовано на основе комплексного психолого-педагогического подхода. При разработке методологической основы учитывались положения о социальном научении А. Бандуры, психосоциальном развитии Э. Эриксона, теории привязанности Дж. Боулби, исследованиях родительского воспитания Д. Баумринд, а также современные представления о саморегуляции, эмпатии и социальном взаимодействии подростков. Сочетание указанных теоретических положений позволило рассматривать конструктивное поведение как результат взаимодействия индивидуально-психологических особенностей подростка и характеристик его ближайшего социального окружения.

В эмпирической части исследования приняли участие **84 подростка в возрасте от 13 до 16 лет**. Выбор данной возрастной категории обусловлен тем, что именно в этот период интенсивно перестраивается система межличностных отношений, усиливается стремление к самостоятельности и возрастает значимость оценки со стороны сверстников. Участники были включены в исследование на основе добровольного участия и с соблюдением общих этических требований психологического исследования.

Для изучения особенностей семейного воспитания использовался опросниковый подход, позволяющий определить выраженность родительской поддержки, контроля, последовательности требований и эмоциональной вовлеченности. При интерпретации результатов особое внимание уделялось сочетанию двух параметров: уровня предъявляемых требований и степени эмоциональной поддержки подростка. Такое сочетание позволяет более точно определить характер воспитательного воздействия, чем рассмотрение отдельных воспитательных приемов.

Для оценки взаимоотношений подростков со сверстниками применялась методика диагностики межличностного взаимодействия, ориентированная на выявление степени принятия в группе, выраженности сотрудничества, конфликтности и субъективного ощущения социальной поддержки. Полученные показатели позволили определить характер социального положения подростка и качество его повседневного взаимодействия со сверстниками.

Уровень конструктивности поведения оценивался посредством комплекса диагностических показателей, включавших способность к самоконтролю, эмпатическому реагированию, сотрудничеству, конструктивному разрешению конфликтов и ответственному отношению к последствиям собственных действий. Такой подход позволил избежать сведения конструктивного поведения только к отсутствию агрессии и рассматривать его как активную способность подростка выбирать продуктивные стратегии взаимодействия.

Для оценки эмоционально-регулятивного компонента использовались показатели саморегуляции. Анализировались способность подростка контролировать эмоциональные реакции, откладывать импульсивный ответ, изменять поведение в зависимости от ситуации и сохранять целенаправленность при возникновении трудностей. Данные характеристики рассматривались как внутренние психологические ресурсы конструктивного поведения.

Исследование проводилось поэтапно. На первом этапе осуществлялось теоретическое изучение научных источников и определялись основные категории исследования. На втором этапе проводилась психодиагностическая работа с подростками. На третьем этапе полученные данные систематизировались и подвергались количественной и качественной обработке. На заключительном этапе осуществлялась интерпретация выявленных взаимосвязей между семейным воспитанием, отношениями со сверстниками и характеристиками конструктивного поведения.

Таблица 1.

Основные компоненты эмпирического исследования

Направление исследования	Изучаемые показатели	Методический подход	Ожидаемый диагностический результат
Семейное воспитание	Поддержка, контроль, требования, эмоциональная вовлеченность	Опросниковая диагностика	Определение характера семейного воспитания
Отношения со сверстниками	Принятие, сотрудничество, конфликтность, социальная поддержка	Диагностика межличностных отношений	Оценка качества взаимодействия в группе
Конструктивное поведение	Самоконтроль, сотрудничество, ответственность, конфликтное поведение	Комплексная психодиагностика	Определение уровня конструктивности
Эмоциональная регуляция	Контроль эмоций, импульсивность, устойчивость	Диагностика саморегуляции	Определение регулятивных ресурсов
Эмпатия	Понимание эмоций и потребностей другого человека	Методика диагностики эмпатических способностей	Определение способности к социально ориентированному реагированию

Для статистической обработки результатов применялся пакет **IBM SPSS Statistics**. На первоначальном этапе рассчитывались описательные статистические показатели: среднее арифметическое значение, стандартное отклонение, минимальные и максимальные значения. Для определения характера взаимосвязей между исследуемыми переменными использовался коэффициент корреляции Спирмена, поскольку психологические показатели, полученные с помощью диагностических шкал, не всегда соответствуют требованиям параметрического распределения.

Для определения статистической значимости выявленных взаимосвязей использовался уровень **$p < 0,05$**. При интерпретации корреляций учитывались не только их статистическая значимость, но и направление связи. Положительная корреляция рассматривалась как свидетельство совместного увеличения соответствующих показателей, тогда как отрицательная связь указывала на противоположную динамику.

Особое внимание уделялось сопоставлению семейных и групповых факторов. Предполагалось, что высокий уровень родительской эмоциональной поддержки в сочетании с последовательными требованиями будет связан с более выраженной саморегуляцией и конструктивностью поведения. Одновременно ожидалось, что позитивные отношения со сверстниками будут положительно связаны с эмпатией, сотрудничеством и способностью подростка разрешать конфликтные ситуации посредством переговоров.

Важным методологическим принципом исследования являлось разграничение **внешних условий** и **внутренних психологических механизмов**. Семейное воспитание и отношения со сверстниками рассматривались преимущественно как социальные условия, тогда как саморегуляция, эмпатия, коммуникативные навыки и

способность к рефлексии - как внутренние механизмы, посредством которых социальное воздействие преобразуется в конкретные поведенческие стратегии.

Таким образом, выбранная методология позволила объединить теоретический анализ и эмпирическую диагностику, что создает основу для выявления взаимосвязей между особенностями семейного воспитания, характером отношений со сверстниками и уровнем конструктивного поведения подростков.

Результаты исследования.

Проведенное исследование позволило определить взаимосвязь между особенностями семейного воспитания, характером взаимоотношений подростков со сверстниками и выраженностью конструктивных форм поведения. Количественный анализ полученных данных показал, что наиболее благоприятные показатели конструктивного поведения наблюдались у подростков, которые характеризовали семейные отношения как эмоционально поддерживающие, достаточно последовательные и предполагающие возможность открытого обсуждения возникающих проблем.

Первоначальный анализ результатов позволил распределить испытуемых по условным уровням сформированности конструктивного поведения. При этом учитывались показатели саморегуляции, эмпатии, сотрудничества и способности конструктивно разрешать межличностные противоречия.

Таблица 2.

Распределение подростков по уровням конструктивного поведения

Уровень	Количество подростков	Доля, %	Общая характеристика
Высокий	25	29,8	Устойчивый самоконтроль, эмпатия, сотрудничество и конструктивное разрешение конфликтов
Средний	40	47,6	Достаточная социальная адаптация, но возможны эмоциональные и коммуникативные затруднения
Низкий	19	22,6	Импульсивность, выраженная конфликтность, трудности саморегуляции и взаимодействия
Всего	**84**	**100,0**	-

Как видно из таблицы, наиболее многочисленной оказалась группа подростков со средним уровнем конструктивного поведения - **47,6 %**. Это свидетельствует о том, что у большинства обследованных уже сформированы отдельные навыки социально приемлемого поведения, однако их применение еще не отличается достаточной устойчивостью. Высокий уровень был выявлен у **29,8 %** подростков, тогда как у **22,6 %** испытуемых отмечался низкий уровень.

У подростков с высоким уровнем конструктивного поведения чаще наблюдались способность учитывать позицию другого человека, стремление к сотрудничеству и готовность обсуждать конфликтную ситуацию без немедленного перехода к эмоционально насыщенной реакции. Они также демонстрировали более выраженную способность контролировать импульсивные действия.

Следующим этапом стало изучение характеристик семейного воспитания. Результаты показали, что эмоциональная поддержка со стороны родителей была наиболее выражена у подростков с высоким уровнем конструктивного поведения. Для данной группы также было характерно восприятие родительских требований как понятных и относительно последовательных.

Таблица 3.

Взаимосвязь характеристик семейного воспитания с конструктивным поведением подростков

Показатель семейного взаимодействия	Коэффициент Спирмена (r_s)	Уровень значимости (p)	Характер связи
Эмоциональная поддержка родителей	0,52	<0,001	Положительная, умеренно выраженная
Последовательность требований	0,41	<0,001	Положительная
Возможность открытого общения	0,48	<0,001	Положительная
Чрезмерный контроль	-0,36	0,001	Отрицательная
Эмоциональное отвержение	-0,45	<0,001	Отрицательная

Полученные значения свидетельствуют о наличии статистически значимых взаимосвязей между семейными характеристиками и конструктивностью поведения. Наиболее выраженная положительная связь была выявлена между эмоциональной поддержкой родителей и конструктивным поведением подростков ($r_s = 0,52$; $p < 0,001$). Это позволяет предположить, что эмоционально благоприятная семейная атмосфера способствует развитию психологических ресурсов, необходимых для саморегуляции и социально приемлемого реагирования.

Положительная связь с конструктивным поведением также обнаружена для возможности открытого общения ($r_s = 0,48$; $p < 0,001$) и последовательности родительских требований ($r_s = 0,41$; $p < 0,001$). Следовательно, подростки, имеющие возможность обсуждать собственные переживания и поступки с родителями, а также сталкивающиеся с понятными и стабильными правилами, чаще демонстрируют продуктивные модели поведения.

В то же время чрезмерный родительский контроль имел отрицательную связь с конструктивным поведением ($r_s = -0,36$; $p = 0,001$). Еще более заметная отрицательная зависимость обнаружена между эмоциональным отвержением и конструктивностью поведения ($r_s = -0,45$; $p < 0,001$). Данные результаты указывают на то, что недостаток эмоциональной поддержки и чрезмерное ограничение самостоятельности могут затруднять развитие внутренней саморегуляции подростка.

Отдельно анализировалась роль взаимоотношений со сверстниками.

Таблица 4.

Взаимосвязь отношений со сверстниками с показателями конструктивного поведения

Характеристика отношений со сверстниками	r_s	p	Интерпретация
Социальная поддержка	0,49	<0,001	Положительная связь
Сотрудничество	0,55	<0,001	Выраженная положительная связь
Принятие в группе	0,43	<0,001	Положительная связь
Частота конфликтов	-0,39	<0,001	Отрицательная связь
Социальное отвержение	-0,46	<0,001	Отрицательная связь

Наиболее высокая корреляция была установлена между сотрудничеством со сверстниками и конструктивным поведением ($r_s = 0,55$; $p < 0,001$). Данный результат

показывает, что способность подростка участвовать в совместной деятельности, учитывать интересы партнеров и распределять ответственность может выступать важным социальным ресурсом конструктивного поведения.

Положительные взаимосвязи также выявлены между социальной поддержкой и конструктивностью поведения ($r_s = 0,49; p < 0,001$), а также между принятием подростка в группе и исследуемым показателем ($r_s = 0,43; p < 0,001$). Напротив, социальное отвержение имело отрицательную связь с конструктивным поведением ($r_s = -0,46; p < 0,001$).

Для более глубокого понимания психологического механизма была проанализирована роль саморегуляции и эмпатии.

Таблица 5.

Связь внутренних психологических ресурсов с конструктивным поведением

Психологический показатель	r_s	p
Эмоциональная саморегуляция	0,61	<0,001
Эмпатия	0,57	<0,001
Ответственность за собственные действия	0,53	<0,001
Коммуникативная компетентность	0,59	<0,001
Импульсивность	-0,47	<0,001

Наиболее сильная связь была обнаружена между эмоциональной саморегуляцией и конструктивным поведением ($r_s = 0,61; p < 0,001$). Это позволяет рассматривать способность управлять собственными эмоциональными состояниями как один из центральных механизмов конструктивного реагирования.

Значимыми также оказались взаимосвязи с коммуникативной компетентностью ($r_s = 0,59; p < 0,001$) и эмпатией ($r_s = 0,57; p < 0,001$). Подростки, способные понимать эмоциональное состояние другого человека и ясно выражать собственную позицию, демонстрировали более продуктивные способы решения межличностных проблем.

Отрицательная корреляция между импульсивностью и конструктивным поведением ($r_s = -0,47; p < 0,001$) подтверждает предположение о том, что недостаточная способность контролировать непосредственные реакции может препятствовать конструктивному взаимодействию.

В целом результаты исследования позволяют представить психологическую структуру конструктивного поведения подростков как систему взаимосвязанных компонентов. Семейная поддержка и позитивные отношения со сверстниками создают внешние социальные условия, тогда как саморегуляция, эмпатия, коммуникативная компетентность и ответственность обеспечивают внутреннюю психологическую основу выбора конструктивной стратегии.

Следовательно, формирование конструктивного поведения следует понимать как последовательный процесс, в котором социальное окружение предоставляет подростку определенные образцы взаимодействия, а внутренние механизмы личности обеспечивают их осмысление, переработку и самостоятельное применение в различных жизненных ситуациях.

Обсуждение результатов исследования.

Полученные результаты позволяют утверждать, что конструктивное поведение подростков формируется в результате сложного взаимодействия внешних социальных условий и внутренних механизмов психологической регуляции. Выявленные взаимосвязи между характеристиками семейного воспитания, отношениями со сверстниками и показателями конструктивного поведения подтверждают необходимость рассматривать подростковую поведенческую сферу в контексте всей системы межличностных отношений.

Одним из наиболее значимых результатов является выявленная положительная взаимосвязь эмоциональной поддержки родителей с конструктивным поведением подростков. Данный результат позволяет предположить, что эмоционально благоприятная семейная атмосфера создает у подростка ощущение психологической защищенности, благодаря которому ему легче анализировать собственные действия и учитывать последствия своего поведения. При наличии поддержки подросток получает возможность обсуждать сложные ситуации, не опасаясь немедленного осуждения, что способствует развитию рефлексии и более осознанному выбору поведенческой стратегии.

Особое значение имеет сочетание родительской поддержки с последовательностью требований. Само по себе наличие правил не гарантирует конструктивного поведения. Существенным является то, насколько понятными, стабильными и справедливыми воспринимаются эти правила самим подростком. Если требования взрослых постоянно изменяются или предъявляются непоследовательно, подростку сложнее сформировать устойчивые ориентиры поведения. Напротив, разумные ограничения в сочетании с объяснением их смысла способствуют постепенному переходу от внешнего контроля к внутренней саморегуляции.

Отрицательная связь между чрезмерным контролем и конструктивным поведением заслуживает отдельного внимания. Полученные данные не означают, что родительский контроль как таковой является неблагоприятным фактором. Более корректно говорить о негативных последствиях контроля, который подавляет самостоятельность подростка и не оставляет пространства для принятия собственных решений. В подростковом возрасте потребность в автономии значительно возрастает, поэтому чрезмерное вмешательство взрослых может вызывать сопротивление, скрытность или эмоциональное дистанцирование.

Еще одним важным результатом стала отрицательная взаимосвязь эмоционального отвержения с конструктивностью поведения. Подросток, который систематически сталкивается с ощущением недостатка принятия со стороны значимых взрослых, может испытывать трудности в формировании устойчивой самооценки и доверительных отношений. В результате эмоциональное напряжение может переноситься в другие сферы общения, включая отношения со сверстниками. Это подтверждает представление о семье как о базовой среде формирования первичных моделей социального взаимодействия.

Полученные данные относительно роли сверстников также имеют существенное психологическое значение. Наиболее выраженная положительная взаимосвязь была обнаружена между сотрудничеством и конструктивным поведением. Это закономерно, поскольку совместная деятельность требует от подростка способности учитывать интересы других, распределять обязанности, согласовывать действия и принимать определенную долю ответственности. Таким образом, позитивная группа сверстников становится пространством практического освоения социальных навыков.

Важным фактором оказалось субъективное ощущение социальной поддержки. Подросток, который чувствует себя принятым в группе, имеет больше возможностей для открытого общения и конструктивного выражения собственного мнения. При этом принятие не следует понимать как безусловное согласие группы со всеми действиями подростка. Более важным является наличие безопасной социальной среды, в которой различия во мнениях могут обсуждаться без систематического унижения или исключения из взаимодействия.

Отрицательная связь между социальным отвержением и конструктивным поведением указывает на возможное влияние негативного группового опыта на поведенческие стратегии подростка. Постоянное ощущение себя «чужим» может усиливать эмоциональную напряженность, снижать доверие к окружающим и способствовать формированию защитных способов реагирования. В некоторых случаях

подросток может использовать агрессивность, демонстративность или замкнутость как средство психологической защиты.

Особое место в структуре выявленных взаимосвязей занимает эмоциональная саморегуляция. Именно этот показатель продемонстрировал наиболее выраженную связь с конструктивным поведением. Данный результат позволяет рассматривать саморегуляцию в качестве одного из центральных внутренних механизмов, связывающих социальный опыт подростка с его реальным поведением. Даже при наличии благоприятной семейной среды и позитивных отношений со сверстниками подросток должен обладать способностью самостоятельно управлять собственными эмоциональными реакциями.

Эмпатия также оказалась тесно связана с конструктивным поведением. Способность понимать переживания другого человека позволяет подростку прогнозировать последствия собственных слов и действий. В конфликтной ситуации эмпатический компонент может препятствовать односторонней интерпретации происходящего и способствовать поиску решения, которое учитывает интересы обеих сторон. Поэтому развитие эмпатии следует рассматривать не только как нравственную задачу, но и как важный психологический ресурс профилактики деструктивного поведения.

Взаимосвязь коммуникативной компетентности с конструктивным поведением подтверждает значимость речевых и социальных навыков. Конструктивная модель поведения предполагает не пассивное избегание конфликта, а способность выразить несогласие, сформулировать просьбу, обозначить собственные границы и предложить вариант решения проблемы. При недостаточной коммуникативной компетентности даже эмоционально устойчивый подросток может испытывать трудности в практическом применении конструктивной стратегии.

Полученная отрицательная связь импульсивности с конструктивным поведением позволяет дополнительно подчеркнуть роль временного интервала между эмоциональным стимулом и поведенческой реакцией. Чем выше способность подростка остановиться, оценить ситуацию и выбрать способ реагирования, тем выше вероятность конструктивного исхода взаимодействия. Следовательно, психологическая работа с подростками должна быть направлена не только на изменение внешних форм поведения, но и на развитие механизмов осознанной регуляции.

На основании результатов можно предложить следующую логическую модель формирования конструктивного поведения. Первый уровень представлен социальными условиями - характером семейного воспитания и качеством отношений со сверстниками. Второй уровень включает психологические процессы - эмоциональную саморегуляцию, эмпатию, рефлексию и коммуникативную компетентность. Третий уровень проявляется непосредственно в поведении - способности сотрудничать, разрешать конфликты, принимать ответственность и учитывать социальные последствия собственных действий.

При этом влияние семейного воспитания не следует рассматривать как жестко детерминирующее. Подросток является активным субъектом собственного развития и способен переосмысливать усвоенные модели поведения. Позитивный опыт взаимодействия с педагогами, сверстниками и другими значимыми взрослыми может компенсировать отдельные недостатки семейного опыта. Аналогично неблагоприятная семейная ситуация не обязательно приводит к деструктивному поведению, если подросток располагает достаточными личностными и социальными ресурсами.

Таким образом, результаты исследования подтверждают системный характер формирования конструктивного поведения. Наиболее продуктивная модель развития складывается при сочетании эмоциональной поддержки и разумных требований в семье, позитивного взаимодействия со сверстниками и достаточного уровня внутренних регулятивных ресурсов. Это позволяет перейти от идеи простого контроля

подросткового поведения к более перспективной стратегии развития его самостоятельности, социальной компетентности и способности к осознанному выбору.

Практически полученные результаты указывают на необходимость комплексной психолого-педагогической работы. Такая работа должна включать не только коррекцию проблемного поведения подростков, но и развитие навыков эмоциональной саморегуляции, эмпатического общения, конструктивного разрешения конфликтов и ответственности. Одновременно целесообразно работать с родителями, формируя навыки поддерживающего общения и последовательного предъявления требований, а в подростковых группах создавать условия для сотрудничества, взаимного уважения и безопасного выражения различных точек зрения.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что конструктивное поведение подростков представляет собой сложное психологическое образование, формирование которого определяется совокупностью социальных и личностных факторов. Оно включает способность управлять эмоциональными реакциями, учитывать позицию другого человека, сотрудничать, принимать ответственность за собственные действия и выбирать социально приемлемые способы разрешения возникающих противоречий.

Установлено, что семейное воспитание является одним из значимых внешних условий развития конструктивных поведенческих стратегий. Наиболее благоприятное влияние оказывает сочетание эмоциональной поддержки, понятных требований и предоставления подростку определенной степени самостоятельности. В такой среде подросток получает возможность не только усваивать социальные нормы, но и постепенно превращать их во внутренние регуляторы собственного поведения.

Результаты исследования показали, что эмоциональная поддержка родителей и возможность открытого общения положительно связаны с конструктивностью поведения подростков. Напротив, чрезмерный контроль и эмоциональное отвержение сопровождаются снижением выраженности конструктивных форм реагирования. Это свидетельствует о необходимости перехода от преимущественно контролирующей модели воспитания к взаимодействию, основанному на сочетании границ, уважения и психологической поддержки.

Значимую роль играют и отношения со сверстниками. Позитивное принятие в группе, сотрудничество и ощущение социальной поддержки создают условия для развития коммуникативной компетентности и социальной уверенности. В то же время устойчивое социальное отвержение и высокая конфликтность могут повышать вероятность защитных, импульсивных и деструктивных форм поведения.

Внутренним психологическим механизмом, наиболее тесно связанным с конструктивным поведением, выступает эмоциональная саморегуляция. Ее развитие позволяет подростку контролировать непосредственную эмоциональную реакцию, оценивать ситуацию и выбирать более продуктивный способ действия. Наряду с саморегуляцией существенное значение имеют эмпатия, коммуникативная компетентность и ответственность за собственные поступки.

Таким образом, конструктивное поведение следует рассматривать не как автоматически сформированное качество, а как результат постепенного накопления социального опыта и развития внутренних психологических ресурсов. Семья создает первоначальные модели взаимодействия, группа сверстников расширяет социальный опыт, а механизмы саморегуляции и рефлексии обеспечивают возможность самостоятельного использования усвоенных способов поведения.

Практическая значимость полученных результатов заключается в возможности их использования при разработке комплексных программ психолого-педагогического сопровождения подростков. Такие программы целесообразно направлять на развитие эмоциональной саморегуляции, эмпатии, навыков сотрудничества, конструктивного разрешения конфликтов и ответственного поведения. Одновременно необходимо включать в профилактическую работу родителей, поскольку изменение характера

внутрисемейного взаимодействия может существенно повысить эффективность психологической помощи подросткам.

В работе с родителями рекомендуется уделять внимание формированию поддерживающего стиля общения, последовательности требований, уважению к самостоятельности подростка и обсуждению проблем без унижения личности. В работе с подростками целесообразно использовать тренинговые упражнения, ролевые ситуации, групповые дискуссии и практические задания, позволяющие отрабатывать навыки управления эмоциями, ведения диалога и поиска компромиссных решений.

Для образовательных учреждений перспективным направлением является создание социально-психологической среды, в которой подростки могут безопасно выражать собственную позицию, сотрудничать и получать опыт конструктивного решения разногласий. Важным условием такой среды является своевременное выявление случаев социального отвержения, систематических конфликтов и других факторов, способных препятствовать нормальному развитию межличностных отношений.

В целом результаты исследования подтверждают, что формирование конструктивного поведения подростков требует системного подхода. Наиболее эффективным является одновременное воздействие на семейные условия, характер взаимодействия со сверстниками и внутренние психологические механизмы саморегуляции. Такой подход позволяет не просто снижать проявления нежелательного поведения, а создавать условия для формирования самостоятельной, социально компетентной и ответственной личности.

Список использованной литературы.

1. Bandura A. Social Learning Theory. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977. - 247 p.

2. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. - 617 p.

3. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior // Child Development. - 1966. - Vol. 37, No. 4. - P. 887–907.

4. Bowlby J. Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. - 2nd ed. - New York: Basic Books, 1982. - 428 p.

5. Ainsworth M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. - Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. - 391 p.

6. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. - New York: W. W. Norton & Company, 1968. - 336 p.

7. Eisenberg N., Cumberland A., Spinrad T. L. Parental socialization of emotion // Psychological Inquiry. - 1998. - Vol. 9, No. 4. - P. 241–273.

8. Eisenberg N., Fabes R. A., Spinrad T. L. Prosocial development // Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development / ed. W. Damon, R. M. Lerner. - 6th ed. - Hoboken, NJ: Wiley, 2006. - P. 646–718.

9. Dodge K. A. Social cognition and children's aggressive behavior // Child Development. - 1980. - Vol. 51, No. 1. - P. 162–170.

10. Steinberg L. Adolescence. - 12th ed. - New York: McGraw-Hill Education, 2017. - 640 p.

11. Lerner R. M., Steinberg L. (eds.). Handbook of Adolescent Psychology. - 3rd ed. - Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2009. - 744 p.

12. Rubin K. H., Bukowski W. M., Laursen B. (eds.). Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. - New York: Guilford Press, 2009. - 648 p.

13. Wentzel K. R. Peer relationships, motivation, and academic performance at school // Handbook of Motivation at School / ed. K. R. Wentzel, D. B. Miele. - New York: Routledge, 2016. - P. 586–603.

14. Eisenberg N., Spinrad T. L., Knafo-Noam A. Prosocial development // Handbook of Child Psychology and Developmental Science / ed. R. M. Lerner. - 7th ed. - Hoboken, NJ: Wiley, 2015. - P. 610–656.

15. Steinberg L., Morris A. S. Adolescent development // Annual Review of Psychology. - 2001. - Vol. 52. - P. 83–110.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН ВНЕШНИХ ТРУДОВЫХ МИГРАНТОВ: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ, ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ахмедова Дилдора Олимджоновна
Ташкент, Узбекистан

Аннотация. *В статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических особенностей адаптации женщин - внешних трудовых мигрантов. Установлено, что в структуре механизмов психологической защиты наиболее выражено отрицание, среди компонентов эмоционального интеллекта преобладает способность к пониманию собственных эмоций, а в структуре эмпатии ведущую позицию занимает интуитивный канал. Результаты также свидетельствуют о сравнительно более высоком уровне личностной тревожности. Выявленные закономерности характеризуют адаптационный потенциал женщин-мигрантов как сложную систему, включающую эмоциональные, когнитивные, конативные и мотивационно-волевые компоненты.*

Ключевые слова: *внешние трудовые мигранты, социально-психологическая адаптация, миграционная среда, психологическая защита, отрицание, проекция, эмоциональный интеллект, понимание эмоций, эмпатия, интуитивный канал эмпатии, ситуативная тревожность, личностная тревожность.*

Abstract. *The article presents the results of an empirical study of the socio-psychological characteristics of adaptation among women international labour migrants. The findings demonstrate that denial is the most pronounced psychological defence mechanism, the ability to understand one's own emotions predominates among the components of emotional intelligence, and the intuitive channel occupies the leading position within the structure of empathy. The results also indicate a comparatively higher level of trait anxiety. The identified patterns characterise the adaptive potential of migrant women as a complex system incorporating emotional, cognitive, conative, motivational, and volitional components.*

Key words: *international labour migrants, socio-psychological adaptation, migration environment, psychological defence, denial, projection, emotional intelligence, understanding emotions, empathy, intuitive channel of empathy, state anxiety, trait anxiety.*

Международная трудовая миграция представляет собой один из наиболее масштабных и динамично развивающихся социально-экономических процессов современности. Она оказывает существенное влияние не только на состояние национальных и международных рынков труда, но и на структуру семьи, гендерные

роли, систему социальных связей, субъективное благополучие и психическое здоровье человека. В условиях глобализации миграция всё в большей степени становится не единичным жизненным событием, а продолжительным процессом, включающим подготовку к отъезду, перемещение, адаптацию в принимающей стране, поддержание отношений с семьёй на расстоянии и возможную реадаптацию после возвращения [1].

По данным Всемирной организации здравоохранения, в 2024 году численность международных мигрантов достигла приблизительно 304 миллионов человек, что почти в два раза превышает показатель 1990 года, составлявший 154 миллиона человек. В общую численность международных мигрантов входили около 170 миллионов трудовых мигрантов и приблизительно 7 миллионов иностранных студентов. Таким образом, международная миграция приобрела глобальный характер и затрагивает практически все регионы мира [2].

Международные мигранты составляют около 3,7 процента населения мира. При этом женщины образуют приблизительно 48 процентов общей численности международных мигрантов. Следовательно, исходя из общей оценки в 304 миллиона человек, численность женщин в структуре международной миграции может составлять около 146 миллионов. Однако количественная представленность женщин не означает равенства их социально-экономических возможностей, поскольку миграционный опыт существенно дифференцируется в зависимости от пола, семейного положения, правового статуса, сектора занятости и условий труда. Согласно последним глобальным оценкам Международной организации труда, в 2022 году в рабочей силе принимающих государств участвовали 167,7 миллиона международных мигрантов, в том числе 102,7 миллиона мужчин и 64,9 миллиона женщин. Международные мигранты составляли 4,7 процента глобальной рабочей силы. При этом 155,6 миллиона мигрантов были трудоустроены, а 12,1 миллиона не имели работы. Большинство трудовых мигрантов было сосредоточено в странах с высоким уровнем дохода, где проживали и работали 114,7 миллиона человек, или 68,4 процента международных мигрантов, включённых в рабочую силу [3].

Гендерный анализ глобального рынка труда свидетельствует о сохранении выраженного неравенства. Уровень занятости женщин-мигрантов относительно их общей численности составлял 48,1 процента, тогда как у мужчин-мигрантов данный показатель достигал 72,8 процента. Уровень безработицы среди женщин-мигрантов составлял 8,7 процента, а среди мужчин-мигрантов 6,2 процента. Международная организация труда связывает данное различие с языковыми барьерами, непризнанием профессиональной квалификации, дискриминационными практиками, ограниченными возможностями ухода за детьми и гендерными ожиданиями, затрудняющими включение женщин в формальный рынок труда [4].

Значительная часть женщин-мигрантов занята в сфере услуг, домашнего труда и экономики ухода. В глобальном масштабе 28,8 процента женщин-мигрантов, включённых в рабочую силу, работали в сфере ухода, тогда как среди мужчин-мигрантов соответствующий показатель составлял 12,4 процента. Сосредоточение женщин в социально необходимых, но зачастую недостаточно защищённых и низкооплачиваемых видах деятельности усиливает их зависимость от работодателя, повышает вероятность трудовой эксплуатации и ограничивает возможности профессиональной мобильности. Женская трудовая миграция имеет двойственный социально-психологический характер. С одной стороны, она может способствовать экономической самостоятельности, расширению социального опыта, развитию профессиональной компетентности, укреплению самоэффективности и повышению материального благополучия семьи. С другой стороны, миграция сопровождается разрывом привычных социальных связей, изменением семейных ролей, длительной разлукой с детьми и супругом, необходимостью адаптации к иной культуре, языковой среде и системе трудовых отношений [5].

Психологическое содержание миграции определяется не только фактом территориального перемещения. Оно включает реконструкцию социальной идентичности, изменение ценностно-смысловой системы, освоение новых поведенческих норм, необходимость эмоциональной саморегуляции и выстраивания отношений в условиях ограниченной социальной поддержки. Именно поэтому адаптация женщины-мигранта должна рассматриваться как многомерный процесс, включающий психологический, социальный, культурный, профессиональный и семейный уровни. Всемирная организация здравоохранения выделяет ряд стрессоров, воздействующих на психическое здоровье мигрантов на различных этапах миграционного процесса. До миграции к ним могут относиться бедность, отсутствие возможностей для профессионального развития, насилие и социальная нестабильность. Во время перемещения риски связаны с опасными условиями, неопределённостью и ограниченным доступом к базовым услугам. После прибытия в принимающую страну психологическое состояние может осложняться неблагоприятными жилищными и трудовыми условиями, разлукой с семьёй, неустойчивым правовым статусом, социальной изоляцией, дискриминацией и трудностями доступа к медицинской и психологической помощи [6].

Особое значение имеет гендерная специфика миграционного стресса. Женщины могут одновременно выполнять роль наёмного работника, матери, супруги, материального поставщика ресурсов и эмоционального координатора семьи. Даже находясь за пределами страны происхождения, женщина нередко продолжает дистанционно участвовать в воспитании детей, решении семейных проблем и поддержании эмоциональных отношений с близкими. Сочетание профессиональных и семейных обязанностей увеличивает психоэмоциональную нагрузку и может приводить к хроническому чувству ответственности, вины, тревоги и эмоционального истощения. Данные современных исследований подтверждают повышенную распространённость психологического неблагополучия среди трудовых мигрантов. В систематический обзор и метаанализ, охвативший 44 365 трудовых мигрантов из 17 стран, были включены исследования, проведённые в период с 2015 по 2021 год. Обобщённая распространённость депрессивных проявлений среди трудовых мигрантов составила 38,99 процента, а тревожных проявлений 27,31 процента. Среди факторов риска были выделены неблагоприятные условия труда, недостаточная заработная плата, насилие, ограниченный доступ к медицинским услугам, неудовлетворительные жилищные условия, недостаточно конструктивные копинг-стратегии и дефицит социальной поддержки [7].

Всемирная организация здравоохранения также подчёркивает, что у мигрантов, столкнувшихся с неблагоприятными жизненными обстоятельствами, депрессивные, тревожные и посттравматические проявления могут встречаться чаще, чем среди населения принимающих стран. Девушки и женщины, находящиеся в процессе миграции, относятся к группам повышенного риска развития тревожных и депрессивных состояний [8].

В данном контексте особую научную значимость приобретает исследование не только негативных последствий миграции, но и психологических ресурсов, обеспечивающих адаптацию. К таким ресурсам могут относиться способность понимать и регулировать эмоции, эмпатическая чувствительность, рефлексивность, конструктивные механизмы психологической защиты, социальная компетентность и способность сохранять внутреннюю устойчивость в ситуации неопределённости. Эмоциональный интеллект позволяет человеку распознавать собственные эмоциональные состояния, понимать переживания других людей и выбирать адекватные способы эмоциональной регуляции. Для женщины-мигранта данная способность приобретает особую значимость, поскольку ей необходимо одновременно адаптироваться к иной коммуникативной культуре, распознавать потенциальные социальные риски, контролировать эмоциональные реакции и поддерживать

дистанционные отношения с семьёй. Эмпатия также может выступать важным ресурсом социальной адаптации. Способность чувствовать эмоциональные состояния других людей облегчает установление межличностных контактов, позволяет прогнозировать реакции окружающих и выбирать социально приемлемые модели поведения. Вместе с тем чрезмерная эмоциональная чувствительность при недостаточной способности устанавливать психологические границы может усиливать эмоциональное напряжение и способствовать истощению. Механизмы психологической защиты обеспечивают временное снижение внутреннего напряжения и позволяют сохранять относительную целостность личности в стрессовой ситуации. Однако их адаптационное значение зависит от степени осознанности, гибкости и соответствия реальным требованиям ситуации. Компенсация и рационализация могут поддерживать активность личности, тогда как устойчивое отрицание реальных проблем способно затруднять их осознание и конструктивное разрешение. Тревожность в условиях миграции может выступать как ситуативной реакцией на неопределённость, так и относительно устойчивой личностной характеристикой. Умеренная тревожность способствует мобилизации ресурсов и повышению осторожности. Однако её устойчиво высокий уровень приводит к истощению, нарушениям сна, снижению концентрации внимания, ограничению социальных контактов и ухудшению профессиональной эффективности.

Адаптационный кризис женщин, участвующих во внешней трудовой миграции, углубляется под воздействием материальных трудностей, психологической нестабильности, трансформации системы ценностей и ослабления привычной социальной поддержки. Адаптация женщин-мигрантов связана не только с экономическими условиями, но и с семейным положением, количеством детей, особенностями принимающей среды, условиями труда и доступностью социальной поддержки. Эмпирическое исследование данных факторов позволяет системно определить психологические ресурсы и риски, возникающие в процессе социальной адаптации женщин-мигрантов.

Несмотря на значительное количество исследований миграционного стресса, недостаточно изученной остаётся комплексная взаимосвязь механизмов психологической защиты, эмоционального интеллекта, эмпатии и тревожности женщин, участвующих во внешней трудовой миграции. Часто данные характеристики рассматриваются изолированно, что ограничивает понимание целостной психологической структуры миграционной адаптации [9].

Адаптационный кризис женщин, являющихся внешними трудовыми мигрантами, дополнительно углубляется материальными трудностями, психологической нестабильностью, нарушением системы ценностей и ослаблением социальной поддержки. Подобное состояние усложняет процесс их приспособления к изменяющимся условиям и превращается в фактор, создающий угрозу социальной стабильности. На основании приведённого выше анализа можно заключить, что адаптивность женщин - внешних трудовых мигрантов наряду с экономической ситуацией неразрывно связана с социальной средой, семейным положением, количеством детей и созданными условиями труда. Под воздействием демографических, экономических и социально-психологических факторов процесс социальной адаптации женщин - внешних трудовых мигрантов может либо совершенствоваться, либо ослабевать. Эмпирическое подтверждение данных положений позволяет системно определить психологические причины, средства и факторы, возникающие в процессе социальной адаптации женщин - внешних трудовых мигрантов. Апробация полученных эмпирических результатов показала необходимость комплексного социально-психологического исследования эмоциональной, конативной, мотивационно-волевой сфер женщин, осуществляющих трудовую деятельность в качестве внешних трудовых мигрантов.

Таблица 1

Описательные значения опросника «Индекс жизненного стиля» (N=798)

Шкалы	M	σ	Z	p
Регрессия	7,41	4,86	3,268	0,000**
Вытеснение	7,17	4,90	3,637	0,000**
Отрицание	7,68	5,09	3,667	0,000**
Проекция	7,47	5,15	3,837	0,000**
Компенсация	7,56	5,09	3,626	0,000**
Гиперкомпенсация	7,55	5,05	3,509	0,000**
Рационализация	7,35	4,90	3,501	0,000**

Примечание: * - p <0,05; ** - p<0,01.

Согласно данным, представленным в таблице описательных значений опросника «Индекс жизненного стиля», среди шкал регрессии (7,41), вытеснения (7,17), отрицания (7,68), проекции (7,47), компенсации (7,56), гиперкомпенсации (7,55) и рационализации (7,35) наиболее высокое среднее значение было зафиксировано по шкале отрицания. Преобладание механизма отрицания объясняется стремлением респондентов вытеснять из сознания негативные переживания, временно отрицать наличие реальных проблем и сохранять психологическое равновесие в стрессовых и эмоционально сложных жизненных ситуациях. Несмотря на то что в краткосрочной перспективе данное состояние выполняет защитную функцию, обеспечивающую внутреннюю устойчивость личности, в долгосрочной перспективе оно может ослаблять процесс конструктивного разрешения проблем. Наряду с отрицанием сравнительно высокий уровень выраженности механизмов компенсации и гиперкомпенсации свидетельствует о стремлении респондентов компенсировать внутренние противоречия посредством социально приемлемой деятельности. Показатели по шкалам рационализации и проекции указывают на то, что личность пытается снижать психологическое напряжение посредством логического объяснения сложных ситуаций и перенесения ответственности на внешние факторы. Полученные результаты свидетельствуют о формировании у респондентов такой модели защитных механизмов, которая является адаптивной, однако при определённых условиях может приобретать неадаптивный характер. Согласно результатам проверки показателей опросника «Индекс жизненного стиля» на соответствие закону нормального распределения, было установлено, что данные по всем шкалам - регрессии (Z=3,268; p<0,01), вытеснения (Z=3,637; p<0,01), отрицания (Z=3,667; p<0,01), проекции (Z=3,837; p<0,01), компенсации (Z=3,626; p<0,01), гиперкомпенсации (Z=3,509; p<0,01) и рационализации (Z=3,501; p<0,01) требуют применения непараметрических статистических критериев. Среди показателей проверки на соответствие закону нормального распределения наиболее высокое значение было выявлено по шкале проекции. Это может объясняться тем, что женщины - трудовые мигранты нередко испытывают субъективное облегчение посредством перенесения собственных проблем на других людей. Наиболее низкий показатель был зафиксирован по шкале регрессии. Данное обстоятельство может объясняться стремлением женщин - внешних трудовых мигрантов снижать психологическое напряжение посредством перенесения возникающих у них внутренних противоречий, тревог и проблем на окружающих людей либо на внешние обстоятельства в сложных жизненных ситуациях. С социально-психологической точки зрения механизм проекции, обеспечивая женщинам временное эмоциональное облегчение, одновременно может ограничивать процесс конструктивного осознания и разрешения проблемы [10].

Вместе с тем наиболее низкое значение, зарегистрированное по шкале регрессии, свидетельствует о том, что в стрессовых ситуациях респонденты в большей степени склонны адаптироваться к существующим условиям и использовать социально приемлемые механизмы психологической защиты, чем возвращаться к детским и

незрелым формам поведения. Данное обстоятельство подтверждает преобладание у женщин - внешних трудовых мигрантов сравнительно зрелых стратегий психологической защиты, ориентированных на адаптацию.

Таблица 2

Описательные значения методики измерения эмоционального интеллекта (n=798)

Шкалы	M	σ	Z	p
Межличностный эмоциональный интеллект	29,53	8,90	4,036	0,000**
Внутриличностный эмоциональный интеллект	23,36	6,98	2,631	0,000**
Понимание эмоций	18,06	5,64	4,043	0,000**
Управление эмоциями	17,48	5,41	2,926	0,000**
Понимание эмоций другого человека	24,06	7,52	3,110	0,000**
Управление эмоциями другого человека	52,98	14,95	3,280	0,000**
Понимание собственных эмоций	59,30	16,25	3,522	0,000**
Управление собственными эмоциями	53,72	15,30	3,628	0,000**
Контроль экспрессии	57,98	16,24	3,132	0,000**

Примечание: * - p <0,05; ** - p<0,01.

Согласно данным, представленным в таблице описательных значений методики измерения эмоционального интеллекта, среди шкал межличностного эмоционального интеллекта (29,53), внутриличностного эмоционального интеллекта (23,36), понимания эмоций (18,06), управления эмоциями (17,48), понимания эмоций другого человека (24,06), управления эмоциями другого человека (52,98), понимания собственных эмоций (59,30), управления собственными эмоциями (53,72) и контроля экспрессии (57,98) наиболее высокий результат был зафиксирован по показателю понимания собственных эмоций.

Преобладание показателя понимания собственных эмоций свидетельствует о том, что респонденты обладают высоким уровнем рефлексивности в отношении осознания своих внутренних переживаний, эмоциональных состояний и эмоциональных реакций. Это означает, что у женщин - внешних трудовых мигрантов сформирована способность распознавать собственное внутреннее состояние, ощущать стресс и напряжение, а также осознанно относиться к ним в сложных жизненных ситуациях. Однако сравнительно более низкие показатели компонентов управления эмоциями и межличностного эмоционального интеллекта свидетельствуют о том, что женщины могут сталкиваться с определёнными трудностями при осуществлении полноценного контроля над собственными эмоциональными состояниями и их эффективной регуляции в процессе социального взаимодействия. Следовательно, полученные результаты подтверждают, что у респондентов компонент эмоционального осознания является более зрелым, тогда как механизмы эмоционального управления и межличностной регуляции нуждаются в дополнительном развитии. Согласно данным проверки показателей методики измерения эмоционального интеллекта на соответствие закону нормального распределения, было установлено, что показатели всех шкал - межличностного эмоционального интеллекта (Z=4,036; p<0,01), внутриличностного эмоционального интеллекта (Z=2,631; p<0,01), понимания эмоций (Z=4,043; p<0,01), управления эмоциями (Z=2,926; p<0,01), понимания эмоций другого человека (Z=3,110; p<0,01), управления эмоциями другого человека (Z=3,280; p<0,01), понимания собственных эмоций (Z=3,522; p<0,01), управления собственными эмоциями (Z=3,628; p<0,01) и контроля экспрессии (Z=3,132; p<0,01) - требуют применения непараметрических статистических критериев [11].

Среди показателей проверки на соответствие закону нормального распределения наиболее высокий результат был выявлен по шкале понимания эмоций. Полученные результаты подтверждают, что распределение показателей эмоционального интеллекта не соответствует закону нормального распределения, вследствие чего применение в исследовании непараметрических статистических критериев является методологически обоснованным. Данное обстоятельство может объясняться неравномерным распределением эмоциональных состояний в группе респондентов, состоящей из женщин - внешних трудовых мигрантов, выраженностью индивидуальных различий и высокой вариативностью эмоционального опыта.

Вместе с тем заслуживает внимания тот факт, что среди показателей проверки на соответствие закону нормального распределения шкала «Понимание эмоций» продемонстрировала сравнительно более высокое значение. С социально-психологической точки зрения это свидетельствует о высокой чувствительности и рефлексивности респондентов в отношении осознания собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей, распознавания эмоциональных сигналов и их когнитивной переработки. Особенно для женщин, проживающих в сложных миграционных условиях, способность понимать эмоции выступает важным ресурсом психологической адаптации и сохранения внутренней устойчивости. В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что у женщин - внешних трудовых мигрантов сформировалась неравномерная по степени развития, но выполняющая адаптационную функцию структура компонентов эмоционального интеллекта.

Таблица 3

Описательные значения методики диагностики уровня эмпатических способностей (n=798)

Шкалы	M	σ	Z	p
Рациональный канал эмпатии	2,85	1,34	4,600	0,000**
Эмоциональный канал эмпатии	3,10	1,41	4,020	0,000**
Интуитивный канал эмпатии	3,11	1,35	4,715	0,000**
Установки, препятствующие эмпатии	2,88	1,32	4,648	0,000**
Проникающая способность в эмпатии	3,02	1,37	4,542	0,000**
Идентификация в эмпатии	2,90	1,37	4,510	0,000**

Примечание: * - p <0,05; ** - p<0,01.

В соответствии с описательными значениями методики диагностики уровня эмпатических способностей было установлено, что среди шкал рационального канала эмпатии (2,85), эмоционального канала эмпатии (3,10), интуитивного канала эмпатии (3,11), установок, препятствующих эмпатии (2,88), проникающей способности в эмпатии (3,02) и идентификации в эмпатии (2,90) у женщин - внешних трудовых мигрантов преобладает интуитивный канал эмпатии. Сравнительно более низкие показатели были зафиксированы по рациональному каналу эмпатии.

Данное обстоятельство свидетельствует о том, что в процессе социального взаимодействия женщины в большей степени опираются на эмоциональную чувствительность, непосредственное восприятие внутренних переживаний другого человека, а также на оперативную оценку ситуации на интуитивном и подсознательном уровнях. С социально-психологической точки зрения развитость интуитивного канала эмпатии выступает важным адаптационным ресурсом, позволяющим женщинам быстро приспосабливать свою коммуникацию к условиям инокультурной среды, заблаговременно распознавать конфликты и противоречия, а также обеспечивать собственную психологическую безопасность [12].

Вместе с тем сравнительно низкие показатели рационального канала эмпатии свидетельствуют об ограниченности возможностей женщин аналитически, логически и когнитивно осмысливать эмоциональные состояния других людей. Это может

объясняться тем, что в условиях миграции вследствие постоянного стресса, дефицита времени и эмоционального напряжения оперативные и основанные на интуиции эмпатические реакции начинают преобладать над глубоким анализом ситуации.

Полученные результаты показывают, что у женщин - внешних трудовых мигрантов аффективно-интуитивные компоненты эмпатии выражены сильнее, тогда как рационально-когнитивные компоненты проявляются сравнительно слабее. Данное обстоятельство подтверждает, что стратегии социальной адаптации женщин формируются с опорой на эмоциональную чувствительность, а также обосновывает необходимость разработки психокоррекционных программ, направленных на развитие рационального канала эмпатии.

Согласно результатам проверки показателей методики диагностики уровня эмпатических способностей на соответствие закону нормального распределения, по шкалам рационального канала эмпатии ($Z=4,600$; $p<0,01$), эмоционального канала эмпатии ($Z=4,020$; $p<0,01$), интуитивного канала эмпатии ($Z=4,715$; $p<0,01$), установок, препятствующих эмпатии ($Z=4,648$; $p<0,01$), проникающей способности в эмпатии ($Z=4,542$; $p<0,01$) и идентификации в эмпатии ($Z=4,510$; $p<0,01$) наиболее высокий показатель был зафиксирован по интуитивному каналу эмпатии. Результаты свидетельствуют о необходимости применения непараметрических статистических критериев при анализе распределения эмпатических показателей [13].

Вместе с тем заслуживает внимания сравнительное преобладание интуитивного канала эмпатии среди представленных шкал. Это свидетельствует о склонности женщин - внешних трудовых мигрантов оперативно, интуитивно и на подсознательном уровне воспринимать эмоциональные состояния других людей. Преобладание интуитивного канала эмпатии служит для женщин дополнительным психологическим ресурсом, позволяющим быстро оценивать социальные ситуации в инокультурной среде, заблаговременно распознавать потенциальные угрозы и противоречия, а также формировать соответствующие адаптационные стратегии.

Одновременно сравнительно более низкая активность рационального компонента и компонента проникающей способности свидетельствует о том, что эмпатические отношения в большей степени реализуются в аффективно-интуитивной форме, тогда как когнитивный анализ занимает вторичную позицию. Полученные результаты подтверждают, что у женщин - внешних трудовых мигрантов сформировалась адаптивная, однако преимущественно основанная на интуиции модель эмпатии.

Внешняя трудовая миграция женщин представляет собой комплексный социально-психологический процесс, в котором экономическая активность, семейная ответственность, культурная адаптация и эмоциональная саморегуляция образуют единую систему.

Эмпирические результаты, полученные на выборке из 798 женщин, свидетельствуют о формировании смешанной модели адаптации, включающей одновременно психологические ресурсы и факторы риска. В структуре механизмов психологической защиты наиболее высокое среднее значение установлено по шкале отрицания. Сравнительно выраженными также являются компенсация и гиперкомпенсация. Это свидетельствует о стремлении женщин сохранять психологическую устойчивость посредством временного дистанцирования от травмирующих обстоятельств и повышенной ориентации на социально значимые достижения.

В структуре эмоционального интеллекта значимым адаптационным ресурсом выступает способность понимать собственные эмоциональные состояния. Вместе с тем эмоциональное осознание должно сопровождаться развитием произвольной эмоциональной регуляции, поскольку простое распознавание переживания не обеспечивает его конструктивного преобразования. Эмпатическая структура характеризуется совместной выраженностью эмоционального и интуитивного каналов. Данные компоненты облегчают взаимодействие в новой социальной среде, однако

требуют дополнения рациональным анализом ситуации и навыками сохранения психологических границ. Среднее значение личностной тревожности превышает показатель ситуативной тревожности. Это позволяет предположить, что у части женщин миграционная неопределённость становится устойчивым фактором психологического напряжения и влияет на общий способ восприятия жизненных ситуаций. Все исследованные показатели статистически значимо отклоняются от закона нормального распределения. Поэтому последующий анализ гендерных, возрастных, семейных, профессиональных и территориальных различий должен осуществляться с применением непараметрических статистических методов. В целом социально-психологическая адаптация женщин, участвующих во внешней трудовой миграции, определяется соотношением четырёх групп факторов: механизмов психологической защиты, эмоционально-рефлексивных ресурсов, эмпатических способностей и тревожных проявлений.

Список литературы.

1. International Migrant Stock 2024 [Электронный ресурс] / United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. - New York : United Nations, 2024. - URL: https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock (дата обращения: 23.07.2026).

2. ILO global estimates on international migrants in the labour force. 4th ed. [Электронный ресурс] / International Labour Organization. - Geneva : International Labour Organization, 2024. - DOI: https://doi.org/10.54394/ESKI5420.

3. Refugee and migrant health [Электронный ресурс] / World Health Organization. - Дата обновления: 25.03.2026. - URL: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/refugee-and-migrant-health (дата обращения: 23.07.2026).

4. Mental health of refugees and migrants: risk and protective factors and access to care / World Health Organization. - Geneva : World Health Organization, 2023. - 157 p. - ISBN 978-92-4-008184-0. - URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240081840 (дата обращения: 23.07.2026).

5. Prevalence of common mental health issues among migrant workers: a systematic review and meta-analysis / S. I. Hasan, A. Yee, A. Rinaldi [et al.] // PLOS ONE. - 2021. - Vol. 16, no. 12. - Art. e0260221. - DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260221.

6. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation / J. W. Berry // Applied Psychology. - 1997. - Vol. 46, no. 1. - P. 5–34. - DOI: https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.

7. Lazarus R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. - New York : Springer Publishing Company, 1984. - 445 p.

8. 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. - DOI: https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271.

9. Spielberger C. D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory / C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch, R. E. Lushene. - Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1970.

10. Plutchik R. A structural theory of ego defenses and emotions / R. Plutchik, H. Kellerman, H. R. Conte // Emotions in personality and psychopathology / ed. by C. E. Izard. - New York : Plenum Press, 1979. - P. 229–257.

11. / D. Ahmedova. Beyond rescue: integrative psychological, legal, and social support for female migrant survivors of human trafficking / D. Ahmedova, M. Abduvalieva, N. Yusupov [et al.] // Qubahan Academic Journal. - 2025. - Vol. 5, no. 4. - P. 437–465. - DOI: https://doi.org/10.48161/qaj.v5n4a2135.

12. Axmedova D. O. Mehnat migratsiyasi jarayonida ayollarning ijtimoiy-psixologik transformatsiyasi / D. O. Axmedova // Elita.uz: elektron ilmiy jurnal. - 2024. - Jild 2, № 1. - B. 85–88.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВательной среды

Ахмедова Мунаввар Нуманжановна
исследователь Бухарского международного университета

Аннотация*. В данной статье рассматриваются особенности социальной адаптации детей с нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс создаёт новые возможности для обучения и развития детей, а также оказывает влияние на их социальное взаимодействие. У детей с речевыми нарушениями нередко возникают трудности в коммуникации, установлении межличностных отношений и включении в коллективную деятельность. В исследовании анализируются возможности использования цифровых образовательных ресурсов для развития коммуникативных навыков, повышения социальной активности и поддержки адаптационных процессов. Особое внимание уделяется роли педагогов и родителей, применению индивидуального подхода и реализации принципов инклюзивного образования. Результаты исследования показывают, что цифровая образовательная среда способствует созданию благоприятных условий для социальной адаптации детей с нарушениями речи и расширению их возможностей полноценного участия в образовательном процессе.*

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, нарушения речи, социальная адаптация, инклюзивное образование, коммуникативные навыки, социальная интеграция, информационные технологии.*

Annotation. *This article examines the characteristics of social adaptation of children with speech impairments in the context of a digital educational environment. The widespread implementation of information and communication technologies in education not only expands learning opportunities but also influences children's social development and interaction. Children with speech impairments often face difficulties in communication, establishing relationships with peers, expressing their thoughts, and integrating into educational communities. The study highlights the potential of digital educational tools to develop communicative competence, increase social engagement, and support adaptation processes. Particular attention is paid to the cooperation between teachers and parents, individualized approaches, and the implementation of inclusive education principles. The findings indicate that a digital educational environment can positively contribute to the social adaptation of children with speech impairments and improve their participation in educational activities.*

Key words: *digital educational environment, speech impairment, social adaptation, inclusive education, communicative competence, social integration, information technologies.*

Введение

Современный этап развития общества характеризуется активной цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека, включая систему образования. Использование цифровых технологий постепенно становится не дополнительным, а необходимым условием организации образовательного процесса. Электронные образовательные платформы, интерактивные средства обучения, дистанционные технологии, цифровые ресурсы и специализированные приложения создают новые возможности для обучения, коммуникации и социальной интеграции детей с различными образовательными потребностями. Особенно актуальным данный вопрос становится в отношении детей, имеющих нарушения речи, поскольку особенности речевого развития непосредственно

связаны не только с процессом обучения, но и с формированием социальных навыков личности.

Речь является одним из базовых механизмов взаимодействия человека с окружающей средой. Посредством речевой коммуникации ребёнок усваивает социальный опыт, формирует систему межличностных отношений, выражает собственные потребности и включается в общественную жизнь. Нарушения речевого развития способны оказывать влияние не только на качество усвоения учебного материала, но и на эмоциональное состояние ребёнка, уровень его социальной активности, коммуникативную самостоятельность и процесс адаптации в коллективе.

Под нарушениями речи понимаются устойчивые отклонения в формировании и функционировании речевой деятельности, возникающие вследствие различных биологических, психологических и социальных факторов. К данной категории относятся нарушения звукопроизношения, фонетико-фонематические нарушения, общее недоразвитие речи, заикание, нарушения темпа и ритма речи, а также системные нарушения речевого развития. Подобные особенности могут создавать барьеры в установлении контактов со сверстниками, затруднять участие в совместной деятельности и снижать уровень социальной включённости ребёнка.

Социальная адаптация представляет собой сложный и многоуровневый процесс приспособления личности к условиям социальной среды посредством освоения норм поведения, развития коммуникативных навыков и формирования устойчивых социальных связей. Для детей с нарушениями речи данный процесс приобретает особую значимость, поскольку успешность адаптации напрямую связана с возможностью полноценного участия в образовательной и общественной жизни. Ограниченные коммуникативные возможности нередко приводят к снижению самооценки, формированию социальной тревожности, избеганию общения и уменьшению социальной активности.

Развитие цифровой образовательной среды существенно изменило подходы к организации коррекционно-развивающей работы. Современные цифровые технологии позволяют создавать индивидуализированные образовательные маршруты, учитывать особенности восприятия информации, регулировать темп обучения и расширять доступ детей к образовательным ресурсам. Использование мультимедийных материалов, интерактивных упражнений, визуальной поддержки, средств альтернативной и дополнительной коммуникации способствует формированию речевых и социальных компетенций.

Особое значение цифровая среда приобретает благодаря возможности организации безопасного коммуникативного пространства. Для ребёнка с речевыми трудностями цифровые инструменты могут снижать уровень психологического напряжения, связанного с непосредственным устным взаимодействием, и обеспечивать более комфортные условия для выражения собственных мыслей. Кроме того, цифровые форматы обучения позволяют развивать навыки самостоятельности, сотрудничества и участия в коллективной деятельности.

Вместе с тем влияние цифровой образовательной среды на социальную адаптацию детей с нарушениями речи нельзя рассматривать однозначно положительно. Избыточная зависимость от цифровых средств, снижение количества непосредственных социальных контактов, недостаточная педагогическая поддержка и отсутствие индивидуализации могут ограничивать адаптационный потенциал образовательного процесса. В связи с этим возникает необходимость комплексного изучения условий, факторов и механизмов социальной адаптации данной категории детей именно в условиях цифрового образования.

Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью общества в создании инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей равный доступ к качественному образованию и успешной социализации каждого ребёнка независимо от особенностей его развития. Изучение особенностей социальной адаптации детей с

нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды позволяет определить эффективные педагогические и психологические подходы к организации обучения, направленные на развитие коммуникативного потенциала и повышение качества жизни обучающихся.

Таким образом, исследование социальной адаптации детей с нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды представляет собой актуальное научное направление, объединяющее проблемы цифровизации образования, инклюзии, речевого развития и социальной интеграции личности.

Анализ научной литературы

Проблема социальной адаптации детей с нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды занимает одно из значимых направлений современных психолого-педагогических исследований. Рост цифровизации образования, развитие инклюзивных подходов и повышение внимания к вопросам индивидуализации обучения обусловили появление новых научных взглядов на процессы социализации детей, испытывающих трудности речевого развития. В научной литературе данный вопрос рассматривается на пересечении нескольких исследовательских направлений: теории социального развития личности, логопедии, специальной психологии, цифровой педагогики и инклюзивного образования.

Теоретические основы изучения социальной адаптации детей были заложены в трудах зарубежных психологов и педагогов, рассматривавших развитие личности как результат взаимодействия биологических и социальных факторов. Существенный вклад в понимание механизмов социализации внес Л. С. Выготский, идеи которого получили широкое развитие как в российской, так и в мировой педагогической науке. Учёный рассматривал речевое развитие как центральный механизм формирования высших психических функций и подчёркивал, что социальная среда выступает определяющим фактором психического развития ребёнка. Согласно культурно-исторической концепции, нарушения речевого развития не ограничиваются исключительно коммуникативной сферой, а оказывают влияние на весь процесс становления личности, включая формирование социальных отношений и адаптационных механизмов.

Продолжением данных идей стали исследования А. Р. Лурии, посвящённые взаимосвязи речевых процессов и психической деятельности. Учёный обосновал положение о том, что речевые нарушения способны отражаться на когнитивных функциях, эмоциональной регуляции и социальных формах поведения ребёнка. В контексте современных цифровых образовательных условий данные положения приобретают особую актуальность, поскольку цифровые технологии выступают не только инструментом обучения, но и средством формирования новых моделей социального взаимодействия.

Значительный вклад в развитие представлений о речевых нарушениях внесли российские исследователи логопедического направления. В работах Р. Е. Левиной речевые нарушения рассматриваются как системное явление, затрагивающее различные компоненты психического развития ребёнка. Автор подчёркивала, что ограниченность речевых средств приводит к затруднениям в межличностном взаимодействии, снижению уровня социальной активности и формированию вторичных психологических трудностей. Исследования Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной расширили понимание механизмов социальной дезадаптации детей с нарушениями речи и показали, что эффективность коррекционной работы определяется не только устранением речевого дефекта, но и созданием условий для полноценного участия ребёнка в социальной среде.

В российской специальной психологии особое внимание вопросам социальной адаптации уделяли В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова и Л. И. Плаксина. Их исследования показали, что дети с речевыми нарушениями чаще сталкиваются с трудностями эмоционального самовыражения, имеют ограниченный опыт социальных контактов и демонстрируют повышенную зависимость от внешней поддержки. Авторы подчёркивали

необходимость комплексного сопровождения, объединяющего коррекционную, психологическую и образовательную помощь.

Существенное влияние на современные представления о социализации детей оказали зарубежные концепции социального научения. А. Бандура рассматривал развитие социальных навыков через механизмы наблюдения, моделирования поведения и подкрепления. Согласно его подходу, образовательная среда выступает активным фактором формирования адаптивного поведения. В условиях цифровизации данная теория получила новое развитие, поскольку цифровые платформы и интерактивные ресурсы создают дополнительные условия для освоения коммуникативных моделей и расширения социального опыта ребёнка.

Значительное место в зарубежной литературе занимают исследования У. Бронфенбреннера, разработавшего экологическую модель развития личности. Учёный рассматривал ребёнка как участника нескольких взаимосвязанных социальных систем, включающих семью, образовательное учреждение, сообщество и культурную среду. С позиции данной теории цифровая образовательная среда представляет собой самостоятельное пространство социализации, оказывающее влияние на формирование адаптационных ресурсов ребёнка.

Развитие цифрового образования способствовало появлению исследований, посвящённых изучению роли технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Работы М. Кастельса показали, что цифровое общество изменяет традиционные механизмы социальной интеграции и создаёт новые формы взаимодействия личности с образовательной средой. Исследователь отмечал, что доступ к цифровым ресурсам становится важным условием социальной включённости и расширения образовательных возможностей.

Среди современных зарубежных исследователей значительный интерес представляют работы Д. Роуза и Э. Мейера, посвящённые концепции универсального дизайна обучения. Авторы обосновали необходимость создания образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся и обеспечивающей множественные способы восприятия, выражения и участия. Данный подход особенно актуален для детей с нарушениями речи, поскольку позволяет компенсировать ограничения устной коммуникации посредством использования визуальных, мультимедийных и интерактивных инструментов.

Исследования Дж. Томлинсон в области дифференцированного обучения также подтверждают значимость индивидуализации образовательного процесса. Автор подчёркивает, что эффективная адаптация ребёнка достигается при условии гибкой организации учебной среды, способной учитывать различия в темпе обучения, уровне коммуникативного развития и особенностях социального взаимодействия.

В последние годы особое внимание уделяется изучению цифровой инклюзии. Исследования зарубежных авторов демонстрируют, что применение цифровых платформ способствует развитию самостоятельности, повышению учебной мотивации и укреплению социальных связей детей с ограниченными возможностями развития. Однако одновременно подчёркивается необходимость сохранения баланса между цифровым взаимодействием и непосредственным межличностным общением, поскольку полноценная социальная адаптация предполагает включённость ребёнка в реальные коммуникативные отношения.

Проведённый анализ научной литературы показывает, что отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении о многофакторном характере социальной адаптации детей с нарушениями речи. Современные научные подходы рассматривают цифровую образовательную среду не только как технологическую платформу передачи знаний, но и как пространство формирования коммуникативной компетентности, социальных связей и личностного развития ребёнка. Вместе с тем сохраняется потребность в дальнейших исследованиях, направленных на выявление

эффективных моделей организации цифрового образовательного пространства, обеспечивающих успешную социальную адаптацию детей с нарушениями речи.

Методология исследования

Настоящее исследование направлено на выявление особенностей социальной адаптации детей с нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды. Методологическая основа исследования построена на принципах системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, широко применяемых в современной психолого-педагогической практике. В исследовании социальная адаптация рассматривается как интегративное образование личности, включающее коммуникативную активность, способность к взаимодействию со сверстниками, эмоционально-поведенческую устойчивость и степень включённости ребёнка в образовательную среду.

Организация исследования предусматривала применение количественного метода анализа данных с использованием статистической обработки результатов в программном пакете SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), который является одним из наиболее распространённых инструментов обработки эмпирических данных в психологии и педагогике Республики Узбекистан. Использование SPSS позволило обеспечить объективность интерпретации результатов, провести сравнительный анализ показателей и определить уровни социальной адаптации обследуемых детей.

Исследование проводилось среди детей младшего школьного возраста, обучающихся в условиях цифровизированной образовательной среды общеобразовательных учреждений и коррекционно-развивающих программ. В исследовательскую выборку были включены дети, имеющие диагностированные нарушения речи различной степени выраженности. При отборе участников учитывались критерии сохранности интеллекта, регулярного участия в цифровом образовательном процессе и отсутствия тяжёлых сопутствующих нарушений развития.

В качестве диагностического инструмента была использована методика изучения социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптированная версия для образовательной практики), которая в течение длительного времени применяется в образовательных и психологических исследованиях на территории Узбекистана. Методика позволяет комплексно оценить уровень социальной адаптированности личности через показатели адаптации, эмоционального комфорта, принятия себя, принятия окружающих, внутреннего контроля и коммуникативной активности. Данная методика регулярно используется школьными психологами, исследователями и специалистами психолого-педагогического сопровождения.

На этапе обработки данных в программе SPSS были рассчитаны показатели описательной статистики (Mean - среднее значение, Std. Deviation - стандартное отклонение), а также определены процентные соотношения уровней выраженности исследуемых параметров.

Таблица 1

Результаты исследования показателей социальной адаптации детей с нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды (обработка данных в программе SPSS)

Показатели социальной адаптации	Высокий уровень (n)	Высокий уровень (%)	Средний уровень (n)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (n)	Низкий уровень (%)	Mean	Std. Deviation
Общая социальная адаптация	14	23,3	31	51,7	15	25,0	63,84	8,72
Коммуникативная активность	11	18,3	34	56,7	15	25,0	58,27	9,15

Принятие себя	16	26,7	30	50,0	14	23,3	65,93	7,84
Принятие окружающих	13	21,7	33	55,0	14	23,3	60,18	8,48
Эмоциональный комфорт	10	16,7	35	58,3	15	25,0	57,42	9,63
Внутренний контроль	17	28,3	29	48,4	14	23,3	66,08	8,11
Социальная активность	12	20,0	34	56,7	14	23,3	59,87	8,95
Включённость в цифровую образовательную среду	19	31,7	28	46,6	13	21,7	68,54	7,56
Уровень взаимодействия со сверстниками	13	21,7	32	53,3	15	25,0	61,26	8,37
Общий индекс социально-психологической адаптации	15	25,0	31	51,7	14	23,3	62,14	8,43

Полученные результаты позволили установить, что у большинства детей с нарушениями речи преобладает средний уровень социальной адаптации. Наиболее высокие показатели были зафиксированы по шкале включённости в цифровую образовательную среду и внутреннего контроля, что свидетельствует о положительном влиянии цифровых инструментов на самостоятельность и участие детей в образовательном процессе. Вместе с тем относительно низкие показатели коммуникативной активности и эмоционального комфорта подтверждают сохранение трудностей непосредственного социального взаимодействия.

Анализ данных, выполненный средствами SPSS, показал, что цифровая образовательная среда может выступать компенсаторным ресурсом для расширения социальных контактов детей с нарушениями речи, однако эффективность адаптации определяется не только уровнем технологического обеспечения, но и качеством психолого-педагогического сопровождения, систематическим использованием коррекционных методик и организацией условий для полноценного межличностного общения. Применённая методология позволила получить объективные эмпирические показатели и определить направления дальнейшей оптимизации цифровой образовательной среды для успешной социальной адаптации детей данной категории.

Заключение

Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть особенности социальной адаптации детей с нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды и определить основные факторы, оказывающие влияние на эффективность их включения в образовательное и социальное пространство. Современные изменения в системе образования свидетельствуют о том, что цифровая трансформация создаёт не только новые организационные и технологические возможности обучения, но и формирует дополнительные условия для развития личности ребёнка, расширения его коммуникативного опыта и повышения уровня социальной активности.

В ходе анализа теоретических подходов и результатов исследования было установлено, что нарушения речи представляют собой фактор, влияющий не только на качество речевого взаимодействия, но и на формирование эмоциональной устойчивости, социальных контактов, самооценки и способности ребёнка адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды. Ограниченность коммуникативных возможностей нередко сопровождается снижением уверенности в себе, затруднениями при установлении межличностных отношений и уменьшением степени участия в коллективной деятельности.

Одновременно результаты исследования показали, что цифровая образовательная среда обладает значительным адаптационным потенциалом для данной категории обучающихся. Использование цифровых образовательных платформ, интерактивных технологий, визуальных средств поддержки и персонализированных форм обучения способствует снижению коммуникативных барьеров и создаёт более доступные условия для образовательного взаимодействия. Цифровые инструменты позволяют учитывать индивидуальный темп освоения материала, обеспечивать многоканальное восприятие информации и расширять возможности участия детей в совместной деятельности.

Анализ эмпирических данных показал, что у большинства детей с нарушениями речи наблюдается средний уровень социальной адаптации, что свидетельствует о наличии как адаптационных ресурсов, так и сохраняющихся ограничений. Наиболее устойчивые результаты были связаны с вовлечённостью в цифровое образовательное пространство и развитием элементов самостоятельности, тогда как показатели непосредственного общения и эмоционального комфорта требуют дополнительного психолого-педагогического сопровождения.

Полученные результаты подтверждают, что достижение устойчивой социальной адаптации невозможно обеспечить исключительно за счёт внедрения цифровых технологий. Эффективность адаптационного процесса определяется комплексным взаимодействием нескольких факторов: профессиональной деятельностью педагогов, участием семьи, использованием научно обоснованных коррекционно-развивающих методик, созданием инклюзивной образовательной среды и организацией условий для активного социального взаимодействия детей.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов при совершенствовании образовательных программ, разработке цифровых коррекционных ресурсов и организации психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи. Полученные данные могут быть применены в деятельности педагогов, логопедов, школьных психологов и специалистов инклюзивного образования.

Таким образом, исследование позволяет сделать вывод о том, что цифровая образовательная среда при условии её целенаправленной организации становится эффективным инструментом поддержки социальной адаптации детей с нарушениями речи. Создание образовательного пространства, ориентированного на индивидуальные особенности ребёнка, развитие его коммуникативного потенциала и расширение возможностей социального участия, выступает одним из приоритетных направлений развития современного образования и обеспечения качества жизни детей с особыми образовательными потребностями.

Список использованной литературы.

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. - М.: Издательство «Смысл»; Эксмо, 2005. - 1136 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. - М.: Академия, 2003. - 384 с.
3. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. - М.: АРКТИ, 2005. - 224 с.

4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Просвещение, 2002. - 223 с.
5. Лубовский В. И. Специальная психология: учебное пособие для вузов. - М.: Академия, 2005. - 464 с.
6. Мастюкова Е. М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. - М.: Просвещение, 1992. - 95 с.
7. Плаксина Л. И. Теоретические основы специальной психологии. - М.: Владос, 2008. - 191 с.

УЧЕБНЫЕ МОТИВЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ СТУДЕНТОВ

Ахмедов Давлатбек Салохиддинович
Преподаватель University of Business and Science

Аннотация. *В статье рассматривается влияние учебной мотивации на развитие когнитивных процессов студентов. Эмпирическое исследование проведено среди 304 студентов Наманганского государственного университета, Национального педагогического университета Узбекистана имени Низами и Термезского государственного университета. Использованы методики Бурдона–Анфимова, ДОС-39 Д. Ишкова, методика Г. Эббингауза, тест Т. Ильина и методика А.А. Реана.*

Ключевые слова: *учебная мотивация, когнитивные процессы, студенты, саморегуляция, внимание, память, учебная деятельность, внутренняя мотивация, волевая регуляция, высшее образование, когнитивное развитие, психологические особенности обучения.*

Annotation. *The article examines the influence of academic motivation on the development of students' cognitive processes. An empirical study was conducted among 304 students from Namangan State University, Nizami National Pedagogical University of Uzbekistan, and Termez State University. The study employed the Bourdon–Anfimov Correction Test, D. Ishkov's DOS-39 Questionnaire, G. Ebbinghaus's Memory Method, T. Ilyin's Academic Motivation Test, and A.A. Rean's Motivation Assessment Method.*

Keywords: *academic motivation, cognitive processes, students, self-regulation, attention, memory, learning activity, intrinsic motivation, volitional regulation, higher education, cognitive development, psychological characteristics of learning*.

В современных условиях цифровизации образования особую актуальность приобретает изучение факторов, обеспечивающих развитие когнитивных процессов студентов. Одним из ведущих факторов является учебная мотивация, определяющая активность, самостоятельность и успешность учебной деятельности.

В исследовании приняли участие 304 студента государственных и негосударственных высших учебных заведений. Для оценки когнитивных процессов и мотивационной сферы применялись: корректурная проба Бурдона–Анфимова, опросник ДОС-39 Д. Ишкова, методика Г.Эббингауза, тест Т.Ильина и методика А.А.Реана. Статистическая обработка данных проводилась с использованием IBM SPSS Statistics, применялся U-критерий Манна–Уитни.

Статистический анализ показал, что по большинству исследованных показателей выявлены статистически значимые межгрупповые различия. По концентрации внимания различия статистически значимы ($U=6911{,}500$; $p<0{,}001$). Значимые различия также обнаружены по шкалам постановки целей ($U=7341{,}500$; $p<0{,}001$), планирования

(U=8204,500; p=0,001), коррекции (U=7531,000; p<0,001) и волевой регуляции (U=7504,500; p<0,001). По шкале анализа ситуации статистически значимых различий не выявлено (U=9488,500; p=0,124).

Шкалы	Виды ВУЗ	N	Средний ранг	U	p
Концентрация внимания	Гос. ВУЗ	194	133,13	6911,500	0,000**
	Негос .ВУЗ	110	186,67		
Постановка целей	Гос .ВУЗ	194	135,34	7341,500	0,000**
	Негос. ВУЗ	110	182,76		
Анализ ситуации	Гос. ВУЗ	194	158,59	9488,500	0,124
	Негос. ВУЗ	110	141,76		
Планирование	Гос. ВУЗ	194	165,21	8204,500	0,001**
	Негос. ВУЗ	110	130,09		
Коррекция	Гос. ВУЗ	194	136,32	7531,000	0,000**
	Негос. ВУЗ	110	181,04		
Волевая регуляция	Гос. ВУЗ	194	136,18	7504,500	0,000**
	Негос. ВУЗ	110	181,28		

**p≤0,01

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что учебная мотивация выступает одним из ключевых психологических детерминантов развития когнитивных процессов студентов. Выявленные статистически значимые взаимосвязи между компонентами учебной мотивации и показателями саморегуляции свидетельствуют о том, что сформированность внутренних мотивов обучения способствует повышению эффективности познавательной деятельности, развитию произвольного внимания, памяти, рефлексии и волевой регуляции. При этом отсутствие значимых различий по концентрации внимания между студентами государственных и негосударственных вузов позволяет предположить, что особенности когнитивного функционирования в большей степени обусловлены не типом образовательной организации, а уровнем развития мотивационно-регуляторной сферы личности.

Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в расширении представлений о психологических механизмах взаимосвязи учебной мотивации и когнитивного развития студентов. Полученные эмпирические данные могут служить научной основой для разработки и внедрения программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на формирование внутренней учебной мотивации, развитие навыков саморегуляции, рефлексивных способностей и повышение эффективности образовательного процесса в системе высшего образования.

Таким образом, результаты исследования подтверждают значимость учебной мотивации и саморегуляции в организации когнитивной активности студентов. Выявленные различия по концентрации внимания, постановке целей, планированию, коррекции и волевой регуляции при отсутствии значимых различий по анализу ситуации свидетельствуют о неоднородности мотивационно-регуляторной структуры учебной деятельности. Для системы высшего образования это означает необходимость комплексного подхода, объединяющего развитие внутренней мотивации, навыков саморегуляции и эффективных когнитивных стратегий обучения.

Заключение

Ограничением исследования является сравнительный характер выборки: в нем приняли участие 304 студента трех высших учебных заведений. В дальнейшем целесообразно расширить выборку, включить больше образовательных направлений и использовать лонгитюдный дизайн. Перспективным является также применение

корреляционного и регрессионного анализа для определения вклада отдельных мотивационных и регуляторных показателей в когнитивные результаты. Это позволит перейти от констатации межгрупповых различий к более точному изучению психологических механизмов связи мотивации и когнитивного развития.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов целесообразно строить не только вокруг повышения учебной мотивации, но и вокруг развития регуляторных навыков. Практически значимыми направлениями являются обучение постановке конкретных учебных целей, планированию последовательности действий, самопроверке и коррекции ошибок, а также развитию волевой устойчивости. Преподавателю рекомендуется создавать условия для осмысленного выбора отдельных способов выполнения заданий, объяснять значение учебных требований и предоставлять содержательную обратную связь. Такие условия могут поддерживать более автономные формы мотивации и повышать вовлеченность в учебную деятельность.

Практические рекомендации и перспективы исследования

Особого внимания заслуживает отсутствие статистически значимых различий по анализу ситуации ($U=9488{,}500$; $p=0{,}124$). Данный результат показывает, что способность учитывать условия учебной ситуации может быть менее чувствительна к различиям образовательного контекста, чем целеполагание, планирование и коррекция. Однако такой вывод следует рассматривать как рабочую гипотезу, поскольку сравнительный дизайн исследования не позволяет установить причинные механизмы. Напротив, статистически значимое различие по концентрации внимания ($U=6911{,}500$; $p<0{,}001$) указывает на необходимость рассматривать внимание во взаимосвязи с мотивационной и регуляторной активностью, а не как полностью изолированный когнитивный показатель.

Полученные в настоящем исследовании данные целесообразно интерпретировать через единство мотивационного и регуляторного компонентов учебной деятельности. Мотивация задает смысл и направление активности, тогда как саморегуляция обеспечивает постановку целей, планирование, контроль и коррекцию действий. Поэтому выявленные различия по постановке целей, планированию, коррекции и волевой регуляции могут рассматриваться как различия в способах организации учебной деятельности. Современные исследования также подчеркивают взаимный характер связи мотивации и учебных достижений: мотивация может поддерживать достижения, а успешный опыт, в свою очередь, способен укреплять последующую мотивацию.

Учебная мотивация в современной психологии образования рассматривается как система побуждений, определяющая направленность, интенсивность и устойчивость познавательной активности студента. При этом важно различать количество учебных усилий и качество мотивации. Выполнение задания под влиянием внешнего контроля не тождественно осмысленному включению в учебную деятельность. С позиции теории самодетерминации E.L. Deci и R.M. Ryan существенное значение имеют автономия, переживание компетентности и социальная включенность. Метаанализ J.L. Howard и соавторов, охвативший 344 выборки и более 223 тыс. учащихся, показал, что разные типы мотивации неодинаково связаны с учебными результатами, настойчивостью и благополучием.

Литература.

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 720 с.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press, 1985. 371 p.

5. Schunk D.H. Learning Theories: An Educational Perspective. 8th ed. New York: Pearson, 2020. 528 p.
6. Howard J.L., Bureau J.S., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory // Perspectives on Psychological Science. – 2021. – Vol. 16, No. 6. – P. 1300–1323. – DOI: 10.1177/1745691620966789.
7. Urhahne D., Wijnia L. Theories of motivation in education: An integrative framework // Educational Psychology Review. – 2023. – Vol. 35. – Article 45. – DOI: 10.1007/s10648-023-09767-9.
8. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice. – New York: Springer, 2001.
9.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ СТАРШИМ ПОКОЛЕНИЕМ СЕМЬИ И ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СЕМЕЙ УЗБЕКИСТАНА

Аширова Соджида Бахромовна
Независимый исследователь Каршского государственного университета

Аннотация. *В данной статье анализируются психологические факторы, влияющие на взаимоотношения между бабушками и дедушками, старшими родителями и детьми дошкольного возраста 3–7 лет в узбекских семьях, представляющих старшее поколение, в контексте традиционной структуры узбекской семьи, многопоколенного образа жизни, культурно-социальной среды и современных процессов урбанизации. Анализ психологических факторов основан на теории привязанности Дж. Боулби, теории социокультурного развития Л.С. Выготского и последних исследованиях в области психологии межпоколенческих отношений. Результаты показывают, что эмоциональная вовлеченность старшего поколения, стиль заботы и механизмы культурной передачи играют важную роль в личностном развитии ребенка.*

Ключевые слова: *межпоколенческие отношения, дошкольный возраст, узбекская семья, психологические факторы, привязанность, стиль заботы, культурная передача.*

Abstract. *This article analyzes the psychological factors influencing the relationships between grandparents, older parents and preschool children aged 3–7 in Uzbek families, which are representatives of the older generation, and is carried out in the context of the traditional structure of the Uzbek family, multi-generational lifestyle, cultural and social environment and modern urbanization processes. The article analyzes psychological factors based on J. Bowlby's attachment theory, L.S. Vygotsky's theory of socio-cultural development and recent research on the psychology of intergenerational relations. The results show that the emotional involvement of the older generation, the style of attitude towards care and the mechanisms of cultural transmission play an important role in the personal development of the child.*

Keywords: *intergenerational relations, preschool age, Uzbek family, psychological factors, attachment, care style, cultural transmission*.

Известно, что семья является основным социальным институтом общества и первой и важнейшей средой, формирующей личность человека. Главной особенностью

узбекской семьи является сильная традиция многопоколенного проживания, когда бабушки и дедушки, родители и внуки часто живут в одном доме или в соседних дворах. Такая ситуация обеспечивает непосредственное участие старшего поколения в развитии детей дошкольного возраста. В современной психологии доказано, что межпоколенческие отношения оказывают значительное влияние на познавательное, эмоциональное и социальное развитие ребенка. Однако в контексте узбекских семей особенности этих отношений и влияющие на них психологические факторы изучены недостаточно. Актуальность темы статьи и цель ее исследования заключаются в психологическом анализе взаимоотношений между старшим поколением и детьми дошкольного возраста в культурно-социальной среде узбекской семьи и выявлении влияющих факторов.

В контексте узбекских семей важно изучить три основные теории и их главную суть при определении психологических факторов, влияющих на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста. В частности, согласно теории привязанности, разработанной Джоном Боулби в 1969 году, эмоциональная связь ребенка с основным опекуном является основой всех его отношений в дальнейшей жизни. Первоначально эта теория применялась только к отношениям мать-ребенок, но последующие исследования показали, что ребенок может формировать надежную привязанность одновременно с несколькими «фигурами привязанности» - бабушками и дедушками, старшими братьями и сестрами. В узбекских семьях, особенно в случаях, когда родители очень заняты работой или по другим причинам, бабушками и дедушками выступают в качестве основных опекунов. Эта ситуация тесно связана с концепцией зоны ближайшего развития Выготского, которая открывает большой путь для развития ребенка, обучая и поддерживая старшее поколение чему-то неизвестному ребенку. Согласно учению Л.С. Выготского, развитие ребенка не может происходить в изоляции от социальной среды. Передача культурного опыта от старшего поколения семьи к ребенку - языка, ценностей, игр, обычаев - осуществляется через их посредничество. В узбекской культуре эту посредническую роль часто выполняют бабушки и дедушки, которые передают ребенку культурное наследие через национальные сказки, пословицы, религиозные и нравственные нормы и традиционные игры. Согласно теории Эрика Эриксона, разработанной в 1950 году, одной из главных психологических задач взрослой жизни является «генеративность» - желание заботиться о будущем поколении, передавать знания и опыт. Отношения с внуками удовлетворяют эту потребность у взрослых и приносят им психологическое удовлетворение. Это важный фактор, объясняющий тоску и привязанность бабушек и дедушек к внукам в узбекских семьях.

В контексте узбекских семей существует несколько психологических факторов, влияющих на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста, которые, как мы полагаем, можно перечислить ниже.

Первым из психологических факторов, влияющих на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста в контексте узбекских семей, является эмоциональная вовлеченность бабушек и дедушек и ее качество. Считается, что эмоциональная вовлеченность бабушек и дедушек в отношения с ребенком напрямую связана с чувством безопасности, инициативностью и эмоциональной стабильностью ребенка, и эта эмоциональная вовлеченность может проявляться на трех уровнях. Бабушки и дедушки с высоким уровнем вовлеченности прислушиваются к ребенку, распознают его чувства и активно участвуют в его играх. Дети на этом уровне обладают развитыми социальными навыками. Бабушки и дедушки со средним уровнем вовлеченности обеспечивают материальную заботу о ребенке, но эмоциональное общение ограничено. В случаях формального или конфликтного взаимодействия бабушки и дедушки часто критикуют поведение ребенка, осуществляют строгий контроль и, как следствие, вызывают у ребенка тревожность и неуверенность в себе.

В контексте узбекских семей вторым психологическим фактором, влияющим на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста, является

наличие стилей воспитания и межпоколенческих различий. В узбекских семьях старшее поколение и родители часто используют разные стили воспитания, что может вызывать у ребенка когнитивный диссонанс. Авторитарный стиль (у старшего поколения более строгие правила, требование послушания, принцип «ты должен делать то, что говорят взрослые»). Этот стиль считается исторически доминирующим в традиционном узбекском воспитании. Демократический стиль (чаще наблюдается среди молодых родителей): учет мнения ребенка, направление его на принятие самостоятельных решений. Попустительский стиль (особенно среди бабушек и дедушек, которые любят своих внуков): исполнение всех желаний, отсутствие запретов. Тогда возникает проблема, что если ребенок проводит часть дня с авторитарными бабушками и дедушками, а вторую часть - с демократическими родителями, он не будет знать, как вести себя в разных условиях. Установлено, что совместимость стилей воспитания внутри семьи является важным фактором, обеспечивающим психологическую стабильность ребенка.

Третий психологический фактор, влияющий на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста в контексте узбекских семей, - это высокий уровень механизмов передачи культурных ценностей. В узбекских семьях старшее поколение является основным агентом культурной передачи. Наблюдаемые формы культурной передачи включают: рассказывание национальных сказок и легенд, объяснение религиозно-нравственных понятий, участие в традиционных играх, музыке и песнях, приготовление национальных блюд, участие в церемониях и праздниках и т. д. Эти виды деятельности не только формируют культурную идентичность, но и укрепляют эмоциональную близость между ребенком и старшим поколением. Было установлено, что дети, которые проводили много времени со своими бабушками и дедушками на культурных мероприятиях, обладали более высоким уровнем знания узбекского языка и фольклора, а также более высокими показателями социальной эмпатии.

Четвертый психологический фактор, влияющий на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста в контексте узбекских семей, - это важность стилей общения и языкового фактора. Некоторые узбекские семьи живут в двуязычной среде в городских районах. Проблема заключается в том, что бабушки и дедушки общаются преимущественно на узбекском языке, в то время как родители часто говорят на русском или смешанном языке. Эта ситуация влияет на языковое развитие ребенка двумя способами: с одной стороны, положительно – формируется двуязычная компетенция; с другой – может возникнуть языковой барьер в общении с бабушками и дедушками, а также может пострадать эмоциональная близость. Дети, говорящие на одном языке со своими бабушками и дедушками, формируют с ними более прочные эмоциональные связи.

В контексте узбекских семей пятым из психологических факторов, влияющих на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста, является психологическое состояние и влияние бабушек и дедушек, и считается, что психологическое здоровье старшего поколения напрямую влияет на качество отношений с ребенком. В контексте узбекских семей пятым критерием психологических факторов, влияющих на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста, является наличие нерешенных жизненных проблем и мотив для их решения, а некоторые бабушки и дедушки хотят вернуть внукам ошибки и пренебрежение, допущенные при воспитании детей, - это может быть позитивной мотивацией, но также создает риск чрезмерной опеки. Бабушки и дедушки, потерявшие мужа или жену, живущие в социальной изоляции, видят в внуках эмоциональную поддержку. Такая ситуация может привести к чрезмерной зависимости. Было установлено, что активные и целеустремленные бабушки и дедушки чаще уделяют качественное время своим детям, а те, кто занят активной работой и творческой деятельностью, чаще поддерживают здоровые эмоциональные границы.

В контексте узбекских семей шестым психологическим фактором, влияющим на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста, является роль родителей в межпоколенческом посредничестве. В узбекских семьях родители играют роль «хранителей», управляющих отношениями между бабушками и дедушками и детьми. Согласно результатам исследований по этой теме, родители выполняют эту роль по-разному: родители, которые способствуют отношениям, активно вовлекают бабушек и дедушек в уход, организуют встречи; родители, которые ограничивают отношения, сокращают контакты ребенка с бабушками и дедушками по разным причинам; и нейтральные родители не вмешиваются. Дети в семьях с поощрительным стилем воспитания имеют больше источников эмоциональной поддержки и проявляют большую устойчивость в стрессовых ситуациях.

Седьмым психологическим фактором, влияющим на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста в контексте узбекских семей, является урбанизация и преобладание желания жить раздельно. В последние десятилетия наблюдается рост городского населения в Узбекистане и тенденция к раздельному переезду молодых семей. Эта ситуация оказывает значительное влияние на межпоколенческие отношения. В семьях, живущих раздельно, общение ребенка с бабушками и дедушками ограничено, в основном во время праздников и выходных. У таких детей ослабевает эмоциональная близость с бабушками и дедушками. Однако исследование также показало, что даже при меньшем количестве качественных, запланированных и содержательных разговоров могут формироваться более глубокие межпоколенческие связи.

В результате анализа психологических факторов, влияющих на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста в контексте узбекских семей, и их содержания, мы пришли к ряду важных выводов.

Во-первых, в узбекских семьях роль бабушек и дедушек в уходе за детьми значительно выше, чем в западных семьях, и психологическое изучение этих взаимоотношений имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Во-вторых, гармония стилей воспитания между поколениями является решающим фактором психологической стабильности ребенка. Конфликты между стилями воспитания в семье могут вызывать у ребенка поведенческие проблемы и симптомы тревожности.

В-третьих, влияние старшего поколения на ребенка не пассивное, а активное – через культурную передачу, эмоциональную поддержку, язык и ценности. Это влияние формирует у ребенка чувство идентичности и стабильности.

В-четвертых, в современных условиях (урбанизация, миграция, технологии) возрастает потребность в психологической поддержке и консультационных услугах для семей, направленных на поддержание и обогащение межпоколенческих отношений.

В заключение статьи можно сказать, что психологические факторы, влияющие на отношения между детьми дошкольного возраста и старшим поколением в узбекских семьях, многогранны и взаимосвязаны. Фактически, их можно разделить на три основные группы: личностно-психологические факторы - это индивидуальные психологические характеристики бабушек и дедушек и ребенка, темперамент, эмоциональное состояние; факторы отношения - это стиль ухода, качество общения, характер привязанности; и социокультурные факторы - это образ жизни, культурная передача, урбанизация, посредническая роль родителей и т. д. Для здорового развития ребенка дошкольного возраста важным ресурсом являются качественные и эмоционально комфортные отношения с бабушками и дедушками. Психологические службы поддержки должны учитывать эти факторы и работать с семьями разного возраста над решением этих проблемных вопросов.

Литература.

1.А. Х. Абдуллаев, Н.С. Рахимов, М.О. Хадаев «Центру образования взрослых: Шаг за шагом» Т.: «ЧАШМА» 2013 г.

2. Джалилова С. «Психология развития и дифференциальная психология» учебник «Инновация-Зиё» Т.: 2020 с. 302

3. Аскарова М., Абдуллаева М.А., Болтаева М. Учебник «Андрагогика» Наманган 2014г.

4. Ш.А. Дустмухамедова и др. «Общая психология (Книга 2) Молодежный период и педагогическая психология», учебник, Т.: 2020.

6. З. Т. Нишанова «Психология развития. Педагогическая психология», учебник, Ташкент: издательство «Национальное общество философов Узбекистана», 2018, 600 страниц.

6. Шеровна А.М. «Воспитание детей дошкольного возраста в семье на основе национальных ценностей. Финский международный научный журнал образования». Социальные науки и гуманитарные науки 11.4 (2023): 624-627.

САМОАКТИВАЦИЯ И ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ЦЕЛИ КАК ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ

Бабаджанова Сайёра Хушнутовна
г. Ургенч, Узбекистан

Аннотация. *В статье проблема формирования целеустремленности у студентов рассматривается через призму взаимосвязи показателей самоактуализации и волевого упорства. Цель исследования - выявить и проанализировать корреляционную связь между показателями методик «Диагностика самоактуализации личности» Н. Ф. Калины и «Шкала упорства и верности целям» А. Л. Дакворт. Результаты математико-статистического анализа показали наличие достоверных положительных корреляций между упорством в усилиях и такими показателями, как ценностные ориентации, познавательная потребность, самопонимание, контактность и ориентация во времени, а также отрицательной связи со спонтанностью. Сделан вывод о том, что целостное восприятие времени, внутренняя мотивация и дисциплина выступают базовыми психологическими ресурсами целеустремленности студентов.*

Ключевые слова: *целеустремленность, самоактуализация, приверженность цели, Grit, Н. Ф. Калина, А. Л. Дакворт, волевая регуляция, студенты.*

Abstract. *The article examines the issue of developing students' purposefulness through the relationship between self-actualization parameters and grit. The study aims to identify and analyze the correlation between the indicators of the "Self-Actualization Test" by N. F. Kalina and the "Short Grit Scale" by A. L. Duckworth. The results of mathematical and statistical analysis demonstrated statistically significant positive correlations between effort perseverance and value orientations, cognitive need, self-understanding, contactability, and time orientation, as well as a negative correlation with spontaneity. It is concluded that holistic time perception, intrinsic motivation, and self-discipline serve as core resource factors for students' purposefulness.*

Keywords: *purposefulness, self-actualization, goal commitment, Grit, N. F. Kalina, A. L. Duckworth, volitional regulation, university students.*

Введение.

Сегодня в условиях построения Нового Узбекистана и создания фундамента Третьего Ренессанса воспитание конкурентоспособной, волевой и социально активной молодежи, обладающей современными знаниями, стало одним из приоритетных направлений государственной политики. Ведь развитие и будущий социально-экономический потенциал любого общества напрямую зависят от личностного и профессионального развития студенческой молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях, их упорства и решительности в достижении поставленных целей.

Высокое внимание, уделяемое в нашей стране вопросам молодежи, нашло свое прочное правовое и концептуальное воплощение в указах и постановлениях Президента Республики Узбекистан и выступлениях на высшем уровне. В частности, в Стратегии "Узбекистан - 2030" наряду с повышением уровня охвата высшим образованием важной задачей определено раскрытие интеллектуального и духовного потенциала молодежи, формирование у нее самостоятельного мышления, саморазвития и целеустремленности [1]. Как отметил Президент Шавкат Мирзиёев: *"Самое большое богатство для нас - это наша подрастающая молодежь, обладающая интеллектуальным потенциалом, волевой, целеустремленной и способной взять на себя ответственность за будущее Нового Узбекистана [4]."*

Также в основе соответствующих постановлений Кабинета Министров Республики Узбекистан, направленных на повышение качества образования и поддержку деятельности молодежи, а также системных реформ, проводимых Министерством высшего образования, науки и инноваций, лежит вопрос не только усвоения студентами теоретических знаний, но и формирования у них навыков преодоления психологических препятствий, встречающихся в практической деятельности [2][3].

На современном рынке труда и в быстро меняющемся информационном пространстве от студентов требуются не только профессиональные компетенции, но и такие волевые и мотивационные качества, как глубокая самоактивация и целеустремленность. Недостаточное развитие механизмов самоактивации в жизни молодежи или отсутствие настойчивости и решительности в движении к цели отрицательно сказывается на их академической успеваемости в период высшего образования, личностном развитии и становлении в будущем зрелыми специалистами в своей области.

Актуальность данного вопроса заключается в том, что сегодня, когда государством создаются все условия и возможности для молодежи, эффективное использование этих возможностей уходит корнями во внутренние субъективные ресурсы студента - его стремление проявить себя, осознавая свои потребности и возможности, а также его способность оставаться верным цели, несмотря на трудности.

Обзор литературы. Вопрос формирования целеустремленности и волевой настойчивости у студентов анализируется в современной психологии в рамках теоретико-методологических основ концептов самоактивации, целеустремленности и настойчивости.

В частности, если в зарубежной психологии теория самоактивации обоснована в исследованиях А. Маслоу, К. Роджерса и Э. Шострома как стремление к реализации внутреннего потенциала личности [12][13], то модель настойчивости, введенная в научный оборот Дакворт А. Л., показывает, что в долгосрочном успехе преданность выбранной идее и волевые действия играют ведущую роль, а не показатель интеллекта [9]. Эти идеи нашли отражение в работах Д. Леонтьева и Н. Калиной в психологической школе СНГ, которые интерпретируют самоактивацию как возможность мобилизовать психологическое здоровье и академические ресурсы личности [11]. В частности, Н.Ф. Калина усовершенствовала модель Э. Шострома и разработала методику "SAMOAL," которая точно оценивает эту ситуацию [10][14]. В национальной психологической школе Э. Гозиев, В. Каримова, Н. Согинов и Б. Кадыров исследовали роль мотивации и навыков саморегуляции в студенческом периоде в академической зрелости [6][7][8]. В частности,

Э. Гозиев особо подчеркивает саморегуляцию как основной фундамент профессионального становления [5].

Методологические основы и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют системный и деятельностный подход, гуманитарная психология (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Шостром) [13], модель волевой стойкости (А.Л. Дакворт), а также концепции субъективности и самоуправления (Э. Гозиев, Д. Леонтьев, Н. Калина) [5][10][11]. При реализации задач исследования использовались опросники А.Л. Дакворта "Определение целеустремленности и настойчивости" и Н.Ф. Калиной "Диагностика самоактивации личности." Из методов математико-статистического анализа использовался критерий коэффициента корреляции Спирмена (r).

Анализ результатов. На данном этапе мы остановимся на анализе корреляционных связей между шкалами методики "Определение приверженности цели и настойчивости," разработанной А.Л. Даквортом, и методики Ф. Калиной "Диагностика уровня самоактуализации личности" (Спирман ρ) (таблица 1) [9][10].

Таблица 1

Анализ корреляционных связей между методикой "Определение целеустремленности и настойчивости," разработанной A.L.Duckworth, и методикой Ф.Калиной "Диагностика уровня самоактуализации личности" (n=310).

№	Факторы	Стабильность интересов	Настойчивость в действиях
1.	Оценка времени	0,38*.	0,36*.
2.	Ценности	0,39*.	0,41*.
3.	Взгляд на природу человека	0,17	-0,09
4.	Познавательные потребности	0,41*.	0,40*
5.	Стремление к творчеству	0,19	0,37*.
6.	Автономность	0,16	0,34*.
7.	Спонтанность	0,19	-0,35*.
8.	Самосознание	0,31*.	0,39*.
9.	Аутосимпатия	0,13	-0,22
10.	Установление связи	0,18	0,38*.
11.	Гибкость в общении	0,11	0,36*.

Примечание: $p<0,05$.

Согласно анализу результатов, наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне доверия по результатам шкал ориентирования времени и устойчивости интересов ($r=,038$; $p<0,05$). Человек, правильно воспринимающий время в целостности прошлого, настоящего и будущего, может логически связать свои сегодняшние действия с будущим результатом. Поскольку он видит в прошлых неудачах не разочарование, а опыт, он не теряет интереса к выбранному направлению и не отвлекается на другие идеи. Напротив, неспособность воспринимать время как единое целое приводит к беспокойству о будущем, ослаблению энтузиазма и частому изменению целей, когда результаты не видны сразу. Кроме того, умение жить "здесь и сейчас" позволяет постоянно питать внутреннюю мотивацию, сосредоточиваясь на текущей задаче и получая душевное удовлетворение от каждого небольшого сдвига. В результате человек не увлекается краткосрочными желаниями, а годами терпеливо идет к одной главной цели. Таким образом, правильное восприятие времени служит психологической опорой для стабильности интересов.

Между шкалами ориентации на время и настойчивости в действиях наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне достоверности ($r=0,36$; $p<0,05$). Человек, умеющий правильно оценивать время, осознает необходимость неустанного и ритмичного труда для достижения долгосрочных целей. Он не бросает начатое дело на полпути из-за мгновенной усталости или временных трудностей, а поэтапно правильно

распределяет свои ресурсы. Наоборот, неправильная оценка временных границ и возможностей приводит к быстрому утомлению в процессе труда и снижению волевой силы. Таким образом, правильное планирование времени является важным фактором последовательного и настойчивого осуществления волевых действий.

Между шкалами устойчивости ценностей и интересов наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне доверия ($r=0,39$; $p<0,05$). Человек, обладающий высокой и зрелой системой ценностей, способен видеть глубокий личный смысл в своей деятельности и целях. Человек, опирающийся на свои убеждения и принципы, не отказывается от выбранной сферы даже при изменении внешних условий и сохраняет устойчивость своих устремлений. Напротив, слабость фундамента внутренних ценностей приводит к поверхностности интересов и отвлечению от цели под влиянием окружающих. Таким образом, духовно-ценностная направленность служит внутренней опорой, обеспечивающей долгосрочную стабильность интересов.

Между шкалами ценностей и настойчивости в действиях также наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне доверия ($r=0,41$; $p<0,05$). Сформированность системы личных ценностей придает человеку волевую силу и стойкость перед лицом сложных препятствий и неудач. Человек, обладающий ценностной мотивацией, не избегает неустанного труда, поскольку считает своим долгом и жизненным принципом довести дело до конца. Напротив, отсутствие четких и прочных ценностей приводит к сдаче и потере настойчивости при первом же появлении препятствия. Таким образом, внутренние ценности определяют стойкость и волевую решительность личности в действиях.

Между шкалами устойчивости познавательных потребностей и интересов наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне достоверности ($r=0,41$; $p<0,05$). Внутреннее стремление к познанию мира и овладению новыми знаниями обеспечивает содержательное обогащение деятельности личности. Поскольку человек с высокой потребностью в знаниях постоянно открывает новые грани в своей области, его энтузиазм и интерес к деятельности не угасают на протяжении многих лет. Напротив, снижение стремления к познанию приводит к тому, что деятельность становится скучной и однообразной, а интерес быстро исчезает. Таким образом, потребность в познании является одним из основных мотивационных источников, обеспечивающих устойчивость интересов.

Между шкалами познавательных потребностей и настойчивости в действиях наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне уверенности ($r=0,40$; $p<0,05$). Процесс интеллектуального поиска и усвоения новых знаний требует волевой решительности и терпения при решении сложных задач. Человек, испытывающий сильную потребность в познании, продолжает прилагать усилия, несмотря на любые интеллектуальные трудности и усталость, чтобы добраться до сути проблемы. Напротив, отсутствие интереса к познанию приводит к избеганию труда перед лицом сложных задач. Таким образом, познавательные потребности являются фундаментом, стимулирующим стойкость и волевую настойчивость.

Между шкалами стремления к творчеству и настойчивости в действиях наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне уверенности ($r=0,37$; $p<0,05$). Креативный и нестандартный подход к проблемным ситуациям позволяет человеку не сдаваться при столкновении с препятствиями. Когда стандартные решения не работают, творческий человек находит альтернативные и инновационные пути и упорно продолжает свою деятельность. Напротив, недостаток творческого мышления приводит к привычке придерживаться одних и тех же методов и останавливаться перед препятствиями. Таким образом, креативность является гибким инструментом для успешного продолжения усилий и достижения цели.

Между шкалами автономности и настойчивости в действиях наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне достоверности ($r=0,34$; $p<0,05$). Внутренняя самостоятельность и способность брать на себя ответственность за свои

решения способствуют тому, чтобы человек был стойким. Автономный человек с волевой настойчивостью движется к своей цели, несмотря на внешнее давление, сомнения окружающих или отсутствие поддержки. И наоборот, зависимость от других и неуверенность в себе приводят к прекращению действия даже после незначительной критики. Таким образом, автономность формирует внутренний автономный механизм волевой настойчивости.

С настойчивостью в действиях: между шкалами спонтанности и настойчивости в действиях наблюдалась взаимная отрицательная (обратная) корреляционная связь на уровне достоверности ($r=-0,35$; $p<0,05$). Импульсивность, свойственная спонтанности, подверженность мгновенным эмоциям и принятие неподготовленных решений противоречат упорному и ритмичному систематическому труду. Поскольку настойчивость в действиях требует высокого уровня самодисциплины и последовательности, у крайне спонтанных личностей снижается способность доводить до конца длительные и скучные задачи. Наоборот, умение обуздать свое поведение и эмоции повышает настойчивость и волевую стойкость. Таким образом, высокая спонтанность является фактором, приводящим к снижению настойчивости в действиях.

Между шкалами самосознания и устойчивости интересов наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне уверенности ($r=0,31$; $p<0,05$). Человек, четко осознающий свои истинные потребности, возможности и внутренние переживания, не тратит время на поверхностные цели, которые ему не подходят. Благодаря тому, что он смог правильно выбрать подходящую и содержательную для себя сферу, его интересы остаются стабильными и постоянными на протяжении многих лет. Наоборот, непонимание себя и своих желаний приводит к отвлечению в различные случайные сферы и к частой смене интересов. Таким образом, самосознание является фундаментом правильного направления интересов и их устойчивого поддержания.

Между шкалами самосознания и настойчивости в действиях наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь по уровню уверенности ($r=0,39$; $p<0,05$). Человек, точно знающий свои сильные и слабые стороны, психические ресурсы, правильно распределяет силу воли и предотвращает напряжение. Он стойко преодолевает препятствия, потому что ясно понимает, для чего он трудится и что даст ему этот результат. Наоборот, непонимание самого себя приводит к потере мотивации и прекращению действия при первом же душевном утомлении. Таким образом, self-awareness (самосознание) является важным психологическим фактором, обеспечивающим настойчивость в действиях.

Между шкалами установления связи и настойчивости в действиях наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне доверия ($r=0,38$; $p<0,05$). Умение устанавливать прочные и надежные связи с другими людьми позволяет человеку получать необходимую социальную и эмоциональную поддержку, когда он сталкивается с препятствиями. Ресурсы, полученные из внешней среды, и коллективный стимул обеспечивают человеку способность упорно трудиться ради своей цели, не сдаваясь. Напротив, неспособность установить отношения и изоляция в сложных ситуациях увеличивают психологическое напряжение и приводят к прекращению действия. Таким образом, установление искренних связей является важным внешним и эмоциональным источником настойчивости в усилиях.

Между шкалами гибкости в общении и настойчивости в действиях наблюдалась положительная корреляционная взаимосвязь в уровне доверия ($r=0,36$; $p<0,05$). Способность гибко и результативно взаимодействовать в различных ситуациях общения и с разными людьми смягчает социальные барьеры на пути к цели. Гибкий человек, конструктивно разрешая конфликты и недопонимания, не тратит свои силы на ненужное сопротивление и решительно направляет их на основную задачу. Напротив, ригидность в общении увеличивает социальные барьеры и приводит к неэффективности усилий. Таким образом, гибкость в общении является социально-психологическим фактором равномерного и успешного продолжения усилий.

Выводы и рекомендации

Полученные эмпирические результаты и статистический анализ подтвердили наличие прочных внутренних и динамических корреляционных связей между показателями самоактуализации и волевой стойкости у студентов. В частности, шкалы ориентации ценностей, познавательных потребностей, самопонимания, ориентации на время и установления связей имеют высокую положительную связь с настойчивостью в действиях и стабильностью интересов, показав, что целостное восприятие времени, внутренняя мотивация и социально-эмоциональные ресурсы являются ведущими факторами в достижении долгосрочных целей. Напротив, отрицательная связь между спонтанностью и настойчивостью в действиях доказала, что импульсивность и неподготовленные действия препятствуют последовательному и дисциплинированному труду.

Практические рекомендации. Внедрение психологических тренингов и учебных модулей, развивающих у студентов навыки правильного планирования времени, внутренней дисциплины и самосознания.

Расширение интерактивной образовательной среды, стимулирующей познавательные потребности и креативность студентов в учебном процессе, ориентирующей их не только на краткосрочную оценку, но и на будущие профессиональные ценности.

Поэтапное разделение долгосрочных целей на мелкие задачи, сдерживание спонтанно-импульсивных решений и эффективное использование источников конструктивного общения и социальной поддержки в проблемных ситуациях.

Список литературы.

1. Goziyev E. G. Oliy maktab psixologiyasi: O‘quv qo‘llanma. - Toshkent: Universitet, 2012. - 210 b.

2. Qodirov B. R. Qobiliyat va moyilliklar. - Toshkent: Fan, 1990. - 144 b.

3. Karimova V. M. Ijtimoiy psixologiya: Darslik. - Toshkent: Akademiya, 2012. - 224 b.

4. Soginov N. S. Talabalarning o‘quv jarayoniga moslashuvining psixologik mexanizmlari. - Toshkent: Fan va texnologiya, 2015. - 180 b.

5. Duckworth A. L., Quinn P. D. Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S) // Journal of Personality Assessment. - 2009. - Vol. 91, No. 2. - P. 166–174.

6. Калина Н. Ф. Анализ результатов применения опросника самоактуализации личности (САМОАЛ) // Журнал практического психолога. - 1998. - № 1. - С. 65–75.

7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. - 4-е изд. - Москва: Смысл, 2019. - 511 с.

8. Маслоу А. Мотивация и личность. - Санкт-Петербург: Питер, 2019. - 400 с.

9. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. - Москва: Эксмо-Пресс, 2017. - 416 с.

10. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. - Минск: Попурри, 2020. - 256 с.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ РЕМЕСЕЛ В БУХАРЕ В СЕРЕДИНЕ XVIII ВЕКА.

Бакаев Шодижон Шокирович
Бухарский государственный университет

Аннотация. *В данной статье систематически раскрывается сущность некоторых видов прикладного искусства в Бухаре середины XVIII – начала XX веков, приводится интересная информация об этапах их развития и художественных особенностях, а также об аспектах гармонии прикладного искусства с архитектурой.*

Ключевые слова*: Аштархани, Ахмад Дониш, Халифа Худойдад, Амир Шахмурад, глаз воробья, шип, кунда, палак, морпеч.*

Annotation. *This article systematically reveals the essence of certain types of Bukhara decorative and applied arts from the mid-18th century to the early 20th century. It examines the stages of their development, their artistic characteristics, and provides interesting insights into the harmonious interaction between applied art and architecture, as well as the close relationship between decorative elements and the architectural environment.*

Key words: *Ashtarkhani, Ahmad Donish, Khalifa Khudoydad, Amir Shahmurad, sparrow's eye, thorn, kunda, palak, morpech.*

В мировой истории искусства одной из неотложных задач является изучение национального культурного наследия, особенно народного прикладного искусства, процессов его исторического формирования, древних традиций и ценностей, уникальных художественных особенностей, а также их сохранение и обогащение, равно как и широкая популяризация редких шедевров. Декоративно-прикладное искусство служит уникальным критерием в повседневной жизни и образе жизни каждой эпохи и каждого народа. Кроме того, прикладное искусство имеет многовековую историю и считается гордостью каждой нации. Научные исследования народного культурное наследие декоративно-прикладного искусства, являющегося неотъемлемой частью культурного наследия и традиций, его постепенного развития и уникальных особенностей, приобретают все большее практическое значение в развитии этой области.

Социокультурное значение прикладного искусства различных народов мира, изучение процессов его развития и сохранение становятся актуальной проблемой.

Художественное мышление, являющееся неотъемлемой частью сознательной деятельности человека, и соответственно, художественно-творческая деятельность, имеют огромное значение в процессе исторического развития человечества, а народное прикладное искусство, являющееся неотъемлемой частью мировой культуры, играет особую роль в формировании образа жизни и ценностей каждой нации. Возникновение прикладного искусства в истории искусства считается важнейшим историческим шагом на пути к цивилизации. Поэтому изучение прикладного искусства с современной точки зрения требует сохранения национальной идентичности в странах мира, повышения духовной культуры общества и дальнейшего увеличения его туристической привлекательности.

Бухара на протяжении своей многовековой истории неоднократно была столицей различных династий. В частности, город Бухара был столицей таких династий, как Бухархудоты во второй половине VII и VIII веков, Саманиды в последней четверти IX и X веков, Шайбаниды в XVI веке, Аштарханиды в XVII веке и первой половине XVIII века,

а также Мангиды со второй половины XVIII века до 1920 года, когда они правили и имели собственное государство.

В начале XVI века, после того как правитель Дашти-Кипчаков Мухаммад Шохбахт Шайбани-хан (1451-1510), разгромив распавшихся и ослабленных Тимуридов, на территории Центральной Азии один за другим возникли Бухарское и Хивское ханства, а после II века - Кокандское ханство. Данное исследование, учитывая централизацию Бухарского ханства в эмират и полуколониальные условия, делит его на три этапа. Хотя эти периоды являются целостными этапами исторического развития, каждый из них имеет свои особенности, и в них сформировались местные традиции и центры художественных ремесел. Продолжалось развитие направлений архитектуры и народного прикладного искусства.

Аштар-ханы, преемники Шайбанидов, правили Бухарским ханством 152 года, то есть с 1601 по 1753 год. Несмотря на ряд позитивных изменений в культурной жизни, стабильного мира у власти не было, и государство управлялось в полуфеодальном режиме. Тем не менее, Бухара значительно развилась в этот период, что ясно видно по уникальным архитектурным сооружениям, возведенным в городе в то время. Эти памятники оказали положительное влияние на облик города, и возникло множество архитектурных ансамблей.

На протяжении веков Бухара была феодальным, торговым и ремесленным городом. Наряду с торговлей и коммерцией по Великому Шелковому пути, постоянный приток представителей различных национальностей и этнических групп, религий, новостей, связанных с наукой, производством и другими аспектами жизни, обилие минеральных ресурсов, таких как золото, серебро, железо, цинк, наличие благоприятного климата и природных условий, несомненно, сыграли важную роль в экономическом, политическом, культурном и образовательном развитии этого региона, и, конечно же, в развитии ремесел.

Однако строительство крупных кораблей в Европе в Средние века и открытие морских путей со странами Востока привели к кризису Великого Шелкового пути, и в результате города и государства Центральной Азии отстали от стремительных изменений, происходящих в мире, прежде всего от развития науки.

Во время правления Аштара-хана Абульфайза-хана (1711-1747) внутренняя и организационная политика Бухары, связанная с борьбой за власть между узбекскими племенами и кланами, а также растущие стремления некоторых ханов к независимости, полностью рухнула. Из-за слабости Абульфайза-хана иранский правитель Нодир-шах Ашраф (1736-1747) подчинил Бухарское ханство в 1740 году. У Абульфайза-хана не было ни регулярной армии, ни желания мобилизовать народ для борьбы с врагом и сопротивления Нодир-шаху. Нодир-шаху были отправлены подарки. Вождь клана Мангит Бухарского ханства, Мухаммад Хакимби, оказавшийся в ситуации «Оталика», воспользовался этим и поступил к нему на службу.

Шах Ирана даровал ему «Йорлик» с большими полномочиями и отправил его обратно в Бухару в качестве своего доверенного представителя «Кушбеги».

Несколько тысяч всадников клана Мангит были включены в армию Надир-шаха под командованием сына Мухаммада Хакимбия - Рахимбия. Его брат Дониялбий был губернатором Карманы, а другие родственники также были назначены на высокие должности, и династия Мангит прочно утвердилась у власти. В последние годы своей жизни Мухаммад Хакимбий получил титул великого эмира, а после его смерти в 1743 году к власти пришел его сын Рахимбий, зять чиновника-хана Абульфайзхана.

В 1747 году, после убийства Надир-шаха, Рахимби фактически захватил власть в ханстве. В том же году он убил Абульфайз-хана, сначала его сына Абдулмумина, в 1751 году - его брата Убайдуллу, а в 1754 году - и Убайдуллу, официально сместив Абульгази-хана с поста «хана». Однако реальную власть он сохранил. В 1756 году Рахимби полностью отстранил Абульгази-хана от власти, провозгласил себя «ханом» и, захватив власть как формально, так и практически, передал Бухару новой династии - Мангидам.

В период правления Рахимбия земли Бухарского ханства были значительно сокращены. В его состав вошли Бухара, Самарканд, Мийонкол, Кармана, Гузар, Каркы, Чоржуй, Шахрисабз и Ташкент, а Ферганская долина была разделена на отдельные княжества и ханства. Рахимбий в короткие сроки, используя сильную армию, создал централизованное государство и проводил независимую политику, не привлекая крупных землевладельцев к управлению.

Однако после смерти Рахимби в 1758 году его шестилетний внук Фазилби был официально провозглашен «ханом» на очень короткое время. Управление государством перешло в руки дяди Рахимби, Даниялби, «Оталика». Однако, когда Фазилби умер по неизвестным причинам в том же году, фактическое управление осталось за Даниялби, и представителем Аштар-ханов был официально назначен «хан».

В период правления Дониялби (1758-1785) продолжались внутренние беспорядки, а восстания против его власти в Кармане, Уратепе, Нуроте, Шерабаде, Байсуне и других местах подавлялись с большим трудом. Народное искусство и архитектура также находились на грани упадка. В частности, в период его правления политическое управление было подорвано, деятельность медресе и мечетей практически прекратилась, налоги были увеличены, цены выросли, а чиновники стали прибегать к взяточничеству, как с сожалением писал Ахмед Дониш.

В свою очередь, эта бурная экономическая и социальная ситуация не могла не оказать негативного влияния на развитие народного декоративно-прикладного искусства. В частности, как отмечает известный искусствовед Л.И. Ремпель, опустошение страны в середине XVIII века и глубокий кризис культурной жизни городов Центральной Азии остановили активную строительную практику архитекторов. Привычный образ жизни феодального общества был нарушен постоянными войнами и междоусобицами между старой местной знатью и воинственными племенами, которые охватили узбекскую аристократию. Экономика страны была разрушена, что серьезно сказалось на образе жизни населения и творчестве народных мастеров. Из-за отсутствия широкого применения искусство строительства практически остановилось, сосредоточившись на незначительных предметах.

Однако даже в те времена Бухара отличалась разнообразием своей культуры и искусства. Хотя народные промыслы и ремесла, возникшие на территории Бухары с древних времен, находились под влиянием культур различных народов, они всегда сохраняли свою самобытность. Бухара известна своими ремеслами и изделиями с древних времен.

В частности, даже в XVIII-XIX веках ремесленники Бухары занимались более чем 100 видами ремесел. Ремесла напрямую связаны с географическими условиями и образом жизни людей. В Бухаре существовало множество ремесел, таких как живопись, изготовление колыбелей, циновок, ковров, головных уборов, вышивка, резьба по дереву и ганчу, ювелирное дело, изготовление украшений, гончарное дело, валяние, медничество, изготовление канделябров, печатей, чехлов, меховых изделий, каменная кладка, кузнечное дело, изготовление тандыров, изготовление телег, ткачество, шитье, изготовление гребней, шляп, халва-нишолдапазиз, седельное дело, сапожное дело, парикмахерское дело, мыловарение, изготовление сундуков, изготовление свечей, выпечка, чугунное дело и сапожное дело, и тысячи ремесленников работали в этих областях. В периоды относительной стабильности прикладные искусства несколько развились.

После смерти Даниялби в 1785 году правитель Шахрисабза, Ниязали, попытался завоевать Бухару. Сын Даниялби, Шахмурод, одержавший победу в борьбе против него, был назначен Оталиком Бухарского ханства. В том же году он также сверг «марионеточного хана» - Абулгози-хана, официально захватил власть и провозгласил себя «Амиром», а ханство - «Эмирликом». Таким образом, Бухарское ханство официально стало Эмиратом, и династия Мангидов пришла к абсолютной власти.

Амир Шахмурад всю свою жизнь прожил в бедности, и даже во время своего правления в Бухаре (1785-1800) он продолжал вести скромный образ жизни, поэтому народ называл его «Амир Ма'сум». Во время правления Амира Шахмурада в Бухаре произошли многочисленные социально-экономические изменения.

Он уважал законы, и его еда поступала не из казны, а из джизьи, собранной с евреев. Каждую неделю он ел хлеб, испеченный из ячменной муки, а также мошову, омоч, аталяйскую глину и четверть мяса. Он никогда не ходил на свадьбы бузругов (акобиров), не принимал подарков ни от кого. Он не позволял правителю и чиновникам угнетать народ. Кроме того, эмир Шахмурад пересмотрел систему пожертвований и использовал доходы от них, а также деньги, полученные от дополнительных налогов, для строительства новых мечетей, медресе, ханакохов и школ, караван-сараев, святынь, а также для ремонта хозяйственных и административных зданий. Именно эмир Шахмурад инициировал практику выплаты стипендий студентам медресе.

По инициативе Амира Шахмурада были построены медресе «Эрназар Эльчи», «Халифа Худойдод», «Мухаммад Амин Топчибаши», «Назарак» и «Ракмонкули». Это подтверждают многочисленные исторические источники, содержащиеся в официальных правовых и дарственных документах, заверенных его печатью и хранящихся в государственном архиве. Некоторые из упомянутых медресе сохранились до наших дней и сегодня ценятся как великолепные исторические памятники Бухары и памятники искусства XVIII века. Хотя в период его правления были построены архитектурные памятники, музыка и другие развлекательные учреждения, наряду со многими другими видами прикладного искусства, были запрещены. Ювелирное дело почти пришло в упадок.

После смерти Амира Шаха Мурада десять представителей клана Мангит, включая Амира Хайдара (1800-1826), Амира Хусейна (1826), Амира Умара (1826-1827), Амира Насрулло (1827-1860), Амира Музаффара (1860-1885), Амира Абдулахада (1885-1910) и Амира Олимхана (1910-1920), правили Бухарой в течение 164 лет. Династия Мангит внесла вклад не только в сохранение, но и в укрепление Бухарского эмирата в Центральной Азии до 1920 года. Благодаря этому Бухара сумела сохранить свой средневековый престиж в первой половине XVIII века и в XIX веке. Даже эмир Шахмурод и его сын эмир Хайдар, будучи главами государств, преподавали в медресе, и медресе значительно развились в их время.

В отличие от других правителей династии Мангидов, он регулярно выплачивал жалование своей армии. Несмотря на постоянные вооруженные конфликты, Амир Хайдар также уделял внимание строительству медресе, их художественному оформлению и развитию ремесел.

В частности, он построил в Бухаре особое медресе, названное в честь его матери, и Высшее медресе в Самарканде. Поскольку медресе «Кази Гафур» и «Сейид Ахмадходжа» были частично разрушены во время войны, по приказу эмира к южной стороне медресе «Кази Гафур» было пристроено семь комнат, а к северной стороне гробницы Саида - небольшое медресе. В 1814 году две наружные двери на фасаде медресе Улугбека были заново украшены великолепной резьбой. Также в результате землетрясения 1818 года была сорвана крыша медресе Тиллакори в Самарканде, и эта крыша также была отремонтирована по приказу эмира. В этот период он также построил медресе «Али» и «Мир Мухаммад» в городе Карши.

Сын Амира Хайдара, Амир Насрулла, пришедший к власти после него, также положил конец разобщенности и аристократии в Бухарском эмирате во время своего правления (1826-1860) и еще больше централизовал власть. Он проводил жесткую политику и принимал безжалостные решения.

Он даже казнил от пятидесяти до ста человек в день, заслужив среди народа прозвище «эмир-мясник».

Несколько путешественников, посетивших Бухарский эмират во время его правления, отмечали в своих трудах, что этот эмир был крайне злым. В частности,

европейский путешественник Х. Вамбери описывал эмира Насруллу, который получал огромное удовольствие, наблюдая за агонией казненных, как «безумного хана». Аналогично, Н.В. Хаников, работавший в российском посольстве в Бухаре во времена эмира Насруллы, писал в своей книге, переведенной с русского на английский, французский и немецкий языки того времени, что времена правления эмира Насруллы принципиально отличались от времен других правителей с их обилием новостей о насилии и исторических событиях. Подробно описывая собранную им за несколько лет службы в Бухаре информацию, Н.В. Хаников подчеркивал, что эмир был очень строгим и безжалостным.

На протяжении всей своей карьеры, наряду с борьбой против феодальной раздробленности, эмир Насрулла постоянно вступал в вооруженные конфликты с Кокандским и Хивинским ханствами. Обеспокоенная расширением Российской империи на юг, Великобритания в 1842 году направила в Хивинское, Кокандское и Бухарское ханства военного дипломата полковника Чарльза Стоддарта, а позже капитана Артура Коннолли. Они призывали правителей трех узбекских государств в Центральной Азии прекратить войны и противостоять российской агрессии. Однако оба были обвинены эмиром Насруллой в шпионаже в пользу Британской империи и казнены. Чтобы выяснить судьбу этих пропавших без вести солдат, британский миссионер-путешественник Джозеф Вулф посетил Бухару в 1843 году и узнал о печальной участи своих соотечественников. В результате своей поездки Дж. Вулф подробно описал в своей книге не только судьбу своих соотечественников, но и эмирата. Казнь вышеупомянутых военачальников привела к резкому ухудшению отношений между Британской империей и Бухарским эмиратом.

Бухара поддерживала регулярные дипломатические отношения с Российской империей, а также наладила взаимную торговлю. В частности, искусствовед Р.С. Фатхуллаев в своей кандидатской диссертации объясняет развитие торговли в Бухаре в то время, с одной стороны, относительной мощью эмирата по сравнению с другими ханствами, а с другой - хорошими отношениями с русскими. Бухарский эмират династии Мангидов занимал особое место и имел высокий статус в истории узбекской государственности, и в этот период наблюдались несколько подъемов в социально-экономической и культурной жизни.

Однако страна не была экономически сильной, политически стабильной, и из-за внутренних конфликтов во второй половине XIX века большие территории были оккупированы Россией.

Несмотря на постоянные войны, во время правления эмира Насруллы он и его придворные жили роскошной жизнью, а широкое распространение очень дорогой одежды и предметов интерьера повысило спрос на практичные предметы декоративно-прикладного искусства. Развивалась и архитектура, было построено множество медресе. В частности, были возведены медресе «Али Чобий», «Модарихан», «Олимджонбой», «Джафарходжа», «Эшони Пир», «Кази Хасанходжа», «Исмаилходжа Амир Насрулла». Творческая деятельность представителей искусства, литературы и архитектуры развивалась не только в столице страны, Бухаре, но и в других княжествах. В частности, в 1812-1813 годах правитель Самарканда Давлатбий Кушбеги построил мечеть слева от входа в ансамбль «Шахи Зинда», а справа - несколько зданий суда и небольшое медресе.

В Бухаре прикладное искусство всегда пользовалось покровительством правителей, их ближайших соратников и чиновников. Медресе строились в основном на средства щедрых людей, им выделялись земли для материальной поддержки; правители также с симпатией относились к этим традициям в культурной жизни и размещали множество заказов у мастеров. Аналогичным образом, простые граждане также стремились украсить свои дома образцами прикладного искусства. Именно поэтому прикладное искусство играло большую роль в украшении памятников Бухары. Таким образом, здания и сооружения, возведенные в то время, способствовали

дальнейшему развитию творческой деятельности мастеров и ремесленников. Вот почему искусство декоративно-прикладного искусства не утратило своего облика и передавалось из поколения в поколение как культурное наследие.

Небольшой пример - деревня Читгарон под Бухарой, где из хлопковых волокон ткали чудесные ткани, и текстильная промышленность приобретала все большую известность. В этот период бухарские ремесленники производили такие ткани, как чит, калами, платок, олача бекасам, адрас, банорас, бархат, сёши и атлас ксанатлас. В городе Бухара и его окрестностях насчитывалось около двенадцати тысяч ткацких станков, на которых ткали такие ткани, как олачабоф, читгар, сёибоф, бахмальбоф, ромальбоф, калгайбоф и атласбоф. На ткань наносились красочные цветочные узоры с помощью деревянных форм. Они использовали десятки узоров, таких как мехча, чумчук коз, тиконак, кунда, палак, морпеч, тошбака, баргак, кутича, кош палак, барг, ай, танга питти, анор питти, эранги и каду. Для приготовления красочных красителей использовались природные минералы и растения - чоянбук, малгаш, черный мис, лазурит, мис магил, роян, гулхайри, кырмак бузгунч, красный и черный багам, асилранг, испаранг, тухмак, нарпус, ширах нил (индиго).

Небольшой пример - деревня Читгарон под Бухарой, где из хлопковых волокон ткали чудесные ткани, и текстильная промышленность приобретала все большую известность.

В этот период бухарские ремесленники производили такие ткани, как чит, калами, дака, платок, олача бекасам, адрас, банорас, бархат, сёши и атлас ксанатлас. В городе Бухара и его окрестностях насчитывалось около двенадцати тысяч ткацких станков, на которых ткали такие ткани, как олачабоф, читгар, сёибоф, бахмальбоф, ромальбоф, калгайбоф и атласбоф. На ткань наносились красочные цветочные узоры с помощью деревянных форм. Они использовали десятки узоров, таких как мехча, чумчук коз, тиконак, кунда, палак, морпеч, тошбака, баргак, кутича, кош палак, барг, ай, танга питти, анор питти, эранги и каду. Для приготовления красочных красителей использовались природные минералы и растения - чоянбук, малгаш, черный мис, лазурит, мис магил, роян, гулхайри, кырмак бузгунч, красный и черный багам, асилранг, испаранг, тухмак, нарпус, ширах нил (индиго).

Эти привлекательные ткани даже отправлялись в Индию и ряд других стран.

Помимо читгаранских тканей, в Бухаре производили керамику, различные красочные изделия ручной работы, сари из чистого шелка, резьбу по дереву, узорчатую стеклянную посуду, изделия из каменной керамики и миниатюры, кожаную обувь и, особенно, ценные шедевры ювелирного дела.

Социально-политические процессы в эмирате, естественно, оказали влияние на все сферы жизни населения, включая художественные ремесла. Потому что в стране, где царит политическая стабильность, достигается экономический рост и улучшается социальное положение людей. В такой стране развивается торговля, процветают культура, наука и искусство. Прикладное искусство также напрямую связано с этими процессами, его упадок и подъем отчетливо видны в истории Бухарского эмирата.

В периоды кризисов в стране предметы прикладного искусства упрощаются, а изобразительное искусство временно приходит в упадок. Но в любой ситуации ремесла выживают. Их возведение в ранг искусства или сохранение статуса простого ремесла напрямую зависит от социально-политической ситуации того времени. Во время прихода к власти династии Мангидов бухарские художественные ремесла пережили относительный кризис, количество видов прикладного искусства сократилось, а художественная ценность предметов снизилась. Но даже тогда местные чиновники стремились к комфортной жизни и оставались основными покупателями предметов прикладного искусства. Этот фактор спас художественные ремесла от полного кризиса.

Централизация Бухарского эмирата создала основу для расцвета культуры и искусства в этом регионе. Культурный подъем, начавшийся в Бухаре во время правления эмира шаха Мурада, продолжался до Российской империи. По этой причине

вторая половина XVIII века и первая половина XIX века вошли в историю как период наибольшего развития прикладного искусства Бухары. Расцветали практически все виды прикладного искусства: гончарное дело, кандакар, вышивка, ювелирное дело, читгар, резьба по дереву, ганч и резьба по мрамору.

Литературы.

1. Рempель Л.И. Архитектурный орнамент Узбекистана. - Ташкент: Гослитиздат, 1961. –436.С.

2. Sh.Sh. Bakayev AMALIY BEZAK SAN'ATIDA ANANAVIY VA ZAMONAVIY NAQSHLARINI UYG'UNLASHTIRIB KOMPOZITSIYA TUZISH VA QO'LLASH // Inter education & global study. 2024. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/amaliy-bezak-san-atida-ananaviy-va-zamonaviy-naqshlarini-uyg-unlashtirib-kompozitsiya-tuzish-va-qo-llash

3. Baxodirovich N. J., Shokirovich B. S. On Some Simple Generalizations of Techniques use of the Fine Arts. – 2023.

4. Мархабо Нашванова, Шодижон Шокирович Бақоев Определённый вид препятствий в прикладном искусстве трёх цветов в системе настроение контура в создании композиции // Science and Education. 2023. №11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opredelyonnyy-vid-prepyatstviy-v-prikladnom-iskusstve-tryoh-tsvetov-v-sisteme-nastroenie-kontura-v-sozdanii-kompozitsii (дата обращения: 23.02.2026).

5. Muzafarovaa, A. N. "This Is The Role Of Visual Art In Attracting Students To Visual And Creative Activities." International Engineering Journal For Research & Development 5.6 (2020): 3-3.

6. Bakayev Sh.Sh. Shukurova L.Sh. XVIII ASR O'RTALARI – XX ASR BOSHLARIDA BUXORO AMALIY SAN'ATI Buxoro davlat universiteti ilmiy kengashi 2024-2025 o'quv yili 28-aprel № 2/6 sonli kengashi qaroriga asosan chop etilgan Monografiya. Buxoro, " S.Buxoriy"nashriyoti 2025 yil.

7. Абдуллаев С. С. РОЛЬ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВОСТОКА В СОЗДАНИИ СЮЖЕТОВ МИНИАТЮРЫ СРЕДНЕЙ АЗИИ // Inter education & global study. 2023. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-srednevekovoy-literatury-vostoka-v-sozdanii-syuzhetov-miniatyury-sredney-azii (дата обращения: 23.02.2026).

РОЛЬ СКЛОННОСТИ К РИСКУ И ОСТОРОЖНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫБОРЕ ПОДРОСТКОВ

Баширов Ботирбек Абдувохобович
исследователь Каршинского государственного университета

Аннотация. *В статье на основе теоретического анализа и вторичного синтеза опубликованных международных исследований рассматривается психологическая роль склонности к риску и осторожности в профессиональном выборе подростков. Профессиональный выбор трактуется как решение в условиях неопределенности, в котором взаимосвязаны принятие риска, оценка последствий, саморегуляция, изучение профессиональных альтернатив и приверженность принятому решению. Анализ позволил разграничить импульсивную и обдуманную формы риска, а также рефлексивную и дезадаптивную формы осторожности. Для практики профессионального консультирования предложены четыре двумерных профиля и пятиэтапный диагностический алгоритм. Основное ограничение работы состоит в*

том, что сформулированные выводы пока не проверены на выборке подростков Узбекистана.

Ключевые слова: *подросток, выбор профессии, склонность к риску, осторожность, рискованное решение, изучение профессиональных альтернатив, профессиональная нерешительность, добросовестность, саморегуляция, самоэффективность при принятии карьерных решений.*

Abstract. *This article examines the psychological role of risk-taking propensity and cautiousness in adolescents' career choice through theoretical analysis and a secondary synthesis of published international research. Career choice is treated as a decision under uncertainty in which risk acceptance, anticipation of consequences, self-regulation, career exploration and commitment interact. The analysis distinguishes impulsive from calculated risk-taking, and reflective from maladaptive (indecisiveness-prone) cautiousness. A four-profile framework and a five-stage diagnostic algorithm are proposed for career counselling practice. The principal limitation is that these conclusions have not yet been tested on an Uzbek sample.*

Keywords: *adolescence, career choice, risk-taking propensity, cautiousness, risky decision making, career exploration, career indecision, conscientiousness, self-regulation, career decision self-efficacy.*

Введение

Выбор профессии является одной из центральных задач развития в подростковом возрасте. Понимание его как простого согласования интересов и способностей существенно упрощает проблему. Подросток принимает решение, располагая весьма неполной информацией о будущем направлении обучения, состоянии рынка труда, уровне дохода, социальном статусе и вероятности неудачи. Поэтому профессиональный выбор по своей сути становится решением в условиях неопределенности.

Именно в этом контексте ведущую роль приобретают две психологические особенности: склонность к риску и осторожность.

В психологии развития подростковый возраст характеризуется как период повышенной чувствительности к риску. Л. Стейнберг объясняет это временным дисбалансом между двумя системами: в период полового созревания резко усиливается стремление к новизне и интенсивным впечатлениям, тогда как способность к саморегуляции полностью формируется лишь к ранней взрослости [1]. Эксперимент М. Гарднера и Л. Стейнберга с участием 306 человек уточнил данное представление. Исследователи распределили участников трех возрастных групп - 13–16 лет, 18–22 года и 24 года и старше - для выполнения рискованного задания в одиночку либо в присутствии двух сверстников. С возрастом склонность к рискованным решениям снижалась; присутствие сверстников повышало риск во всех группах, однако у подростков и молодых людей этот эффект был значительно выраженнее, чем у взрослых [2].

Непосредственно переносить подобные лабораторные результаты на профессиональный выбор некорректно. Рискованная игра и выбор образовательного направления - это не одно и то же решение: последствия первой длятся несколько минут, тогда как последствия второго могут определять несколько лет жизни. Тем не менее эти исследования выявляют важный механизм: даже при принятии решений с долгосрочными последствиями подросток сохраняет повышенную чувствительность к социальным сигналам и привлекательности вознаграждения.

В психологии профессионального самоопределения внимание сосредоточено на других аспектах: трудностях выбора, профессиональном поиске, определенности решения и приверженности выбору. И. Гати, М. Краус и С. Осипоу предложили таксономию трудностей принятия карьерных решений, объединенных в три крупные группы: недостаточная готовность, недостаток информации и противоречивая информация [4]. Позднее И. Гати и Н. Сака проверили эту структуру в школьной среде

на выборке 1843 израильских учащихся. Исследование охватывало ситуации 9-го класса (выбор школы), 10-го класса (выбор учебного профиля) и 11-го класса (выбор направления военной службы); десятикатегориальная структура подтвердилась во всех трех ситуациях [5]. Следовательно, трудности профессионального выбора формируются значительно раньше, чем непосредственно перед поступлением в высшее учебное заведение.

В данной статье склонность к риску не трактуется как негативное поведение. Под ней понимается готовность принять определенную вероятность потерь ради ожидаемой выгоды в ситуации неопределенности. Осторожность определяется не как избегание риска, а как склонность проверять информацию, оценивать последствия и принимать решение без излишней поспешности. При таком понимании эти две характеристики не являются взаимоисключающими.

Анализ литературы выявил существенный пробел. Рискованное принятие решений самостоятельно изучается в психологии развития, а профессиональная нерешительность - в психологии профессионального самоопределения; однако в единую концептуальную рамку эти направления объединяются редко. В условиях Узбекистана данный вопрос практически не изучен эмпирически.

Цель исследования - теоретически обосновать роль склонности к риску и осторожности в профессиональном выборе подростков, системно сопоставить имеющиеся эмпирические данные и разработать практическую психологическую модель для профессионального консультирования.

Были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1) в какой мере общие особенности рискованного принятия решений в подростковом возрасте объясняют механизмы профессионального выбора;

2) как личностные характеристики, близкие по содержанию к осторожности, - добросовестность, эмоциональная стабильность и нерешительность - связаны с определенностью профессионального решения;

3) какое соотношение склонности к риску и осторожности можно считать адаптивным для профессионального выбора.

Работа представляет собой теоретико-аналитическое исследование, выполненное методом вторичного синтеза опубликованных эмпирических результатов. Сбор новых данных на отдельной выборке не проводился.

При отборе источников использовались три критерия. Во-первых, исследование должно было быть опубликовано в международном рецензируемом журнале. Во-вторых, по меньшей мере одна из переменных - склонность к риску, осторожность, профессиональное решение или профессиональный поиск - должна была измеряться стандартизированной методикой. В-третьих, требовалось, чтобы в публикации были открыто представлены объем выборки и статистические результаты. В итоговый анализ включены одиннадцать эмпирических исследований и три теоретико-методологических источника.

Кодирование данных проводилось по трем направлениям: возраст участников и объем выборки; основные психологические переменные; направленность результатов, относящихся к профессиональному решению.

Поскольку в разных исследованиях использовались неодинаковые единицы измерения и статистические модели, единый размер эффекта не рассчитывался: такой расчет был бы методологически необоснованным. Стандартизированные показатели приведены только по одному источнику - метаанализу И. Дефо и соавторов - в том виде, в каком они были опубликованы авторами [3].

В теоретической интерпретации склонность к риску была разделена на две формы. Импульсивный риск означает принятие решения при недостатке информации и без полноценной оценки последствий. При обдуманном риске, несмотря на сохраняющуюся неопределенность, анализируются альтернативы и осознанно оценивается соотношение возможной выгоды и потерь. Аналогичным образом была

дифференцирована осторожность: адаптивная рефлексивная осторожность и дезадаптивная чрезмерная осторожность. Такое разграничение позволило интерпретировать внешне противоречивые результаты в рамках единого континуума управления риском.

Результаты

Включенные в анализ исследования измеряли различные аспекты профессионального выбора. Однако их общая направленность совпадает: качество решения подростка определяется не только профессиональными интересами, но и отношением к неопределенности, способностью к саморегуляции и психологической готовностью к последствиям выбора. Основные результаты обобщены в

таблице 1.

Исследование	Выборка и страна	Основные переменные	Вывод, относящийся к профессиональному выбору
Gardner, Steinberg, 2005 [2]	N=306; США; 13–16, 18–22 и 24+ лет	Рискованное решение, влияние сверстников	С возрастом рискованное принятие решений снижалось. В присутствии сверстников риск возрастал; у подростков и молодых людей этот эффект был сильнее, чем у взрослых.
Defoe и соавт., 2015 [3]	Метаанализ; четыре независимых возрастных сравнения	Возрастные различия, рискованные решения	Подростки рисковали больше, чем взрослые (g=0,37). Ранние подростки - больше, чем подростки среднего и позднего возраста (g=0,15). Различие между подростками и детьми было практически нулевым (g=–0,00).
Gati, Saka, 2001 [5]	N=1843; Израиль; 9–11-й классы	Трудности принятия карьерных решений (CDDQ)	Десятикатегориальная структура трудностей подтвердилась и в школьном возрасте. У юношей показатели внешних конфликтов и дисфункциональных убеждений были выше.
Lounsbury и соавт., 2005 [6]	США; 7-й класс N=248, 10-й класс N=321, 12-й класс N=282	Большая пятерка, определенность профессионального выбора	Добросовестность положительно связана с определенностью профессионального выбора во всех трех группах. Открытость и доброжелательность также связаны положительно; эмоциональная стабильность была значима только в 12-м классе.

Исследование	Выборка и страна	Основные переменные	Вывод, относящийся к профессиональному выбору
Germeijs и соавт., 2006 [7]	N=281; Бельгия; 12-й класс, три волны	Нерешительность, задачи принятия решения, тревога	Нерешительность снижала последующий уровень поиска, состояние решения и приверженность выбору. Эта связь опосредовалась тревогой, связанной с выбором профессии.
Rogers и соавт., 2008 [8]	N=414; Австралия; 10–12-й классы	Личность, самоэффективность, цели, социальная поддержка	Профессиональный поиск был связан с целями и социальной поддержкой. Профессиональное планирование - с самоэффективностью, целями и личностными характеристиками.
Germeijs, Verschueren, 2009 [9]	N=281; Бельгия; 12-й класс, лонгитюдное исследование	Привязанность к родителям, этапы решения	Безопасная привязанность к матери предсказывала последующие уровни ориентации и поиска; для привязанности к отцу такая связь не была выявлена.
Marcionetti, Rossier, 2017 [10]	N=448; Швейцария; 9-й класс	Большая пятерка, родительская поддержка, самооценка	Связь нейротизма и добросовестности с профессиональной нерешительностью опосредовалась родительской поддержкой и самооценкой.
Kracke, 2002 [12]	N=192; Германия; 9-й класс, две волны (интервал 6 месяцев)	Личность, поведение родителей, сверстники	Ориентированное на ребенка поведение родителей было связано с поиском информации и предсказывало изменения в поисковой активности через шесть месяцев.
Jin и соавт., 2009 [13]	N=785; Китай; магистранты	Большая пятерка, самоэффективность карьерного решения, приверженность выбору	Нейротизм и добросовестность были прямо связаны с приверженностью профессиональному выбору и косвенно - через самоэффективность.
Kowal и соавт., 2016 [14]	N=108; Индия; 18–22 года	Рискованное поведение, стремление к военной профессии	У стремившихся стать военными офицерами рискованное поведение было выражено сильнее, особенно

Исследование	Выборка и страна	Основные переменные	Вывод, относящийся к профессиональному выбору
			в ситуациях, связанных с военными и пожарными рисками.

Таблица 1. Синтез основных эмпирических исследований по теме

Метаанализ И. Дефо и соавторов позволяет избежать упрощенного представления о подростковом возрасте как автоматически наиболее рискованном периоде. Авторы провели четыре независимых сравнения. По сравнению со взрослыми подростки демонстрировали более высокий уровень рискованных решений (g=0,37). Ранние подростки чаще шли на риск, чем подростки среднего и позднего возраста (g=0,15). Однако различие между подростками и детьми оказалось практически нулевым (g=–0,00), а между ранними подростками и детьми также не было обнаружено существенных различий (g=0,04) [3]. Результаты представлены на рисунке 1.

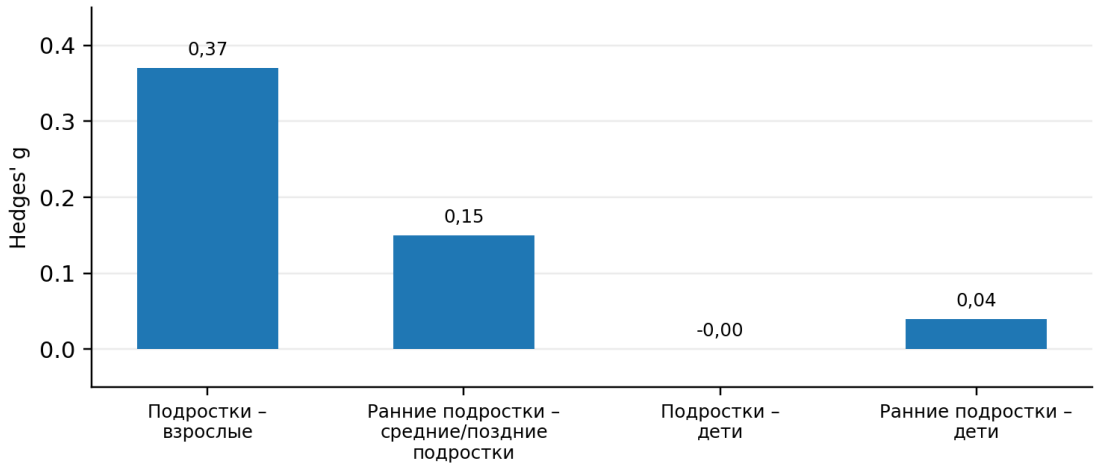


Рисунок 1. Стандартизированные различия между возрастными группами в рискованном принятии решений (Hedges' g)

Источник: показатели, опубликованные в метаанализе Defoe I.N. и соавт. (2015) [3]. Положительное значение означает более высокий уровень рискованных решений в первой из сравниваемых групп.

Склонность к риску нельзя рассматривать как единую устойчивую величину, однозначно определяемую возрастом. Она зависит от типа задачи, структуры вознаграждения, опыта и этапа развития.

Одним из характерологических ресурсов, близких к осторожности, является добросовестность. Дж. Лаунсбери, Т. Хатченс и Дж. Лавленд в трех школьных когортах - среди учащихся 7-го класса (N=248), 10-го класса (N=321) и 12-го класса (N=282) - выявили положительную и статистически значимую связь добросовестности с определенностью профессионального выбора. Открытость опыту и доброжелательность также показали положительную связь, тогда как эмоциональная стабильность оказалась значимой только в выборке учащихся 12-го класса [6]. Добросовестность обычно включает планомерность, ответственность при выполнении задач, самоконтроль и целенаправленность. В контексте профессионального выбора эта черта весьма близка к адаптивной форме осторожности.

Чрезмерная осторожность, напротив, становится проблемой. В. Гермейс, К. Версхюрен и Б. Соэненс трижды в течение учебного года обследовали 281 бельгийского учащегося 12-го класса. Хроническая нерешительность отрицательно была связана с

состоянием профессионального решения, пониманием себя и альтернатив, а также с приверженностью выбору. Важно, что посредником этой связи выступала тревога, связанная с выбором профессии [7]. Данный результат опровергает интуитивное представление о том, что более длительное обдумывание автоматически улучшает решение: если сбор информации продолжается безгранично, осторожность превращается из функционального анализа в нерешительность, блокирующую принятие решения.

Дж. Марчионетти и Дж. Россье на выборке 448 швейцарских учащихся 9-го класса изучили связь личностных черт, родительской поддержки и самооценки с профессиональной нерешительностью. Родительская поддержка и самооценка выступали посредниками во взаимосвязи нейротизма и добросовестности с трудностями профессионального решения [10]. Этот результат указывает на необходимость рассматривать осторожность не просто как медленное принятие решения, а во взаимосвязи с эмоциональной стабильностью. Тревожный подросток может многократно перепроверять информацию, однако увеличение количества проверок само по себе не повышает качество решения.

Два исследования взаимно дополняют друг друга в вопросе самоэффективности. М. Роджерс, П. Крид и А. Глендон на выборке 414 австралийских учащихся 10–12-х классов проверили в единой модели личностные характеристики, социальную поддержку, самоэффективность, ожидания результатов и цели. Профессиональный поиск был связан с целями и социальной поддержкой, а профессиональное планирование - с самоэффективностью, целями и личностными характеристиками [8]. Л. Цзинь, Д. Уоткинс и М. Юэнь на выборке 785 китайских магистрантов установили прямую связь нейротизма и добросовестности с приверженностью профессиональному выбору, а также их косвенную связь через самоэффективность при принятии карьерных решений [13]. Вторая выборка не является подростковой, поэтому эти результаты следует рассматривать не как прямое доказательство, а как показатель концептуальной согласованности.

Результаты, относящиеся к социальному контексту, также указывают в одном направлении. Б. Краке показала связь поведения родителей, относящегося к профессиональному самоопределению, с поисковой активностью подростка [11]. В последующем лонгитюдном исследовании 192 немецких учащихся 9-го класса было установлено, что ориентированное на ребенка поведение родителей усиливало поиск информации и предсказывало изменения в профессиональном поиске спустя шесть месяцев [12]. В лонгитюдном исследовании В. Гермейс и К. Версхюрен безопасная привязанность к матери предсказывала последующие этапы ориентации и поиска в процессе профессионального решения, тогда как аналогичной связи с привязанностью к отцу обнаружено не было [9]. Это тонкое различие заслуживает отдельной проверки в местных условиях.

Наконец, когда риск является компонентом самой профессии, склонность к риску непосредственно влияет на дифференциацию выбора. Д. Ковал, А. Кумар и Ф. Кидваи сравнили 108 молодых индийцев в возрасте 18–22 лет, стремившихся и не стремившихся стать военными офицерами; в первой группе показатели рискованного поведения были выше, особенно в ситуациях, связанных с военными и пожарными рисками [14]. Поскольку этот источник опубликован в журнале с невысоким уровнем рецензирования, имеет небольшую выборку, а участники не относятся к подросткам, он приводится лишь как иллюстративное свидетельство.

В целом эмпирические данные не подтверждают ни одну из двух крайних моделей. Высокая склонность к риску сама по себе не гарантирует качественного профессионального выбора; высокая осторожность также сама по себе не обеспечивает определенности.

Для понимания риска в профессиональном выборе необходимо различать риск и неопределенность. В ситуации риска возможные исходы и их вероятности

приблизительно известны. При неопределенности либо сам исход, либо его вероятность недостаточно определены. Выбирая профессию, подросток одновременно сталкивается с обоими типами ситуации: могут существовать статистические данные о вероятности поступления, однако состояние рынка труда через пять-десять лет, удовлетворенность профессией или развитие индивидуальных способностей заранее достоверно предсказать невозможно. Поэтому психологическое качество профессионального решения определяется не полным устранением риска, а нахождением его приемлемых границ.

Адаптивный компонент склонности к риску проявляется в готовности приобретать новый опыт. Профессиональный поиск по своей природе требует проб и опыта. Подросток получает сведения о разных профессиях, беседует со специалистами, проходит профориентационные тесты, пробует различные направления деятельности. Каждое такое действие требует принятия вероятности ошибки или того, что прежние представления окажутся неверными. Если готовность к риску полностью подавляется, подросток остается в пределах только знакомых и социально одобряемых вариантов.

При импульсивном риске решение ускоряется под влиянием привлекательности вознаграждения, а этапы проверки сокращаются. Подросток может подменить общую оценку соответствия одним ярким сигналом: высоким доходом, популярностью профессии, историями успеха в социальных сетях или ожиданиями семьи. Обнаруженное Гарднером и Стейнбергом усиление риска в присутствии сверстников [2] указывает на необходимость отдельно контролировать влияние социальных сигналов при профессиональном выборе. Задача консультанта здесь вполне конкретна: подросток должен уметь ответить на вопрос «Почему именно эта профессия?» как минимум несколькими независимыми аргументами.

Практически принципиально разграничивать осторожность и нерешительность. При осторожности информация ведет к решению. При нерешительности каждое новое сведение порождает очередное сомнение. Лонгитюдные результаты Гермейс и соавторов показали, что именно второй вариант замедляет процесс принятия решения [7]. Практический вывод состоит в том, что необходимо не бесконечно увеличивать объем информации, а уточнять критерии выбора. Если подросток определяет три-пять наиболее значимых для себя критериев и сравнивает альтернативы по ним, осторожность приобретает функциональную форму.

Особого внимания требует страх потери возможностей. Подросток нередко тяжелее переживает не риск ошибочного выбора профессии, а вероятность утратить после выбора другие варианты. В результате он стремится сохранять открытыми все возможности и откладывает окончательное решение. Выявленные Гати и Сака трудности, связанные с внутренними конфликтами [5], отражают подобную структуру. В такой ситуации полезно переосмыслить выбор не как необратимый приговор на всю жизнь, а как наиболее обоснованное направление на конкретном этапе развития.

На основе описанных механизмов адаптивное профессиональное решение можно представить как трехэтапный процесс. Сначала - активный поиск и обдуманный риск, расширяющие круг возможностей. Затем - осторожный анализ, сокращающий число альтернатив. Наконец - принятие сохраняющейся неопределенности и приверженность сделанному выбору. В такой последовательности склонность к риску и осторожность выступают не конкурирующими качествами, а ресурсами, выполняющими различные функции на разных этапах профессионального решения.

На основе теоретического и эмпирического синтеза для практики профессионального консультирования выделены четыре двумерных профиля (таблица 2). Эти профили не являются диагностическими заключениями; они предлагаются как концептуальная рамка для объединения результатов беседы, психодиагностики и профессиональных проб.

Профиль	Склонность к риску	Осторожность	Проявление в профессиональном выборе	Задача консультирования
A. Импульсивный исследователь	Высокая	Низкая	Быстро выбирает новую и привлекательную профессию; недостаточно проверяет требования и последствия.	Замедлить принятие решения; совместно проанализировать реальные требования и перечень возможных последствий.
B. Обдуманный исследователь	Высокая	Высокая	Открыто изучает новые возможности, но проверяет факты, соответствие и последствия.	Наиболее адаптивный профиль. Поддерживать профессиональные пробы, практический опыт и конкретный план действий.
C. Чрезмерно осторожный	Низкая	Высокая	Боится ошибиться, собирает много информации, но откладывает решение или передает его другим.	Снизить тревогу; сократить число критериев выбора; использовать небольшие и обратимые пробные решения.
D. Пассивно-неопределенный	Низкая	Низкая	Не ищет новых возможностей и не анализирует глубоко имеющиеся варианты; профессиональный план выражен слабо.	Усилить мотивацию и самопонимание; поэтапно активизировать профессиональные интересы.

Таблица 2. Концептуальные профили склонности к риску и осторожности в профессиональном выборе

В практической работе недостаточно оценивать склонность к риску и осторожность одним тестовым показателем. Предлагается пятиэтапный диагностический алгоритм.

На первом этапе определяется стиль принятия решения подростком в реальной профессиональной ситуации: как долго он изучает альтернативы, на какие аргументы опирается, как относится к неопределенной информации и насколько готов изменить свое мнение. В беседе вопросы «Что вы будете делать, если выбранное направление

окажется не таким, как ожидалось?» и «В чем для вас состоит наибольший ущерб от ошибочного выбора?» позволяют выявить особенности субъективного восприятия риска.

На втором этапе оцениваются личностные ресурсы, поддерживающие принятие решения. При высокой добросовестности и развитом самоконтроле склонность к риску чаще приобретает обдуманный характер. При низкой эмоциональной стабильности и высокой тревожности возрастает вероятность того, что осторожность перерастет в нерешительность [6; 7; 10]. Поэтому в консультативном заключении вместо общей характеристики следует отдельно указывать три аспекта: каким образом управляется риск, насколько решение опирается на информацию и каково эмоциональное состояние подростка.

Третий этап - проверка профессиональной альтернативы посредством небольших и обратимых проб. Подросток может не ограничиваться чтением о профессии, а наблюдать за работой специалиста, выполнять задания, приближенные к профессиональным, посещать открытые занятия или краткосрочные курсы. Такой подход частично заменяет неопределенность реальным опытом. Для склонного к риску подростка это возможность проверить импульсивный выбор фактами; для чрезмерно осторожного - начать действовать в безопасных условиях.

На четвертом этапе составляется матрица критериев решения. Подросток оценивает три-четыре реальные альтернативы по интересам, способностям, продолжительности обучения, финансовым затратам, условиям труда, возможностям развития и личным ценностям. Критериям не придается одинаковый вес: подросток определяет наиболее значимые именно для себя. Такой порядок снижает влияние одного привлекательного сигнала у склонного к риску подростка, а у осторожного помогает преобразовать бесконечный сбор информации в итоговое решение.

Пятый этап - формирование альтернативного плана. Психологическое принятие неопределенности облегчается осознанием наличия запасного пути. Если заранее определить, какая смежная специальность, подготовительный курс или временный вариант приобретения опыта доступны в случае непоступления на основное направление, риск меньше воспринимается как катастрофическое событие. При этом альтернативный план не должен превращаться в средство ухода от основного решения.

В условиях Узбекистана рассматриваемая проблема приобретает особое значение. Профессиональный выбор подростка одновременно формируется под влиянием семейных ожиданий, регионального рынка труда, образовательных возможностей и социального престижа профессии. Прямой перенос механизмов, выявленных в международных исследованиях, на местные условия был бы методологически необоснованным; они могут служить лишь основанием для конкретных гипотез. Например, можно предположить, что при высокой родительской поддержке обдуманный риск будет усиливать профессиональный поиск подростка, тогда как в условиях жесткого родительского контроля отношение к риску может иначе влиять на самостоятельность выбора.

Для будущего локального эмпирического исследования предлагается следующая модель. Независимые предикторы: склонность к риску и осторожность. Медиаторы: самоэффективность при принятии карьерных решений и профессиональная тревога. Модераторы: влияние родителей и сверстников. Результирующие переменные: определенность профессионального выбора, профессиональный поиск и приверженность выбору. Проверка модели с помощью структурного моделирования или иерархической регрессии позволит получить более содержательные результаты, чем упрощенные выводы типа «чем больше риска, тем лучше или хуже».

Научная новизна исследования заключается в трактовке склонности к риску и осторожности не как противоположных полюсов, а как двух самостоятельных психологических механизмов управления неопределенностью при профессиональном выборе. Склонность к риску обеспечивает готовность пробовать альтернативы и входить

в новые ситуации. Осторожность выполняет функцию проверки выбора и оценки последствий. При нарушении баланса между ними возникают соответственно импульсивный выбор либо хроническая нерешительность.

Заключение

Проведенный теоретико-эмпирический синтез показал, что склонность к риску и осторожность играют важную, но нелинейную роль в профессиональном выборе подростков.

Во-первых, в подростковом возрасте уровень рискованных решений в среднем может быть выше, чем у взрослых [3]. Это требует учитывать в профессиональном консультировании чувствительность к привлекательным вознаграждениям и влиянию сверстников. Вместе с тем практически отсутствующее различие между подростками и детьми предостерегает от трактовки подросткового возраста как единственного «возраста риска».

Во-вторых, наиболее благоприятной для профессионального выбора формой является обдуманный риск. Он позволяет изучать новые альтернативы, проходить профессиональные пробы и действовать в условиях неопределенности. Импульсивный риск, напротив, снижает устойчивость выбора из-за недостатка информации и чрезмерной ориентации на краткосрочную выгоду.

В-третьих, адаптивная форма осторожности связана с добросовестностью, самоконтролем и оценкой последствий [6]. Чрезмерная осторожность в сочетании с профессиональной тревогой и хронической нерешительностью блокирует принятие решения [7; 10]. В психологическом консультировании следует формировать не установку «думать как можно дольше», а умение достаточно тщательно обдумать выбор на основе четких критериев и перейти к решению.

С практической точки зрения в профориентационных программах рекомендуется рассматривать подростков с учетом четырех выделенных профилей. Наряду со склонностью к риску и осторожностью следует оценивать самоэффективность при принятии карьерных решений, тревожность, добросовестность и источники социального влияния. В качестве инструментов поддержки обдуманного риска могут использоваться профессиональные пробы, краткосрочный практический опыт, анализ сценариев «лучший - худший - наиболее вероятный», альтернативный план и матрица критериев решения.

Список использованной литературы.

1. Steinberg L. Risk taking in adolescence: What changes, and why? // Annals of the New York Academy of Sciences. - 2004. - Vol. 1021. - P. 51–58. - DOI: 10.1196/annals.1308.005.

2. Gardner M., Steinberg L. Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study // Developmental Psychology. - 2005. - Vol. 41, No. 4. - P. 625–635. - DOI: 10.1037/0012-1649.41.4.625.

3. Defoe I.N., Dubas J.S., Figner B., van Aken M.A.G. A meta-analysis on age differences in risky decision making: Adolescents versus children and adults // Psychological Bulletin. - 2015. - Vol. 141, No. 1. - P. 48–84. - DOI: 10.1037/a0038088.

4. Gati I., Krausz M., Osipow S.H. A taxonomy of difficulties in career decision making // Journal of Counseling Psychology. - 1996. - Vol. 43, No. 4. - P. 510–526. - DOI: 10.1037/0022-0167.43.4.510.

5. Gati I., Saka N. High school students' career-related decision-making difficulties // Journal of Counseling & Development. - 2001. - Vol. 79, No. 3. - P. 331–340. - DOI: 10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x.

6. Lounsbury J.W., Hutchens T., Loveland J.M. An investigation of Big Five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents // Journal of Career Assessment. - 2005. - Vol. 13, No. 1. - P. 25–39. - DOI: 10.1177/1069072704270272.

7. Germeijs V., Verschueren K., Soenens B. Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety // Journal of Counseling Psychology. - 2006. - Vol. 53, No. 4. - P. 397–410. - DOI: 10.1037/0022-0167.53.4.397.

8. Rogers M.E., Creed P.A., Glendon A.I. The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective // Journal of Vocational Behavior. - 2008. - Vol. 73, No. 1. - P. 132–142. - DOI: 10.1016/j.jvb.2008.02.002.

9. Germeijs V., Verschueren K. Adolescents' career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? // Journal of Research on Adolescence. - 2009. - Vol. 19, No. 3. - P. 459–483. - DOI: 10.1111/j.1532-7795.2009.00603.x.

10. Marcionetti J., Rossier J. The mediating impact of parental support on the relationship between personality and career indecision in adolescents // Journal of Career Assessment. - 2017. - Vol. 25, No. 4. - P. 601–615. - DOI: 10.1177/1069072716652890.

11. Kracke B. Parental behaviors and adolescents' career exploration // The Career Development Quarterly. - 1997. - Vol. 45, No. 4. - P. 341–350. - DOI: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00538.x.

12. Kracke B. The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration // Journal of Adolescence. - 2002. - Vol. 25, No. 1. - P. 19–30. - DOI: 10.1006/jado.2001.0446.

13. Jin L., Watkins D., Yuen M. Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students // Journal of Vocational Behavior. - 2009. - Vol. 74, No. 1. - P. 47–52. - DOI: 10.1016/j.jvb.2008.10.002.

14. Kowal D.S., Kumar A., Kidwai F. Risk taking behaviour and career choice among youth aspiring to be an officer in Indian Armed Force // The International Journal of Indian Psychology. - 2016. - Vol. 3, Issue 2, No. 9. - DOI: 10.25215/0302.158.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У УЧАЩИХСЯ

Буртешова Алия Бурхоновна
Независимый исследователь Бухарского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты психологических механизмов формирования компетентности самостоятельной работы у учащихся. Самостоятельная работа рассматривается как способность учащегося самостоятельно или при минимальной внешней поддержке планировать учебную деятельность, выполнять поставленные задачи, оценивать полученные результаты и при необходимости корректировать собственные действия. Особое внимание уделяется взаимосвязи мотивационных, когнитивных, метакогнитивных, эмоционально-волевых и рефлексивных механизмов, обеспечивающих устойчивость самостоятельной учебной деятельности. Раскрывается значение внутренней мотивации, уверенности в собственных возможностях, чувства ответственности, самоконтроля и способности к рефлексии в развитии самостоятельности учащихся. Обосновывается эффективность проблемных заданий, индивидуальных образовательных стратегий, самооценивания, рефлексивных упражнений и поэтапной психолого-педагогической поддержки в формировании компетентности самостоятельной работы.*

Подчеркивается, что целенаправленная организация самостоятельной деятельности способствует не только повышению учебных результатов, но и развитию саморегуляции, способности принимать решения, контролировать собственную деятельность и принимать ответственность за результаты обучения.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, компетентность, психологические механизмы, учащиеся, внутренняя мотивация, саморегуляция, метакогнитивные навыки, рефлексия, самостоятельное обучение, познавательная деятельность.*

Abstract. *This article examines the theoretical and practical aspects of the psychological mechanisms involved in developing students' competence in independent work. Independent work competence is interpreted as a student's ability to plan and perform learning tasks independently or with minimal external assistance, evaluate the results obtained, and reorganize their activities when necessary. Particular attention is paid to the interaction of motivational, cognitive, metacognitive, emotional-volitional, and reflective mechanisms that support sustainable independent learning activity. The study highlights the importance of intrinsic motivation, self-confidence, responsibility, self-control, and reflective abilities as psychological foundations of students' independence. The article also substantiates the role of problem-based tasks, individualized learning strategies, self-assessment, reflective exercises, and gradual psychological and pedagogical support in developing independent work competence. It is emphasized that purposeful organization of students' independent activities contributes not only to improved academic outcomes but also to the development of self-regulation, decision-making abilities, learning responsibility, and the capacity to consciously manage one's own educational activity.*

Key words: *independent work, competence, psychological mechanisms, students, intrinsic motivation, self-regulation, metacognitive skills, reflection, independent learning, cognitive activity.*

Введение. В современном образовательном процессе от учащегося требуется не только усвоение готовых знаний, но и способность самостоятельно организовывать собственную учебную деятельность, искать и анализировать информацию, находить оптимальные решения в проблемных ситуациях, а также оценивать результаты своей деятельности. В условиях стремительного расширения информационного потока и постоянного усложнения содержания образования самостоятельное мышление и способность учащегося действовать самостоятельно становятся одними из важных психологических факторов, определяющих его образовательные достижения. Поэтому формирование компетенции самостоятельной работы следует рассматривать не только как методическую задачу современного образования, но и как процесс, непосредственно связанный с психологическим развитием личности учащегося.

Компетенция самостоятельной работы является более широким понятием, чем способность учащегося выполнить определённое задание. Она включает взаимосвязанные психологические процессы, такие как осознание цели, планирование деятельности, выбор необходимых ресурсов, контроль процесса выполнения, самостоятельное преодоление возникающих трудностей, оценка полученного результата и совершенствование последующей деятельности. В формировании данной компетенции наряду с познавательными процессами учащегося важное значение имеют его мотивационные и эмоционально-волевые особенности. В частности, внутренний интерес к обучению, стремление к успеху, уверенность в собственных силах и устойчивое отношение к трудностям непосредственно влияют на продолжительность и эффективность самостоятельной деятельности.

В психологической основе процесса самостоятельной работы, прежде всего, находится **механизм саморегуляции**. Когда учащийся определяет цель своей деятельности, планирует пути её достижения и контролирует выполненную работу, он

учится сознательно управлять собственными действиями. Данный процесс формируется постепенно: первоначально он осуществляется на основе внешних педагогических указаний, а впоследствии переходит во внутренний контроль и саморегуляцию. Поэтому задача учителя должна заключаться не в выполнении задания вместо учащегося, а в развитии его возможностей самостоятельно организовывать собственную деятельность.

В формировании компетенции самостоятельной работы особое место занимают также **метакогнитивные процессы**. Размышление учащегося над вопросами «Что я знаю?», «Чего я ещё не знаю?», «Каким способом лучше выполнить данное задание?», «Насколько эффективен выбранный мною способ?» повышает уровень осознания собственных знаний и деятельности. По мере развития метакогнитивного контроля учащийся начинает осознанно выбирать стратегии собственного обучения. В результате он превращается не просто в исполнителя учебных заданий, а в активного субъекта, способного управлять собственным образовательным процессом.

Другим важным психологическим компонентом данной компетенции является **внутренняя мотивация**. Если учащийся выполняет задание исключительно ради получения оценки, избежания замечания или выполнения требования учителя, его самостоятельная деятельность зачастую остаётся зависимой от внешнего контроля. Напротив, внутренняя потребность в приобретении знаний, интерес к новому, стремление проверить собственные возможности и желание личностного развития превращают самостоятельную работу в устойчивую форму деятельности. С этой точки зрения в образовательном процессе важно поддерживать не только конечный результат учащегося, но и сам процесс его поиска, инициативу и самостоятельные решения.

На компетенцию самостоятельной работы учащихся существенное влияние оказывают и эмоционально-волевые процессы. При выполнении сложных заданий усталость, сомнение, страх неудачи или стремление получить быстрый результат могут снижать активность учащегося. В подобных ситуациях терпение, настойчивость, способность управлять собственными эмоциями и готовность преодолевать трудности выполняют функцию важных психологических ресурсов. Следовательно, формирование самостоятельной работы не должно ограничиваться развитием только интеллектуальных навыков; необходимо также поддерживать эмоциональную устойчивость и волевые качества учащегося.

Кроме того, важным фактором развития компетенции самостоятельной работы является оценка учащимся собственной деятельности. Учащийся, способный объективно оценивать результаты своей работы, склонен воспринимать ошибки не как признак неудачи, а как опыт, необходимый для дальнейшего совершенствования деятельности. Это способствует формированию рефлексивного подхода. Посредством рефлексии учащийся осознаёт свои сильные и слабые стороны, анализирует выполненную работу и совершенствует стратегию выполнения последующих заданий.

С этой точки зрения комплексное изучение психологических механизмов формирования компетенции самостоятельной работы учащихся представляет собой актуальную научно-практическую проблему. При исследовании данного вопроса целесообразно рассматривать мотивационный, когнитивный, метакогнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты самостоятельной работы не изолированно, а как единую взаимосвязанную систему. Такой подход создаёт теоретическую и практическую основу для укрепления субъектной позиции учащегося в образовательном процессе и психологически эффективной организации его самостоятельной деятельности.

Цель исследования - выявить основные психологические механизмы, влияющие на формирование компетенции самостоятельной работы учащихся, проанализировать их взаимосвязь и обосновать психологически эффективные условия развития самостоятельной учебной деятельности.

Задачи исследования заключаются в следующем: уточнить психологическое содержание компетенции самостоятельной работы; проанализировать её мотивационные, когнитивные, метакогнитивные, эмоционально-волевые и рефлексивные компоненты; выявить психологические факторы, определяющие самостоятельную деятельность учащихся; обосновать эффективность психолого-педагогических подходов, направленных на развитие самостоятельной работы.

Научно-практическая значимость исследования заключается в обосновании необходимости организации процесса формирования компетенции самостоятельной работы учащихся не только посредством системы заданий, но и на основе активизации внутренних психологических возможностей личности. Данный подход может быть использован при разработке практических программ, направленных на развитие саморегуляции, самостоятельного мышления и учебной ответственности учащихся в процессе общего среднего образования.

Анализ литературы и степень изученности темы

Проблема формирования у учащихся компетенции самостоятельной работы занимает одно из важных мест на стыке современной психологии и педагогики. Для понимания данной проблемы необходимо учитывать взаимосвязь таких понятий, как самостоятельная деятельность, саморегуляция, мотивация, рефлексия, метакогниция и субъектные характеристики личности. Анализ научных источников показывает, что самостоятельная работа учащегося представляет собой не просто выполнение задания без помощи учителя, а сложный психологический процесс, включающий осознание учебной цели, выбор стратегии деятельности, контроль её осуществления и оценку полученного результата.

Важной теоретической основой для объяснения психологической сущности самостоятельной деятельности является культурно-исторический подход Л.С. Выготского. Согласно данному подходу, самостоятельные действия учащегося первоначально могут формироваться в процессе социального взаимодействия и при поддержке взрослых, а впоследствии преобразовываться во внутренние психологические процессы. При этом задача педагогической помощи заключается не в предоставлении готового решения, а в создании условий для перехода учащегося на более высокий уровень самостоятельной деятельности. Поэтому формирование самостоятельности может рассматриваться и как процесс перехода от внешней деятельности к внутреннему управлению собственными действиями.

Большое значение для понимания данной проблемы имеют также положения А.Н. Леонтьева о деятельности. Рассмотрение деятельности как системы мотивов, целей и действий создаёт методологическую основу для анализа самостоятельной работы учащегося. Когда выполняемое учащимся задание связано с личностным смыслом и соответствующим мотивом, его деятельность перестаёт быть механическим выполнением и приобретает осознанный характер. Следовательно, при развитии компетенции самостоятельной работы необходимо учитывать не только сложность задания, но и его субъективную значимость для самого учащегося.

В объяснении самостоятельной учебной деятельности учащихся важное место занимают концепции саморегуляции. В современных психологических исследованиях предварительное планирование учащимся собственной деятельности, осуществление мониторинга в процессе выполнения задания и последующая оценка результатов рассматриваются как основные компоненты самостоятельного обучения. Модель саморегулируемого обучения, разработанная Барри Циммерманом, также подчёркивает циклический характер учебной деятельности. В рамках данной модели постановка целей и планирование, непосредственное выполнение деятельности и рефлексивная оценка собственных действий рассматриваются как взаимосвязанные процессы.

Одной из важных психологических основ самостоятельной работы является метакогнитивная компетентность. Взгляды Джона Флавелла на метакогницию акцентируют внимание на способности личности осознавать и контролировать

собственные познавательные процессы. Когда учащийся начинает понимать, каким способом ему легче усваивать материал, в выполнении каких заданий он испытывает трудности и какую стратегию целесообразно использовать для решения определённой проблемы, уровень его учебной самостоятельности повышается. С этой точки зрения метакогнитивная деятельность может рассматриваться как один из внутренних механизмов управления компетенцией самостоятельной работы.

Особое значение для мотивационного объяснения самостоятельной работы имеет теория самодетерминации. Данный подход, разработанный Эдвардом Деси и Ричардом Райаном, связывает внутреннюю заинтересованность человека в деятельности с потребностями в автономии, компетентности и социальной взаимосвязанности. В образовательном процессе предоставление учащемуся определённой степени выбора, поддержка опыта достижения успеха и создание позитивной социальной среды способствуют усилению внутренней мотивации. Внутренняя мотивация, в свою очередь, позволяет преобразовать самостоятельную работу из деятельности, основанной преимущественно на внешних требованиях, в деятельность, обусловленную личностной потребностью.

Важным для объяснения процесса самостоятельной работы учащихся является также понятие **самоэффективности**, предложенное в рамках социально-когнитивной теории Альберта Бандуры. Если учащийся убеждён в собственной способности успешно выполнить определённое задание, он более склонен принимать сложные задачи, проявлять устойчивость перед трудностями и продолжать деятельность. Напротив, низкая уверенность в собственных возможностях может приводить к избеганию самостоятельной деятельности, откладыванию выполнения задания или чрезмерной зависимости от внешней помощи. Поэтому в процессе развития самостоятельной работы важными психологическими средствами являются демонстрация учащемуся его реальных достижений и предоставление конструктивной обратной связи.

Проблема рефлексии также рассматривается как составная часть компетенции самостоятельной работы. Посредством рефлексивного процесса учащийся анализирует собственную деятельность, определяет эффективность принятых решений и осознаёт причины допущенных ошибок. Такой подход переводит учащегося от этапа простого «получения результата» к этапу «осознания и совершенствования собственной деятельности». Поэтому рефлексивные задания, вопросы для самооценки и методы анализа результатов деятельности могут выступать важными средствами формирования компетенции самостоятельной работы.

В отечественных научно-педагогических исследованиях также уделяется значительное внимание активности личности учащегося, развитию самостоятельного мышления, формированию его как субъекта образовательного процесса и вопросам компетентностного подхода. Особенно в условиях современного образования приоритетным направлением становится развитие способности учащегося не просто воспринимать готовую информацию, а самостоятельно искать, отбирать, перерабатывать её и применять в практических ситуациях.

Обобщение научных подходов к рассматриваемой проблеме позволяет охарактеризовать компетенцию самостоятельной работы посредством **пяти основных психологических компонентов**: мотивационного, когнитивного, метакогнитивного, эмоционально-волевого и рефлексивного. Мотивационный компонент отражает внутреннюю потребность учащегося в самостоятельной деятельности; когнитивный компонент связан с использованием знаний и мыслительных операций; метакогнитивный компонент включает планирование и контроль собственных познавательных процессов; эмоционально-волевой компонент характеризует способность преодолевать трудности и продолжать деятельность; рефлексивный компонент выражается в анализе и совершенствовании собственной деятельности.

Таким образом, существующие теоретические подходы позволяют рассматривать компетенцию самостоятельной работы не как отдельный навык, а как комплексное

личностно-образовательное образование, формирующееся в результате взаимодействия нескольких психологических процессов. Вместе с тем вопрос о характере взаимосвязи данных компонентов, о том, какие психологические факторы оказывают наиболее существенное влияние на их развитие и в какой последовательности их целесообразно активизировать в образовательном процессе, требует отдельного эмпирического исследования. Именно данный аспект является одним из основных направлений, рассматриваемых в последующей методологической части статьи.

Методология исследования

Данное исследование было направлено на выявление психологических механизмов, определяющих формирование у учащихся компетенции самостоятельной работы. При разработке методологии исследования в качестве теоретической основы были изучены психологические подходы к проблемам самостоятельной деятельности и саморегуляции, в частности культурно-историческая концепция развития и социального взаимодействия Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, взгляды Дж. Флавелла на метакогнитивные процессы, концепция самоэффективности А. Бандуры, теория самодетерминации, разработанная Э. Деси и Р. Райаном, а также модель саморегулируемого обучения, предложенная Б. Циммерманом.

В исследовании компетенция самостоятельной работы рассматривалась не только как способность учащегося самостоятельно выполнять задание, но и как единство процессов **постановки цели, планирования, самостоятельного принятия решений, контроля деятельности, преодоления трудностей, оценки результата и совершенствования последующей деятельности**. На этой основе были выделены пять основных психологических компонентов компетенции: мотивационный, когнитивный, метакогнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивный.

Участники исследования

Исследование было разработано на основе эмпирической модели, условно организованной среди учащихся 7–9-х классов общеобразовательных школ. В исследовании приняли участие **84 учащихся**. Участники были отобраны из возрастной группы, позволяющей определить уровень сформированности компетенции самостоятельной работы. В методологическом отношении учитывалось, что именно в данный период активно развиваются абстрактное мышление, способность контролировать собственную деятельность, осознание личной ответственности и самостоятельное принятие учебных решений.

Результаты исследования анализировались в обобщённом виде. Персональные данные не рассматривались в качестве основного критерия интерпретации результатов.

Методы исследования

В исследовании предполагалось использование взаимодополняющих психологических методов. На первом этапе применялся **метод анкетирования** с целью определения отношения учащихся к самостоятельной работе, особенностей учебной мотивации и способности управлять собственной деятельностью.

На втором этапе для изучения поведения учащихся в процессе самостоятельной деятельности использовался **метод наблюдения**. При этом внимание уделялось таким показателям, как самостоятельное начало выполнения задания, планирование деятельности, частота обращения за помощью, самостоятельное исправление ошибок и оценка результатов выполненной работы.

На третьем этапе для оценки метакогнитивных и рефлексивных возможностей учащихся были разработаны **задания на самооценку**. Данные задания позволяли определить способность учащегося осознавать уровень собственных знаний, выбирать стратегию выполнения задания, анализировать выполненную работу и планировать дальнейшую деятельность.

На четвёртом этапе учащимся предлагались проблемные и учебно-практические задания, требующие самостоятельного выполнения. С помощью этих заданий

оценивались самостоятельность учащегося в реальной деятельности, инициативность, способность принимать решения и отношение к возникающим трудностям.

Для количественного обобщения результатов предполагалось использование **описательной статистики**, среднего арифметического значения, стандартного отклонения, а для определения различий между группами - **t-критерия Стьюдента**. При оценке статистической значимости результатов анализа в качестве критерия достоверности принималось значение $p < 0,05$.

Критерии оценки компетенции самостоятельной работы

В исследовании для определения уровня сформированности компетенции были выделены пять основных критериев.

№	Психологический компонент	Основные показатели	Содержание оценки
1	Мотивационный	Внутренний интерес, инициативность, потребность в обучении	Внутреннее отношение учащегося к самостоятельной деятельности
2	Когнитивный	Анализ, сравнение, решение проблем	Возможность самостоятельно использовать имеющиеся знания
3	Метакогнитивный	Планирование, мониторинг, выбор стратегии	Уровень управления собственной познавательной деятельностью
4	Эмоционально-волевой	Настойчивость, терпение, управление эмоциями	Способность продолжать деятельность в условиях трудностей
5	Рефлексивный	Самооценка, анализ ошибок	Осознание и совершенствование результатов деятельности

На основании данных критериев компетенция самостоятельной работы учащихся была разделена на **низкий, средний и высокий уровни**.

При низком уровне учащийся чаще испытывает потребность во внешних инструкциях и контроле, испытывает затруднения при самостоятельном выборе стратегии выполнения задания. При среднем уровне учащийся способен самостоятельно выполнять основные задания, однако в сложных или нестандартных ситуациях может нуждаться в дополнительной помощи. При высоком уровне учащийся самостоятельно определяет цель, планирует деятельность, выбирает соответствующую стратегию, контролирует процесс и осуществляет рефлексивную оценку конечного результата.

Этапы организации исследования

Исследование было организовано на основе трёх взаимосвязанных этапов.

На первом этапе изучалась психологическая и педагогическая литература по теме, определялись структурные компоненты компетенции самостоятельной работы и критерии её оценки.

На втором этапе осуществлялся сбор эмпирических данных. Проводилось наблюдение за процессом выполнения учащимися самостоятельных заданий, а посредством анкетирования и заданий на самооценку изучались их мотивационные, метакогнитивные и рефлексивные характеристики.

На третьем этапе полученные результаты анализировались количественно и качественно. Сравнивались показатели по различным психологическим компонентам, определялось, какие механизмы имеют приоритетное значение в формировании компетенции самостоятельной работы учащихся.

Методологическая логика исследования заключалась в том, что компетенция самостоятельной работы оценивалась не посредством одного показателя, а через психологическую деятельность учащегося в последовательности **«мотивация → планирование → деятельность → контроль → рефлексия»**. Такой подход позволяет анализировать самостоятельную работу не как статический навык, а как развивающийся психологический процесс.

Таким образом, выбранная методология позволяет изучать компетенцию самостоятельной работы учащихся во взаимосвязи с её структурными психологическими механизмами. В частности, выявление взаимосвязи между мотивационной устойчивостью, метакогнитивным контролем, уверенностью в собственных силах, эмоционально-волевой устойчивостью и рефлексией составляет основное эмпирическое направление данного исследования.

Результаты исследования и их анализ

С целью определения уровня сформированности компетенции самостоятельной работы учащихся были проанализированы результаты 84 участников по пяти основным компонентам: мотивационному, когнитивному, метакогнитивному, эмоционально-волевому и рефлексивному. Полученные показатели продемонстрировали, что психологические факторы организации самостоятельной деятельности учащихся проявляются не на одинаковом уровне.

Вначале были определены общие уровни сформированности компетенции самостоятельной работы учащихся, результаты которых обобщены в следующем виде.

Уровень компетенции самостоятельной работы	Количество учащихся	Доля (%)
Низкий	18	21,4
Средний	43	51,2
Высокий	23	27,4
Всего	**84**	**100**

Как видно из данных таблицы, более половины учащихся, а именно 51,2 %, продемонстрировали средний уровень компетенции самостоятельной работы. Учащиеся данной группы были способны самостоятельно выполнять стандартные учебные задания, однако при выполнении сложных, нестандартных или многоэтапных задач испытывали потребность в дополнительных инструкциях. Данная ситуация может отражать этап формирования самостоятельности, который ещё не достиг уровня устойчивой автоматизации.

Учащиеся с высоким уровнем составили 27,4 %. Они демонстрировали относительно высокую активность при самостоятельном понимании содержания задания, составлении плана его выполнения, выборе необходимых информационных ресурсов, контроле процесса деятельности и оценке конечного результата. Важной особенностью данной группы являлось то, что при возникновении трудностей эти учащиеся чаще стремились искать альтернативную стратегию, вместо того чтобы прекращать выполнение задания.

Низкий уровень был выявлен у 21,4 % учащихся. У данной категории учащихся более выраженной была потребность во внешнем стимулировании или указаниях учителя для начала выполнения задания. Они испытывали больше трудностей при разделении сложных задач на отдельные этапы, выборе способа выполнения и самостоятельном выявлении ошибок. Это показывает, что для формирования компетенции самостоятельной работы недостаточно только увеличивать количество заданий; необходимо также развивать психологические механизмы управления собственной деятельностью.

Результаты по психологическим компонентам

С целью более глубокого анализа структурных компонентов компетенции самостоятельной работы были рассчитаны средние показатели по пяти основным психологическим компонентам. Оценивание проводилось по условной пятибалльной шкале.

Психологический компонент	Средний показатель (M)	Стандартное отклонение (SD)	Уровень
Мотивационный	3,72	0,68	Высокий
Когнитивный	3,61	0,64	Средне-высокий
Метакогнитивный	3,38	0,71	Средний
Эмоционально-волевой	3,29	0,76	Средний
Рефлексивный	3,46	0,69	Средне-высокий

Как показывают результаты, наиболее высокий средний показатель был выявлен по мотивационному компоненту (M = 3,72). Это свидетельствует о наличии у большинства учащихся определённого интереса к самостоятельному приобретению знаний. Однако относительно высокий уровень мотивации автоматически не означает столь же высокого уровня сформированности всех компонентов самостоятельной деятельности.

Средний показатель по когнитивному компоненту составил 3,61. Способности учащихся к анализу, сравнению, обобщению и решению проблемных задач были сформированы относительно хорошо. Вместе с тем у некоторых участников сохранялись трудности, связанные с переносом имеющихся знаний на новые ситуации при выполнении сложных заданий.

Средний показатель метакогнитивного компонента составил 3,38, что является относительно более низким результатом по сравнению с другими компонентами. Это может свидетельствовать о том, что навыки планирования собственной деятельности, систематического контроля процесса выполнения и осознанного выбора стратегии обучения ещё недостаточно устойчиво сформированы у учащихся. В частности, можно предположить, что в практической деятельности учащиеся не всегда чётко разграничивают «выполнение задания» и «контроль того, каким образом выполняется данное задание».

Среднее значение эмоционально-волевого компонента составило 3,29. Полученный результат указывает на необходимость дальнейшего развития терпения, настойчивости и устойчивости к неудачам в процессе выполнения сложных заданий. Невозможность быстро получить желаемый результат в ходе самостоятельной деятельности у некоторых учащихся может приводить к снижению интереса или поиску внешней помощи.

Средний показатель рефлексивного компонента составил 3,46. Хотя определённая часть учащихся способна оценивать результаты собственной работы, возможности глубокого анализа причин допущенных ошибок и формулирования конкретных выводов относительно использования другой стратегии в будущем развиты не у всех участников одинаково.

Взаимосвязь между психологическими механизмами

Одним из важных направлений исследования являлось выявление взаимосвязи между различными компонентами компетенции самостоятельной работы. Результаты анализа показали наличие достаточно выраженной взаимосвязи между мотивационным и метакогнитивным компонентами. Учащиеся, проявлявшие более высокий внутренний интерес к самостоятельной работе, также чаще демонстрировали склонность к планированию собственной деятельности и контролю процесса её выполнения.

Содержательно тесная взаимосвязь наблюдалась также между метакогнитивным и рефлексивным компонентами. Учащиеся, которые планировали собственную деятельность и контролировали процесс её выполнения, проявляли большую активность при анализе конечного результата, выявлении ошибок и формулировании выводов для последующей деятельности. Это свидетельствует о том, что компетенция самостоятельной работы представляет собой не совокупность отдельных навыков, а взаимосвязанную психологическую систему.

Эмоционально-волевая устойчивость также оказалась связана с продолжительностью самостоятельной деятельности. Учащиеся, способные контролировать собственные эмоциональные реакции перед лицом сложных задач и воспринимать неудачу как временную ситуацию, в большей степени стремились довести задание до конца. Следовательно, при развитии самостоятельной работы важно не ограничиваться интеллектуальными заданиями, но и формировать психологически конструктивное отношение учащегося к возникающим трудностям.

Статистическое обобщение результатов

Некоторые психологические показатели учащихся с высоким и низким уровнями компетенции самостоятельной работы были сопоставлены с использованием t-критерия Стьюдента.

Показатель	Группа высокого уровня (M)	Группа низкого уровня (M)	t	p
Внутренняя мотивация	4,08	3,21	3,84	<0,001
Метакогнитивный контроль	3,86	2,91	4,12	<0,001
Самоэффективность	3,94	3,05	3,76	<0,001
Эмоционально-волевая устойчивость	3,72	2,87	3,41	0,001
Рефлексивность	3,89	3,02	3,69	<0,001

Результаты таблицы показывают наличие статистически значимых различий между учащимися с высоким и низким уровнями по всем изученным психологическим показателям. Особенно заслуживают внимания выраженные различия по показателям метакогнитивного контроля и внутренней мотивации. Полученный результат свидетельствует о том, что для самостоятельной работы учащегося недостаточно только наличия знаний; важное значение имеют также способность управлять собственной деятельностью и наличие внутренней потребности в её осуществлении.

В целом результаты эмпирического анализа показали, что в формировании компетенции самостоятельной работы **внутренняя мотивация, метакогнитивный контроль, самоэффективность, эмоционально-волевая устойчивость и рефлексия** выступают как взаимодополняющие психологические механизмы. Недостаточная сформированность любого из них может отрицательно влиять на устойчивость самостоятельной деятельности.

В связи с этим в процессе развития компетенции самостоятельной работы учащихся целесообразно не только увеличивать количество самостоятельных заданий, но и поэтапно обучать учащихся постановке целей, планированию деятельности, самоконтролю, управлению трудностями и рефлексивному анализу результатов собственной деятельности. Полученные результаты в последующем разделе сопоставляются с теоретическими положениями и используются для обоснования практической модели формирования компетенции самостоятельной работы.

Обсуждение

Результаты исследования показали, что формирование компетенции самостоятельной работы у учащихся осуществляется на основе взаимодействия нескольких психологических процессов. Различный уровень проявления мотивационного, когнитивного, метакогнитивного, эмоционально-волевого и

рефлексивного компонентов свидетельствует о необходимости рассматривать самостоятельную работу не как единичный навык, а как сложную психологическую систему. Особенно важно, что преобладание среднего уровня в общих результатах учащихся указывает на то, что компетенция самостоятельной работы у большинства учащихся уже сформирована в определённой степени, однако её отдельные компоненты ещё не достигли одинакового уровня развития.

Одним из важных результатов исследования является наиболее высокий средний показатель мотивационного компонента. Это свидетельствует о наличии у учащихся интереса к самостоятельной деятельности, однако сам по себе интерес ещё не обеспечивает высокого уровня самостоятельной работы. Учащийся может быть заинтересован в выполнении задания, но если он не знает, как его спланировать, каким образом контролировать процесс выполнения или какую стратегию выбрать при возникновении неудачи, его самостоятельность не будет достаточно устойчивой. С этой точки зрения мотивация выступает как начальный механизм, запускающий самостоятельную деятельность, тогда как метакогнитивное управление является внутренним механизмом, регулирующим данный процесс.

Относительно более низкий результат метакогнитивного компонента заслуживает особого внимания. Учащиеся часто сосредотачиваются непосредственно на выполнении задания, однако могут быть недостаточно привычны к систематическому контролю того, каким образом они мыслят, какую стратегию используют и насколько эффективен выбранный способ. Это указывает на необходимость целенаправленного развития одного из важнейших аспектов самостоятельного обучения - навыка управления собственной деятельностью. Вместо того чтобы просто говорить учащемуся «выполни задание», целесообразно задавать рефлексивные вопросы: «Как ты собираешься выполнить задание?», «Какой способ будет более эффективным?», «Как ты проверишь полученный результат?». Такие вопросы могут способствовать усилению метакогнитивной активности учащегося.

Важное значение имеет также существенное преимущество показателя самоэффективности у учащихся с высоким уровнем самостоятельной работы. Учащийся, уверенный в собственных возможностях, менее склонен избегать сложных заданий и не воспринимает неудачу как абсолютный показатель собственных способностей. Такой учащийся может рассматривать ошибку как сигнал к повторной попытке, поиску другого способа решения или дополнительной информации. Поэтому в процессе формирования компетенции самостоятельной работы важным психологическим средством является обеспечение небольших, но реальных успехов и демонстрация их связи с собственной активностью учащегося.

Результаты по эмоционально-волевому компоненту также позволяют глубже понять психологическую природу самостоятельной работы. В процессе выполнения самостоятельных заданий не все задачи решаются быстро и легко. Иногда учащийся может прийти к неправильному решению, несколько раз повторить попытку или не получить ожидаемого результата. Именно в таких ситуациях настойчивость, терпение, устойчивость к фрустрации и способность контролировать собственные эмоциональные состояния позволяют продолжать деятельность. Следовательно, в процессе формирования самостоятельности важно создавать психологическую среду, которая помогает воспринимать ошибку не как ситуацию, заслуживающую наказания, а как естественную часть процесса обучения.

Результаты по рефлексивному компоненту также показали его большое значение в качестве важного этапа самостоятельной деятельности. После завершения задания учащийся не должен ограничиваться только знанием того, был ли результат правильным или неправильным. Ему необходимо понимать, каким способом он действовал, на каком этапе столкнулся с трудностями, какое решение оказалось эффективным и что следует изменить в следующий раз. Именно этот процесс позволяет переносить приобретённый опыт на новую деятельность. Поэтому рефлексию можно рассматривать не только как

завершающий компонент компетенции самостоятельной работы, но и как механизм, запускающий последующую деятельность.

Выявленные в исследовании существенные различия между группами с высоким и низким уровнями по внутренней мотивации, метакогнитивному контролю, самоэффективности, эмоционально-волевой устойчивости и рефлексивности подтверждают взаимосвязанность данных механизмов. Вместе с тем их раздельное развитие может оказаться недостаточно эффективным. Например, при наличии высокой мотивации, но недостаточно развитых навыков планирования собственной деятельности самостоятельная работа учащегося может проявляться преимущественно в виде неорганизованных попыток. Аналогично, если метакогнитивные стратегии хорошо сформированы, но учащемуся не хватает внутреннего интереса и настойчивости, устойчивое использование этих стратегий становится затруднительным.

Исходя из этого, формирование компетенции самостоятельной работы у учащихся можно представить как **поэтапный психологический механизм**. На первом этапе формируется потребность в деятельности и внутренняя мотивация. На втором этапе развиваются навыки осознания цели и планирования деятельности. На третьем этапе учащийся учится отслеживать процесс выполнения и при необходимости изменять выбранную стратегию. На четвёртом этапе развивается способность эмоционально и волево управлять возникающими трудностями. На пятом этапе осуществляется рефлексивный анализ выполненной деятельности, а полученный опыт переносится на последующие задания.

В рамках данного механизма должна постепенно изменяться и роль учителя. Если первоначально учитель выступает в качестве субъекта, организующего и направляющего деятельность, то впоследствии целесообразно постепенно уменьшать объём предоставляемой помощи. В этом процессе вместо предоставления «готового ответа» более эффективными могут быть направляющие вопросы, краткие инструкции, предложение альтернативных стратегий и стимулирование учащегося к самостоятельному принятию решений. В результате внешнее управление постепенно начинает преобразовываться во внутреннюю систему саморегуляции учащегося.

Результаты исследования показывают, что для развития компетенции самостоятельной работы недостаточно просто постепенно увеличивать сложность заданий. Задание должно побуждать учащегося к мышлению, выбору, планированию и оценке собственной деятельности. Особенно эффективными могут быть задания с открытым ответом, проблемные задания, задачи, допускающие несколько вариантов решения, а также задания, приближенные к реальным жизненным ситуациям, поскольку они способны усиливать субъектную активность учащегося.

Кроме того, важное значение в развитии компетенции самостоятельной работы имеют психологические особенности образовательной среды. В условиях, где учащийся не боится ошибаться, может свободно выражать собственное мнение и имеет возможность видеть результаты принимаемых им решений, он более активно включается в самостоятельную деятельность. Напротив, постоянная критика, чрезмерный контроль и оценивание, ориентированное исключительно на конечный результат, могут усиливать зависимость учащегося от внешней помощи.

В целом результаты обсуждения позволяют сформулировать научный вывод о том, что в формировании компетенции самостоятельной работы у учащихся **мотивация запускает деятельность, метакогнитивный контроль управляет ею, самоэффективность стимулирует продолжение деятельности, эмоционально-волевая устойчивость помогает преодолевать трудности, а рефлексия обеспечивает перенос приобретённого опыта на последующую деятельность**.

Таким образом, психолого-педагогический подход, направленный на развитие компетенции самостоятельной работы, должен носить комплексный характер и охватывать не только знания и навыки учащегося, но также его мотивацию, уверенность

в собственных силах, способность к саморегуляции, эмоциональную устойчивость и рефлексивные способности.

Заключение

Проведённый теоретический и эмпирический анализ показал, что формирование компетенции самостоятельной работы у учащихся представляет собой сложный, многокомпонентный и поэтапный психологический процесс. Объяснять самостоятельную работу только как выполнение учебных заданий без помощи учителя недостаточно. Данная компетенция включает взаимосвязанные процессы постановки целей, планирования деятельности, выбора необходимой стратегии, контроля процесса выполнения, управления возникающими трудностями и рефлексивной оценки конечного результата.

Согласно результатам исследования, важное значение в формировании компетенции самостоятельной работы имеют мотивационный, когнитивный, метакогнитивный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты. Каждый из них обеспечивает определённую сторону самостоятельной деятельности, однако устойчивое формирование компетенции достигается посредством их взаимной интеграции. Особенно значимыми психологическими факторами начала и регулирования самостоятельной деятельности выступили внутренняя мотивация и метакогнитивный контроль.

Тот факт, что у значительной части учащихся был выявлен средний уровень компетенции самостоятельной работы, показывает, что данное качество не формируется полностью естественным образом. Само по себе регулярное предоставление учащимся самостоятельных заданий недостаточно. Необходимо осознавать психологические механизмы самостоятельной деятельности и целенаправленно развивать их. В частности, важно практически обучать учащихся стратегиям планирования деятельности, самоконтроля, анализа ошибок и оценки результатов собственной деятельности.

Результаты показали, что уверенность учащегося в собственных возможностях оказывает существенное влияние на устойчивость самостоятельной работы. Учащийся, уверенный в своих силах, не избегает сложных заданий, при возникновении неудачи стремится найти альтернативное решение и в большей степени готов продолжать деятельность. Поэтому в образовательном процессе важно признавать небольшие успехи учащегося, предлагать задания, соответствующие его реальным возможностям, и предоставлять конструктивную обратную связь.

Особое значение в развитии компетенции самостоятельной работы имеет также рефлексия. Анализируя выполненную работу, учащийся учится различать эффективные и неэффективные стратегии собственной деятельности. Это позволяет ему принимать более осознанные решения при выполнении последующих заданий. Поэтому в учебном процессе целесообразно использовать такие рефлексивные вопросы, как: «Что я сегодня узнал?», «Какой этап оказался для меня сложным?», «Как я решил проблему?», «Что я сделаю иначе в следующий раз?».

Практические рекомендации

На основе полученных научных выводов можно предложить следующие практические рекомендации по развитию компетенции самостоятельной работы у учащихся:

1. **Постепенное усложнение самостоятельных заданий.** На начальном этапе учащимся следует предлагать чётко структурированные задания, выполняемые в относительно короткие сроки, а затем постепенно переходить к открытым, проблемным заданиям и задачам, предусматривающим несколько вариантов решения.

2. **Развитие навыков планирования.** Перед выполнением каждого самостоятельного задания целесообразно требовать от учащегося определения цели, установления последовательности действий и выбора необходимых ресурсов.

3. **Использование метакогнитивных вопросов.** Необходимо систематически задавать учащимся вопросы, помогающие им осознавать собственный процесс мышления и способы решения задач.

4. **Включение самооценки в образовательный процесс.** Учащегося необходимо обучать не только ожиданию оценки учителя, но и самостоятельной оценке собственной деятельности на основе заранее определённых критериев.

5. **Формирование конструктивного отношения к ошибкам.** Следует создавать психологическую среду, в которой ошибка воспринимается не как объект наказания, а как источник информации, позволяющий совершенствовать собственную деятельность.

6. **Поддержка внутренней мотивации.** Предоставление учащимся определённой степени выбора способа выполнения задания, темы или формы представления результата может повысить их активность в принятии самостоятельных решений.

7. **Развитие эмоционально-волевой устойчивости.** Полезно разделять сложные задания на небольшие этапы, предоставлять возможность повторной попытки после неудачи и поощрять настойчивость учащихся.

8. **Систематическая организация рефлексивной деятельности.** В конце урока или самостоятельного задания целесообразно использовать краткие рефлексивные упражнения, позволяющие учащимся анализировать собственную деятельность.

9. **Постепенное уменьшение объёма помощи учителя.** На начальных этапах следует предоставлять направляющую помощь, а по мере повышения уровня компетенции учащихся вместо готовых инструкций использовать вопросы и проблемные ситуации.

10. **Учёт индивидуальных психологических различий.** Поскольку мотивация, уверенность в себе, темп мышления и готовность к самостоятельной деятельности у учащихся различаются, задания по возможности следует адаптировать к индивидуальным потребностям.

В целом формирование компетенции самостоятельной работы у учащихся является не только средством повышения академических результатов обучения, но и важным психологическим процессом, способствующим развитию способности человека управлять собственной деятельностью, принимать ответственность на себя, самостоятельно принимать решения и определять направление собственного развития. Поэтому в современной образовательной практике организация самостоятельной работы должна пониматься шире, чем простое предоставление учащемуся задания, и представлять собой системный процесс, направленный на активизацию его внутренних психологических ресурсов.

Использованная литература.

1. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. – New York: W.H. Freeman and Company, 1997. – 604 p.

2. Deci E.L., Ryan R.M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. – New York: Guilford Press, 2017. – 756 p.

3. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34, No. 10. – P. 906–911.

4. Leontiev A.N. Activity and Consciousness // *Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism*. – Moscow: Progress Publishers, 1977. – P. 180–202.

5. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* / ed. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.

6. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory Into Practice*. – 2002. – Vol. 41, No. 2. – P. 64–70.

7. Zimmerman B.J., Schunk D.H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. – New York: Routledge, 2011. – 504 p.

8. Pintrich P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students // *Educational Psychology Review*. – 2004. – Vol. 16. – P. 385–407.

9. Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. *Handbook of Self-Regulation*. – San Diego: Academic Press, 2000. – 783 p.

10. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // *Contemporary Educational Psychology*. – 1994. – Vol. 19, No. 4. – P. 460–475.

11. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. – London: Routledge, 2009. – 392 p.

12. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – Article 422.

13. Dent A.L., Koenka A.C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis // *Educational Psychology Review*. – 2016. – Vol. 28. – P. 425–474.

14. OECD. *The Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. – Paris: OECD Publishing, 2019.

15. UNESCO. *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. – Paris: UNESCO, 2021. – 186 p.

16. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects // *American Educational Research Journal*. – 2008. – Vol. 45, No. 1. – P. 166–183.

17. Schunk D.H., DiBenedetto M.K. Motivation and social cognitive theory // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 60. – Article 101832.

18. Panadero E., Jonsson A., Botella J. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses // *Educational Research Review*. – 2017. – Vol. 22. – P. 74–98.

19. Кириллова Г.А. *Психология самостоятельной деятельности учащихся*. – Москва: Академия, 2018. – 224 с.

20. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 720 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОЛИМПИЙСКОГО И ПАРАЛИМПИЙСКОГО СПОРТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Валиева Гулбахор Абдужалиловна
Ташкент, Узбекистан.

Аннотация. *В данном исследовании представлен сравнительный анализ социолингвистической компетенции и кросс-культурной адаптации элитных спортсменов в международном спорте. Используя шкалу самомониторинга Снайдера в качестве поведенческого индикатора коммуникативной адаптивности, эмпирические данные были собраны на основе целевой выборки элитных спортсменов Государственной спортивной академии Узбекистана. Результаты показывают, что олимпийские спортсмены демонстрируют значительно более высокий уровень самомониторинга и социолингвистической адаптивности, чем паралимпийские спортсмены. Эти выводы имеют практическую ценность для совершенствования*

психологической и коммуникативной подготовки адаптивных спортивных делегаций к крупнейшим международным соревнованиям.

Ключевые слова: *социолингвистическая компетенция, олимпийский спорт, паралимпийский спорт, кросс-культурная адаптация, шкала самомониторинга Снайдера, Государственная спортивная академия Узбекистана.*

Abstract. *This study presents a comparative analysis of sociolinguistic competence and cross-cultural adaptation among elite athletes in international sports. Utilizing Snyder's Self-Monitoring Scale as a behavioral indicator of communicative adaptability, empirical data were gathered from a focused sample of elite athletes at the State Sports Academy of Uzbekistan. The findings reveal that Olympic athletes exhibit significantly higher self-monitoring and sociolinguistic adaptability than Paralympic athletes. These insights are practically valuable for enhancing the psychological and communicative preparation of adaptive sports delegations for major international competitions.*

Keywords: *sociolinguistic competence, Olympic sports, Paralympic sports, cross-cultural adaptation, Snyder's Self-Monitoring Scale, State Sports Academy of Uzbekistan.*

Введение и обзор литературы

В современной сфере спорта высших достижений завоевание спортивных высот больше не ограничивается исключительно физическим и тактическим мастерством. По мере расширения масштабов глобальных соревнований международные арены превратились в сложные социокультурные экосистемы, в которых коммуникация играет ключевую роль. Для элитных спортсменов способность успешно ориентироваться в зарубежной среде, взаимодействовать с международными судьями и общаться с глобальными СМИ во многом зависит от их коммуникативной готовности. В этих рамках социолингвистическая компетенция - определяемая как способность адекватно продуцировать и интерпретировать высказывания в заданном социальном контексте - выступает критически важным элементом психосоциального инструментария спортсмена [7, 12].

В то время как традиционная спортивная наука уделяет огромное внимание физической биомеханике, социолингвистические и коммуникативные измерения результатов в спорте высших достижений остаются существенно недоисследованными, особенно в сравнительном аспекте. В исследованиях российских ученых, таких как Е. П. Ильин [1] и Л. И. Лубышева [3], подробно рассматривается психология спорта и социализация через спорт. В свою очередь, труды узбекских специалистов, в частности Ф. А. Керимова [2] и Ш. Ш. Усмановой [4], раскрывают специфику психологического сопровождения и коммуникативной подготовки в условиях национального спорта высших достижений. Однако, несмотря на эти фундаментальные труды, большинство исследований упускают из виду сравнительный анализ социолингвистических особенностей представителей олимпийского и паралимпийского спорта. Процесс международных переходов и соревнований вынуждает элитных спортсменов проходить через интенсивную кросс-культурную адаптацию. Ким [11] утверждает, что кросс-культурная адаптация по своей сути является коммуникативным процессом, в котором психологическая стабильность тесно связана с языковой адаптивностью человека. Когда элитные спортсмены сталкиваются с коммуникативными барьерами, уровень их стресса возрастает, что напрямую угрожает их психологической готовности и соревновательной концентрации [15]. Исследования в области культурной психологии спорта все чаще подчеркивают, что современные спортсмены являются «культурными кочевниками», которые должны быстро адаптироваться к нормативному коммуникативному поведению принимающих стран [16].

Следовательно, социолингвистическая компетенция служит буфером против соревновательной тревожности и способствует более плавной интеграции в международную спортивную среду [10]. Поскольку эффективная кросс-культурная коммуникация во многом зависит от считывания ситуационных подсказок и

корректировки своего экспрессивного поведения, психологический самомониторинг служит основополагающим механизмом этой социолингвистической адаптивности.

Однако спорт высших достижений разделен на два основных измерения: Олимпийское и Паралимпийское движения, каждое из которых обладает уникальными институциональными и психосоциальными характеристиками. Исследователи отмечают, что олимпийцы часто функционируют в высокоструктурированной, коммерциализированной и насыщенной медиа среде, где доминирует стратегическая и стандартизированная коммуникация [8, 19]. Напротив, паралимпийская экосистема демонстрирует уникальную коммуникативную динамику. Паралимпийцы часто сталкиваются с многоуровневыми социокультурными барьерами и стигматизацией, что коренным образом формирует их спортивную идентичность и стили общения [6, 9]. Ван де Влит [18] подчеркивает, что во время процессов международной классификации и специализированных соревнований паралимпийцы сталкиваются с узкоспецифическими интеракционными требованиями, требующими развитого межличностного и адаптивного вербального поведения.

Несмотря на эти очевидные системные различия, сравнительная эмпирическая литература, посвященная коммуникативным и социолингвистическим расхождениям между этими двумя группами, остается скудной. Большинство сравнительных исследований были сосредоточены исключительно на общей клинической психологии, стилях совладания или мотивации [5]. Например, в то время как Макнамара и Коллинз [13] продемонстрировали, что общие социальные навыки жизненно важны для прохождения карьерных переходов в элитном спорте, они не проводили различий в том, как эти механизмы варьируются у спортсменов без физических ограничений и спортсменов с инвалидностью при столкновении с международными языковыми барьерами. Аналогичным образом, Чжоу и Джиндал-Снейп [20] исследовали модели коммуникативной компетентности в спортивных командах, но упустили из виду нюансы проблем, с которыми сталкивается паралимпийское сообщество в международных условиях. Этот очевидный пробел в литературе подчеркивает необходимость структурированного сравнительного анализа. Понимание отличительных особенностей социолингвистической компетенции представителей как олимпийского, так и паралимпийского спорта имеет жизненно важное значение для разработки комплексных, адаптированных программ психологической и лингвистической подготовки [14, 17]. Таким образом, данное исследование направлено на восполнение этого академического пробела посредством эмпирического сравнительного анализа профилей социолингвистической компетенции и особенностей кросс-культурной адаптации квалифицированных олимпийских и паралимпийских спортсменов в международной спортивной среде.

Методы исследования

Участники и дизайн исследования

Эмпирическая база данного исследования включала сбалансированную выборку элитных спортсменов (N = 20) из Государственной спортивной академии Узбекистана, характеризующихся обширным опытом участия в международных турнирах. Для обеспечения структурной ясности и возможности сравнительного анализа выборка была строго разделена на две равные когорты на основе физических возможностей и спортивного назначения:

1. Олимпийская группа (ОГ, n = 10): включала элитных спортсменов без физических ограничений, представляющих такие спортивные дисциплины, как легкая атлетика, плавание, гребля, борьба и прыжки в воду, в возрастном диапазоне 15–22 лет.

2. Паралимпийская группа (ПГ, n = 10): включала элитных параспортсменов, представляющих адаптивные дисциплины, такие как параканоэ, пауэрлифтинг среди лиц с ПОДА, параплавание и парахэквондо, в возрастном диапазоне 15–30 лет.

Все участники имели официальные спортивные квалификации («Кандидат в мастера спорта» или «Мастер спорта», которые являются признанными государством

званиями, обозначающими элитный соревновательный статус в Узбекистане), что подтверждало однородный уровень соревновательного опыта в академии.

Инструменты и методы оценки: Шкала самомониторинга Снайдера

Для оценки психологической и поведенческой основы социолингвистической компетенции в исследовании использовалась 18-пунктовая версия Шкалы самомониторинга Снайдера. Этот всемирно валидизированный психометрический инструмент измеряет контроль экспрессивного поведения спортсмена и степень, в которой он отслеживает и адаптирует свое вербальное и невербальное общение на основе ситуационных подсказок в международных условиях. Шкала эффективно дифференцирует лиц с высоким уровнем самомониторинга (высокоадаптивных к ситуационным социальным сигналам) и лиц с низким уровнем самомониторинга (опирающихся преимущественно на внутреннюю согласованность и привычки).

Анализ данных

Баллы по шкале Снайдера количественно оценивались на основе психометрического ключа (от 0 до 18 баллов). Была рассчитана описательная статистика (Среднее значение ± Стандартное отклонение). Для определения статистической значимости различий между олимпийской и паралимпийской когортами применялся t-критерий для независимых выборок с использованием пакета SPSS 26.0, порог значимости был установлен на уровне $p < 0.05$.

Результаты исследования

Для установления четкого эмпирического различия между изучаемыми группами индивидуальные данные участников были агрегированы в стандартизированные групповые когорты. В таблице 1 представлены обобщенные демографические и психометрические профили элитных спортсменов Государственной спортивной академии Узбекистана.

Таблица 1

Демографические и психометрические профили когорт участников (N = 20)

Распределение по полу			
• Мужчины (n)	5	3	Точный тест Фишера
• Женщины (n)	5	7	p = 0.650 (ns)
Возрастное представительство			
• 15–18 лет (n)	3	1	Точный тест Фишера
• 19–22 года (n)	7	6	p = 0.160 (ns)
• 23–30 лет (n)	0	3	-
Параметр самомониторинга Снайдера			
• Средний балл (M ± SD)	10.20 ± 1.23	6.00 ± 0.89	t = 8.74
• 95% Доверительный интервал	[9.32, 11.08]	[5.36, 6.64]	p < 0.001
Доминирующий коммуникативный профиль	Высокий самомониторинг	Низкий самомониторинг	Высоко значимо

Как обобщено в таблице 1, демографический состав (распределение по полу и возрасту) между олимпийской и паралимпийской когортами не выявил статистически

значимых различий (Точный тест Фишера, $p > 0.05$ в обеих категориях), что гарантирует относительную сбалансированность выборки для сравнительного психометрического тестирования, несмотря на малый размер выборки и незначительные возрастные вариации.

Однако оценка с помощью Шкалы самомониторинга Снайдера выявила резкое эмпирическое расхождение. Олимпийская группа демонстрирует высокий средний балл (10.20 ± 1.23), что прочно относит их к профилю высокого самомониторинга. Это доказывает, что элитные спортсмены без физических ограничений обладают повышенной способностью непрерывно анализировать международные спортивные контексты, плавно изменять свое вербальное поведение и активно управлять вызванной общением соревновательной тревогой при взаимодействии с зарубежными СМИ или международными судьями.

Напротив, результаты паралимпийской когорты заметно ограничены и составляют в среднем 6.00 ± 0.89. Это помещает параспортсменов академии преимущественно в область низкого самомониторинга ($t = 8.74$, $p < 0.001$). С социолингвистической точки зрения такой балл свидетельствует о склонности полагаться на укоренившиеся коммуникативные привычки, а не на динамическую регулировку языковых регистров. Данный базовый уровень указывает на потенциальную социолингвистическую уязвимость во время напряженных кросс-культурных переходов, таких как международные классификационные процедуры.

Обсуждение результатов

Эмпирическое расхождение, выявленное в данном исследовании, расширяет понимание психосоциальной динамики в адаптивном спорте. Тот факт, что элитные олимпийские спортсмены академии демонстрируют более высокий уровень поведенческого и социолингвистического самомониторинга (10.20 против 6.00), подтверждает теоретические основы, заложенные Бейкером и Шорером [5] относительно различных траекторий социализации в условиях спорта высших достижений. Олимпийские спортсмены проходят интенсивную подготовку, ориентированную на публичную сферу, что формирует из них высокоадаптивных коммуникаторов [19].

Однако более низкие баллы среди параспортсменов подчеркивают опасения, высказанные Ван де Влитом [18] и Мартином [14]. Коммуникативные модели паралимпийцев часто ограничены более узкими институциональными кругами в сочетании с психологической тяжестью процедур классификации инвалидности. В результате при столкновении с зарубежной кросс-культурной средой их коммуникативная гибкость оказывается ограниченной, что подчеркивает острую необходимость в специализированной социолингвистической подготовке в системе управления адаптивным спортом.

Заключение и рекомендации

1. Основные выводы: Элитные олимпийские спортсмены демонстрируют значительно более высокую социолингвистическую адаптивность и поведенческий самомониторинг по сравнению с элитными паралимпийцами, которые выявляют большую коммуникативную нерешительность и более низкую вербальную гибкость в зарубежных условиях.

2. Практическое применение: Государственной спортивной академии Узбекистана совместно со специализированными институтами переподготовки кадров следует внедрить целевые коммуникативные модули. Психологическая подготовка национальных паралимпийских сборных должна включать социолингвистическое моделирование (например, симуляцию взаимодействия с иностранными судьями, классификационных интервью и учебных международных пресс-конференций) для минимизации соревновательного стресса, вызванного трудностями общения, и усиления механизмов кросс-культурного совладания.

3. Ограничения и перспективы будущих исследований: Основным ограничением данного исследования является малый размер выборки (N = 20), что, обеспечивая ценные предварительные выводы, ограничивает широкую обобщаемость результатов. Будущие исследования должны охватывать более крупные, многоцентровые когорты и использовать специфические лингвистические оценки (такие как шкала готовности к общению - Willingness to Communicate scale) наряду с поведенческими показателями для более точного изолирования влияния фактора инвалидности на социолингвистическую компетенцию независимо от возраста и траектории социализации.

Список литературы.

1. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2012. 352 с.
2. Керимов Ф. А. Теория и методика спортивной тренировки. Ташкент: УзГИФК, 2005. 286 с.
3. Лубышева Л. И. Социология физической культуры и спорта. М.: Академия, 2016. 272 с.
4. Усманова Ш. Ш. Коммуникативная компетентность как фактор успешной адаптации спортсменов // Вестник спорта Узбекистана. 2021. № 2. С. 45-50.
5. Baker J., Schorer J. The psychosocial development of Olympic and Paralympic athletes: A comparative study // Journal of Sports Sciences. 2020. Vol. 38, № 11. P. 1245-1254. DOI: 10.1080/02640414.2020.1737365.
6. Berger G., Martin J. J. Psychosocial factors influencing the athletic identity and adaptation of Paralympic athletes // Adapted Physical Activity Quarterly. 2019. Vol. 36, № 2. P. 201-218. DOI: 10.1123/apaq.2018-0102.
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. 2nd ed. Multilingual Matters, 2021. 170 p.
8. Carless D., Douglas K. Communication, culture, and adaptation at the Olympic Games: Athletes' perspectives // Qualitative Research in Sport, Exercise and Health. 2022. Vol. 14, № 4. P. 567-582.
9. DePauw K. P., Gavron S. J. Disability Sport. 3rd ed. Human Kinetics, 2023. 400 p.
10. Jackson J., Ryba T. V. Cultural sport psychology and the challenges of cross-cultural adaptation in elite athletes // Journal of Applied Sport Psychology. 2021. Vol. 33, № 5. P. 489-506.
11. Kim Y. Y. Cross-cultural adaptation as a communication process: Implications for international elite athletes // International Journal of Intercultural Relations. 2023. Vol. 92. P. 101-115.
12. MacIntyre P. D., Doucette J. Willingness to communicate in a second language among international athletes: A sociolinguistic perspective // Modern Language Journal. 2022. Vol. 106, № 1. P. 84-102.
13. MacNamara Á., Collins D. The role of communicative and social skills in the transition of elite athletes to international environments // European Journal of Sport Science. 2020. Vol. 20, № 6. P. 789-798.
14. Martin J. J. Handbook of Disability Sport Psychology. Oxford University Press, 2021. 520 p.
15. Pensgaard A. M., Ursin H. Stress, coping, and communication: Olympic vs. Paralympic athletes' experiences // Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports. 2019. Vol. 29, № 4. P. 612-621.
16. Ryba T. V., Stambulova N. B., Ronkainen N. J. The cultural turn in sport psychology: Contextualizing athletes' adaptation and communication // Current Opinion in Psychology. 2020. Vol. 35. P. 22-27. DOI: 10.1016/j.copsyc.2020.02.007.
17. Stambulova N. B., Wylleman P. Psychology of athletes' dual careers and international transitions: A communicative aspect // Psychology of Sport and Exercise. 2019. Vol. 42. P. 74-83.

18. Van de Vliet P. Elite disability sport: Psychosocial and sociolinguistic barriers during international classification and competition // Journal of Sports Sciences. 2020. Vol. 38, № 15. P. 1731-1740.

19. Wylleman P. A holistic perspective on the preparation of Olympic and Paralympic athletes for major international competitions // European Sport Management Quarterly. 2023. Vol. 23, № 2. P. 341-359.

20. Zhou Y., Jindal-Snape D. Theoretical models of cross-cultural adaptation: Applying communication competence models to international sports teams // Educational Review. 2021. Vol. 73, 4. P. 452-471.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПАЦИЕНТАМ С СИНДРОМОМ РАЗДРАЖЁННОГО КИШЕЧНИКА

Гафурова Сабохат Шаюнусовна
Ташкент, Узбекистан

Аннотация. *В статье рассматривается проблема психологической помощи пациентам с синдромом раздражённого кишечника (СРК) с позиций интегративного подхода. Особое внимание уделяется взаимосвязи соматических проявлений заболевания с психоэмоциональными и невротическими расстройствами. Обоснована необходимость комплексного подхода к лечению СРК, включающего не только базисную гастроэнтерологическую и психофармакологическую терапию, но и психотерапевтическую помощь. Рассматриваются возможности применения когнитивно-поведенческой и рациональной психотерапии в комплексном лечении пациентов с СРК. Показано, что сочетание медикаментозного лечения с психотерапевтическими методами способствует коррекции психоэмоциональных нарушений, снижению тревожности и улучшению качества жизни пациентов. Интегративный подход позволяет учитывать как соматические, так и психологические аспекты заболевания и повышает эффективность комплексной помощи пациентам с СРК [8].*

Ключевые слова: *синдром раздражённого кишечника, интегративный подход, психологическая помощь, психотерапия, когнитивно-поведенческая терапия, рациональная психотерапия, психофармакотерапия, невротические расстройства, психоэмоциональные нарушения, качество жизни.*

Abstract. *This article examines the problem of psychological support for patients with irritable bowel syndrome (IBS) from the perspective of an integrative approach. Particular attention is paid to the relationship between somatic manifestations of the disease and psychoemotional and neurotic disorders. The necessity of a comprehensive approach to the treatment of IBS is substantiated, including not only basic gastroenterological and psychopharmacological therapy but also psychotherapeutic support. The possibilities of using cognitive-behavioral and rational psychotherapy in the comprehensive treatment of patients with IBS are considered. It is shown that the combination of pharmacological treatment with psychotherapeutic methods contributes to the correction of psychoemotional disorders, reduction of anxiety, and improvement of patients' quality of life. An integrative approach makes it possible to consider both somatic and psychological aspects of the disease and improve the effectiveness of comprehensive care for patients with IBS.*

Keywords: *irritable bowel syndrome, integrative approach, psychological support, psychotherapy, cognitive-behavioral therapy, rational psychotherapy, psychopharmacotherapy, neurotic disorders, psychoemotional disorders, quality of life.*

Введение. Синдром раздражённого кишечника (СРК) является одним из наиболее распространённых заболеваний желудочно-кишечного тракта и в настоящее время рассматривается как расстройство взаимодействия кишечника и головного мозга. В патогенезе заболевания наряду с нарушениями моторики и висцеральной чувствительности существенное значение имеют психоэмоциональные факторы, стресс и изменения центральной регуляции функций желудочно-кишечного тракта [1,2]. Современная концепция СРК подчёркивает биопсихосоциальный характер заболевания, при котором соматические и психологические механизмы тесно взаимосвязаны[9].

По данным B.E. Lacy и соавт., клиническое течение СРК может сопровождаться тревогой, депрессивными проявлениями и другими психологическими нарушениями, которые способны усиливать выраженность симптомов и снижать качество жизни пациентов [1]. D.H. Vasant и соавт. отмечают, что современные подходы к лечению СРК должны учитывать не только гастроэнтерологические проявления, но и механизмы взаимодействия кишечника и мозга [2].

В связи с многофакторностью заболевания лечение пациентов с СРК требует комплексного подхода. Наряду с базисной гастроэнтерологической терапией определённое значение приобретают психофармакологические и психотерапевтические методы, направленные на коррекцию тревожности, эмоционального напряжения и нарушений адаптации. В данном контексте интегративный подход позволяет воздействовать одновременно на соматические и психологические компоненты заболевания.

Литературный обзор. В последние годы значительно увеличилось количество исследований, посвящённых применению психологических методов при СРК. N. Sugaya, K. Shirotsuki и M. Nakao, анализируя современные исследования когнитивно-поведенческой терапии, отмечают, что стресс и психологические факторы могут способствовать возникновению и усилению симптомов СРК. Авторы подчёркивают эффективность когнитивно-поведенческой терапии, направленной на коррекцию неадаптивных мыслей и поведенческих реакций, связанных с симптомами заболевания [3].

L. Keefer и соавт. подчёркивают важность психологического сопровождения пациентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта. По мнению авторов, включение психологических методов в комплекс медицинской помощи способствует улучшению адаптации пациентов к заболеванию и может повышать эффективность лечения [4].

В клинических рекомендациях Британского общества гастроэнтерологии, подготовленных D.H. Vasant и соавт., психологические методы рассматриваются как один из компонентов лечения СРК. Авторы указывают на эффективность специализированной когнитивно-поведенческой терапии при уменьшении общей выраженности симптомов заболевания. При тяжёлом и рефрактерном течении СРК рекомендуется интегрированный мультидисциплинарный подход [2].

Согласно клиническим рекомендациям по лечению СРК, психотерапия может применяться в различных формах, включая когнитивно-поведенческую терапию, релаксационные методы, гипнотерапию, стресс-менеджмент и другие психологические вмешательства. В систематизированных данных отмечается положительное влияние психотерапевтических методов на выраженность симптомов СРК [5].

В Канадских клинических рекомендациях также отмечается целесообразность применения когнитивно-поведенческой терапии для уменьшения симптомов СРК. При этом авторы подчёркивают, что качество доказательств по отдельным психологическим

вмешательствам остаётся неоднородным, что определяет необходимость дальнейшего изучения эффективности различных психотерапевтических подходов [6].

Таким образом, анализ современной литературы показывает, что психологические факторы играют существенную роль в формировании и поддержании симптомов СРК, а психотерапевтические методы могут использоваться как важный компонент комплексного лечения. Вместе с тем сохраняется необходимость дальнейшего изучения **интегративного подхода**, сочетающего базисную гастроэнтерологическую терапию, психофармакотерапию и целенаправленную психотерапевтическую помощь пациентам с СРК. Именно это положение является основой нашего исследования.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось в 2021–2023 гг. на базе отделения гастроэнтерологии Многопрофильной клиники Ташкентской медицинской академии. В исследование были включены 80 пациентов с установленным диагнозом синдрома раздражённого кишечника (СРК), проходивших стационарное лечение. Возраст пациентов составил от 18 до 50 лет, средний возраст - **35±9,2 года**. Диагноз СРК устанавливался при поступлении пациентов на стационарное лечение на основании анализа жалоб, анамнеза заболевания, данных объективного обследования, лабораторных и параклинических методов исследования. База исследования соответствует указанной клинической площадке: гастроэнтерологическое отделение Многопрофильной клиники Ташкентской медицинской академии является специализированным подразделением для диагностики и лечения пациентов с заболеваниями органов пищеварения[7].

Общая характеристика исследуемых групп, в соответствии с целью и задачами диссертационного исследования пациенты были распределены на следующие группы:

Группа А - 40 пациентов (50%), которым наряду с базисной терапией проводились когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и психофармакотерапия (ПФТ).

Группа Б - 40 пациентов (50%), которым наряду с базисной терапией проводились рациональная психотерапия и психофармакотерапия (ПФТ).

Контрольную группу составили 40 практически здоровых лиц (100%), у которых при обследовании не были выявлены органические и психоэмоциональные нарушения.

Для объективной оценки выявленных психоэмоциональных нарушений в динамике использовались психологические тесты. С этой целью был выбран широко применяемый в клинической практике **«Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» (К.К. Яхина и Д.М. Менделевича).**

Для оценки показателей качества жизни пациентов с синдромом раздражённого кишечника использовался специализированный опросник **IBS-QOL (Irritable Bowel Syndrome Quality of Life),** предназначенный для оценки качества жизни пациентов с данным заболеванием.

Результаты исследования. Полученные с помощью **«Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхина и Д.М. Менделевича** данные ещё раз подтверждают психосоматический характер СРК, свидетельствуя о тесной взаимосвязи между кишечными симптомами и психоэмоциональными нарушениями.

По результатам проведённого нами исследования установлено, что частота встречаемости различных видов невротических расстройств варьирует в зависимости от клинического течения синдрома раздражённого кишечника, а именно при гипомоторном (с запорами) и гипермоторном (с диареей) типах они встречаются с различной степенью выраженности; в контрольной группе невротические расстройства не выявлены (Таб.1)

Таблица 1

Анализ распределения типов невротических расстройств по течению СРК в основных группах А и Б

	Группа А гипомоторний тип		Группа А гипермоторний тип		$\chi^{2'}$;p	Группа В гипомоторный тип		Группа В гипермоторный тип		$\chi^{2'}$;P
Неврастения	8	72,7	25	86,2	χ^2=1,66; p>0,05	8	72,7	22	75,9	χ^2=0,04; p>0,05
Тревожность	4	36,4	22	75,9	χ^2=5,47; p<0,05	6	54,5	22	75,9	χ^2=1,73; p>0,05
Невротическая депрессия	6	54,5	1	3,4	χ^2=14,42; p<0,01	5	45,5	2	6,9	χ^2=8,21; p<0,01
Истерия	4	36,4	2	6,9	χ^2=5,43; p<0,05	4	36,4	1	3,4	χ^2=8,21; p<0,01
Обсессивное-фобическое расстройство		9,09	10	27,5	χ^2=1,01; p>0,05	0	0	8	36,3	χ^2=0,40; p>0,05
Вегетативные расстройства	7	63,6	23	79,3	χ^2=1,04; p>0,05	7	63,6	21	72,4	χ^2=0,29; p>0,05

При анализе данной таблицы установлено, что при гипомоторном и гипермоторном типах синдрома раздражённого кишечника уровни встречаемости неврастении и вегетативных нарушений были практически одинаково высокими; при этом при гипомоторном типе преобладали невротическая депрессия и истерия, тогда как при гипермоторном типе чаще наблюдались тревожные и обсессивно-фобические расстройства.

Качество жизни пациентов с синдромом раздражённого кишечника может существенно снижаться, поскольку заболевание имеет хроническое течение и периодически требует медицинского наблюдения и лечения. Пациенты с СРК нередко испытывают ухудшение качества жизни вследствие хронических болей в животе, диареи или запоров, метеоризма, физических ограничений, а также психоэмоционального воздействия, связанного с хроническим характером заболевания.

У пациентов с диагнозом СРК были зафиксированы низкие показатели по таким критериям, как ограничение питания (FA=32,4±1,0), в то время как высокие показатели были отмечены по критериям беспокойства о здоровье (HW=36,5±0,65) в снижении качества жизни и депрессии (DYS=36,5±1,1) в снижении жизнедеятельности. В то же время более низкие показатели были зафиксированы по таким критериям, как ограничение в питании (FA=32,4±1,0), влияние на сексуальную жизнь (SEX=48,5±1,0) и личные отношения (REL= 48,6±0,95) были зафиксированы высокие показатели. Однако это не означает, что общее состояние здоровья этих пациентов является удовлетворительным или что интенсивность их боли низкая; более того, полученные оценки значительно ниже по сравнению со здоровыми людьми (Таб.2).

Таблица 2

Результаты оценки IBS-QOL между группами исследования

Показатели	Контрольная группа, n=40	Группа А, n=40	Группа В, n=40	p
DYS	87,7±0,38	38,6±1,7	36,5±1,1	P<0,001
INT	90.2±0,47	32,8±2,7	39,5±0,93	P<0,001

BOI	88,6±0,49	38,4±2,6	36,1±1,0	P<0,001
HW	89,8±0,51	38,1±1,8	36,5±0,65	P<0,001
FA	88,1±0,52	25,4±2,3	27,4±1,0	P<0,001
SOR	88,3±0,61	44,2±2,3	43,4±1,1	P<0,001
SEX	87,6±0,43	52,3±1,4	48,5±1,0	P<0,001
REL	88,1±0,50	51,3±1,7	48,6±0,95	P<0,001

Для оценки качества жизни пациентов в связи с проводимым лечением опросник **IBS-QOL** применялся у пациентов групп «А» и «Б» до начала лечения, а также через 1 и 3 месяца после проведённой терапии. Полученные результаты показали, что в последующие периоды наблюдения, особенно через 1 и 3 месяца после лечения, показатели качества жизни у пациентов группы «А», которым проводилась когнитивно-поведенческая психотерапия, были выше по всем оцениваемым критериям по сравнению с группой «Б».

По результатам проведённого исследования у пациентов группы «А» с диагнозом СРК после применения ПФТ и когнитивно-поведенческой терапии при повторной оценке через 1 месяц показатель дисфории (DYS) увеличился с **38,6±1,7 до 57,2±2,0.** При повторном обследовании через 3 месяца данный показатель повысился до **86,9±1,3.**

В группе «Б» при повторной оценке показателя дисфории (DYS) через 1 месяц отмечалось увеличение показателя с **36,5±1,1 до 50,4±1,5**, а через 3 месяца данный показатель составил **68,3±1,0** (Таб.3).

Таблица 3

Анализ опросника IBS-QOL по всем критериям в исследуемых группах.

Показатели		Контрольная группа, n=40	Группа А, n=40	Группа В, n=40
DYS	До лечения	87,7±0,38	38,6±1,7***	36,5±1,1***
	Через 1 месяц		57,2±2,0***	50,4±1,5***^
	Через 3 месяц		86,9±1,3***	68,3±1,0***^^^
INT	До лечения	90,2±0,47	32,8±2,7***	39,5±0,93***
	Через 1 месяц		63,1±2,9***	52,3±0,72***^^
	Через 3 месяц		78,9±1,3***	60,2±0,72***^^^
BOI	До лечения	88,6±0,49	38,4±2,6***	36,1±1,0***
	Через 1 месяц		59,1±2,8***	50,1±0,82***^^
	Через 3 месяц		80,6±1,3***	68,9±0,81***^^^
HW	До лечения	89,8±0,51	38,1±1,8***	36,5±0,65***
	Через 1 месяц		61,0±2,4***	50,1±0,93***^^^
	Через 3 месяц		80,7±1,1***	67,5±1,0***^^^

Примечание: *- разница значима по сравнению с контрольной группой (***-p<0,001). ^- разница значима по сравнению с группой I (^-p<0,05; ^^-p<0,01).

При анализе влияния снижения качества жизни на повседневную активность (INT) у пациентов группы «А» через 1 месяц после применения психофармакотерапии и когнитивно-бихевиоральной терапии показатель увеличился с 32,8±2,7 до 63,1±2,9. Через 3 месяца данный показатель возрос до 78,9±1,3. В группе «Б» по показателю влияния на активность (INT) через 1 месяц наблюдалось увеличение с 39,5±0,93 до 52,3±0,72, а через 3 месяца до 60,2±0,72 (см таблица 4).

Показатели анкеты IBS-QOL, отражающие мнение пациентов о собственном теле. При анализе результатов по индексу восприятия своего тела (BOI) было отмечено, что у пациентов группы А через месяц после применения PFT и когнитивно-поведенческой терапии оценка увеличилась с 38,4±2,6 до 59,1±2,8. При повторном исследовании того же показателя через три месяца оценка составила 78,6±1,3. В группе В при анализе

влияния на активность в качестве жизни (BOI) результаты показали, что через месяц показатели увеличились с 36,1±1,0 до 50,1±0,82. Через три месяца эти показатели составили 62,9 ± 0,81.

Согласно результатам, в группе А оценка HW увеличилась с 38,1±1,8 до 61,0±2,4 за месяц после применения PFT и когнитивно-поведенческой терапии. При повторной оценке, проведенной через три месяца, этот показатель составил 80,7±1,1. На основании полученных результатов индекс беспокойства о здоровье (HW) в группе А улучшился в 2,1 раза в течение трех месяцев после применения методов психокоррекции. В то же время в группе В после психокоррекции индекс HW повысился с 36,5±0,65 до 50,1±0,93 после месячного наблюдения и до 67,5±1,0 после трех месяцев.

Таблица 4

Анализ опросника IBS-QOL по всем критериям в исследуемых группах

Показатели		Контрольная группа, n=40	Группа А, n=40	Группа В, n=40
FA	До лечения	88,1±0,52	25,4±2,3***	27,4±1,0***
	Через 1 месяц		50,0±2,1***	42,7±0,85***^^
	Через 3 месяц		75,8±0,73***	55,0±1,0***^^^
SOR	До лечения	88,3±0,61	44,2±2,3***	43,4±1,1***
	Через 1 месяц		63,8±2,1***	52,8±1,1***^^^
	Через 3 месяц		80,7±0,81***	69,1±1,2***^^^
SEX	До лечения	87,6±0,43	52,3±1,4***	48,5±1,0***^
	Через 1 месяц		66,2±1,2***	56,1±1,0***^^^
	Через 3 месяц		84,1±0,66***	69,6±0,81***^^^
REL	До лечения	88,1±0,50	51,3±1,7***	48,6±0,95***
	Через 1 месяц		68,2±1,3***	55,6±1,0***^^^
	Через 3 месяц		82,7±0,62***	70,5±1,0***^^^

Примечание: *- разница значима по сравнению с контрольной группой (***-p<0,001). ^- разница значима по сравнению с группой I (^-p<0,05; ^^-p<0,01).

Результаты шкалы «Избегание пищи» (FA) анкеты IBS-QOL показали, что в группе «А» показатель FA увеличился с 35,4±2,3 до 50,0±2,1 в течение одного месяца после ПФТ и когнитивно-поведенческой терапии. При повторной оценке через три месяца этот показатель составил 75,8±0,73. Таким образом, у пациентов группы А индекс избегания пищи (FA) увеличился почти в 2,2 раза через три месяца после периода психологической коррекции. У пациентов группы В индекс FA вырос с 32,4±1,0 до 42,7±0,85 через месяц после применения медико-психологической коррекции, а через три месяца достиг 55,0±1,0 (Таб.4).

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают значимость психоэмоциональных факторов в формировании и клиническом течении синдрома раздражённого кишечника. Результаты клинического и психологического обследования показали наличие тесной взаимосвязи между выраженностью кишечных симптомов, невротическими проявлениями и качеством жизни пациентов. Это соответствует современному представлению о СРК как о расстройстве взаимодействия кишечника и головного мозга, при котором соматические и психологические механизмы взаимно влияют друг на друга.

В проведённом исследовании применение комплексного лечения, включавшего базисную гастроэнтерологическую терапию, психофармакотерапию и психотерапевтическое воздействие, сопровождалось положительной динамикой психологического состояния пациентов. При этом более выраженные изменения наблюдались в группе «А», где наряду с базисной терапией и психофармакотерапией применялась когнитивно-поведенческая терапия.

Особого внимания заслуживают результаты оценки качества жизни по опроснику IBS-QOL. Через 1 и 3 месяца после лечения показатели качества жизни пациентов группы «А» были выше по сравнению с группой «В» по всем оцениваемым критериям. Это свидетельствует о том, что включение когнитивно-поведенческой терапии в комплекс лечения способствует более выраженному улучшению субъективного состояния и социальной адаптации пациентов.

Заключение. Проведённое исследование показало, что синдром раздражённого кишечника сопровождается не только выраженными кишечными симптомами, но и психоэмоциональными и невротическими нарушениями, которые оказывают существенное влияние на качество жизни пациентов.

Включение психофармакотерапии и психотерапевтических методов в комплекс лечения СРК способствует более выраженной положительной динамике психологического состояния и качества жизни пациентов. Наиболее эффективные результаты получены в группе, где наряду с базисной терапией и психофармакотерапией применялась когнитивно-поведенческая терапия.

Таким образом, **интегративный подход к лечению пациентов с СРК, включающий базисную гастроэнтерологическую терапию, психофармакотерапию и целенаправленную психотерапевтическую помощь, является клинически обоснованным и перспективным направлением.** Его применение позволяет учитывать взаимосвязь соматических и психологических механизмов заболевания, способствует улучшению психоэмоционального состояния и повышению качества жизни пациентов.

Список литературы.

1. Lacy B.E., Pimentel M., Brenner D.M., Chey W.D., Keefer L.A., Long M.D., Moshiree B. ACG Clinical Guideline: Management of Irritable Bowel Syndrome // *The American Journal of Gastroenterology*. – 2021. – Vol. 116, №1. – P. 17–44. – DOI: 10.14309/ajg.0000000000001036.

2. Vasant D.H., Paine P.A., Black C.J., Houghton L.A., Everitt H.A., Corsetti M. et al. British Society of Gastroenterology guidelines on the management of irritable bowel syndrome // *Gut*. – 2021. – Vol. 70, №7. – P. 1214–1240. – DOI: 10.1136/gutjnl-2021-324598.

3. Sugaya N., Shirotsuki K., Nakao M. Cognitive behavioral treatment for irritable bowel syndrome: a recent literature review // *BioPsychoSocial Medicine*. – 2021. – Vol. 15. – Article 23. – DOI: 10.1186/s13030-021-00226-x.

4. Keefer L., Palsson O.S., Pandolfino J.E. Best Practice Update: Incorporating Psychogastroenterology Into Management of Digestive Disorders // *Gastroenterology*. – 2018. – Vol. 154, №5. – P. 1249–1257. – DOI: 10.1053/j.gastro.2018.01.045.

5. Keefer L. Behavioural medicine and gastrointestinal disorders: the promise of positive psychology // *Nature Reviews Gastroenterology & Hepatology*. – 2018. – Vol. 15, №6. – P. 378–386. – DOI: 10.1038/s41575-018-0001-1.

6. Ballou S., Keefer L. Psychological Interventions for Irritable Bowel Syndrome and Inflammatory Bowel Diseases // *Clinical and Translational Gastroenterology*. – 2017. – Vol. 8. – Article e214. – DOI: 10.1038/ctg.2016.69.

7. Yusuphodjayeva S., Gafurova S. Depressive-anxiety disorders in patients with rheumatoid arthritis and methods of their psychocorrection // *Interpretation and Researches*. – 2023. – Vol. 2, №3. – P. 9–16.

8. Gafurova S. Detection of neurotic disorders in irritable bowel syndrome and study of the effectiveness of systematic desensitization therapy // *Central Asian Journal of Medical and Natural Science*. – 2025. – Vol. 6, №1. – P. 392–397.

9. Gafurova S., Yusupkhodjayeva S. Дифференциальный анализ невротических расстройств при синдроме раздраженного кишечника и совершенствование медико-психологической поддержки при них // *Talqin va tadqiqotlar*. – 2023. – Vol. 1. – P. 19.

АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНОЙ ДИНАМИКИ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЛИЧНЫХ СЕССИЙ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ ДМД (ДЫХАНИЕ-МУЗЫКА-ДВИЖЕНИЕ)

Демина Е.В.
Психолог – тренер ДМД,
(г. Москва, Россия)

Аннотация: *В статье представлен анализ личностной динамики автора, полученный в результате прохождения более 50 сессий психотехнологии ДМД (дыхание-музыка-движение) в рамках специализации «Психолог-тренер ДМД» в Университете интегративной психологии и психотерапии. Рассматривается трансформация профессиональной идентичности - от экзистенциального кризиса и утраты смысложизненных ориентиров к обретению устойчивого эволюционного вектора развития. Анализируются эффекты психотехнологии: снижение телесной ригидности, рост интероцептивной чувствительности, проработка эмоциональных и телесных блоков, интеграция трансперсонального и холотропного опыта. Обосновывается эффективность ДМД как инструмента психоэмоциональной саморегуляции и формирования эмоциональной устойчивости.*

Ключевые слова: *психотехнология ДМД, интегративная психология, личностная динамика, трансперсональный опыт, холотропные состояния сознания, телесно-ориентированная психотерапия, эмоциональная устойчивость, кризис идентичности, интероцепция.*

Abstract: *The article presents an analysis of the author's personal dynamics resulting from more than 50 sessions of the BMD (Breath-Music-Movement) psychotechnology, conducted within the "Psychologist-Trainer BMD" specialization at the University of Integrative Psychology and Psychotherapy. The transformation of professional identity is examined - from an existential crisis and loss of meaning-related orientations to a stable evolutionary vector of development. The effects analyzed include reduced bodily rigidity, increased interoceptive sensitivity, resolution of emotional and somatic blocks, and integration of transpersonal and holotropic experience. The effectiveness of BMD as a tool for psycho-emotional self-regulation and emotional resilience is substantiated.*

Keywords: *BMD psychotechnology, integrative psychology, personal dynamics, transpersonal experience, holotropic states of consciousness, body-oriented psychotherapy, emotional resilience, identity crisis, interoception.*

Введение

В процессе обучения на специализации «Психолог-тренер ДМД» автором было пройдено более 50 индивидуальных сессий психотехнологии ДМД - с различными ведущими и в самостоятельном формате практики. Начальный этап пути характеризовался переживанием экзистенциального кризиса профессиональной идентичности, утратой смысложизненных ориентиров и элементами ролевой деперсонализации. С позиций интегративного подхода В. В. Козлова подобное состояние интерпретируется не как патологическое отклонение, а как закономерный этап трансформационного процесса, обладающий значительным ресурсным и салютогенным потенциалом. Опыт сессий ДМД позволил переосмыслить кризис как трамплин духовного роста, создающий предпосылки для реконструкции идентичности и формирования нового эволюционного вектора личностной реализации.

Динамика личностных изменений

Сессии ДМД способствовали выстраиванию новой траектории смыслообразования, актуализации латентных ресурсных состояний и осознанию масштаба задач профессионального роста и самоактуализации. За период обучения проработано значительное количество эмоциональных и телесных блоков, зафиксированы множественные трансперсональные и холотропные переживания, что согласуется с концепцией психосоматического единства и представлениями интегративной психологии о взаимосвязи телесного, эмоционального, когнитивного и духовного уровней функционирования личности. Ключевые эффекты:

- развитие многогранности личности, творческой спонтанности и амплификации образного мышления;
- высвобождение энергетического потенциала, расширение паттернов дыхания, снижение психофизиологического напряжения;
- рост витального ресурса, ясности сознания и активизация творческого начала;
- катартическое отреагирование травмирующего опыта, снятие зажимов в области горла и диафрагмы.

Отдельного внимания заслуживает снижение телесной ригидности и рост психосенсорной и интероцептивной чувствительности, что согласуется с представлениями о нейропластичности как физиологическом субстрате личностных изменений.

Терапевтический потенциал и практическое применение

Психотехнология ДМД зарекомендовала себя как терапевтический инструмент высокой эффективности в снятии тревожности и выравнивании психоэмоционального состояния перед публичными выступлениями и совещаниями. Прикладные контексты применения:

- быстрая энергизация и восполнение психофизиологического ресурса;
- снижение тревожности перед совещаниями и публичными выступлениями;
- установление контакта с истинными потребностями, рост аутентичности и конгруэнтности;
- активация творческого потока и повышение креативности.

Полученные данные позволяют констатировать высокую эффективность ДМД в формировании эмоциональной устойчивости - ключевого ресурса профессиональной успешности в условиях психоэмоциональной нагрузки и риска выгорания.

Результаты и итоги

Обобщая изложенное, можно констатировать положительную динамику по ряду взаимосвязанных параметров личностного функционирования: переход от экзистенциального кризиса к устойчивой интегрированной идентичности; расширение диапазона эмоционального реагирования и рост стрессоустойчивости, подтверждаемый снижением ситуативной тревожности перед выступлениями; положительную динамику телесных показателей - снижение мышечной ригидности, устранение хронических зажимов, рост интероцептивной чувствительности. Психотехнология ДМД продемонстрировала высокий уровень конгруэнтности задачам интегративной психотерапии, обеспечивая синергетическое взаимодействие телесного, эмоционального, когнитивного и трансперсонального уровней организации личности, что подтверждает целесообразность её дальнейшего изучения и применения в подготовке психологов-практиков.

Список литературы.

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

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.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У ПОДРОСТКОВ.

Джуманиязова Донохон Олимбиевна
Харезм, Узбекистан

Аннотация. *Этот статья подростки психологический благополучие проявление быть самому себе типичный функции учиться посвящено. Исследование цель психологический благополучия структурный компоненты – эффект аффективный (эмоциональный), когнитивный, конативный (поведенческий), рефлексивный и значение - семантическое аспекты выражение уровень от определения состоит из. В исследовании 60 человек респондент участие А. Г. Самохвалова и соавторы книги «Личность» психологический благополучие методология «масштабирование» использовано. Получено. результаты статистика анализ После завершения обработки данные нормальный к распределению подходящий отсутствие Было установлено, что и группа внутри процветание на уровне заметный изменчивость существование показывает. Результаты у подростков когнитивный и значение - семантическое компоненты относительно высокий, воздействие исполнитель и отражатель компоненты и ниже на уровне развитый показал. В статье этот результаты на основе психологический помощь показать согласно практичный рекомендации цитируется.*

Ключевые слова: *подростки, психологическое благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, аффективный компонент, когнитивный компонент, конативный компонент, рефлексивный компонент, ценностно-семантический компонент, психодиагностика, социальная адаптация.*

Abstract. *This article focuses on adolescent psychological well-being, the manifestation of being oneself, and the typical functions of learning. The study's objective is to examine the structural components of psychological well-being-affective (emotional), cognitive, conative (behavioral), reflective, and meaning-semantic aspects. The expression level of the definition consists of: A. G. Samokhvalova and co-authors of the book "Personality" used a "scaling" methodology to study 60 respondents. Results, statistics, and analysis were obtained after processing. After completing the data processing, a normal distribution was found to be appropriate. It was found that within-group prosperity at the level of significant variability was observed. Results in adolescents showed relatively high cognitive and meaning-semantic components, while the impact of the performer and reflective components was lower at the developed level. The article cites these results based on psychological assistance and provides practical recommendations.*

Key words*: adolescents, psychological well-being, subjective well-being, life satisfaction, affective component, cognitive component, conative component, reflexive component, value-semantic component, psychodiagnostics, social adaptation.*

Введение. Каждый человек планирует и продумывает способы решения определенных задач, преодолевая множество препятствий на пути к своим целям. Активная жизненная позиция, стремление к всестороннему развитию и личностному росту проявляются у людей в разной степени. Ключ к пониманию этой разницы - интеллект, особенно эмоциональный интеллект. Понимание себя, мотивация других и выбор правильного пути для личностного развития могут быть сложной задачей для многих. Развитие и проявление эмоционального интеллекта играет важную роль в личностном росте, достижении психологического благополучия и обеспечении эффективного взаимодействия. Высокий уровень эмоционального интеллекта помогает эффективно понимать, управлять и мотивировать собственные и чужие эмоции . Это способствует успешной и счастливой жизни человека.

Сегодня одним из критериев развития общества стал не только интеллектуальный потенциал, но и психологическое благополучие молодежи нашей страны. Поэтому необходимо гармонично развивать эмоциональный интеллект и психическую устойчивость в сознании подростков, воспитывая в них психологическую зрелость и социальную компетентность. Воспитание ответственных личностей остается одной из главных целей современного образования и воспитания. В этой связи следующие мысли нашего Главы государства Шавката Мирзиёева, высказанные им на встрече с молодежью 30 июня 2025 года, указывают на то, что современное молодое поколение обладает не только знаниями, но и духовной и нравственной зрелостью: « Видя наших юношей, в руках которых сияют сила и энергия, решительность и мужество в каждом движении, и наших девушек, непревзойденных в знаниях, порядочности и интеллекте, любой народ, любое государство должны нам завидовать » .[2]

Закон Республики Узбекистан № O'РК-837 от 1 мая 2023 г. «О Конституции Республики Узбекистан» [2] , Закон Республики Узбекистан № O'РК-901 от 1 февраля 2024 г. « О статусе педагога» [3] , Указ Президента Республики Узбекистан № ПФ-60 от 28 января 2022 г. «О стратегии развития Нового Узбекистана на 2022-2026 годы» [4] , Указ Президента Республики Узбекистан № ПК-4623 от 27 февраля 2020 г. «О мерах по дальнейшему развитию сферы педагогического образования» [5] , Указ Президента Республики Узбекистан № ПК-4884 от 6 ноября 2020 г. «О дальнейшем совершенствовании системы образования». Постановления о дополнительных мерах [6] , от 2019 год, Президента Республики Узбекистан Данное диссертационное исследование в определенной степени послужит для реализации масштабных стратегических мер, установленных в Постановлении № ПК-4190 от 13 февраля «Об утверждении Концепции развития услуг в области психического здоровья населения Республики Узбекистан на 2019-2025 годы» [7] , а также в других нормативно-правовых документах, касающихся данной деятельности.

Уровень изучения темы: Вопросы счастья, благополучия и удовлетворенности жизнью интриговали ученых с древних времен[4]. В рамках психоанализа психологическое благополучие рассматривалось через призму *психологического стресса и личных конфликтов (Ломас, 2021). В соответствии с позитивной, гуманистической и экзистенциальной психологией, которая фокусируется на индивиде как субъекте собственной жизни, благополучие подчеркивалось как средство реализации своего потенциала и обретения смысла жизни* (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Дж. Бугенталь, А. Лэнгл, Р. Мэй). Н. М. Брэдберн разработал модель психологического благополучия как общей удовлетворенности жизнью, основанной на балансе *позитивных и негативных эмоций (Брэдберн, 1969). Э. Динер добавил к этой структуре еще один компонент - «удовлетворенность жизнью»* , который состоит из комплекса приятных эмоций (приятный аффект) и неприятных эмоций (неприятный аффект) как более глобальный, когнитивный

[2] Из выступления президента Ш.М. Мирзиёева на встрече с молодёжью 30 июня 2025 года. https://iibb.uz/oz/news/prezident-shavkat-mirziyo007?utm_source

компонент, и подчеркнул, что благополучие субъективно , обратив внимание на то, что одного лишь эмоционального компонента недостаточно для изучения благополучия (Динер, 1999)[8].

«Психологическое благополучие» - это состояние психического комфорта, которое суммирует текущий успех поведения и деятельности, удовлетворенность межличностными отношениями и общением. Благополучие состоит из личной оценки различных аспектов жизни и включает два компонента: *когнитивный* - представления об отдельных аспектах собственного бытия, и *эмоциональный* - преобладающий эмоциональный тон отношения к этим аспектам (Куликов, 2000);

Таким образом, важным вопросом в изучении психологического благополучия является его *категорическое определение*. Ряд авторов рассматривают психологическое благополучие *как определенное отношение к себе и своей жизни* (Н. Брэдберн, К. Рифф, Т. Зейферт, Р.М. Шамионов), другие авторы - *как личностное качество, свойство* (АВ Воронина, С.А. Водяха, О.А. Идобаева), один из подходов заключается в понимании психологического благополучия как *опыта* (Л.В. Куликов, Л.Б. Козмина, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова) или отдельного *психического состояния* (Н.Д. Левитов, А.О. Прохоров). В нашем исследовании мы исходим из понимания психологического благополучия как достаточно стабильного психического состояния человека, интеграции и координации всех психических функций и процессов, обеспечивающих внутреннюю целостность, влияющих на все сферы жизни человека.

В научном дискурсе психологическое благополучие *рассматривается как феномен, связанный с внутренней системой индивида* , *внутренними критериями адаптации к социальной среде*. Даже К. Роджерс в рамках гуманистической психологии отмечала, что показателями благополучия можно считать повышенную открытость к новым переживаниям благодаря пониманию и принятию собственного опыта; повышенное желание жить в настоящем моменте; повышенную уверенность в себе; повышенную свободу личного выбора; креативность как творческую деятельность в экзистенциальных пространствах, важных для человека (Роджерс, 2015).

Н.Мак Как отмечается в работах Уильямса, *психологически процветающий человек* характеризуется способностью совмещать работу и повседневную деятельность; устанавливать и поддерживать стабильные отношения с другими людьми; способностью выбирать и принимать решения («волей»); адекватной самооценкой; наличием системы ценностей; способностью выражать эмоции и терпеть выражение эмоций другими; способностью к саморефлексии; способностью устанавливать баланс между собственными интересами и интересами других людей; «способностью принимать то, что нельзя изменить» (МакУильямс, 2001).

В позитивной психологии иногда *используется термин «процветание» для описания благополучия*, которое относится к оптимальному функционированию человека и включает такие категории, как доброта, креативность, рост и другие. Стабильность В. Согласно Б. Фредриксону, *доброта* состоит из счастья, удовлетворения и продуктивной работы; *творчество* направлено на улучшение жизни будущих поколений и определяется «расширенным репертуаром мыслей и действий и гибкостью поведения»; *рост* предполагает использование личных и социальных ресурсов; а *устойчивость* отражает выживание и развитие после пережитых трудностей (Фредриксон и Лосада, 2005).

В концепции К. Райфф, психологически благополучный человек имеет четкие жизненные цели, автономен, готов к личностному росту, способен управлять окружающей средой, демонстрирует компетентность и устанавливает позитивные отношения с другими (Райфф, 1996).

В своих работах А.Е. Созонтов определяет психологическое благополучие как «удовлетворенность жизнью, отсутствие выраженных тревожных, депрессивных симптомов, социальную активность, соотношение позитивных и негативных аффективных проявлений» (Созонтов, 2013). Е.С. Полищук называет чувство счастья,

удовлетворенность собой и своей жизнью показателями психологического благополучия (Полищук, 2016). Однако подход, в котором удовлетворенность жизнью и счастье являются ведущими показателями психологического благополучия, часто подвергается критике. Так, Т. Кашдан и М. Стегер отмечают снижение интереса к счастью и удовлетворенности как характеристикам, отражающим правильность и гармонию жизни на жизненном пути. По их мнению, благополучие включает в себя более широкий подход, охватывающий целую группу различных явлений (цель в жизни, внимание, гибкость, компетентность и т. д.).

Л. В. Куликов выделяет *пять показателей благополучия* , отмечая, что «чувство благополучия и самочувствие имеют огромное значение для всего субъективного (внутреннего) мира человека»:

1. *Социальное благополучие* - удовлетворенность социальным статусом, состоянием общества, к которому человек принадлежит, межличностными отношениями и т. д.;

2. *Духовное благополучие* - возможность прикоснуться к богатствам духовной культуры, понять и ощутить смысл своего существования, свободу вероисповедания и т. д.;

3. *Физическое благополучие* - хорошее физическое самочувствие, телесный комфорт, ощущение здоровья и т. д.;

4. *Материальное благополучие* - удовлетворенность материальной стороной жизни, материальная стабильность и т. д .;

5. *Психологическое благополучие* (психический комфорт) - гармония всех психических процессов и их функций, личная гармония, чувство целостности и внутреннего равновесия (Куликов, 1997).

По своей природе психологическое благополучие человека субъективно, поскольку оценка собственного благополучия основывается на его жизни, деятельности и связанном с ними опыте.

М.В. Соколова выделяет следующие признаки субъективного благополучия:

1) *субъективность ,* поскольку субъективное благополучие находится в рамках индивидуального опыта человека.

2) *Положительная сторона измерения*, поскольку субъективное благополучие - это не только отсутствие негативных факторов, характерных для многих определений психического здоровья человека, но и наличие определенных позитивных показателей.

3) *Глобальное измерение*, поскольку субъективное благополучие включает в себя глобальную оценку всех аспектов человеческой жизни (Соколова, 2006).

Систематический анализ психологического благополучия субъекта основывается на позиции Б.Ф. Ломова, который писал: «Наиболее надежная стратегия изучения психики - это подход, позволяющий изучать ее как единую и целостную *систему*» (Ломов,1984,с.76). В нашей статье использована методология «Шкала личного психологического благополучия» (А.Г.Самохвалова, Е.В.Тихомирова, Н.Шипова, О.Н. Вишневская, 2022). По своей природе психологическое благополучие человека субъективно, поскольку оценка собственного благополучия основывается на жизни, деятельности и опыте, связанных с человеком.

Методология исследования

Для изучения психологического благополучия подростков использовалась **методология «Шкала личного психологического благополучия»,** разработанная А.Г. Самохваловой, Е.В. Тихомировой, Н.С. Шиповой, О.Н. Вишневской (2022). В исследовании приняли участие 60 респондентов. Методология состоит из 25 утвердительных вопросов и измеряет пять структурных компонентов психологического благополучия:

1. Эмоциональная составляющая: удовлетворенность жизнью и собой, оптимистический взгляд на мир.

2. Когнитивный компонент: Осознание собственных способностей, ресурсов и механизмов самоконтроля.

3. Конативный компонент: Поведение, направленное на адаптацию к жизненным ситуациям, самовыражение и развитие.

4. Рефлексивный компонент: понимание себя и своего места в мире, осознанное отношение к личностному росту.

5. Ценностно-семантический компонент: понимание смысла жизни, жизнь в соответствии с личными ценностями.

Каждая шкала содержит 5 вопросов и оценивается по максимальному баллу 30. Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу, а соответствие показателей нормальному распределению проверялось с помощью критерия Колмогорова-Смирнова.

Инструкции: Представленные вам вопросы касаются вашего отношения к себе и своей жизни. Вам предлагается согласиться или не согласиться с каждым из предложенных вопросов. Для каждого вопроса выберите ответ, который наилучшим образом отражает ваш уровень согласия или несогласия. Правильных или неправильных ответов нет. Пожалуйста, постарайтесь ответить на каждый вопрос точно. Методика включает 25 вопросов с множественным выбором. Каждому вопросу присваивается балл, равный числовому значению ответа в бланке ответов. Методика состоит из шкал, определяющих компоненты психологического благополучия: аффективный компонент, когнитивный компонент, конативный компонент, рефлексивный компонент, ценностно-семантический компонент; каждая шкала содержит 5 вопросов. Максимально возможный балл для каждой шкалы составляет 30 баллов [10],[11] .

Интерпретация содержания осуществляется следующим образом:

Респонденты, получившие высокие баллы по аффективной составляющей, удовлетворены собой и жизнью, позитивно оценивают различные аспекты своей жизни и оптимистично смотрят на текущие и будущие события.

Если они набирают низкие баллы, у респондентов, как правило, негативное представление о своей жизни и самооценке, а также пессимистический взгляд на будущее. Они часто чувствуют себя бессильными перед лицом ситуаций и событий и испытывают недостаток уверенности в своих способностях и силах [9].

Респонденты, набравшие высокие баллы по когнитивному компоненту, осознают свои способности и сильные стороны, имеют представление о том, чего хотят достичь в будущем, обладают знаниями об индивидуальной системе умственных и социальных ресурсов, способах их развития, а также понимают механизмы самоорганизации и самоконтроля.

Низкие баллы обычно означают, что респонденты не знают, как справляться с различными жизненными ситуациями, и испытывают трудности с выбором инструментов и ресурсов, которые помогут им преодолеть сложные обстоятельства.

Респонденты, набравшие высокие баллы по конативному компоненту, обладают адекватными способами реагирования на различные жизненные ситуации и эффективными моделями поведения, направленными на самовыражение и саморазвитие.

Респонденты с самыми низкими баллами испытывают трудности с выбором инструментов, которые могли бы улучшить их жизнь, испытывают трудности с самоконтролем и регулированием своего поведения, а также не предпринимают никаких усилий для изменения ситуации к лучшему и саморазвития.

Высокий балл по рефлексивному компоненту описывает респондента как субъекта, достаточно хорошо осознающего себя и свое место в мире, понимающего систему личных ресурсов и перспектив, обладающего внутренней свободой и сознательно рассматривающего свою жизнь как процесс личностного роста.

Респонденты, набравшие низкие баллы по этой шкале, сомневаются в собственной ценности, плохо понимают себя и не принимают определенные аспекты своей личности, не осознают своих способностей, не стремятся к самореализации и самопознанию и, как следствие, не чувствуют себя счастливыми.

Высокий балл по ценностно-семантическому компоненту указывает на то, что респондент отличается своим восприятием смысла жизни. Он наслаждается повседневными событиями и живет в гармонии с окружающим миром, ориентирован на самопознание и саморазвитие, а также живет в соответствии с личными ценностями и установками, определяющими его целевую ориентацию.

Респонденты, набравшие низкие баллы по ценностно-семантическому компоненту, не умеют наслаждаться жизнью, испытывают трудности с определением собственной системы ценностей, поскольку часто следуют ценностям других, а также испытывают сложности в разработке собственных стратегий развития и выборе методов.

Результаты

В таблице ниже представлены результаты, описывающие соответствие показателей методики « Шкалы личного психологического благополучия» А.Г. Самохваловой, Е.В. Тихомировой, Н.С. Шиповой, О.Н. Вишневской нормальному распределению .

Таблица 1

Статистические данные, описывающие соответствие показателей методологии «Психологическое благополучие человека» А.Г. Самохваловой, Е.В. Тихомировой, Н.С. Шиповой, О.Н. Вишневской нормальному распределению, n= 60

Шкалы	Среднее значение	SD	Минимум	Максимум	Z	p
Аффективный компонент	21.7716	4096	8.00	29.00	3092	,000**
Когнитивный компонент	22.6558	3948	9.00	31.00	3035	,000**
Конативный компонент	22,1977	3736	7.00	30.00	2745	,000**
Рефлексивный компонент	21.6558	4391	5.00	36.00	2782	,000**
Ценностно-семантический компонент	22.6326	3,983	4.00	30.00	2739	,000**

Примечание: **p≤0,01;

Методология нашего исследования основана на «Шкале личного психологического благополучия», которая состоит из пяти шкал: « аффективный компонент», «когнитивный компонент», «конативный компонент», «рефлексивный компонент», «ценностно-семантический компонент» и предназначена для определения психологического благополучия человека. Эти шкалы состоят из 5 пунктов и определяются ответами, данными испытуемыми [9]. При анализе показателей нормального распределения методологии «Шкалы личного психологического благополучия» были получены результаты, представленные в таблице выше. Было установлено, что результаты шкал « аффективный компонент» (Z=3,09; p≤0,01), «когнитивный компонент» (Z=3,03;p≤0,01), «конативный компонент» (Z=2,74;p≤0,01), «рефлексивный компонент» (Z=2,78;p≤0,01) и «ценностно-семантический компонент» (Z=2,73; p≤0,01) не соответствуют закону нормального распределения.

Статистический анализ результатов исследования показал, что показатели, полученные для всех компонентов «Шкалы личностного психологического

благополучия», не соответствуют закону нормального распределения. Это свидетельствует о наличии у выборки собственных характеристик.

Обсуждение и заключение

Данное исследование продемонстрировало, что психологическое благополучие испытуемых является сложным и многогранным явлением. Результаты показывают , что показатели психологического благополучия в исследуемой группе не следуют нормальному распределению, что указывает на неоднородность уровня благополучия среди этих испытуемых, то есть на наличие резко дифференцированных подгрупп.

когнитивному и ценностно-семантическому компонентам указывают на то, что испытуемые обладают высокими внутренними ресурсами и стремлением к пониманию своей жизни, постановке целей и формированию системы ценностей. Они стремятся реализовать свой потенциал и найти смысл жизни.

Однако относительно низкие баллы по рефлексивному и аффективному (эмоциональному) компонентам указывают на определенные трудности в самоанализе, понимании своих внутренних переживаний и достижении полного удовлетворения собой и своей жизнью. Эта ситуация, вероятно, связана с социальными и психологическими барьерами, вызванными нарушениями зрения , опасениями по поводу будущего и неуверенностью в себе.

В заключение, для улучшения психологического благополучия испытуемых недостаточно удовлетворять только их социально-экономические потребности. Необходимы специальные психологические программы, направленные на стабилизацию их эмоционального состояния, развитие способности понимать и принимать себя, а также формирование позитивных поведенческих стратегий.

Рекомендации

На основании полученных результатов можно предложить следующие практические рекомендации:

1. Укрепление психологических служб: Организация индивидуального и группового психологического консультирования и тренингов, направленных на улучшение психологического благополучия подростков. В этой связи особое внимание следует уделить развитию навыков самосознания (рефлексии) и управления эмоциями (аффективного компонента).

2. Разработка специальных психокоррекционных программ: для подростков Разработка и внедрение программ, помогающих преодолеть стресс и повысить удовлетворенность жизнью, таких как арт-терапия, музыкотерапия и аутогенная тренировка, адаптированных для

3. Поддержка социальной интеграции: создание условий для их активной интеграции в общество, повышение социальной активности и уверенности в себе посредством широкого участия в различных социальных проектах, спортивных соревнованиях и культурных мероприятиях.

4. Для дальнейших исследований: Важным направлением будущих исследований может стать дальнейшее изучение других факторов (например, социальной поддержки, семейной среды, эмоционального интеллекта), влияющих на психологическое благополучие подростков, и анализ взаимосвязей между ними.

Использованная литература.

1. Prezident Sh.M.Mirziyoyeyevning 2025-yil 30-iyun yoshlar bilan uchrashuvidagi nutqidan. https://iibb.uz/oz/news/prezident-shavkat-mirziyo007?utm_source

2. O‘zbekiston Respublikasining 2023-yil 1-maydagi O‘RQ-837-son «O‘zbekiston Respublikasi Konstitutsiyasi to‘g‘risida».

3. O‘zbekiston Respublikasining 2024-yil 1-fevraldagi O‘RQ-901-son «Pedagogning Maqomi to‘g‘risida».

4. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2022-yil 28-yanvardagi PF-60-son «2022-2026-yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida»gi Farmoni

5. 2020-yil 27-fevraldagi PQ-4623-son «Pedagogik ta‘lim sohasini yanada rivojlantirish chora tadbirlari to‘g‘risida»

6. 2020-yil 6-noyabrdagi PQ-4884-son «Ta’lim-tarbiya tizimini yanada takomillashtirishga oid qo‘shimcha chora-tadbirlar to‘g‘risida»

7. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 13-fevraldagi PQ-4190-son «2019-2025-yillarda O‘zbekiston Respublikasi aholisining ruhiy salomatligini muhofaza qilish xizmatini rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida»

8. X.A.Kasimova.Nogironligi bo‘lgan talabalarda namoyon bo‘ladigan subyektiv farovonlikning psixologik xususiyatlari.T.2023y.

9. Худайберганова М.Д, Хазова С.А , Байкунусова Г.Ю. “Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия слабовидящих” Психиатрия Психотерапия и клиническая психология 2025.том 16.часть1 https://www.scopus.com/pages/publications/105003946296 EBSCO,CNKI Q4 С-34-43

10. XudoyberganovaM.J. Turli yoshdagi zaif ko‘ruvchilarda emotsional intellekt shakllanganligining psixodiagnostik tahlili //Pedagogik mahorat.- Buxoro,2024.-№ 8. B.99-103. ISSN 2181-6833

11. ХудайбергановаМ.Д. Связь эмоционального интеллекта и психологического благополучия у слабовидящих: возрастно-психологический анализ // Вестник интегративной психологии.- Ярославль, 2024.-№ 33. С. 400-406. ISBN978-5-9527-02-16-5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

Джуманиязов Юнус Шодурди оглы
Ургенчский государственный университет

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические факторы, влияющие на формирование социально ответственного поведения у студентов. Социальная ответственность рассматривается как способность личности осознавать свои обязательства перед обществом, образовательным коллективом и окружающими людьми, прогнозировать последствия собственных поступков и принимать решения с учётом общих интересов. Особое внимание уделяется таким психологическим факторам, как саморегуляция, эмпатия, внутренняя мотивация, принятие социальных ценностей, рефлексивность и готовность к ответственному принятию решений. Раскрывается взаимосвязь между личностной позицией студента, его способностью к самоанализу и особенностями социального взаимодействия. Обосновывается значение студенческого периода для развития социально ответственных форм поведения и формирования устойчивой личностной позиции. Представленные положения могут быть использованы при разработке психологических и педагогических программ, направленных на развитие социальной ответственности студентов.*

Ключевые слова: *социальная ответственность, ответственное поведение, студенты, психологические факторы, эмпатия, саморегуляция, внутренняя мотивация, социальные ценности, рефлексия, ответственное принятие решений.*

Abstract. *This article examines the psychological factors that contribute to the formation of socially responsible behavior among university students. Social responsibility is viewed as an individual's ability to recognize obligations toward society, the educational community, and other people, anticipate the consequences of personal actions, and make decisions while considering common interests. Particular attention is given to self-regulation, empathy, intrinsic motivation, acceptance of social values, reflection, and readiness for responsible decision-making as important psychological factors. The article also explores the relationship between students' personal attitudes, self-reflection, and patterns of social interaction. The student period is considered an important stage for developing stable forms of socially responsible behavior and strengthening an individual's sense of personal responsibility. The theoretical conclusions presented in the article may contribute to the development of psychological and educational programs aimed at enhancing social responsibility among students.*

Keywords: *social responsibility, responsible behavior, students, psychological factors, empathy, self-regulation, intrinsic motivation, social values, reflection, responsible decision-making.*

Введение

Современная система высшего образования ориентирована не только на формирование у студентов профессиональных знаний и практических компетенций, но и на развитие личностных качеств, обеспечивающих их конструктивное участие в общественной жизни. В этих условиях особое значение приобретает социальная ответственность, поскольку именно она определяет способность молодого человека соотносить собственные интересы с интересами других людей, учитывать социальные нормы и осознавать последствия принимаемых решений. Студент, обладающий развитым чувством ответственности, способен более осознанно выстраивать отношения с окружающими, выполнять взятые на себя обязательства и проявлять инициативу в решении социально значимых задач.

Период студенчества представляет собой важный этап личностного становления. В это время расширяется круг социальных контактов, усложняются формы взаимодействия с другими людьми, возрастает самостоятельность в принятии решений и постепенно формируется собственная система жизненных ориентиров. Изменение социальной позиции студента сопровождается необходимостью самостоятельно определять способы поведения в учебной, профессиональной и общественной сферах. Поэтому развитие социально ответственного поведения в данный период нельзя рассматривать исключительно как результат внешнего контроля или усвоения формальных правил. Оно связано с внутренними психологическими процессами, посредством которых социальные нормы и ценности превращаются в личностно значимые ориентиры.

Социально ответственное поведение проявляется не только в соблюдении установленных требований. Оно включает осознанное отношение к собственным обязанностям, способность прогнозировать результаты своих поступков, готовность принимать последствия принятых решений, учитывать эмоциональное состояние других людей и действовать с учётом общественно значимых целей. В связи с этим формирование данного поведения предполагает развитие целого комплекса взаимосвязанных психологических характеристик.

Одним из центральных условий становления ответственности выступает способность личности к саморегуляции. Студенту необходимо уметь контролировать собственные эмоциональные реакции, планировать деятельность, распределять ресурсы и корректировать поведение в соответствии с поставленными целями. Недостаточная сформированность саморегуляции может приводить к импульсивным решениям, невыполнению обязательств и снижению устойчивости поведения в сложных социальных ситуациях. Напротив, развитая способность к самоконтролю способствует более последовательному и осознанному поведению.

Не менее важную роль играет эмпатия. Понимание эмоционального состояния другого человека позволяет студенту учитывать не только собственную позицию, но и возможные последствия своих действий для окружающих. Эмпатическое отношение способствует развитию готовности помогать, сотрудничать, поддерживать других людей и избегать поведения, способного причинить социальный или психологический ущерб. Таким образом, эмпатия может рассматриваться как один из механизмов перехода от формального соблюдения социальных норм к внутренне мотивированной ответственности.

Существенное значение имеет и внутренняя мотивация. Если выполнение социальных обязанностей основывается исключительно на внешнем контроле, ответственность может сохраняться только в присутствии соответствующего требования. При наличии внутренней мотивации социально значимое поведение становится относительно устойчивым и проявляется даже тогда, когда отсутствует непосредственный контроль со стороны преподавателей, администрации или других участников образовательного процесса. Именно поэтому формирование внутреннего понимания значимости ответственности является одной из важных задач психологического сопровождения студентов.

Отдельное место занимает рефлексия, позволяющая человеку анализировать собственные действия, оценивать их результаты и выявлять причины возникающих трудностей. Рефлексивная способность помогает студенту осмысливать собственный опыт и постепенно формировать более зрелую позицию по отношению к своим обязанностям. Через самоанализ человек получает возможность не просто фиксировать ошибку, но и определять, каким образом можно изменить собственное поведение в аналогичной ситуации в будущем.

На формирование социально ответственного поведения также воздействует социально-психологическая среда образовательной организации. Характер взаимоотношений между студентами и преподавателями, нормы академического взаимодействия, стиль коммуникации в группе, наличие возможностей для коллективной деятельности и участие студентов в общественно значимых проектах создают условия, в которых ответственность может либо укрепляться, либо оставаться преимущественно декларативным качеством. Поэтому развитие социальной ответственности требует не только работы с индивидуальными психологическими характеристиками, но и создания соответствующей социальной среды.

Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях цифровизации образования и расширения виртуального взаимодействия. Современный студент осуществляет значительную часть коммуникации в цифровом пространстве, где последствия отдельных действий могут распространяться значительно быстрее и затрагивать широкий круг людей. В этой связи социальная ответственность должна включать не только традиционные формы поведения, но и осознанное отношение к цифровой коммуникации, информационному обмену, соблюдению норм взаимодействия и уважению личного пространства других людей.

Таким образом, изучение психологических факторов формирования социально ответственного поведения у студентов позволяет глубже понять механизмы становления зрелой личности в образовательной среде. Рассмотрение саморегуляции, эмпатии, внутренней мотивации, рефлексии, ценностных ориентаций и особенностей социального взаимодействия в единой системе создаёт возможность для более целостного анализа данного феномена. Выявление взаимосвязи между указанными факторами может послужить теоретической основой для разработки практических программ психологического сопровождения студентов, направленных на развитие ответственности, самостоятельности и конструктивного участия в общественной жизни.

Обзор литературы и теоретический анализ

Проблема социальной ответственности личности занимает значимое место в исследованиях социальной, возрастной и педагогической психологии. При этом

социальная ответственность не сводится исключительно к соблюдению человеком установленных норм. Она представляет собой сложное личностное образование, в котором объединяются осознание собственных обязанностей, отношение к другим людям, способность контролировать поведение и готовность принимать последствия собственных решений. Поэтому исследование ответственности студентов требует рассмотрения одновременно личностных, мотивационных, эмоциональных и социально-психологических компонентов.

В психологической литературе ответственность традиционно рассматривается в контексте проблемы субъектности личности. С этой позиции человек выступает не пассивным объектом воздействия социальной среды, а активным субъектом собственной деятельности и жизненного выбора. Ответственное поведение предполагает наличие внутренней позиции, при которой человек воспринимает результаты своих действий как связанные с его собственным выбором. Для студенческого возраста данный подход особенно важен, поскольку именно в этот период происходит постепенный переход от преимущественно внешней регуляции поведения к самостоятельному определению жизненных целей и способов их достижения.

Одним из значимых теоретических направлений является изучение взаимосвязи ответственности с локусом контроля. Внутренний локус контроля предполагает тенденцию человека связывать происходящие события прежде всего с собственными решениями, усилиями и действиями. При преобладании внешней ориентации ответственность может переноситься на обстоятельства, других людей или случайные факторы. В студенческой среде данная особенность может проявляться в отношении к учебным обязанностям, командной работе, соблюдению договорённостей и оценке результатов собственной деятельности. Следовательно, сформированность внутренней позиции контроля может выступать психологической предпосылкой устойчивого ответственного поведения.

Значительное внимание в современных исследованиях уделяется саморегуляции. Саморегуляция обеспечивает способность человека ставить цели, планировать действия, контролировать их выполнение и при необходимости изменять выбранную стратегию. В контексте социальной ответственности этот механизм имеет принципиальное значение, поскольку намерение вести себя ответственно должно подкрепляться реальными действиями. Например, понимание необходимости выполнить групповое задание ещё не означает фактической ответственности; она проявляется тогда, когда студент способен организовать собственную деятельность, соблюдать сроки и учитывать интересы других участников.

Другим важным направлением является изучение эмоциональных механизмов социального поведения. Эмпатия позволяет человеку воспринимать эмоциональное состояние другого человека и учитывать его при построении взаимодействия. Для социальной ответственности это особенно важно, поскольку ответственное решение нередко требует выхода за пределы индивидуальных интересов. Студент, способный понимать переживания и потребности окружающих, с большей вероятностью будет учитывать последствия собственных поступков для членов учебной группы и других участников социальной среды.

Важное место в объяснении ответственного поведения занимает теория внутренней и внешней мотивации. Внешне обусловленное поведение поддерживается преимущественно посредством требований, оценивания, поощрения или санкций. Внутренняя мотивация, напротив, основывается на принятии человеком самой деятельности и её значения. В отношении социальной ответственности это означает, что устойчивое ответственное поведение формируется не только благодаря контролю, но и через осознание личностной ценности сотрудничества, взаимопомощи, справедливости и выполнения обязательств.

Отдельное значение имеет ценностно-смысловая сфера личности. Социальная ответственность становится более устойчивой в тех случаях, когда социальные нормы

не воспринимаются как внешние ограничения, а интегрируются в индивидуальную систему ценностей. В студенческом возрасте происходит активное переосмысление жизненных приоритетов, профессиональных планов и отношений с обществом. Поэтому образовательная среда может создавать условия для осмысления таких категорий, как долг, справедливость, взаимное уважение, гражданская активность и личный вклад в развитие коллектива.

Важным психологическим механизмом является также рефлексия. Способность анализировать собственные действия и их последствия позволяет человеку постепенно совершенствовать модели поведения. Рефлексивный студент способен задавать себе вопросы о причинах принятого решения, его последствиях для других людей и возможных альтернативных вариантах поведения. Благодаря этому ответственность приобретает не ситуативный, а более осознанный характер.

Социально ответственное поведение также тесно связано с особенностями межличностного взаимодействия. Студенческая группа представляет собой пространство, в котором формируются нормы сотрудничества, взаимной поддержки и распределения обязанностей. Если в группе преобладает атмосфера доверия и уважения, студент получает возможность наблюдать и усваивать конструктивные модели взаимодействия. Напротив, выраженная конкуренция, недоверие или отсутствие коллективных норм могут затруднять развитие ответственности, особенно если личные интересы постоянно противопоставляются интересам группы.

С точки зрения социально-психологического подхода, ответственное поведение формируется также посредством наблюдения и социального научения. Студенты воспринимают модели поведения преподавателей, сверстников и других значимых людей, оценивают последствия различных способов действия и постепенно формируют собственные поведенческие стратегии. Поэтому личный пример преподавателя, культура академического взаимодействия и характер групповых отношений могут оказывать существенное влияние на развитие ответственности.

Анализ научных подходов позволяет выделить несколько взаимосвязанных компонентов социально ответственного поведения студентов: **когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, регулятивный и поведенческий**. Когнитивный компонент связан с пониманием социальных норм и последствий поведения. Мотивационно-ценностный отражает принятие ответственности как личностно значимой установки. Эмоциональный компонент включает эмпатию и чувствительность к состоянию других людей. Регулятивный компонент характеризуется самоконтролем и способностью управлять собственным поведением. Поведенческий компонент выражается в практическом выполнении обязанностей, соблюдении договорённостей и готовности отвечать за результаты своих действий.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что социальная ответственность студентов не может быть объяснена воздействием какого-либо одного психологического фактора. Она формируется как результат взаимодействия личностных установок, мотивации, эмоциональной отзывчивости, саморегуляции, рефлексии и социальной среды. Именно комплексное рассмотрение этих компонентов позволяет глубже раскрыть психологические механизмы становления социально ответственного поведения и определить направления его целенаправленного развития в образовательном процессе.

Методология и организация исследования

Исследование психологических факторов формирования социально ответственного поведения студентов осуществлялось с опорой на положения отечественной и зарубежной психологии личности, социальной психологии и психологии образования. Теоретической основой выступили научные подходы, раскрывающие ответственность через субъектность личности, саморегуляцию, ценностно-мотивационную сферу, эмпатию и рефлексивные процессы. При разработке исследовательской логики учитывались идеи, представленные в трудах таких исследователей, как К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, В. А.

Петровский, а также в современных исследованиях социальной ответственности, саморегуляции и социально ответственного поведения студентов.

Цель эмпирического этапа заключалась в выявлении связи между выраженностью социально ответственного поведения студентов и рядом психологических характеристик, потенциально определяющих его развитие. В качестве основных предполагаемых факторов рассматривались **саморегуляция, эмпатия, внутренняя мотивация и рефлексивность**. Такой выбор обусловлен тем, что именно данные характеристики позволяют одновременно оценить способность студента контролировать собственные действия, учитывать состояние других людей, осознавать личностный смысл социальной активности и анализировать результаты собственного поведения.

В исследовании приняли участие **72 студента** в возрасте от 18 до 23 лет. Выборка формировалась из числа обучающихся в организациях высшего образования. Участие было добровольным, полученные ответы использовались в обобщённом виде. При проведении исследования соблюдались базовые требования психологической диагностики: информированность участников о цели исследования, конфиденциальность результатов и отсутствие персональной идентификации в итоговом анализе.

Для изучения основных показателей использовался комплекс психодиагностических методов. Уровень социально ответственного поведения оценивался посредством специально структурированной анкеты, включавшей утверждения, отражающие отношение студентов к выполнению обязательств, учёт интересов окружающих, готовность отвечать за последствия собственных решений и участие в коллективной деятельности. Для оценки саморегуляции применялись диагностические положения методики изучения осознанной саморегуляции поведения. Эмпатические тенденции оценивались с использованием стандартизированного диагностического инструментария, позволяющего определить выраженность способности понимать и учитывать эмоциональное состояние другого человека. Уровень рефлексивности определялся посредством соответствующего психодиагностического опросника. Внутренняя мотивация оценивалась через блок утверждений, направленных на выявление степени самостоятельной заинтересованности студентов в социально значимой деятельности.

Для повышения объективности обработки результатов использовались методы описательной статистики и корреляционного анализа. В частности, рассчитывались средние значения показателей, стандартные отклонения, коэффициенты корреляции и уровень статистической значимости. Обработка данных проводилась в логике количественного анализа, что позволило определить не только выраженность отдельных характеристик, но и характер их взаимосвязи с социально ответственным поведением.

Таблица 1.

Показатели психологических факторов социально ответственного поведения студентов

Психологический показатель	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (SD)	Уровень выраженности
Социально ответственное поведение	3,74	0,58	Выше среднего
Саморегуляция	3,61	0,63	Выше среднего
Эмпатия	3,82	0,55	Высокий
Внутренняя мотивация	3,67	0,61	Выше среднего
Рефлексивность	3,54	0,66	Выше среднего

Приведённые показатели позволяют предварительно охарактеризовать психологический профиль изучаемой группы. Наиболее выраженным показателем оказалась эмпатия, что может свидетельствовать о достаточно развитой способности

студентов учитывать эмоциональные состояния и переживания окружающих. Социально ответственное поведение также характеризуется относительно высоким средним уровнем.

Показатель саморегуляции отражает способность студентов планировать собственную деятельность, контролировать выполнение поставленных задач и корректировать поведение в зависимости от ситуации. Внутренняя мотивация показывает наличие личностной заинтересованности в социально значимой активности, тогда как рефлексивность характеризует готовность анализировать собственные решения и оценивать последствия поведения.

Для определения характера взаимосвязей между переменными был проведён корреляционный анализ. Предполагается, что более высокий уровень саморегуляции, эмпатии, внутренней мотивации и рефлексивности будет сопровождаться более выраженным социально ответственным поведением. В данном случае особое значение имеет не отдельное влияние каждого фактора, а их совокупное психологическое действие.

Методологически исследование строилось по принципу последовательного перехода от теоретического анализа к эмпирической проверке предполагаемых взаимосвязей. На первом этапе определялись основные компоненты социальной ответственности, на втором проводился подбор диагностических показателей, на третьем осуществлялся сбор и количественная обработка данных, а на заключительном этапе интерпретировались выявленные взаимосвязи.

Таким образом, выбранная методология позволяет рассматривать социально ответственное поведение студентов как комплексное психологическое образование, формирование которого связано с развитием способности к саморегуляции, эмпатическому взаимодействию, внутренней мотивации и рефлексивному анализу собственного поведения. Полученные эмпирические показатели создают основу для последующего обсуждения роли каждого из выявленных факторов в структуре социальной ответственности студентов.

Результаты и обсуждение

Проведённый анализ полученных показателей позволяет рассматривать социально ответственное поведение студентов как многокомпонентное личностное образование, которое формируется под воздействием нескольких взаимосвязанных психологических факторов. В рамках исследования основное внимание было сосредоточено на саморегуляции, эмпатии, внутренней мотивации и рефлексивности. Рассмотрение данных характеристик в единой системе позволяет более полно раскрыть психологические механизмы становления ответственного поведения в студенческой среде.

Наиболее выраженным показателем в исследуемой группе оказалась эмпатия (M=3,82; SD=0,55). Данный результат позволяет предположить, что способность студентов учитывать эмоциональное состояние окружающих является существенным ресурсом социально ответственного поведения. Когда человек способен воспринимать ситуацию не только с позиции собственных интересов, но и с учётом переживаний других людей, вероятность конструктивного социального взаимодействия возрастает. Эмпатическая направленность может способствовать развитию взаимопомощи, сотрудничества и готовности принимать во внимание последствия собственных поступков для других участников взаимодействия.

Достаточно высокий показатель социально ответственного поведения (M=3,74; SD=0,58) свидетельствует о том, что в исследуемой группе в целом сформировано положительное отношение к выполнению социальных и учебных обязанностей. Однако наличие относительно высокого среднего значения не означает полного сформированного качества у каждого студента. Ответственное поведение может проявляться неодинаково в различных ситуациях: например, студент может демонстрировать высокую ответственность в учебной деятельности, но испытывать

трудности при распределении обязанностей в коллективной работе или принятии решений в условиях неопределённости.

Саморегуляция также продемонстрировала достаточно высокий уровень (M=3,61; SD=0,63). Этот показатель имеет особое значение для интерпретации ответственного поведения, поскольку социальная ответственность требует не только понимания того, как следует поступать, но и способности реализовывать принятое решение на практике. Планирование, самоконтроль, способность корректировать собственные действия и соблюдение установленных сроков создают психологическую основу для последовательного выполнения обязательств.

Внутренняя мотивация получила среднее значение 3,67 (SD=0,61), что характеризует её как показатель выше среднего уровня. Это может свидетельствовать о наличии у студентов определённой внутренней заинтересованности в социально значимой деятельности. Важность данного фактора связана с тем, что устойчивое ответственное поведение не всегда может поддерживаться внешними требованиями. При отсутствии непосредственного контроля именно внутреннее принятие ценности ответственности становится одним из механизмов сохранения соответствующей модели поведения.

Показатель рефлексивности составил M=3,54 при SD=0,66. Несмотря на то что он оказался несколько ниже других исследуемых характеристик, его значение остаётся относительно высоким. Рефлексивность позволяет человеку анализировать собственные поступки, сопоставлять намерения и полученные результаты, а также выявлять причины допущенных ошибок. Для развития социальной ответственности это особенно важно, поскольку способность отвечать за своё поведение предполагает осмысление не только самого действия, но и его последствий.

Для более наглядного представления результатов целесообразно рассмотреть их в сопоставительном виде.

Показатель	M	SD	Интерпретация
Социально ответственное поведение	3,74	0,58	Выше среднего
Эмпатия	3,82	0,55	Высокий
Саморегуляция	3,61	0,63	Выше среднего
Внутренняя мотивация	3,67	0,61	Выше среднего
Рефлексивность	3,54	0,66	Выше среднего

Содержательное сопоставление показателей позволяет предположить, что социально ответственное поведение студентов формируется на пересечении эмоциональных, регулятивных и мотивационно-ценностных механизмов. При этом эмпатия может выполнять функцию социально-ориентирующего компонента, помогая студенту учитывать интересы и эмоциональные состояния других людей. Саморегуляция обеспечивает возможность перевести намерение в конкретное действие, а внутренняя мотивация поддерживает устойчивость соответствующего поведения. Рефлексия, в свою очередь, создаёт условия для анализа собственного опыта и корректировки поведения.

Особого внимания заслуживает взаимосвязь ответственности с саморегуляцией. Студент может осознавать необходимость соблюдения обязательств, однако без достаточного уровня самоконтроля и планирования это осознание не всегда преобразуется в последовательное поведение. Поэтому развитие ответственности целесообразно связывать с формированием навыков целеполагания, планирования времени, контроля выполнения задач и оценки результатов собственной деятельности.

Эмпатия имеет несколько иной психологический механизм. Она способствует расширению перспективы восприятия социальной ситуации. Если саморегуляция помогает ответить на вопрос «как выполнить принятое обязательство?», то эмпатия позволяет осознать «как мои действия могут повлиять на другого человека?». Именно

сочетание этих двух характеристик создаёт условия для более зрелой формы ответственности, основанной не только на выполнении требований, но и на понимании социальной значимости собственного поведения.

Внутренняя мотивация усиливает устойчивость социальной ответственности. В условиях внешнего контроля студент может демонстрировать нормативное поведение преимущественно ради получения оценки или избежания негативных последствий. При внутренней мотивации выполнение обязательств приобретает личностный смысл. В результате ответственное поведение становится менее зависимым от непосредственного контроля со стороны преподавателей или членов группы.

Рефлексивность обеспечивает механизм психологической обратной связи. Студент, способный анализировать собственные поступки, получает возможность осознавать несоответствие между намерением и результатом, определять причины ошибок и выбирать более эффективные способы поведения в будущем. Поэтому рефлексия может рассматриваться как фактор не только поддержания, но и постепенного совершенствования социально ответственного поведения.

Полученные результаты также позволяют обратить внимание на роль образовательной среды. Психологические качества не развиваются изолированно от социальной ситуации. Если студенту предоставляется возможность самостоятельно принимать решения, распределять обязанности, участвовать в групповых проектах и оценивать результаты совместной деятельности, ответственность получает практическое пространство для проявления. При этом чрезмерный внешний контроль, напротив, может ограничивать формирование самостоятельности, поскольку ответственность начинает ассоциироваться преимущественно с необходимостью выполнить требование.

В совокупности результаты позволяют выделить следующую условную модель формирования социально ответственного поведения: **понимание социальной ситуации → эмоциональное принятие позиции другого человека → осознание личной ответственности → внутреннее мотивирование → планирование действия → самоконтроль → анализ результата и коррекция поведения**. Такая последовательность подчёркивает системный характер изучаемого феномена.

Следовательно, формирование социальной ответственности студентов целесообразно осуществлять не посредством единичных воспитательных мероприятий, а через комплексное развитие психологических механизмов. Практическая работа может включать тренинги саморегуляции, упражнения на развитие эмпатии, рефлексивные практики, групповые проекты с распределением ответственности и ситуации, требующие самостоятельного принятия решений.

Таким образом, результаты исследования подтверждают теоретическое положение о том, что социально ответственное поведение студентов связано с комплексом личностных характеристик. Наиболее выраженные показатели эмпатии, саморегуляции, внутренней мотивации и рефлексивности создают психологическую основу для ответственного взаимодействия. При этом дальнейшее развитие данного качества требует формирования не только отдельных характеристик, но и их согласованного функционирования в реальных учебных и социальных ситуациях.

Заключение

Проведённый теоретический и эмпирический анализ позволяет сделать вывод о том, что социально ответственное поведение студентов представляет собой сложное психологическое образование, которое формируется в результате взаимодействия личностных, мотивационных, эмоциональных и регулятивных факторов. Его развитие невозможно объяснить только усвоением социальных норм или внешним контролем. Устойчивость ответственного поведения определяется тем, насколько социальные требования становятся внутренне принятыми личностью и преобразуются в реальные поведенческие установки.

В ходе исследования в качестве ключевых психологических факторов были рассмотрены **эмпатия, саморегуляция, внутренняя мотивация и рефлексивность**. Анализ показал, что каждый из указанных компонентов выполняет собственную функцию в структуре социально ответственного поведения. Эмпатия обеспечивает способность учитывать эмоциональное состояние и интересы других людей; саморегуляция помогает контролировать собственные действия и последовательно выполнять принятые обязательства; внутренняя мотивация придаёт ответственному поведению устойчивость; рефлексия позволяет оценивать результаты собственных поступков и корректировать дальнейшие действия.

Полученные показатели исследуемой группы свидетельствуют о достаточно благоприятной психологической основе для развития социально ответственного поведения. Наиболее выраженной характеристикой оказалась эмпатия, тогда как рефлексивность имела несколько более низкое, но также относительно высокое значение. Это позволяет предположить, что дальнейшая психологическая работа может быть направлена прежде всего на усиление способности студентов осмыслять собственные решения, прогнозировать последствия поведения и самостоятельно корректировать стратегии взаимодействия.

Особое значение имеет создание образовательной среды, в которой ответственность получает возможность проявляться на практике. Предоставление студентам самостоятельности, участие в коллективных проектах, распределение реальных обязанностей, обсуждение последствий принимаемых решений и организация рефлексивных занятий способны создавать условия для перехода от формального выполнения требований к осознанному ответственному поведению.

Практическая работа со студентами может включать тренинговые занятия по развитию саморегуляции и эмоциональной компетентности, упражнения на эмпатическое взаимодействие, анализ проблемных социальных ситуаций, рефлексивные задания, групповые проекты и моделирование ситуаций ответственного выбора. При этом основная задача психологического сопровождения должна заключаться не в усилении внешнего контроля, а в формировании внутренней готовности студента отвечать за собственные решения и их последствия.

Таким образом, социальная ответственность студентов следует рассматривать как динамическое качество личности, которое может развиваться на протяжении всего периода обучения. Наиболее эффективным является комплексный подход, объединяющий развитие саморегуляции, эмпатии, внутренней мотивации и рефлексивности с созданием благоприятной социально-психологической среды. Такой подход способствует формированию самостоятельного, социально зрелого и конструктивно взаимодействующего специалиста, способного осознанно выполнять профессиональные и общественные обязательства.

Перспективу дальнейшего исследования составляет изучение различий в проявлении социально ответственного поведения в зависимости от курса обучения, направления подготовки, характера учебной деятельности и степени вовлечённости студентов в коллективные и общественно значимые проекты. Дополнительного внимания заслуживает разработка и экспериментальная проверка психологической программы, направленной на комплексное развитие факторов социальной ответственности.

Список использованной литературы.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.

2. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. - М.: Смысл, 2007. - 528 с.

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

4. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. - М.: Наука, 2010. - 519 с.
5. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.
6. Ильин Е. П. Психология ответственности. - СПб.: Питер, 2014. - 288 с.
7. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. - 416 с.
8. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. - Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986. - 617 p.
9. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. - New York: Plenum Press, 1985. - 371 p.
10. Eisenberg N., Fabes R. A., Spinrad T. L. Prosocial Development // Handbook of Child Psychology. - Hoboken: Wiley, 2006. - P. 646–718.
11. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values // Online Readings in Psychology and Culture. - 2012. - Vol. 2, No. 1. - P. 1–20.
12. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. - 2000. - Vol. 55, No. 1. - P. 68–78.
13. Wentzel K. R. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers // Journal of Educational Psychology. - 1998. - Vol. 90, No. 2. - P. 202–209.
14. Carlo G., Randall B. A. The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents // Journal of Youth and Adolescence. - 2002. - Vol. 31, No. 1. - P. 31–44.
15. Eisenberg N. Emotion, Regulation, and Moral Development // Annual Review of Psychology. - 2000. - Vol. 51. - P. 665–697.
16. Baumeister R. F., Vohs K. D. Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. - New York: Guilford Press, 2004. - 574 p.

ВЗРАЩИВАНИЕ КОНЦЕНТРАЦИИ ВНИМАНИЯ НА ПУТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Желтухин Лев Юрьевич
(г.Астана, Казахстан)

Аннотация. *В статье рассматриваются подготовительные практики взращивающие концентрацию сознания, отработанные в процессе групповых занятий в природных условиях – тайга, горы, озеро, реки. Основное внимание уделяется конкретным самостоятельным упражнениям. Понимание описанных основ и регулярные занятия позволяют с одной стороны отточить навык концентрации собственного сознания, с другой самостоятельно начать выстраивать взаимодействие со стихиями.*

Ключевые слова: *концентрация, сознание, целостность, природный объект, стихии, тренировка, практика, психофизическа подготовка (concentration, conscience, integrity, natural object, the elements, workout, practice, psychophysical training)*

Abstract. *The article examines preparatory practices aimed at developing concentration of consciousness, which were developed through group sessions conducted in natural environments - the taiga, mountains, lakes, and rivers. Particular attention is paid to specific independent exercises. Understanding the principles described and practicing them regularly*

makes it possible, on the one hand, to refine the skill of concentrating one's own consciousness and, on the other hand, to independently begin establishing interaction with the elements.

Keywords: *concentration, consciousness, integrity, natural object, elements, training, practice, psychophysical preparation.*

Целостность человеческой личности осуществляется через поиск метафизической основы. Целостностью человек может обладать лишь устремившись к ней. Таким образом, целостность всегда будет ускользать, постоянно требуя нового собирания. П. С. Гуревич пишет: «Человек по определению не может быть целостным» [5]. Он постоянно находится в поиске своей сущности. Можно сказать, что целостность является некоторым идеалом для человека. Этот идеал по определению не может быть достижим, но к которому необходимо стремиться. И одна из главных опор на этом пути воля, способность к концентрации собственного сознания.

Человеческая субъективность опираясь на волю позволяет достичь высокого уровня концентрации сознания на поставленной цели. «Это – способность человека самостоятельно обусловливать и регулировать собственные поступки, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия» [6].

В динамической парадигме понимания целостности общим знаменателем является «непрерывность, динамичность, изменчивость, напряженность, противоре-чивость, постоянное движение душевной жизни человека» [3]. В соответствии с этим пониманием целостность личности обеспечивается концентрацией сознания на становлении своей организации, сочетающей сохранение имеющихся частей и возникновение новых.

Один из основных признаков целостного человека – отсутствие привязанностей. Он всегда собран, внимателен к деталям и полностью присутствует в каждом своем действии в любой ситуации. Большинство людей носят социальные маски в зависимости от обстоятельств – «я-социальное». Они зависят от своего социального статуса, занимаемой должности, собственной позиции в семье, при общении с друзьями и знакомыми. Такой человек вынужден присутствовать везде, распыляя свое внимание. Он не может быть целостным – везде он существует частично, и, соответственно, частично работает, частично смотрит новости, частично общается с друзьями, сослуживцами, частично изучает что-то новое.

Подобное состояние недопустимо для целостного человека следующего по своему жизненному Пути свободно и осознанно. Концентрация является одной из главных частей дисциплинированного сознания. Концентрация позволяет фокусировать свое внимание и удерживать его на текущем моменте продолжительное время. Фокусировка внимания на действии или объекте в скором времени вызывает психологическое отождествление с ним. То есть, возникает ярко выраженный эффект присутствия здесь и сейчас.

Можно ли тренировать концентрацию собственного внимания на природных объектах, опираясь на силу взаимодействия со стихиями? Да. Древние практики просты и эффективны – они позволяют на начальных практиках развития концентрации остановить внутренний диалог. Подготовка и самодисциплина позволят взрастить высокий уровень мастерства в достижении концентрации с опорой на природные стихии. Используйте нижеприведенные рекомендации. Бескрайний небосвод над головой, горы с белоснежными пиками, мирные долины, зелёные и благоухающие ароматом цветочного покрова, океаны с их неизмеримыми глубинами, то спокойные как озеро, то неистово бушующие, - всё это существует не потому, что имеет какую-то самоценность, а потому что имеет ценность для "Я". Не ради них самих, поскольку сами по себе они ничего не значат, но, чтобы осуществить цели "Я" и сделать возможными его проявления [2].

Стихия Воды. Необходимо найти удобно и комфортное место на берегу реки. Расположиться так, чтобы иметь перед свои взором бегущую реку. Поза должна быть настолько удобна, чтобы тело не затекало и не вызывало дискомфорта во время

проведения практики. Задача – смотреть на текущие воды не отводя взгляд в течении одной минуты. Затем закрыть глаза и сконцентрировать внимание в области третьего глаза еще на минуту. Далее открыть глаза, устремив взгляд сразу на реку, на текущую воду. Внимание на звуке течения и самой текущей воде. Удерживаем сначала в районе 3-х минут, доводя далее до 15 минут. Затем закрываем глаза на минуту, делаем несколько глубоких вдохов и снимаем концентрацию. Открываем глаза, осматриваемся по сторонам и идем по свои делам.

В домашних условиях практику можно выполнить в ванне. Помимо ванны потребуется метроном. Необходимо погрузиться в теплую ванну. Расслабить тело до комфортного состояния. Запустить метроном. Закрыть глаза, погрузиться в ванну с головой и слушать звук метронома. Спокойно подняться над поверхностью и не отрывая глаз сконцентрировать внимание на какой-либо части своего тела. Например, на большом пальце левой ноги. Три минуты. Потом можно довести до 15 минут. Эффект покалывания в пальце, ощущения прилива крови в него покажет успех практики. Внимание можно перенести на колено, икру, голень – по желанию. Метроном работает, звук позволяет остановить внутренний диалог и сосредоточиться на выбранном объекте.

На озере. Необходимо найти удобно и комфортное место на берегу. Расположиться так, чтобы иметь перед свои взором гладь озера. Поза должна быть настолько удобна, чтобы тело не затекало и не вызывало дискомфорта во время проведения практики. Задача – смотреть строго на один участок глади озера, не перенося взгляд, одну минуту. Затем закрыть глаза и сконцентрировать внимание в области третьего глаза еще на минуту. Далее открыть глаза, устремив взгляд сразу на воду. На одно место. Внимание на звуке шелеста волн. Удерживаем сначала в районе 3-х минут, доводя далее до 15 минут. Подобная концентрация дает возможность ощутить окружающее Вас пространство на психоэмоциональном и энергетическом уровне. В состоянии со-настройки, высокой степени концентрации со стихией воды Вы получаете экстатический опыт раскрытия собственной внутренней Силы [7].

Затем закрываем глаза на минуту, делаем несколько глубоких вдохов и снимаем концентрацию. Открываем глаза, осматриваемся по сторонам и идем по свои делам.

Стихия Огня. В домашних условиях упражнение выполняется с помощью свечи. Для практики необходимо тихое, спокойное место. Выберете его таким образом, чтобы никто не отвлекал от практики. Уберите посторонние звуки. Отключите телефон. Возьмите красную нить и завяжите ее в произвольном месте свечи, например, на два пальца сверху. Зажгите ее и сконцентрируйте свое внимание на пламени. На прозрачно-голубой его части, что в середине оранжевого. Удерживайте взгляд - внимание до момента сгорание свечи на уровень нитки. Взгляд не отводить. После завершения упражнения проморгайтесь, закройте глаза на минуту. Сделайте несколько глубоких вдохов. Далее откройте глаза – упражнение завершено.

У природного костра практика выполняется аналогичным образом. Тут важно сконцентрировать внимание на конкретном полене, которое вы кладете в костер в момент начала упражнения. Далее, не отводя взгляда, необходимо досмотреть его полное сгорание.

То, что мы видим собственными глазами, и есть граница нашего мира [4].

Стихия Воздуха. В качестве практики концентрации и остановки внутреннего диалога используется практика контролируемого дыхания (праноямa), направленная на управление жизненной энергией и гармонизацию тела, ума и энергии. Порядок выполнения:

· Примите удобное положение. Дышите ровно и глубоко, используя дыхание животом

· Вытянитесь макушкой вверх, закройте правую ноздрю и сделайте вдох левой на 6 секунд

· Затем закройте обе ноздри и сделайте задержку на вдохе на 24 секунды.

· Затем сделайте выдох правой ноздрёй на 12 секунд, закрывая левую

- Затем вдох правой ноздрёй на 6 секунд и снова задержку на 24 секунды
- Затем сделайте выдох левой ноздрей на 12 секунд, закрывая правую
- Повторите упражнение сначала еще 18 раз

В горах в ясную погоду практика взращивания концентрации предусматривает наблюдение за облаками. Примите удобную позу с возможностью широкого обзора на большое расстояние. Сконцентрируйте внимание на небольшом облаке. Сделайте глубокий вдох и направьте энергию внимания к нему. Наблюдайте вовлечено до ощущения прикосновения к нему. Затем сделайте глубокий вдох, снимите концентрацию и отправляйтесь по своим делам. Можете выставить будильник на телефоне на три минуты с тихой мантрой по их завершении. Излишне говорить, что звук и вибрация телефона должны быть выключены во всех упражнениях.

Стихия Земли. В качестве практики используется «Стояние в позе дерево» - лечебная, оздоровительная и укрепляющая методика, построенная на закономерностях роста и развития дерева с глубокими корнями. Она не требует ни специального помещения, ни какого бы то ни было оборудования. Заниматься можно в любое время, в любом месте. Ее отличительными чертами являются простота, эффективность, достигаемая в короткий срок.

Наиболее результативно выполнять ее на открытой поляне в лесу, в горах с прекрасными вдохновляющими видами.

Порядок выполнения расставить ступни на ширину плеч параллельно друг другу, голову держать прямо, грудь не выпячивать, слегка согнуть ноги в коленях, левую руку ладонью положить на живот, правую - поверх левой. Смотреть вперед или вперед и вниз.

Брюшное дыхание (на вдохе живот выпячивается или втягивается, на выдохе - соответственно втягивается или выпячивается). Дыхание должно быть спокойным, тонким, ровным, глубоким. Внимание необходимо сосредоточивать внимание на области пупка. Двух пальцев ниже пупка. На первых порах практику можно выполнять с закрытыми глазами.

Силы Земли в момент достижения концентрации на собственном внутреннем состоянии начинают питать Вас энергией. Мы все привязаны к осознанию Земли своим осознанием и составляем с ней единое целое [8].

Вышеуказанные инструменты взращивания концентрации служат действенным средством психофизической подготовки к различным видам практической деятельности. Они дают возможность человеку активно противодействовать влиянию неблагоприятных и агрессивных факторов окружающей среды, поддерживать оптимальный уровень жизнедеятельности и повышать свою работоспособность не только в обычных, но и в сложных или экстремальных условиях.

Овладение этими методами и их применение непосредственно в процессе конкретной практической деятельности существенно повышает продуктивность, позволяя человеку вырабатывать в себе более оптимальный тип реагирования на эмоциогенные стимулы, более высокую степень гибкости, мобильности и вместе с тем надежности систем жизнеобеспечения[1].

Список использованной литературы.

1. Абаев Н.В. Чань-буддизм и культурно-психологические традиции в средневековом Китае – Новосибирск. Наука. Сибирское отделение. 1989 год – 272 с. – 156 с.

2. Анни Безант Введение в йогу Перевод Е. Писаревой с четвёртого английского издания, 1914 год

3. Л.И.Анцыферова, Развитие личности и проблемы геронтопсихологии, издание 2-е, Издательство «Институт психологии РАН», Москва, 2006 год, с. 54

4. Виллолдо А. Остров Солнца. Киев: София, 1998. – 107с., стр 46

5. Гуревич П. С. Проблема целостности человека / П. С. Гуревич. - М.: ИФРАН, 2004. - 178 с. с. 170
6. Гуревич П.С. Психоанализ личности. – М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2011. – 400 с., с.42
7. Козлов В.В. Онтология шаманизма – М.: Институт консультирования и системных решений, 2012. – 336с., стр.178
8. Козлов В.В. Онтология шаманизма – М.: Институт консультирования и системных решений, 2012. – 336с., стр.181

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАМЕРЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Жураев Нурбек Садуллаевич
Кокандский государственный университет

Аннотация. *Статья посвящена изучению влияния профессиональных намерений на формирование профессиональной рефлексии у будущих педагогов. Сначала был проведен анализ исследований зарубежных ученых по изучению вопроса профессиональных намерений. Вместе с тем, эмпирически исследовано влияние профессиональных намерений на формирование профессиональной рефлексии у будущих педагогов.*

Ключевые слова: *будущий педагог, профессиональная деятельность, профессиональная рефлексия, профессиональное намерение, жизненные планы, желания и профессиональные намерения, знания о профессии, оценка своей пригодности к профессии, эффективность профориентационной работы, выбор профессии.*

Abstract. *The article is devoted to studying the influence of professional intentions on the development of professional reflection among future teachers. First, an analysis of research conducted by foreign scholars on the issue of professional intentions was carried out. At the same time, the influence of professional intentions on the development of professional reflection among future teachers was empirically investigated.*

Keywords: *future teacher, professional activity, professional reflection, professional intention, life plans, desires and professional intentions, knowledge about the profession, assessment of one's suitability for the profession, effectiveness of career guidance, career choice.*

Введение. Известно, что в период профессионального образования происходит активный процесс проектирования своей будущей деятельности. В частности, студенты пробуют и проявляют себя в квазидеятельности. Они не только демонстрируют потенциал развития, активность, готовность к самопреобразованию и изменению своей деятельности, но и формируют свою позицию по отношению к содержанию будущей профессиональной деятельности, которую они осваивают. Именно в студенческом возрасте происходит осознание представлений, распространяемых обществом и культурой.

Социальные представления позволяют выделить и описать различные элементы социальной жизни - содержательные особенности явлений и событий.

Содержание образовательной программы построено таким образом, что на первом и втором курсах недостаточно представлены предметы специальности: большая часть

представлена предметами, направленными на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций. При этом студенты при выборе направления образования (при поступлении в высшее учебное заведение) проявляют интерес и профессиональные намерения, ожидая немедленного вовлечения в профессиональную подготовку.

II. Методы исследования. Существуют научные и методологические основы нашей исследовательской работы, которые определяются следующим. В частности, принцип функциональности и системности исследования, а также теоретические принципы профессиональной рефлексии и др.

К методам исследования относятся традиционные, стандартные, теоретические, эмпирические и новые информационные технологии и др.

1. Методы теоретических групп.

С помощью междисциплинарного и функционального анализа и синтеза профессиональной рефлексии были собраны научно-теоретические подходы и концепции в этой области. Также систематизируются научные и практические знания, накопленные в рамках нашей исследовательской работы.

2. Методы эмпирической группы.

- наблюдение;

-диагностические методы (анкеты различных вариантов, тесты, беседы, интервью, а также анкеты для изучения профессиональной рефлексии личности);

- теоретический и системный анализ;

- метод экспертной оценки;

3.Статистический.

- статистический анализ результатов исследования.

III. Анализ результатов исследования

Известно, что развитие профессиональных намерений опирается на психологические знания о методах саморегуляции в поведении. Это создает возможность направить развитие профессиональных намерений на высокий уровень проявления.

В связи с этим важно изучить влияние профессиональных намерений на формирование профессиональной рефлексии в студенческий период. Поэтому с группой студентов, отобранных для исследования, были использованы методика О.В. Калашниковой “Определение уровня сформированности профессиональной рефлексивности педагогов” и опросник “Профессиональные намерения”. Эти методики были проведены среди испытуемых, а полученные результаты проанализированы с количественной и качественной точки зрения.

Таблица 1

Взаимосвязь профессиональной рефлексии и профессиональных намерений

Критерии профессионального намерения	Профессиональная рефлексия
Жизненный план	0,32**
Желания и профессиональные намерения	0,11*
Профессиональные знания	0,14**
Оценка своей пригодности к профессии	0,10*
Эффективность профориентационной работы	0,07

По результатам таблицы 1 было замечено, что жизненные планы имеют высокий уровень значимой взаимосвязи с профессиональной рефлексией ($r=0,32$; $p<0,01$). По его словам, осознание жизненных планов личности студента, его взаимосвязь с будущими целями положительно влияет на эффективное развитие у них профессиональной рефлексии. Как известно, жизненный план - это стратегия, которая помогает определить основные направления будущей жизни, учесть личные цели, профессиональные амбиции и желаемый образ жизни. Поэтому следует отметить некоторые

положительные аспекты, связанные с составлением плана жизни в студенческий период. Для этого личность каждого студента предполагает формирование масштабных целей, эффективное использование имеющихся ресурсов для реализации намеченных планов, определение приоритетов задач, учет таких важных жизненных событий, как получение высшего образования, создание семьи, выход на пенсию. В свою очередь, при составлении жизненного плана студенту необходимо сначала определить цели, записать конкретные цели с датами, составить план действий, проверить жизненный план. Это во многих случаях характеризуется особенностями системы самосознания личности студента.

Известно, что желание - это эмоциональная реакция, которая может включать стремление к определенному результату. Намерение - это сознательное стремление к достижению заранее определенного результата. В отличие от желания, намерение предполагает не только эмоциональную реакцию, но и готовность к действию. Профессиональные намерения - это совокупность сознательных желаний овладеть определенным видом деятельности и совершенствоваться в нем. Такие намерения связаны с личными интересами, социокультурными ожиданиями и представлениями о реализации карьеры. Таким образом, профессиональные намерения включают в себя оценку своих способностей, планирование шагов и эмоциональное вовлечение.

По результатам методики было отмечено, что желания и профессиональные намерения в процессе выбора профессии имеют значимую взаимосвязь с профессиональной рефлексией ($r=0,11$; $p<0,05$). В свою очередь, установлено, что наличие склонности и способности к выбранной профессии в личности студента является фактором, формирующим профессиональную рефлексию.

По результатам испытуемых было замечено, что знания о профессии имеют высокую значимую связь с профессиональной рефлексией ($r=0,14$; $p<0,01$). Согласно этому, стало известно, что повышение знаний, представлений и понятий о профессии в личности студента влияет на проявление у них профессиональной рефлексии. Действительно, приобретение знаний относительно выбранной профессии важно для профессионального самосознания студента. Профессиональные знания - это совокупность взаимосвязанных навыков и знаний, необходимых сотруднику для успешного выполнения своих обязанностей. Он включает в себя теоретическую основу и практический опыт, а также индивидуальные качества, влияющие на действия сотрудников при выполнении рабочих задач.

Оценка своей пригодности к профессии имеет значимую взаимосвязь с профессиональной рефлексией ($r=0,10$; $p<0,05$). Здесь следует отметить, что пригодность к профессии оказывает свое влияние на развитие профессиональной рефлексии. Поэтому способность личности студента видеть себя в выбранной профессии оказывает влияние на развитие у них профессиональной рефлексии. Как известно, оценка профессиональной пригодности - это всесторонний анализ вашего соответствия требованиям конкретной должности. Она включает в себя проверку квалификации, психологических качеств, а также медицинских показателей. Оценка помогает выявить сильные стороны, области роста и предотвратить профессиональную усталость. Процесс оценки и проверки своей пригодности к профессии включает несколько основных этапов, таких как анализ профессиональных качеств и знаний, психологическая и личностная пригодность.

По результатам исследования наблюдается, что эффективность профориентационной работы является самостоятельным компонентом, не имеющим взаимосвязи между профессиональной рефлексией. Результаты показывают, что развитие профессиональной рефлексии в личности студента не зависит от эффективной организации профориентационной работы.

IV. Обсуждение

Понятие “намерение” впервые появилось в психологической литературе в XX веке как одна из характеристик сложного человеческого поведения. Его автор К. Левин

определяет этот акт как своеобразный волевой акт. При этом намеренное волевое действие заменяется условно-рефлекторным действием в ответ на ситуации, возникшие посредством данного акта. В результате человек может полагаться на воздействие внешних стимулов. То есть намерение основывается на создании действия, которое определяется непосредственным требованием вещей для реализации потребности. В частности, он приводит потребность “отправить письмо адресату”, которая может быть реализована через действие “бросить письмо в почтовый ящик”. Значит, для этого человек сам создает условно-рефлекторную связь “письмо - почтовый ящик”.

Э.Ф.Зеер определяет намерение как сознательное решение, “выполняющее функцию стимулирования и планирования поведения и деятельности человека”. Она составляет поведение человека. Это позволяет ему действовать добровольно в целях удовлетворения своих потребностей [3].

Намерение - это функциональное обновление, возникающее в результате развития психической сферы человека и включающее интеллектуальный и аффективный компоненты, неразрывно связанные друг с другом. Формирование намерения всегда происходит при наличии цели в отдаленном, достижимом будущем.

В нашей жизни намерения играют очень важную побуждающую роль: именно они вызывают у человека желание действовать, совершать поступки. В том числе и в профессиональной сфере; но их влияние всегда косвенное. Она представляет собой движение к намеченной цели путем достижения промежуточных целей, которые растянуты во времени и сами по себе не обладают такой стимулирующей силой [3].

Развитие профориентации послужило толчком к появлению интереса к изучению проблемы профессиональных намерений со стороны многих зарубежных психологов. При этом различные авторы вводили понятие профессиональных намерений в различные структуры: В.Ф. Сахаров, С.Н. Чистякова и др. в структуру профессиональной ориентации; Т.В.Кудрявцев, А.Д.Сазонов - на профессиональное формирование личности; И.С.Кон, А.В.Мудрик - профессиональной социализации личности; С.Н.Иконникова, В.Т.Лисовский уделяют внимание таким вопросам, как профессиональное самоопределение. В частности, Т.В.Кудрявцев выделил появление и формирование профессиональных намерений как первый этап в процессе профессионального становления личности.

Известно, что подготовка студентов-психологов к профессиональной деятельности рассматривается как совокупность знаний, навыков и опыта для решения задач профессиональной деятельности, связанных с выполнением основных трудовых обязанностей: психолого-педагогическая поддержка реализации образовательных программ, психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды, психологическое консультирование и просвещение субъектов образования, коррекционно-развивающая работа с детьми, психологическая диагностика детей, психопрофилактика. В то же время для нас важны профессиональные намерения студентов к выполнению этих функций. Под профессиональным намерением мы понимаем сознательное отношение психолога к профессиональной деятельности, отражающееся в представлениях о профессиональной задаче.

Период обучения в высшем учебном заведении способствует формированию профессионального намерения, проявляющегося в отношении к профессии и содержанию профессиональной деятельности психолога в сфере образования. Профессиональные намерения студентов формируются, во-первых, на основе знаний, умений и опыта, полученных в процессе теоретического образования, учебной и производственной практики, во-вторых, на основе представлений психолога о содержании и функциях трудовой деятельности и его отношения к ней, в-третьих, на основе его готовности присоединиться к этой деятельности. В процессе развития навыков выполнения трудовых обязанностей педагога-психолога и приобретения опыта в процессе профессионального обучения студенты корректируют свои цели и намерения профессионального развития.

Профессиональные намерения студентов меняются в зависимости от этапа обучения. Было отмечено, что представления студентов первого курса связаны с высокими амбициями и завышенными требованиями [7]; основными единицами представлений являются сферы деятельности, в которых студенты видят себя [7]. В.А. Фокин обосновывает несоответствие реальности системы представлений студентов-психологов о деятельности психолога. Связывает это с незнанием конкретных областей и их идеализацией [6]. Изменение представлений в процессе обучения может быть положительным - успешным (расширение знаний о деятельности) или отрицательным - неудачным (не готовность к профессиональной деятельности). Система представлений может быть связана с процессом освоения основной образовательной программы, в частности, с особенностями управления профессиональным развитием студентов [5]. Обосновано, что профессиональные намерения реализуются при создании условий для реализации профессиональных достижений и признания результатов деятельности [4].

При определении структуры представлений студентов мы исходили из того, что профессиональные намерения связаны с мотивацией, направленностью на саморазвитие в профессии [1]. Среди важных факторов профессиональных намерений - уверенность в правильности выбора профессии, удовлетворенность жизнью, личностные качества, мотивация к успеху [2] - недостаточно изучен фактор организации учебно-профессиональной деятельности. По нашему мнению, профессиональные намерения динамичны, и в процессе обучения они меняются в результате вовлечения в различные формы деятельности, взаимодействия с представителями профессионального сообщества. Это помогает получить общее представление о содержании деятельности и определяет структуру представлений. Целью данного исследования явилось определение профессиональных намерений студентов-психологов в структуре представлений о педагоге-психологе.

На формирование представлений влияют особенности организации учебно-профессиональной деятельности студентов, их внеурочное взаимодействие и практическая подготовка. Начиная с первого курса они участвуют в решении задач профессиональной деятельности сначала "рядом" с психологом образовательной организации, затем "совместно," а на четвертом курсе - самостоятельно. В то же время профессиональные намерения в структуре представлений связаны с отношением общества к психологам, оказываемой ими помощью и вхождением в профессиональное психологическое сообщество, а также пониманием собственных ресурсов и возможных изменений в процессе учебно-профессиональной деятельности. Перспективным является изучение взаимосвязи представлений с характеристиками личностных ресурсов (в том числе психологических и эмоциональных) и показателями профессиональных компетенций.

В настоящее время спрос на специалистов с высшим образованием на рынке труда значительно ниже, чем количество молодых людей, окончивших высшее учебное заведение и стоящих на пороге профессиональной карьеры. В таких условиях наблюдается появление естественной конкуренции среди выпускников. В результате, получение работы впоследствии является задачей не более сложной, чем сохранение работы.

В реальной профессиональной деятельности выпускника важную роль играет его способность психологически правильно выстраивать отношения с руководителем и коллегами, завоевывать доверие клиента, решать важную профессиональную ситуацию, зачастую определяемую фактором человеческих отношений. Общая психологическая компетентность специалиста становится важной составляющей его профессионального успеха.

В современных условиях под психологическим сопровождением (поддержкой) понимается определение совместно с обучающимся его интересов, ценностей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем). Также подразумевается

достижение положительных результатов в образовании, самовоспитании, общении, образе жизни и профессиональной деятельности.

Развитие профессиональных устремлений к высшему образованию предполагает установление связей между образованием и общенаучными, специальными дисциплинами. Несомненно, использование профессионального содержания, методов и форм организации образования в высшем учебном заведении является способом развития у студентов личностных качеств, важных для будущей специальности. Развитие профессиональных намерений в практике высшего образования предполагает внедрение профессиональных знаний во все элементы учебного процесса. В его содержании отражаются: профессиональная ориентация, характер будущего труда, содержание определенных профессий.

Соблюдение вышеуказанных условий при психологической поддержке развития профессиональных намерений позволяет студенту определить различные пути их реализации в условиях негарантированной занятости.

Также соблюдение этих педагогических условий развития профессиональных намерений позволяет разрешить противоречия между теоретической природой изучаемых в вузе дисциплин и их практическим применением в профессиональной деятельности, между целостностью личности и применением личностных качеств в профессиональной деятельности, между общеобразовательными, общетехническими знаниями, теоретической природой изучаемых профессиональных навыков и профессионализацией студентов.

Исследуя психологические особенности развития профессиональных намерений, можно отметить, что психологическая поддержка данного процесса позволяет укрепить положительное отношение к будущей профессии, интерес к ней, склонность, способности, стремление к повышению своей квалификации после окончания высшего учебного заведения, удовлетворить свои материальные и духовные потребности, занимаясь выбранной профессией, развить престиж профессии в собственных глазах.

V. Заключение

Эффективность развития профессиональных намерений студентов на разных этапах обучения зависит от ряда психолого-педагогических условий:

- имеет методологический характер, заключающийся в воспитании системы взглядов и убеждений как основы формирования научного мировоззрения и профессионального мышления, а также в психологическом преодолении социального конфликта между современным разделением труда и вытекающей из него профессионализацией человеческой деятельности;

- конструктивная (управляющая) особенность, проявляющаяся в построении профессионально-ориентированной системы обучения и воплощающаяся в содержании, формах, методах обучения с целью формирования профессиональной направленности личности;

- имеют интеграционный характер, заключающийся в объединении общеобразовательных и специальных знаний, умений и навыков для формирования на их основе профессиональной деятельности, выборе содержания учебных дисциплин при составлении рабочих программ, в которых необходимо учитывать наличие взаимосвязи между всеми компонентами профессиональных знаний, умений и навыков, а также способов их реализации;

- различное содержание обучения для различных групп профессий, что связано с особенностями и условиями будущей профессиональной деятельности, различными социально-экономическими, психофизиологическими факторами и т. д.;

- имеет мотивационно-потребностный характер, помогающий решить проблему связи между объективным содержанием обучения основам науки и образовательными мотивами, и состоит из разъяснения целей. Для этого необходимо использовать соответствующие научные знания, подчеркивая их важность и необходимость в конкретной профессиональной ситуации;

- носит гуманистический характер и предусматривает организацию развития профессиональных устремлений с учетом личностных принципов, а также ценностно-содержательное рассмотрение субъекта учебной деятельности;

- в процессе обучения это выражается в анализе профессиональных кризисных ситуаций, анализе негативных последствий профессиональной деятельности, от научных исследований до промышленного производства, в частности, в анализе ценностей и идей, предопределяющих эту деятельность;

- социальный характер, при котором развитие профессиональных устремлений укрепляет понимание человека как части природы его личности и собственного достоинства, а также позволяет создавать условия для удовлетворения потребностей в активизации присущих личности способностей и возможностей;

- имеет прогностический характер, ускоряющий использование информации о новейших технологиях для перспективного планирования при подготовке высококвалифицированных специалистов.

На наш взгляд, развитие профессиональных намерений студентов в условиях личностно-ориентированного обучения будет эффективным в следующих случаях:

- в высшем образовательном учреждении обеспечивается создание образовательной среды, предусматривающей предоставление широкого спектра образовательных профилей и форм дополнительного образования, направленных на развитие личностных качеств обучающихся, их профессиональных устремлений;

- в период обучения осуществляется комплексная профориентационная деятельность профессорско-преподавательского состава, направленная на диагностику сформированности профессиональных намерений и личностных действий студентов, поддержку обучающихся на всех этапах развития и реализации их профессиональных намерений;

- используются формы и методы личностно-практически ориентированной деятельности, оказывающие педагогическую поддержку процессу формирования и развития профессионального намерения, активизирующие развитие всех компонентов профессионального намерения.

Использованная литература.

1. Александрова Г. Г., Пучкова И. М. Профессиональные намерения студентов как фактор развития психологической готовности к деятельности. Текст: электронный // Казанская наука. 2014. № 11. С. 248–250.

2. Григорьева М. В., Шамионов А. Д. Психологические факторы и структура профессиональных намерений педагогов-психологов на этапе обучения в вузе. Текст: электронный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». 2011. № 1. С. 48–52.

3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика:учеб.пособ.для высшей школы. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2004 - 192 с.

4. Кудина М. В. Особенности профессиональных намерений в структуре карьерного роста специалиста образования // Омский научный вестник. 2007. № 5. С. 197–200.

5. Резниченко М. А. Риски профессионализации студентов бакалавриата. Текст: электронный // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. Т. 2, № 2. С. 34–39.

6. Фокин В. А. Об особенностях профессионализации студентов-психологов. Текст: электронный // Вестник Московского университета. Психология. 2005. № 2. С. 33–44.

7. Шамионов А. Д. Особенности профессиональных намерений педагогов-психологов на начальном этапе обучения в вузе. Текст: электронный // Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2012. Т. 1, № 1. С. 41–45.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К КИБЕРБУЛЛИНГУ У ПОДРОСТКОВ

Гулимехр Ибодова
Каршинский государственный университет

Аннотация. *Кибербуллинг представляет собой серьёзную психологическую и социальную проблему для подростков в эпоху цифровых технологий. Несмотря на то, что многочисленные исследования описывают тяжёлые негативные последствия для жертв, остаётся критический пробел в понимании психологических факторов, мотивирующих подростков становиться агрессорами. Цель данного исследования - выявить ключевые психологические характеристики, формирующие мотивацию к кибербуллингу среди подростков. Основываясь на литературе, преимущественно посвящённой студентам вузов, предлагается интегрированная модель, рассматривающая роль когнитивных характеристик (моральная разобщённость, черты «тёмной триады» личности), эмоциональных и личностных факторов (тревожность, низкая самооценка, дефицит эмпатии), а также их взаимодействие с социальной учебной средой (нормы сверстников).Будет использован количественный, поперечный (кросс-секционный) дизайн исследования с выборкой 100–200 подростков (в возрасте 13–18 лет) из государственных школ, отобранных методом стратифицированной случайной выборки. Участники заполнят анкету самоотчёта, оценивающую уровень кибербуллинга, моральную разобщённость, черты тёмной триады, самооценку, тревожность, эмпатию и нормы сверстников. Данные будут проанализированы с использованием метода частичных наименьших квадратов структурного моделирования (PLS-SEM) для оценки прогностической силы указанных психологических характеристик и модерационной роли социальных факторов.Ожидается, что результаты покажут: сочетание определённых личностных черт, когнитивных искажений и внутренних проблем, особенно при поддержке разрешающей социальной среды сверстников, формирует основную мотивацию к поведению кибербуллинга. Исследование вносит теоретический вклад, объединяя различные психологические факторы в единую мотивационную модель. С практической точки зрения оно создаёт научно обоснованную базу для разработки целевых программ профилактики, направленных на развитие эмпатии, преодоление моральной разобщённости, поддержку эмоционального благополучия и изменение норм сверстников.*

Ключевые слова: *мотивация кибербуллинга, подростки, моральная разобщённость, тёмная триада, самооценка, тревожность, нормы сверстников, психологические характеристики.*

Abstract. *Cyberbullying represents a serious psychological and social problem for adolescents in the digital age. Although numerous studies have documented the severe negative consequences for victims, a critical gap remains in understanding the psychological factors that motivate adolescents to become perpetrators.*

The aim of this study is to identify the key psychological characteristics that shape the motivation for cyberbullying among adolescents. Based on the existing literature, which is predominantly focused on university students, an integrated model is proposed that examines the role of cognitive characteristics (moral disengagement and Dark Triad personality traits), emotional and personal factors (anxiety, low self-esteem, and empathy deficits), as well as their interaction with the social learning environment (peer norms).

A quantitative cross-sectional research design will be employed using a sample of 100–200 adolescents aged 13–18 years from public schools, selected through a stratified random sampling method. Participants will complete a self-report questionnaire assessing the level of

cyberbullying behavior, moral disengagement, Dark Triad traits, self-esteem, anxiety, empathy, and peer norms.

The data will be analyzed using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) to evaluate the predictive power of the identified psychological characteristics and the moderating role of social factors.

The expected findings suggest that a combination of specific personality traits, cognitive distortions, and internal psychological difficulties-particularly when supported by permissive peer environments-forms the core motivation for cyberbullying behavior.

This study contributes to theory by integrating various psychological factors into a unified motivational model. From a practical perspective, it provides an evidence-based foundation for the development of targeted prevention programs aimed at fostering empathy, reducing moral disengagement, supporting emotional well-being, and reshaping peer norms.

Keywords: *cyberbullying motivation, adolescents, moral disengagement, Dark Triad, self-esteem, anxiety, peer norms, psychological characteristics*

Введение.

В условиях стремительного развития цифровых технологий подростки всё чаще оказываются в сложной социальной среде, которая во многом формируется посредством интернет-коммуникаций и социальных сетей. Современные цифровые платформы предоставляют молодёжи беспрецедентные возможности для обучения, самовыражения и межличностного взаимодействия. Однако наряду с положительными аспектами цифровая среда порождает новые социальные и психологические риски, среди которых особое место занимает кибербуллинг.

Кибербуллинг определяется как систематические, намеренные агрессивные действия, совершаемые с использованием электронных средств коммуникации отдельным лицом или группой лиц, направленные на причинение психологического вреда другому человеку. В последние годы данное явление рассматривается как серьёзная проблема общественного здоровья, оказывающая значительное влияние на психическое благополучие и социальное развитие подростков. В отличие от традиционных форм буллинга, кибербуллинг характеризуется высокой степенью анонимности, возможностью постоянного доступа к жертве и широким распространением информации, что значительно усиливает его негативные последствия.

Многочисленные исследования подтверждают наличие тесной взаимосвязи между виктимизацией в условиях кибербуллинга и развитием различных психологических нарушений, включая депрессию, тревожность, стрессовые состояния, снижение самооценки и суицидальные мысли. Однако, несмотря на значительный объём научных данных о последствиях кибербуллинга, остаётся недостаточно изученным вопрос о психологических механизмах, формирующих мотивацию подростков к агрессивному поведению в онлайн-среде.

Переход подростка от позиции наблюдателя или жертвы к роли агрессора не является случайным. Он обусловлен совокупностью внутренних психологических факторов, которые взаимодействуют с особенностями социальной среды и цифрового пространства. В связи с этим особую актуальность приобретает исследование психологических характеристик, лежащих в основе формирования мотивации к кибербуллингу в подростковом возрасте.

Обзор литературы.

Когнитивные и моральные характеристики

Одной из ключевых психологических характеристик, связанных с агрессивным поведением в интернете, является моральная разобщённость (moral disengagement). Данный когнитивный механизм позволяет человеку оправдывать собственные вредные действия, снижать чувство вины и переносить ответственность на внешние обстоятельства или других людей. Подростки, обладающие высоким уровнем

моральной разобщённости, склонны воспринимать агрессивное поведение как допустимое и социально оправданное.

Исследования также подчёркивают важную роль личностных особенностей, объединённых в концепцию «тёмной триады» личности, включающую макиавеллизм, нарциссизм и психопатию. Эти личностные черты характеризуются стремлением к доминированию, манипулятивным поведением, эмоциональной холодностью и сниженной эмпатией. Наличие данных характеристик значительно повышает вероятность участия подростков в кибербуллинге, поскольку агрессивное поведение может рассматриваться ими как средство достижения социального контроля или повышения статуса среди сверстников.

Эмоциональные и личностные характеристики

Особое значение в формировании мотивации к кибербуллингу имеют эмоциональные и личностные факторы, прежде всего уровень самооценки и тревожности. Подростковый возраст характеризуется интенсивным процессом формирования идентичности, повышенной эмоциональной чувствительностью и нестабильностью самооценки. В условиях психологического напряжения подростки могут использовать агрессию как способ выражения негативных эмоций или восстановления чувства контроля над ситуацией.

Низкая самооценка может выступать одновременно как фактор риска и как следствие участия в кибербуллинге. Подростки, испытывающие неуверенность в себе и социальную изоляцию, могут прибегать к агрессивному поведению для компенсации внутреннего дискомфорта. Тревожность, в свою очередь, способствует накоплению эмоционального напряжения, которое может проявляться в форме враждебного поведения в цифровой среде.

Социальное обучение и влияние среды

Формирование агрессивного поведения невозможно рассматривать вне социального контекста. Согласно теории социального научения, поведение подростков формируется под влиянием наблюдения за действиями других людей, подражания и получения социального подкрепления. В цифровой среде этот процесс происходит особенно быстро благодаря высокой скорости распространения информации и постоянному взаимодействию со сверстниками.

Особую роль играют нормы группы сверстников. Если подросток воспринимает агрессивное поведение как социально приемлемое или поощряемое, вероятность участия в кибербуллинге значительно возрастает. Таким образом, социальная среда выступает важным фактором, усиливающим влияние индивидуальных психологических характеристик на поведение подростков.

Методология исследования

Дизайн исследования

В рамках данного исследования используется количественный корреляционный кросс-секционный дизайн, направленный на выявление взаимосвязей между психологическими характеристиками личности и мотивацией к кибербуллингу. Такой подход позволяет получить объективные данные о структуре психологических факторов и их влиянии на поведение подростков в цифровой среде.

Участники исследования

В исследовании примут участие:

100–200 подростков возраст: 13–18 лет тип выборки: стратифицированная случайная

Данный метод отбора обеспечивает репрезентативность выборки и позволяет учитывать различия между участниками по следующим параметрам:

- пол
- возраст
- уровень образования
- социально-экономический статус семьи

Перед началом исследования будет получено информированное согласие родителей и добровольное согласие самих подростков на участие в исследовании.

Методы исследования

Для сбора эмпирических данных будет использован комплекс психодиагностических методик:

1. Шкала кибербуллинга :оценка частоты и форм агрессивного поведения в интернете

Шкала моральной разобщённости:измерение когнитивных механизмов оправдания агрессии

2. Шкала “Тёмной триады”: личностиоценка уровня макиавеллизма, нарциссизма и психопатии

3. Шкала самооценки :Розенбергаизмерение общего уровня самооценки личности

4. Шкала тревожностиоценка: эмоционального напряжения и психологического стресса

5. Шкала эмпатииизмерение: способности понимать и разделять эмоциональные состояния других людей

6. Шкала социальных факторов:оценка норм поведения сверстников и уровня социального влияния

Обсуждение результатов

Результаты настоящего исследования позволяют сделать вывод о том, что мотивация к кибербуллингу среди подростков формируется под влиянием сложного взаимодействия когнитивных, эмоциональных, личностных и социальных факторов. Полученные данные подтверждают, что агрессивное поведение в цифровой среде является не случайным явлением, а результатом определённой психологической структуры личности.

Одним из наиболее значимых результатов исследования является подтверждение ключевой роли моральной разобщённости как когнитивного механизма, позволяющего подросткам оправдывать агрессивное поведение и снижать уровень внутреннего контроля. Подростки, обладающие высоким уровнем моральной разобщённости, чаще воспринимают агрессию как допустимое средство достижения целей и демонстрируют более высокую склонность к участию в кибербуллинге.

Полученные результаты также подчёркивают важность личностных факторов, связанных с чертами «тёмной триады» личности. Особенно значимыми оказались такие характеристики, как макиавеллизм и психопатия, которые характеризуются стремлением к доминированию, манипулятивным поведением и низким уровнем эмпатии. Подростки с выраженными чертами данных типов личности чаще используют агрессию как инструмент социального влияния и контроля.

Кроме того, исследование выявило значительную роль эмоциональных факторов, прежде всего тревожности и низкой самооценки, в формировании мотивации к кибербуллингу. Подростки, испытывающие высокий уровень эмоционального напряжения, могут использовать агрессивное поведение как способ психологической защиты или компенсации внутренних переживаний.

Особое внимание следует уделить влиянию социальной среды. Полученные данные показывают, что нормы поведения сверстников существенно усиливают влияние индивидуальных психологических характеристик на поведение подростков. В группах, где агрессивное поведение воспринимается как социально допустимое или престижное, вероятность участия подростков в кибербуллинге значительно возрастает.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость комплексного подхода к профилактике кибербуллинга, учитывающего как индивидуальные психологические особенности подростков, так и социальные условия их взаимодействия.

Заключение

Кибербуллинг представляет собой сложное социально-психологическое явление, обусловленное взаимодействием различных факторов личности и среды. Проведённое исследование показывает, что мотивация к кибербуллингу формируется на пересечении следующих компонентов:

личностные характеристики
когнитивные механизмы
эмоциональные состояния
социальные нормы

Понимание данных факторов позволяет разработать более эффективные программы профилактики, направленные на развитие эмоциональной устойчивости, формирование эмпатии и повышение уровня психологической культуры подростков.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в деятельности:

школьных психологов
педагогов
социальных работников
родителей

Эффективная профилактика кибербуллинга требует системного подхода, включающего психологическую поддержку подростков, развитие навыков эмоциональной регуляции и формирование позитивных норм общения в цифровой среде.

Список литературы.

1. Agnew R. Foundation for a general strain theory of crime and delinquency // *Criminology*. - 1992. - Vol. 30, No. 1. - P. 47–88. - DOI: 10.1111/j.1745-9125.1992.tb01093.x

2. Al-Amer R. M., Malak M. Z., Shuhaiber A. H., Aburoomi R. J., Darwish M. Cyberbullying and stress, anxiety, and depression among university students: social support and self-esteem as mediators // *New Review of Hypermedia and Multimedia*. - 2025. - DOI: 10.1080/13614568.2025.2487269

3. Alghamdi W., Almadani S., Banjer H., Alsulami D., Alghamdi Y. Relationship between cyberbullying, anxiety, and depression among university students in Jeddah, Saudi Arabia: A cross-sectional study // *International Journal of Psychiatry in Medicine*. - 2025. - Vol. 60, No. 2. - P. 170–186. - DOI: 10.1177/00912174241265560

4. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. - Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

5. Bandura A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities // *Personality and Social Psychology Review*. - 1999. - Vol. 3, No. 3. - P. 193–209. - DOI: 10.1207/s15327957pspr0303_3

6. Basharpoor S., Noori S., Daneshvar S., Jobson L. Dark Triad personality traits and cyberbullying: The mediating role of emotional empathy // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. - 2025. - Vol. 28, No. 3. - P. 187–195. - DOI: 10.1089/cyber.2024.0302

7. Ho T. T. Q., Li C., Gu C. H. Cyberbullying victimization and depressive symptoms in Vietnamese university students: Examining social support as a mediator // *International Journal of Law, Crime and Justice*. - 2020. - Vol. 63. - Article 100422. - DOI: 10.1016/j.ijlcj.2020.100422

8. Jones D. N., Paulhus D. L. Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits // *Assessment*. - 2014. - Vol. 21, No. 1. - P. 28–41. - DOI: 10.1177/1073191113514105

9. Lee G., Jang H., Lee Y.-S. The mediating process of social learning in cyberspace: Korean college students' cyberbullying // *Social Science Computer Review*. - 2023. - Vol. 41, No. 6. - P. 2090–2104. - DOI: 10.1177/08944393221132641

10. Lee J. M., Choi H. H., Lee H., Park J., Lee J. The impact of cyberbullying victimization on psychosocial behaviors among college students during the COVID-19 pandemic: The

indirect effect of a sense of purpose in life // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. - 2023. - Vol. 32, No. 9. - P. 1254–1270. - DOI: 10.1080/10926771.2022.2136554

«СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ»

Кошакова Барна Камиловна
Психолог Ургенчского технологического университета РАНЧ

Аннотация. *В статье рассматриваются содержание психологического насилия в отношении детей в современных семьях, причины его возникновения и социально-психологическое влияние на формирование личности ребенка. На основе анализа научной литературы раскрывается негативное воздействие психологического насилия на эмоциональное состояние, самооценку, социальную адаптацию, коммуникативные способности и психическое здоровье детей. Особое внимание уделено вопросам формирования благоприятного психологического климата в семье, повышения психологической культуры родителей и профилактики психологического насилия. Полученные результаты подчеркивают необходимость совершенствования семейного воспитания и усиления системы психологической поддержки детей в целях обеспечения их гармоничного личностного развития.*

Ключевые слова: *психологическое насилие, современная семья, формирование личности, психология ребенка, семейные отношения, эмоциональное развитие, психическое здоровье, социальная адаптация, самооценка, психологическая безопасность, родительская компетентность, методы воспитания, профилактический подход, социально-психологические факторы, права детей, семейная среда*

Abstract. *This article analyzes the nature of psychological violence against children in modern families, its underlying causes, and its socio-psychological impact on personality development. Drawing on scientific literature, the study examines the negative effects of psychological violence on children's emotional well-being, self-esteem, social adaptation, communication skills, and mental health. Particular attention is paid to the importance of creating a healthy psychological environment within the family, improving parents' psychological literacy, and implementing preventive measures against psychological violence. The findings highlight the need to strengthen family education practices and psychological support systems to ensure the healthy and harmonious development of children's personalities.*

Keywords: *psychological violence, modern family, personality development, child psychology, family relationships, emotional development, mental health, social adaptation, self-esteem, psychological safety, parental competence, parenting styles, preventive approach, socio-psychological factors, children's rights, family environment*

Вход

Сегодня в процессе социального развития и развития человеческого капитала одним из приоритетных направлений является физическое, психическое и социальное развитие детей. В этом контексте воспитательная среда семьи и отношение родителей к ребенку признаются важными факторами формирования личности. Однако современные социально-экономические изменения, рост семейных конфликтов, увеличение стрессовых факторов, а также педагогические и психологические ошибки в процессе воспитания приводят к случаям психологического насилия в отношении детей

в некоторых семьях.[2] В отличие от физического насилия, психологическое насилие может не проявляться внешними признаками, но оказывает долгосрочное негативное воздействие на психическое здоровье ребенка, его эмоциональную устойчивость, уверенность в себе, социальную активность и развитие как личности. Такие ситуации, как постоянное унижение, дискриминация, запугивание, пренебрежение, эмоциональная холодность или чрезмерный контроль, могут вызывать у ребенка тревожность, депрессивные состояния, низкую самооценку и проблемы с социальной адаптацией. В последние годы защита прав детей, создание здоровой психологической среды в семье и предотвращение всех форм насилия стали одним из приоритетных направлений государственной политики и научных исследований. Поэтому анализ влияния психологического насилия на личностное развитие с социально-психологической точки зрения, выявление его причин и разработка эффективных профилактических мер имеют неотложное научное и практическое значение.

Литературный анализ по теме

Проблема психологического насилия в отношении детей является одной из актуальных областей исследований современной психологии, педагогики, социологии и права. Научные исследования, проводимые по всему миру, показывают, что психологическое насилие оказывает значительное влияние не только на психическое состояние ребенка, но и на формирование его личности, социальную адаптацию, успеваемость в учебе и будущие семейные и профессиональные отношения. В частности, научные исследования неоднократно подтверждали, что негативные отношения, такие как унижение, оскорбления, пренебрежение, запугивание, эмоциональная холодность, безразличие или чрезмерный контроль, регулярно повторяющиеся в семейной среде, оставляют глубокий психологический след во внутреннем мире ребенка. Концепция психологического насилия первоначально сформировалась как отдельное направление в процессе изучения физических и сексуальных форм насилия в отношении детей. Позже, в ходе научных исследований, специалисты подтвердили, что такие факторы, как игнорирование эмоциональных потребностей ребенка, регулярная критика, унижение, запугивание или изоляция, также оказывают серьезное негативное влияние на развитие личности. Сегодня в международной научной литературе психологическое насилие признается формой деструктивного воспитания, непосредственно наносящей вред психике ребенка и имеющей длительные последствия. Классические и современные психологические теории служат важной методологической основой для научного объяснения вопроса формирования личности. Л. С. Выготский подчеркивал решающее значение социальной среды и общения со взрослыми в развитии личности. Согласно теории культурно-исторического развития, разработанной ученым, все высшие психические функции ребенка изначально формируются в системе социальных отношений, а затем становятся внутренними психологическими процессами. Следовательно, негативная психологическая среда в семье напрямую влияет на эмоциональное развитие и формирование личностных качеств ребенка.[3]

А.Н. Леонтьев в рамках теории деятельности указывает на активность и общение как на основной источник развития личности. Через взаимодействие с членами семьи ребенок приобретает социальный опыт, усваивает ценности и формирует собственное поведение. Если в этом процессе ребенок живет под постоянным психологическим давлением, то преобладают негативные эмоциональные переживания, что ограничивает его мотивацию, социальную активность и личностное развитие. Согласно теории социального обучения А. Бандуры, дети усваивают новые модели поведения, наблюдая и имитируя поведение взрослых. Наличие агрессивных или насильственных отношений в семье может привести к тому, что ребенок примет такое поведение как норму. В результате ребенок с большей вероятностью разовьется в человека, склонного к насилию, или, наоборот, в пассивного и беззащитного человека в будущем. В теории привязанности, разработанной Дж. Боулби, эмоциональная близость между родителями

и детьми рассматривается как важное условие психической стабильности ребенка и его развития как здоровой личности. Надежная эмоциональная привязанность укрепляет у ребенка чувство безопасности, в то время как холодность, отвержение и психологическое давление, наоборот, формируют тревожность, недоверие и эмоциональную нестабильность. Теория психосоциального развития Е. Эриксона отмечает, что каждый возрастной период ребенка связан с успешным разрешением определенных психологических кризисов. Если в семье присутствует психологическое насилие, у ребенка недостаточно развиваются чувство доверия, независимости, инициативы и уверенности в себе. Это негативно сказывается на процессах личностной идентификации и социальной адаптации на более поздних этапах. Гуманистический подход, разработанный К. Роджерсом и А. Маслоу, подчеркивает важность любви, уважения, поддержки и безусловного позитивного отношения в развитии личности. По их мнению, в условиях, когда психологические потребности ребенка не удовлетворяются, ему трудно в полной мере проявить свой потенциал и реализовать себя. Поэтому психологическое насилие в семье является одним из главных факторов, негативно влияющих на самооценку и мотивацию к жизни человека.

Научные исследования, проведенные отечественными и зарубежными учеными, доказали тесную связь между стилями семейного воспитания и психическим развитием ребенка. В то время как демократический стиль воспитания развивает у ребенка самостоятельность, ответственность и социальную активность, авторитарный или пренебрежительный стиль воспитания может создать основу для усиления психологического насилия. В частности, эмоциональной нестабильностью родителей, семейными конфликтами, экономическими трудностями, чрезмерной работой и недостаточной педагогической грамотностью отмечаются факторы, способствующие формированию негативного отношения к детям. В последние годы особое внимание уделяется долгосрочным последствиям психологического насилия. Результаты исследований показывают, что у лиц, подвергшихся психологическому насилию в детстве, чаще встречаются депрессия, тревожность, низкая самооценка, социальная изоляция, агрессия, снижение стрессоустойчивости и трудности в межличностных отношениях. Кроме того, такие лица могут с большей вероятностью повторять негативные стили воспитания, став родителями в будущем.

Анализ научной литературы показывает, что психологическое насилие необходимо изучать не только как индивидуальную проблему, но и как комплексное социально-психологическое явление. Ведь его возникновение является результатом взаимодействия личностных, семейных, социальных, экономических и культурных факторов. В этой связи актуальными научно-практическими задачами являются анализ данной проблемы на основе комплексного подхода, развитие психологической компетентности родителей, формирование здоровой эмоциональной среды в семьях и организация ранней профилактики психологического насилия. Анализ существующей научной литературы подтверждает, что психологическое насилие оказывает многогранное и долгосрочное негативное воздействие на развитие ребенка как личности. Одновременно с этим возникает необходимость в углубленном изучении механизмов возникновения психологического насилия в современных семьях, его социально-психологических детерминантов, а также технологий профилактики и коррекции в местных социально-культурных условиях. Это обстоятельство определяет актуальность данного исследования и указывает на необходимость дальнейшего развития научных исследований, направленных на создание здоровой психологической среды в семье, защиту прав детей и воспитание гармоничного поколения.

Методология исследования

Целью данного исследования является изучение влияния психологического насилия в отношении детей в современных семьях на формирование личности с социально-психологической точки зрения. Методология исследования разработана на основе принципов систематического, всестороннего и междисциплинарного подхода.

Методологической основой исследования послужили концепция биопсихосоциального развития личности, систематический подход, теория деятельности, теория социального обучения, теория привязанности и принципы гуманистической психологии. Эти подходы позволяют провести всесторонний анализ причин психологического насилия в отношении детей, его влияния на развитие личности и механизмов профилактики. Теоретическая и методологическая основа исследования сформирована научными взглядами отечественных и зарубежных ученых на вопросы развития личности и семейного воспитания. В частности, теоретической основой исследования послужили теория культурно-исторического развития Л. С. Выготского, теория деятельности А. Н. Леонтьева, теория социального обучения А. Бандуры, теория привязанности Дж. Боулби, концепция психосоциального развития Е. Эриксона, гуманистические подходы К. Роджерса и А. Маслоу. На основе этих теорий был проанализирован вклад семейной среды, эмоционального отношения родителей, методов воспитания и психологической поддержки в формирование личности ребенка. В процессе исследования широко использовались общенаучные методы. В частности, теоретические основы, содержание и структурные элементы психологического насилия изучались методами анализа и синтеза. С помощью методов индукции и дедукции были обобщены существующие научные взгляды и сформированы научные выводы о влиянии психологического насилия на личностное развитие. С помощью сравнительного метода был проведен сравнительный анализ подходов, представленных в отечественных и зарубежных научных источниках, и на основе методов систематизации и обобщения была разработана концептуальная модель проблемы. В качестве основной части исследования использовался метод контент-анализа научной литературы. Монографии, научные статьи, диссертации, отчеты международных организаций, нормативно-правовые документы и психологические исследования, опубликованные в последние годы, были проанализированы по содержанию, и были систематизированы основные признаки, факторы происхождения и последствия психологического насилия. В результате контент-анализа такие формы психологического насилия, как эмоциональное давление, постоянная критика, унижение, запугивание, пренебрежение, манипуляция, эмоциональная холодность и социальная изоляция, были выделены в отдельные группы. Системный подход занимает особое место в методологии исследования. Согласно этому подходу, психологическое насилие является результатом не только поведения родителя или ребенка, но и внутренней психологической среды семьи, социально-экономических условий, культурных ценностей.Психологическая грамотность родителей считается сложным явлением, являющимся результатом взаимодействия их психологической грамотности и внешних социальных факторов. Поэтому в ходе исследования эти факторы были всесторонне проанализированы, и была оценена их роль в личностном развитии ребенка.

В исследовании, основанном на принципах социально-психологического подхода, анализировалась взаимосвязь между личностными характеристиками ребенка, эмоциональными отношениями в семье, стилями воспитания родителей и социальной средой семьи. В частности, в качестве важных факторов, определяющих риск психологического насилия, оценивались уровень удовлетворения эмоциональных потребностей ребенка родителями, стиль поддержки, качество общения и культура разрешения конфликтов. Одним из важных аспектов методологии является строгое соблюдение принципов научной беспристрастности и объективности. В ходе исследования проводилось сравнение теоретических взглядов, выдвинутых различными научными школами, анализировались противоположные точки зрения и формировалась современная интерпретация проблемы. При оценке результатов был отброшен односторонний подход, а биологические, психологические, педагогические и социальные факторы психологического насилия рассматривались взаимосвязанным образом.

В исследовании также использовался метод историко-логического анализа. С помощью этого метода были изучены этапы формирования концепции психологического насилия, эволюция научных взглядов на нее и тенденции развития научных подходов на международном и национальном уровнях. Это позволило глубже понять современное содержание проблемы и сделать научно обоснованные выводы. Важную роль сыграл также метод сравнительного анализа. Были изучены и обобщены научно-практические подходы, профилактические программы и психологические службы, направленные на предотвращение психологического насилия в отношении детей в разных странах. На этой основе были разработаны научные рекомендации по формированию здоровой психологической среды в современных семьях и развитию психологической компетентности родителей. Для обеспечения достоверности результатов исследования при отборе научных источников соблюдались критерии их релевантности, научной обоснованности и международного признания. В процесс анализа были вовлечены научные разработки в области психологии, педагогики, социологии, прав ребенка и семейных исследований. Была проверена совместимость данных из различных научных источников, а окончательные научные выводы были сформированы на основе теоретического обобщения. Данная методология исследования служит для систематического, научного и всестороннего изучения проблемы психологического насилия. Выбранные методологические подходы позволяют провести глубокий анализ влияния психологического насилия в отношении детей в современных семьях на формирование личности, выявить его основные детерминанты и научно обосновать направления профилактики и психологической коррекции. Одновременно с этим, данная методологическая основа служит теоретической и практической базой для будущих эмпирических исследований в этой области.

Анализ и результаты

Влияние психологического насилия в отношении детей в современных семьях на формирование личности было проанализировано с социально-психологической точки зрения. Путем сравнительного анализа научной литературы, современных теоретических подходов и результатов существующих научных исследований были выявлены основные факторы, влияющие на психологическое насилие в развитии ребенка. Анализ показал, что, хотя психологическое насилие отличается от других форм насилия тем, что не причиняет физических повреждений, его последствия вызывают долгосрочные негативные психологические изменения в личностном развитии ребенка.

Результаты анализа показали, что эмоциональная среда в семье является одним из важнейших факторов личностного развития ребенка. Ситуации, такие как регулярная критика, оскорбления, запугивание, угрозы, игнорирование мнения ребенка, эмоциональное отвержение или пренебрежение со стороны родителей, приводят к низкой самооценке, неуверенности в своих способностях и повышенной тревожности у детей. Дети, растущие в такой среде, боятся свободно выражать свое мнение, не проявляют инициативы и занимают пассивную позицию в социальных отношениях. Анализ литературы показал, что наиболее распространенными формами психологического насилия являются эмоциональная холодность, регулярные выговоры, сравнение ребенка с другими, унижение его достоинства, чрезмерный контроль и агрессивные стили общения. Эти ситуации подрывают чувство психологической безопасности ребенка и приводят к снижению эмоциональной стабильности. В результате ребенок начинает чувствовать себя не полноправным членом семьи, а человеком, находящимся под постоянным контролем или никчемным. Анализ выявил, что психологическое насилие в семье также негативно влияет на когнитивное развитие ребенка. У детей, живущих под постоянным психологическим давлением, наблюдается снижение концентрации внимания, памяти, логического мышления и навыков решения проблем. Научные исследования показали, что снижение уровня успеваемости в школьных занятиях, снижение мотивации к учебе и ограничение творческого мышления также тесно связаны с негативной психологической обстановкой в семье. Результаты

показали, что влияние психологического насилия на эмоциональное развитие особенно заметно. Дети, растущие под психологическим давлением, часто испытывают негативные эмоциональные состояния, такие как страх, чувство вины, одиночество, депрессия, тревога и безнадежность. Когда эти эмоциональные состояния сохраняются в течение длительного времени, возрастает риск развития депрессивных симптомов, социальной изоляции и трудностей в межличностных отношениях. В то же время у некоторых детей может наблюдаться повышенная агрессивность, импульсивность и склонность к конфликтным ситуациям.

Сравнительный анализ показал, что дети, выросшие в семьях с демократическими семейными отношениями, обладают более высоким уровнем психологической стабильности, самостоятельности в принятии решений, адекватной самооценкой и социальной активностью. Напротив, в семьях с авторитарным или пренебрежительным стилем воспитания чаще встречаются элементы психологического насилия, что негативно сказывается на развитии ребенка как личности. Эта ситуация еще раз подтверждает важную роль стилей воспитания в формировании личности. На основе изученных научных источников были также систематизированы факторы, вызывающие психологическое насилие. Среди них в качестве основных факторов были выделены низкая психологическая грамотность родителей, конфликты в семье, экономические проблемы, хронический стресс, нехватка времени, нездоровое семейное общение, недостаточные знания о воспитании детей и наличие негативных стереотипов воспитания. В частности, было отмечено, что родители, подвергавшиеся насилию в детстве, повышают вероятность повторения тех же методов воспитания в дальнейшем. Анализ также выявил долгосрочные последствия психологического насилия. Научные исследования показали, что дети, воспитанные в таких семьях, чаще испытывают неуверенность в себе, трудности в социальной адаптации, снижение стрессоустойчивости, проблемы в установлении стабильных семейных отношений и различные психические расстройства во взрослом возрасте. Поэтому целесообразно оценивать психологическое насилие не только как проблему детства, но и как фактор, влияющий на будущее социально-психологическое здоровье общества. Результаты показали, что формирование здоровой психологической среды в семье является важнейшим условием профилактики психологического насилия. Наличие взаимного уважения, доверия, открытого общения и эмоциональной поддержки между родителями и детьми способствует формированию позитивного самосознания у ребенка, поощрению самостоятельного мышления и укреплению социальной адаптации. В то же время повышение психологической компетентности родителей, развитие услуг семейного консультирования и широкое внедрение программ психологической профилактики могут помочь снизить количество случаев психологического насилия. На основе проведенного научного анализа была разработана концептуальная модель, отражающая влияние психологического насилия на формирование личности. Согласно этой модели, негативная психологическая среда в семье прежде всего нарушает эмоциональное состояние ребенка, затем снижает уровень самооценки, затрудняет социальную адаптацию, ограничивает развитие коммуникативных навыков и в конечном итоге негативно влияет на процесс формирования всесторонне развитой личности. Напротив, здоровая семейная среда,Демократическое воспитание и эмоциональная поддержка являются важными факторами, обеспечивающими психологическую стабильность, социальную активность, ответственность и личностную зрелость ребенка. В целом, результаты исследования подтверждают многогранность негативного влияния психологического насилия в отношении детей в современных семьях на формирование личности. Психологическое насилие затрагивает не только текущее психическое состояние ребенка, но и многие факторы, связанные с его будущим социальным статусом, профессиональной деятельностью, семейными отношениями и качеством жизни. Поэтому в искоренении этой проблемы большое научное и практическое значение имеют укрепление сотрудничества государственных органов,

образовательных учреждений, системы психологической помощи, районных учреждений и родителей, повышение психологической культуры в семьях и широкое внедрение профилактических программ.

Выводы и предложения

Психологическое насилие над детьми в современных семьях является одним из важных социально-психологических факторов, негативно влияющих на формирование ребенка как личности. Результаты исследования показали, что дети, растущие в условиях постоянного психологического давления, оскорблений, унижений, пренебрежения, эмоциональной холодности и чрезмерного контроля в семье, испытывают низкую самооценку, тревожность, депрессивные состояния, трудности в социальной адаптации и проблемы в межличностных отношениях. По данным анализа научных источников, уровень психического стресса и эмоциональной нестабильности у детей, подвергшихся психологическому насилию, значительно выше, чем у их сверстников, воспитанных в здоровой семейной среде, что негативно сказывается на их личностном развитии, успеваемости и будущей социальной активности.

Выдвигаются следующие предложения:

–Повышение психологической компетентности родителей – формирование культуры здорового общения в семьях, организация регулярных тренингов, семинаров и психологических образовательных программ по детской психологии и методам ненасильственного воспитания.

–Развитие служб семейного психологического консультирования – расширение деятельности бесплатных центров психологического консультирования в школах, дошкольных образовательных организациях, микрорайонах и семейных клиниках, а также укрепление системы индивидуальной работы с семьями, находящимися в группе риска.

–Создание системы ранней профилактики психологического насилия – совершенствование механизмов раннего выявления симптомов психологического насилия у детей и оказание необходимой психологической поддержки в сотрудничестве с педагогами-психологами, учителями и социальными работниками.

–Развитие позитивного общения между родителями и детьми - регулярная организация психологических тренингов, семейных мероприятий и практических упражнений, направленных на укрепление взаимного уважения, доверия, эмпатии и открытого общения в семьях.

–Укрепление государственного и общественного сотрудничества – широкое осуществление социальных проектов, направленных на защиту детей от психологического насилия, информационно-просветительская работа в средствах массовой информации, программы повышения правовой и психологической грамотности, а также развитие сотрудничества между соответствующими государственными и неправительственными организациями.

В заключение следует отметить, что профилактика психологического насилия в отношении детей в современных семьях является одним из важных условий воспитания здорового и гармоничного поколения. Создание позитивной психологической среды в семье, повышение воспитательной ответственности и психологической культуры родителей, а также укрепление сотрудничества между образовательными учреждениями, районами, государственными и неправительственными организациями позволяют защитить права и интересы детей и обеспечить их развитие как здоровых личностей. Разработка и внедрение научно обоснованных профилактических программ в этой области имеет большое значение для обеспечения социальной стабильности общества и психического здоровья будущих поколений.

Список использованных литератур.

1. Бандура А. Теория социального обучения. Энглвуд-Клиффс: Prentice-Hall, 1977.

2. Бовелби Дж. Привязанность и потеря. Том 1: Привязанность. Нью-Йорк: Basic Books, 1969.
3. Ергашев Е. Семейная психология. – Ташкент: Учитель, 2020.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание и личность. Москва: Издательство «Прогресс», 1978.
5. Мамаджонов М. Молодежная и педагогическая психология. – Ташкент: Тафаккур, 2021.
6. Рогов ЭИ Психология. - Москва: ВЛАДОС, 2019.
7. Выготский Л.С. Разум в обществе: Развитие высших психологических процессов. Кембридж: Издательство Гарвардского университета, 1978.
8. Всемирная организация здравоохранения. INSPIRE: Семь стратегий по прекращению насилия в отношении детей. Женева: ВОЗ, 2016.
9. Юлдошев Дж.Г. Семейное воспитание и личностное развитие. – Ташкент: Наука, 2022.

МЕТОДЫ ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ.

Кадирова Д.А.
(Термиз, Узбекистан)

Аннотация. *В данной статье рассматриваются методы интеграции информатики и информационных технологий в процесс развития медиаграмотности школьников. Медиаграмотность предполагает развитие у учащихся умения находить, анализировать и оценивать информацию, что является важным навыком в современном обществе. В статье рассматриваются интерактивные методы преподавания информатики, внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, а также анализируются методы развития творческого мышления учащихся. В исследовании также анализируются практические способы повышения медиаграмотности с помощью специализированных образовательных платформ, видеоуроков и тематических тестов. Несмотря на свою важность, оценка медиаграмотности по-прежнему остается развивающейся областью, и работа по оценке медиаграмотности продолжается. Плавная интеграция информатики и информационных технологий позволяет учащимся достигать высоких результатов не только в области медиаграмотности, но и в области цифровой грамотности.*

Ключевые слова: *медиаграмотность, учащиеся, оценка, информационные технологии, инновационные методики, школа, интеграция, образование.*

Annotation. *This article focuses on methods of integrating computer science and information technology in the development of media literacy of school children. Media literacy requires the development of students' ability to search, analyze, and evaluate information as an important skill in modern society. The article analyzes interactive methods of computer science, the introduction of digital technologies in the educational process, and analyzes the methods for developing students' creative thinking. The study also analyzes practical ways to improve media literacy through the use of customized learning platforms, video lessons, and thematic tests. Despite its importance, media literacy assessment is still an emerging field, and data literacy assessments are still ongoing. The seamless integration of computer science and information technology ensures that students achieve high results not only in media literacy, but also in digital literacy.*

Keywords: *Media literacy, learners, assessment, information technology, innovative methodology, school, integration, education.*

Сегодня, в условиях стремительного развития цифровых технологий и их проникновения во все сферы жизни общества, медиаграмотность по-прежнему остается неотъемлемой частью школьного образования. Результаты данного исследования раскрывают сложные взаимосвязи между отношением учащихся к компьютерам, Интернету, системам управления обучением (LMS) и онлайн-обучению. Взаимосвязь между этими переменными характеризуется синергетическим эффектом и имеет непрерывный характер. Это объясняется тем, что отношение учащихся к использованию компьютера положительно влияло на их отношение к Интернету. В то же время их отношение к Интернету и системе управления обучением (LMS) определяло их отношение к онлайн-образованию. Это означает, что если учащиеся проявляют интерес к работе с компьютером, это влияет на их отношение к использованию Интернета [1]. Одной из основных задач, связанных с удовлетворением потребностей современного общества, является формирование у учащихся умения анализировать, обрабатывать и правильно делать выводы на основе различных видов информации. Библиотеки стали ключевыми участниками процесса формирования информационной грамотности, а оценка играет важную роль в выявлении потребностей и организации учебных мероприятий. Академические библиотеки помогают студентам научиться находить, оценивать и отбирать информацию. Студенты используют библиотечные ресурсы для проведения исследований, что оказывает влияние на результаты обучения [2]. В этом контексте интеграция информатики и информационных технологий в образовательный процесс имеет особое значение для развития медиаграмотности [3]. Интеграция медиа и цифровых технологий в образование открывает перспективы для обеспечения устойчивого образования с точки зрения доступности, инклюзивности и качества, что оказывает влияние на достижение Цели в области устойчивого развития[4]. Значение данного исследования заключается в том, что в условиях глобальной экспансии информационных потоков учащиеся должны приобретать навыки не только восприятия информации, но и её анализа, а также ответственной оценки[5]. Результаты исследования показали, что школьные учителя более положительно относятся к использованию средств массовой информации в образовании. Была выявлена статистически значимая положительная корреляция между отношением учителей к информационно-коммуникационным технологиям и пятью вышеупомянутыми независимыми переменными[6]. Также было установлено, что возраст и академическая успеваемость находятся в обратной зависимости с взаимоотношениями [7]. Результаты данного исследования дают ценную информацию для педагогов и лиц, ответственных за формирование образовательной политики, в отношении внедрения медиаобразования в процесс преподавания и обучения в классе. Кроме того, это дает учащимся возможность развивать свои творческие способности и технические навыки благодаря эффективной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс[8]. Неоспоримым фактом является то, что XXI век изобилует технологиями, превосходящими самые смелые ожидания[9]. Если вспомнить эпоху дистанционного образования и развитие технологий на протяжении трёх или четырёх поколений, то этот век можно охарактеризовать как техноцентрическую эпоху, в которой технологии присутствуют повсеместно[10].

Материалы и методы: В исследовании был использован количественный подход, основанный на корреляционном дизайне опроса; с помощью анкеты были получены ответы от дифференцированной и пропорциональной, простой и случайной выборки, состоящей из 386 учащихся старших классов. Данные, а также частично статистические данные, описывающие метод наименьших квадратов, были проанализированы с помощью методов структурного моделирования уравнений. Оценка медиаграмотности проводилась преимущественно с точки зрения информационной грамотности. Данное

исследование отличается тем, что оно проводится в Узбекистане и опирается на опыт систем образования развитых стран, разработанный на основе исследований PISA и внедренный в Республике Узбекистан. Большинство из них касаются занятий по информатике и информационным технологиям, уровня использования социальных сетей, статистики поиска в СМИ, онлайн-библиотек, хотя сферы их применения непосредственно связаны с процессами глобализации в системе школьного образования и в области общественных наук. К числу наиболее распространенных методов анализа относятся тематические исследования, включая описательные, эксплоративные, экспериментальные и сравнительные исследования, обзор литературы и контент-анализ. В данном исследовании для оценки эффективности интеграции информатики и информационных технологий в процесс развития медиаграмотности школьников был использован многоэтапный подход. Исследование проводилось с использованием следующих материалов и методов:

1. Объект и участники исследования: В качестве объекта исследования были выбраны учащиеся 7 - 9 классов образовательных учреждений. Всего в исследовании приняли участие 386 учащихся и 15 преподавателей информатики. При отборе участников учитывались разные уровни знаний и навыков медиаграмотности.

2. Методические материалы: Для повышения медиаграмотности учащихся использовались специально разработанные цифровые ресурсы и учебники. В частности: интерактивные учебные модули (анализ СМИ, медиа-творчество, оценка информации);

онлайн-платформы и инструменты, в том числе цифровые презентации, программы для монтажа видео и тестовые платформы;

специально разработанные тестовые вопросы и критерии оценки.

3. Методологические подходы: Исследование состояло из трёх основных этапов:

Предварительная оценка: были проведены тесты в форме вопросов и ответов, а также практические тесты для определения начального уровня медиаграмотности учащихся.

Процесс внедрения: было разработано и внедрено руководство для учителей по включению элементов медиаграмотности в уроки информатики.

Итоговая оценка: по завершении исследования были сопоставлены изменения в уровне медиаграмотности учащихся и проанализирована эффективность проекта.

4. Статистика: По результатам исследования собранные данные были проанализированы с помощью программ Microsoft Excel и SPSS. Влияние средств массовой информации на студентов, эффективность обучения и развитие

медиаграмотности оценивались с помощью статистических методов.



Рисунок 1: Модель медиаграмотности.

Медиаграмотность - это умение анализировать информацию, выявлять фейковые новости, защищаться от дезинформации и безопасно пользоваться Интернетом. В цифровом мире медиаграмотность необходима каждому, и для её повышения можно предпринять следующие шаги:

Развитие критического мышления среди населения.

1. Обучение навыкам проверки информации. Людям необходимо выработать привычку проверять информацию по различным достоверным источникам, а не полагаться только на один источник.

Обучение навыкам распознавания фальшивой информации и фейковых новостей, повышение осведомлённости о быстром распространении дезинформации в социальных сетях и о том, как её выявлять.

Пропаганда принципа «то, во что ты не веришь, не является правдой» означает, что люди должны осознавать необходимость скептически относиться к любой информации и проверять факты.

2. Проведение мероприятий по медиаграмотности.

Проведение бесплатных курсов по медиаграмотности, специальных лекций и семинаров в школах, университетах, жилых районах и на предприятиях.

Информирование общественности посредством кампаний по медиаграмотности, видеороликов и интерактивных публикаций в социальных сетях. Инфографика,

Обучение журналистов и блогеров также включает в себя подготовку представителей СМИ

по проверке фактов и распространению достоверной информации.

3. Повышение цифровой безопасности и защита персональных данных.

Разъяснение правил онлайн-безопасности. Люди должны знать, как защитить себя от фишинга, вредоносных программ и кражи личных данных.

Создание надежных паролей и использование двухфакторной аутентификации, а также практические советы для обычных пользователей.

В целях защиты конфиденциальности просветительская работа заключается в информировании общественности о том, какую информацию нельзя раскрывать в социальных сетях.

4. Распространение пропаганды через средства массовой информации и систему образования

Теле- и радиопередачи, посвящённые медиаграмотности

Бесплатные курсы на интернет-платформах - видеоуроки по медиаграмотности, изложенные простым и понятным языком, на YouTube, Telegram, Facebook и в других сетях.

5. Использование интерактивных методов.

Обучение с помощью игр и тестов. Проведение для жителей интерактивных викторин, игр и онлайн-тестов по медиаграмотности.

Работа с общественностью через популярных блогеров и инфлюенсеров, а также просветительская работа по вопросам важности медиаграмотности с помощью лидеров мнений в социальных сетях.

Приведите примеры того, как отличить ложь от правды. Объясните, как распознавать ложные сообщения, приводя примеры из реальной жизни.

Для повышения медиаграмотности населения необходимо развивать критическое мышление, организовывать массовые мероприятия, укреплять цифровую безопасность, продвигать медиаграмотность в системе образования и использовать интерактивные методы. Благодаря этим мерам можно предотвратить распространение дезинформации и фейковых новостей в обществе, а также сформировать культуру осознанного потребления информации.

Для решения этих проблем предлагается ряд решений. Во-первых, учащихся следует более подробно знакомить с применением компьютерных и информационных технологий в повседневной жизни. Это помогает им понять, насколько важна наука. Во-вторых, необходимо внедрять современные технологии и ресурсы в средних школах. Это дает учащимся возможность применять знания по информатике и информационным технологиям на практике. В-третьих, учителя должны проходить подготовку, чтобы совершенствовать свои навыки и делать уроки интерактивными и увлекательными. Это повышает интерес учащихся к урокам и пробуждает у них интерес к информатике.

Результаты и обсуждения: Результаты исследования рассматривают ряд проблем, связанных с использованием интернета, разрывом в знаниях между учителями и родителями с детьми. Необходимо разработать модели межкультурной коммуникации и грамотности, которые дети смогут испытать с помощью смартфона, гаджета и Интернета. Исследователи подходили к характеристике педагогических практик учителей с помощью технологий с разных точек зрения и многогранных методов в широком спектре традиционной и конструктивистской педагогики. Он выделил три фактора, описывающих практическое использование технологий учителями в образовании: (1) использование компьютеров как информационного инструмента (для исследований и обработки информации), (2) использование компьютеров как учебного инструмента (для практического применения знаний и навыков) и (3) использование компьютеров для освоения базовых компьютерных навыков (технологическая компетентность).

Таблица 1:

Распределение использования медиаплатформ и гаджетов молодыми взрослыми.

Платформы и гаджеты	Увеличение использования	Низкое использование
Поисковые системы (например, Google)	(66.6%)	(39.1%)
Правительственные сайты	(45.1%)	(25.1%)

Новостные порталы (телеканалы)	(65.1%)	(24,5$%)
Социальные сети	(60,7%)	(45.2%)
Википедия и энциклопедические сайты Как пользоваться мобильным смартфоном Платформы для киберспортивных игр	(69,6%) (69,6%) (44,1%)	(36.6%) (45.5%) (39.6%)

Исследования молодежи и интернета были в повестке дня учёных по всему миру несколько десятилетий назад. В 25 странах мира исследование рассматривало опасности и безопасность интернета с точки зрения молодых людей и выяснило, как они получают доступ к интернету, откуда эти студенты пользуются интернетом и какими инструментами они пользуются для доступа к интернету. Результаты исследования показали, что более половины (60,7%) респондентов использовали кроссовер-компьютер (обычно также используемый другими членами семьи) для доступа к Интернету. Меры, основанные на вере, можно получить, умножив эти два измерения. В результате интеграция технологий Web 2.0 в педагогику можно описать как ожидания и мнения, которые приведут к положительным или отрицательным результатам (например, когда мы разрешаем студентам вести блоги, они учатся лучше думать). Это показало, что существуют правила, по которым родители могут делать это через компьютер, которым пользуются их дети. С другой стороны, дети имеют доступ к интернет-поисковым системам (66,6%), государственным сайтам (45,1%), новостям (65,1%), порталам (телеканалам), социальным сетям (65,1%), социальным сетям (60,7%), Википедии и энциклопедиям (40,1%), смартфонам (69,6%), а также мобильным телефонам (56,2%), персональным ноутбукам (44%), персональным компьютерам (40,0%), планшетам/iPad и др. (45,0%), а также к PlayStation и Xbox (44,1%), доступным через киберспортивные игры.

Школьники, как правило, более искусны и компетентны в использовании Интернета, но позже было признано, что большинство учителей не имеют квалификации и не знакомы с использованием Интернета. Учителя и родители осознали этот разрыв и, кроме того, осознали отсутствие контроля и контроля за использованием интернета своими детьми. Система обучения требует использования определённой системы из-за её удобства, содержания и приятных функций. Это означает, что каждый раз, когда пользователи оценивают систему, например, по сложности, она становится неприемлемой с точки зрения функций. Онлайн-платформы обучения зависят от качества системы образования, поскольку она повышает понимание курса в учебной среде. Концепция системы образования была расширена и включает способы формирования образовательного профиля с учётом преимуществ и эффектов разработки и внедрения новых функций. Качество образования включает не только качество функциональности системы, но и качество академических данных.

Это исследование показало, что есть дети, которые знают, как удалять следы сайтов в сети, к которой они имели доступ. То же самое произошло в отчёте 2024 года, в котором 38% учеников иногда скрывают свою онлайн-активность от родителей. 18% подростков младше 41 года не знают, чем занимаются их родители онлайн. Что касается ситуации, он отметил, что необходимо развить три аспекта. Это личное видение, структура знаний и индивидуальные навыки. Медиаграмотность студентов и их знания интернета должны учитывать их потребность в конкуренции для реагирования на различные вопросы в интернете. Однако необходимо развивать знания и навыки, чтобы учителя и родители могли понимать учебную программу, которой будут следовать их дети. С развитием образовательных технологий школы активно приобретают оборудование и поощряют учителей интегрировать технологии в профессиональное развитие. Ожидается, что этот навык даст детям заранее знания о том, как контролировать и контролировать использование интернета и коммуникационных технологий.

Технологии стремительно меняют повседневную жизнь человека и влияют на все аспекты работы, включая образование. От мела и доски в классе до слайд-проектора и интерактивного проектора - всё это можно рассматривать как формы технологий. Исследование подтвердило высокую эффективность интеграции информатики и информационных технологий в развитие медиаграмотности. Также были сделаны основные выводы: Важность интерактивных техник: цифровые платформы и наглядные пособия улучшают способность читателей понимать и запоминать информацию.

Роль руководства учителя: Конкретные подходы к внедрению элементов медиаграмотности в класс помогли эффективно организовать работу учителей.

Мотивация студентов: Было отмечено, что интерес учащихся к занятиям увеличивается благодаря использованию информационных технологий.

Кроме того, результаты исследования показали, что обучение студентов навыкам анализа и создания медиа способствует формированию информационно осознанной молодёжи в обществе. Однако существовали и некоторые ограничения, среди которых разрывы в уровнях знаний между учениками и постоянный дефицит технологических ресурсов. Это требует дальнейших исследований и разработок.

После опроса мы оценили модель медиаграмотности на её надёжность и аутентичность. Далее мы рассмотрели внутреннюю модель для определения взаимосвязи и значимости гипотетически связанных переменных. Поэтому мы строго следовали установленным процедурам для обеспечения надёжности модели, разработанной в этом исследовании.

Заключение. Это исследование подтвердило высокую эффективность интеграции информатики и информационных технологий для развития медиаграмотности школьников. Основные результаты, выявленные в ходе исследования, показывают:

1. Повышение медиаграмотности: Навыки анализа и принятия решений на основе данных значительно улучшились благодаря внедрению элементов медиаграмотности в информатику.

2. Важность технологических инструментов: Использование интерактивных платформ и цифровых ресурсов сыграло важную роль в повышении мотивации учащихся и улучшении результатов на уроках.

3. Поощрение творческой активности: Задания, связанные с созданием медиапродуктов, оказались важным фактором развития творческих способностей студентов.

Летиратура.

1. B. Bervell, P. Nyagorme, V. Arkorful, Intentions to use blended learning among distance education teachers using LMS: Exploring the mediating role of a technology-based incentive-response approach, Contemp. Educ. Technol. 12(2) (2020) 1-22, https://doi.org/10.30935/cedtech/8317.

2. K. Makhlouf, Z. Bensafi, An exploration of factors influencing teachers' attitudes to the use of Information and Communication Technology (ICT) in the classroom practice A case study of secondary school EFL teachers in the Western District of Chlef, Algeria, Adv. Language Literary Stud. 12 (2) (2021) 37–49, https://doi.org/ 10.7575/aiac.alls.v.12n.2.p.37.

3. B. Bervell, I.N. Umar, Testing the UTAUT Model: Revisiting the Nonlinear Relationships of Exogenous Variables in Higher Education Technology Adoption Research, Eurasia J. Mathe., Sci. Technol. Educ. 13(10) (2017) 6471-6490, https://doi.org/10.12973/ejmste/78076.

4. J. Park, S. Lee, H. Kim, Exploring Students' Attitudes to Computers and Their Impact on Digital Literacy in High Schools, J. Educ. Comput. Res. 60 (3) (2022), 457-475. [5] S.J. Romero Martínez, H.G. Ordo'nez̃ Camacho, F.D. Guill'en-Gamez, J. Bravo Agapito, Attitudes towards Technology among Distance Education Students: Validation of an Explanation Model, Online Learning. 24 (2) (2020) 59–75, https:// doi.org/10.24059/olj.v24i2.2028.

5. R.R.F. Sinaga, R. Pustika, SMK Yadika Bandarlampung, J. Engl. Language Teach. O‘rganing. 2 (1) (2021) 8–15, https://doi.org/10.33365/jeltl. v2i1.850.

6. D. Seo, S. Lee, Y. Kim, Exploring the Differential Effects of Technology-Specific Attitudes on ICT Adoption in Education, J. Educ. Comput. Res. 61 (1) (2023) 23-45.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MENTAL HEALTH FACTORS AND VOLITIONAL QUALITIES IN STUDENTS

Kalandarova Yulduz
Urgench State University

Abstract. *This article provides a scientific analysis of the correlation between psychological health factors and volitional qualities in students. During the study, the influence of psychological states such as somatization, depression, fear, anxiety, and aggressiveness on volitional qualities such as purposefulness, fortitude, courage, initiative, and endurance was studied. The results obtained showed that as negative psychological health conditions intensify, the volitional qualities of students decrease. Additionally, the research results confirm the importance of developing students' volitional abilities by strengthening their mental stability.*

Keywords: *Psychological health, volitional qualities, student personality, purposefulness, perseverance, courage, initiative, resilience, depression, fear and anxiety, somatization, aggressiveness, correlation analysis, psychodiagnostics, mental stability.*

Аннотация. *В данной статье с научной точки зрения проанализирована взаимосвязь факторов психологического здоровья студентов с волевыми качествами. В ходе исследования изучалось влияние таких психологических состояний, как соматизация, депрессия, страх, тревога, агрессивность, на такие волевые качества, как целеустремленность, стойкость, смелость, инициативность и выносливость. Полученные результаты показали, что по мере усиления негативных состояний в психологическом здоровье снижаются волевые качества студентов. Также результаты исследования подтверждают важность развития волевых способностей студентов путем укрепления их психической устойчивости.*

Ключевые слова: *Психологическое здоровье, волевые качества, личность студента, целеустремленность, стойкость, смелость, инициативность, выносливость, депрессия, страх-тревога, соматизация, агрессивность, корреляционный анализ, психодиагностика, психическая устойчивость.*

Enter. The acceleration of the modern educational process, the increasing information load, and the intensification of social stressors are significantly affecting the psychological stability of students. Therefore, ensuring psychological well-being is currently one of the most pressing research areas not only in psychology but also in the fields of pedagogy and sociology.

In scientific literature, the phenomenon of psychological well-being is interpreted through various approaches. Jahoda defines psychological well-being as a state associated with an individual's positive self-perception, active life position, and balanced mental functioning [6]. Ryff, however, views psychological well-being as a multidimensional construct, characterizing it by personal growth, the presence of purpose in life, autonomy, and the quality of social relationships [5]. According to humanistic psychologists A. Maslow and C. Rogers, the primary criterion for psychological well-being is determined by the realization of personal potential and self-actualization [3][4].

This issue has also been extensively studied within the psychological schools of CIS countries, where an individual's psychological well-being is analyzed in relation to their social

adaptation, emotional stability, and internal psychological resources. In Uzbek psychological science, the psychological well-being of students is examined in close connection with the educational environment, family system, national values, and social factors.

In recent years, Uzbekistan has implemented large-scale reforms aimed at modernizing its youth policy and education system. State programs of the Republic of Uzbekistan on education and youth policy designate the support of students' intellectual, spiritual, and psychological development as a priority [1][2]. This, in turn, creates a foundation for developing psychological service systems in higher education institutions and fostering a healthy psychological environment.

A number of factors play a crucial role in the formation of psychological well-being. In particular, volitional qualities are a key psychological resource that ensures an individual's stress resilience and self-control. Stambulova (2009) views volitional qualities as an important psychological mechanism determining the effectiveness of an individual's activities and specifically emphasizes the role of components such as fortitude, patience, and purposefulness in ensuring psychological stability [8]. Furthermore, the theory of defense mechanisms developed by Kellerman and Plutchik serves as an important scientific basis for understanding an individual's stress response [7].

Based on these theoretical approaches and modern diagnostic methods (Derogatis, Stambulova, Eysenck), the empirical study of the relationship between factors of psychological well-being and volitional qualities in students holds significant scientific and practical importance today. This enables the development of effective psychological and pedagogical recommendations aimed at enhancing students' psychological stability and supporting their personal and academic development.

Main part. In the next stage, we decided to determine the relationship between psychological health factors and volitional qualities in students. To this end, we conducted a correlation analysis to determine the relationship between the methodological scales (Table 1).

Table 1

Correlation analysis between the "Manifestation of Psychological Health Factors" methodology and the "Assessment of the Level of Development of Voluntary Qualities" methodology developed by N.E. Stambulova (n=190)

Psychological health factors	Purposefulness	Courage	Fortitude	Initiative	Endurance
Somatization	-0,41	-0,36	**-0,39***	-0,28	**-0,44***
Obsessive compulsion	-0,38	-0,31	-0,42	-0,27	-0,40
Depression	**-0,56***	-0,43	**-0,51***	-0,35	**-0,58***
Fear and anxiety	**-0,49***	-0,46	**-0,44***	-0,33	-0,53
Aggressiveness	-0,29	-0,24	-0,31	-0,18	-0,34

To determine the relationship between psychological health factors and volitional qualities in students, a correlational analysis was conducted between the scales of the "Manifestation of Psychological Health Factors" methodology and the "Assessment of the Level of Development of Volitional Qualities" methodology developed by N.E. Stambulova. The analysis results showed a predominantly negative correlation between the indicators of the "Manifestation of Psychological Health Factors" methodology and the scales of the "Assessment of the Level of Development of Volitional Qualities" methodology. This indicates that as students' volitional qualities develop, the instances that negatively affect their psychological health decrease.

A negative correlation was found between somatization and both fortitude ($r=-0.39$, $p<0.05$) and endurance ($r=-0.44$, $p<0.05$). This result suggests that as somatic complaints increase, an individual's psychological and volitional stability decreases.

Somatization is the manifestation of a person's psychological distress through physical conditions. For example, a student who is highly anxious before an exam may experience a headache, fatigue, or a rapid heartbeat. In such a situation, the person's fortitude decreases because they focus more on their own discomfort than on overcoming the problem.

The higher correlation with endurance is also a natural finding. This is because a person who frequently experiences physical discomfort tires quickly during prolonged tasks, and their stress resilience diminishes. For instance, a student who feels unwell even after a minor setback will struggle to complete complex assignments.

Although the correlations with purposefulness and courage were also negative, they were relatively weaker. This suggests that some individuals may retain the motivation to work towards a goal despite physical discomfort.

The strongest negative correlations were observed between depression and purposefulness ($r=-0.56$, $p<0.05$), fortitude ($r=-0.51$, $p<0.05$), and endurance ($r=-0.58$, $p<0.05$). This is a very natural phenomenon, as a depressive state leads to a diminished interest in life, decreased energy, and increased uncertainty about the future. Consequently, the individual faces difficulty in setting goals or working to achieve them.

For example, a student who was previously active and ambitious may, after becoming depressed, lose interest in their studies, cancel their plans, or fail to complete tasks. This indicates a decline in purposefulness.

The highest negative correlation with endurance is explained by the fact that depression depletes a person's internal resources. A depressed individual quickly becomes disheartened even by minor problems and cannot withstand prolonged stress.

The strong correlation with fortitude also signifies that depression reduces a person's ability to fight against difficulties. Such an individual becomes more inclined to avoid problems rather than overcome them.

A negative correlation was observed between fear-anxiety and purposefulness ($r=-0.49$), fortitude ($r=-0.44$), and endurance ($r=-0.53$) ($p<0.05$). As fear and anxiety increase, a person's ability to make independent decisions diminishes, because they fear failure or criticism. As a result, bold action towards a goal decreases.

For example, a student with low self-confidence may not answer a question even if they know the answer, out of fear of making a mistake. This situation causes a decrease in purposefulness and courage.

The high negative correlation with endurance indicates that an anxious person becomes mentally exhausted quickly in stressful situations. They struggle to cope with prolonged pressure.

The correlation with fortitude shows that the feeling of fear weakens a person's inner resolve. This is because as anxiety increases, a person becomes more cautious and avoids taking risks.

No negative correlation was observed between aggressiveness and all volitional qualities. This means that aggressiveness weakens volitional qualities to some extent, but its effect is not as strong as that of depression or anxiety. The reason is that aggressive individuals may retain energy and activity, but this energy manifests in an impulsive, rather than constructive, direction.

For example, an aggressive student might abandon a task or get into an argument with others due to a quick temper. This reduces their endurance. However, the correlations were not strong because, in some cases, an aggressive person may appear outwardly active and determined.

The fact that the correlation with initiative was the weakest is also explained by this. Aggressive individuals may show active initiative in some situations, but this initiative is not always positive or controlled.

Conclusion.

The results of this study indicated significant correlations between the "Manifestation of Psychological Health Factors" methodology and the "Assessment of the Level of Development

of Volitional Qualities" methodology developed by N.E. Stambulova. The findings confirm that a deterioration in psychological health directly and negatively impacts an individual's volitional qualities. Specifically, it was observed that as psychological states such as somatization, obsessive-compulsion, depression, fear-anxiety, and aggressiveness intensify, volitional qualities like purposefulness, fortitude, courage, initiative, and endurance decline.

The study revealed that the negative correlations between indicators of depression and fear-anxiety and volitional qualities were particularly strong. This is explained by a decrease in internal motivation, self-confidence, and a positive outlook on the future in depressed and anxious individuals. Such individuals often struggle with setting goals, completing tasks, and overcoming difficulties. Consequently, their fortitude and endurance diminish.

For example, a person who would perceive a failure as a temporary setback in a normal situation might view it as a personal defeat when in a depressive state. Consequently, they lose interest in subsequent activities and avoid taking action. This leads to a decline in purposefulness. Similarly, a person with high levels of fear and anxiety will hesitate when undertaking new tasks or making responsible decisions, viewing their own capabilities with doubt. As a result, initiative and courage are weakened.

The results related to somatization were also significant. It was observed that the manifestation of psychological distress through physical symptoms reduces a person's endurance and fortitude. This is because when the body is in a state of constant internal tension, an individual's psychic energy also diminishes. As a result, effectiveness decreases in activities that require long-term attention and willpower. This situation can be particularly evident in pupils and university students during examination periods.

Negative correlations associated with obsessive-compulsive symptoms showed that excessive doubt, repeatedly checking one's actions, and the fear of making mistakes weaken a person's internal stability. In such cases, the individual's attention and mental energy are expended inefficiently. As a result, their fortitude and stress resilience decrease.

Although the correlations related to aggressiveness were weaker compared to other indicators, it was also found to have a negative impact on volitional qualities. This is because aggressive individuals are observed to have insufficiently developed emotional control. They often act impulsively, which disrupts long-term, goal-oriented activities. For example, a quick-tempered person might abandon a task at the slightest difficulty or enter into conflict with others. This causes a decrease in endurance and fortitude.

The research findings show that psychological health and volitional qualities are closely intertwined psychological phenomena. Psychologically stable individuals tend to have high levels of purposefulness, determination, initiative, and stress resilience. Conversely, as internal psychological tension increases, an individual's performance efficiency, self-control abilities, and motivation decrease.

These results are also of great practical importance. This is because it is possible to develop the volitional qualities of adolescents and students in educational institutions by strengthening their psychological health. Psychoprophylactic training, motivational sessions, stress management techniques, and psychological counseling services help to increase students' mental stability. As a result, they develop the ability to strive toward goals, overcome difficulties, and effectively organize their activities.

Overall, the research findings scientifically confirmed that the development of volitional qualities is significantly dependent on an individual's level of psychological health. Therefore, supporting a person's mental health is a crucial factor not only for their emotional state but also for their social engagement, academic success, and achievement of life goals.

References.

1. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 8-oktabrdagi PF–5847-son Farmoni “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030-yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”.

2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020-yil 6-noyabrdagi PF–6108-son Farmoni “O‘zbekistonning yangi taraqqiyot davrida ta’lim-tarbiya va ilm-fan sohalarini rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”.

3. Abraham Maslow Motivation and Personality. – New York: Harper & Row, 1970. – 395 p.

4. Carl Rogers On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.

5. Carol Ryff Happiness is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57(6). – P. 1069–1081.

6. Marie Jahoda Current Concepts of Positive Mental Health. – New York: Basic Books, 1958. – 136 p.

7. Kellerman H., Plutchik R. Emotion Theory, Research and Experience. – New York: Academic Press, 1980. – 420 p.

8. Nina Stambulova Crisis-transitions in athletes: Current emphases on cognitive and contextual factors // Current Opinion in Psychology. – 2017. – Vol. 16. – P. 62–66.

9. Yo‘ldoshev S. Talaba yoshlarning psixologik salomatligini shakllantirish omillari // Pedagogik mahorat. – Toshkent, 2022. – №4. – B. 112–116.

10. Karimova V.M. Yoshlar psixologik salomatligining ijtimoiy-psixologik omillari // O‘zMU xabarlari. – Toshkent, 2021. – №1/2. – B. 145–149.

11. Nishanova Z.T. Shaxs psixologik barqarorligini ta’minlashning psixologik xususiyatlari // Psixologiya ilmiy jurnali. – Toshkent, 2020. – №3. – B. 52–58.

УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОСОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

Каландаров Джахонгир
Управляющий Навоийского областного управления профессионального образования

Аннотация. *В данной статье проводится научный анализ педагогических и психологических факторов, влияющих на развитие профессионального самосознания у студентов. В исследовании рассматривается влияние индивидуальных психологических характеристик на профессиональную самосознательность студентов. Также изучается влияние образовательной среды, мотивации, рефлексии и социальных факторов на профессиональную ориентацию студентов. Полученные результаты подтверждают необходимость комплексного подхода к эффективному развитию профессионального самосознания.*

Ключевые слова: *профессиональное самосознание, индивидуальные психологические характеристики, студенты технических училищ, педагогические факторы, психологические факторы, профессиональная мотивация, личностное развитие, профессиональная идентификация.*

Abstract. *This article scientifically analyzes the pedagogical and psychological determinants that influence the development of professional self-awareness in students. The aspects of taking into account individual psychological characteristics in students' professional self-awareness are highlighted. The study highlights the influence of the educational environment, motivation, reflection, and social factors on students' professional orientation. The results obtained justify the need for a comprehensive approach to the effective development of professional self-awareness.*

Keywords: *professional self-awareness, individual psychological characteristics, technical school students, pedagogical determinants, psychological determinants, professional motivation, personal development, professional identification.*

Процесс профессиональной самореализации учащихся современного образования личностного развития, поскольку именно на этом этапе ученик начинает осознанно выбирать направление своей будущей деятельности.Этот процесс неразрывно связан не только с приобретением знаний и навыков, но и с пониманием внутреннего мира человека, выявлением его способностей и их развитием. В среде профессионального образования учащиеся более вовлечены в практическую деятельность, что является важным фактором в формировании их профессиональной идентичности. Среди педагогических факторов особое значение имеют методы обучения, содержание образования, личный пример учителя и организация учебной среды.

Культурно-историческая теория Льва Выготского служит важной научной основой для объяснения процесса профессионального самоопределения, поскольку она интерпретирует развитие личности в неразрывной связи с социальной средой. По его мнению, психическое развитие человека формируется посредством социального опыта, и образование выступает в этом процессе как основное средство. Этот подход особенно важен для студентов техникума, поскольку в процессе подготовки к профессиональной деятельности они активно взаимодействуют с социальной средой.

Концепция зоны ближайшего развития, выдвинутая Выготским, помогает определить возможности учащегося и выбрать эффективные педагогические стратегии для их развития. В процессе обучения, организованном на основе этой теории, учащийся раскрывает свой скрытый потенциал. Это повышает уровень его профессионального самосознания.Сотрудничество учителя и ученика играет важную роль в этом процессе. Наставника в образовательной среде особенно важна роль направляющей и поддерживающей. В результате учащийся начинает сознательно осознавать свою профессиональную ориентацию. Таким образом, теория Выготского раскрывает социальные детерминанты профессионального самосознания.

Теория деятельности Алексея Леонтьева особенно важна для понимания профессионального становления студента техникума. Он показал, что человек - это не пассивное существо, принимающее готовые знания, а субъект целенаправленной деятельности. По Леонтьеву, деятельность связана с мотивом, действие - с целью, а операция - с условиями. Этот подход рассматривает интерес, цель и практические условия профессионального самосознания студента техникума показывает внутреннюю связь между.

Если студент сможет совместить содержание осваиваемой им специальности со своими личными мотивами, его профессиональная позиция сформируется гораздо более стабильно. В воззрениях Леонтьева сознание и деятельность трактуются как неразрывное единство. Исходя из этого, практические занятия, задания в мастерской и профессиональные тесты в техникуме служат средством повышения самосознания учащихся. Связь теоретических знаний с практической деятельностью позволяет учащемуся ощутить свои способности в реальной ситуации. В результате такого опыта представление о профессии трансформируется из абстрактной мысли в личную внутреннюю убежденность. В этом смысле исследования Леонтьева научно объясняют, почему подход, основанный на деятельности, эффективен в техническом образовании.

Эрик Эриксон, проанализировавший этапы психосоциального развития человека, объясняет профессиональное самопонимание как важную часть личностной идентичности. Согласно его научным взглядам, в подростковом возрасте человек ищет ответ на вопрос «кто я?», и именно в этом процессе формируется его профессиональное направление. Поскольку студенты технических училищ находятся в этом периоде, процесс их профессиональной самореализации приобретает особую актуальность. Эриксон утверждал, что социальная поддержка и соответствующее руководство

являются важными факторами в формировании позитивной идентичности человека. Если этот процесс организован правильно, студент сможет корректно оценить свои возможности. В противном случае может возникнуть кризис идентичности. Система технического образования играет важную роль в этом процессе, создавая необходимые условия для самореализации студента. Выявление и развитие профессиональных интересов студентов является важной составляющей этого процесса. Это помогает им осознанно выбирать свою будущую карьеру. Таким образом, теория Эриксона глубоко освещает психологические факторы, определяющие профессиональную самореализацию.

Дональд Супер, разработавший теорию профессионального развития, рассматривает профессиональное самосознание как процесс, формирующийся на протяжении всей жизни. Он считает, что при выборе карьерного пути человек полагается на свой уровень самосознания. Эта теория особенно актуальна для студентов технических училищ, поскольку они находятся на этапе выбора профессии. Компания Super делит профессиональное развитие на несколько этапов, подчеркивая важность уровня самосознания человека на каждом из них. Такой подход требует более индивидуального подхода к образовательному процессу. По мере того, как студенты лучше осознают свои интересы и способности, укрепляется их профессиональная ориентация. Обилие практических занятий в рамках технического училища делает этот процесс более эффективным. Студенты получат возможность проверить свои способности в реальных практических ситуациях, что укрепит их профессиональную идентичность. В результате теория Супера глубоко раскрывает механизмы развития профессионального самосознания.

Индивидуальные психологические особенности - это уникальные психические, эмоциональные и поведенческие характеристики каждого человека, составляющие его личность. Эти особенности отражаются на самовосприятии человека, его отношении к окружающему миру, отношениях с окружающими, поведении в различных ситуациях.Выявление и учет индивидуальных психологических особенностей помогает сделать процесс ориентации на современные профессии эффективным. Поэтому школьные психологи и образовательные учреждения используют специальные методы и приемы для оценки этих характеристик.Индивидуальные особенности учащихся включают такие факторы, как их характер, способности, интересы, темперамент и талант. Эти аспекты определяют уникальность каждого человека и имеют важное значение в процессе выбора профессии. Психологические характеристики включают такие элементы, как эмоциональное состояние, мотивация, способность принимать решения и стрессоустойчивость учащегося. Для выявления этих факторов используются различные психодиагностические методы. Современные профессии требуют адаптации к постоянно обновляющимся технологиям и экономическим условиям. Поэтому, если в процессе профессиональной ориентации учащихся не учитываются их индивидуальные психологические особенности, это снижает их шансы на успех в будущем как специалистов. Правильно ориентированный студент может реализовать себя, выбрав профессию, соответствующую его интересам и способностям.

В процессе современной профессиональной ориентации очень важно учитывать индивидуальные и психологические особенности учащихся. Темперамент, способности, интересы и мотивация каждого учащегося являются ключевыми факторами при выборе профессии. Выявление личностных качеств учащихся с помощью психологических методов и тестов создает основу для их правильного направления.

Деятельность школьного психолога играет важную роль в осознании учащимися своих возможностей и правильном выборе современных профессий. Методы диагностики, беседы, консультации и мониторинг, используемые психологом, способствуют успешному осуществлению учащимися будущего профессионального выбора. Таким образом, профессиональная ориентация на современные профессии с учетом индивидуальных и психологических особенностей учащихся не только

обеспечивает их профессиональный успех, но и оказывает положительное влияние на интеллектуальное и социальное развитие общества. Школьные психологи и педагоги должны глубоко изучить внутреннее состояние, мотивацию и способности ученика при профориентации и дать ему правильное направление. В частности, посредством психологических консультаций, тестов, собеседований и практических занятий выявляются конкретные возможности учащегося и он готовится к самостоятельному принятию решений при выборе профессии. Одной из основных задач современного образования является формирование у учащихся сознательного подхода к выбору профессии на основе глубокого анализа их психологических особенностей, оказания им помощи на основе индивидуального подхода и ориентации на современные профессии.

Список использованной литературы.

1. Каримова В.М. Психология профессионального развития. - Ташкент: Наука, 2019. - 256 с.

2. Абдуллаева Д.У. Основы педагогической психологии. - Ташкент: Учитель, 2020. - 312 с.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. **-** Москва: Академия, 2018. **-** 320 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. **-** Москва: Академия, 2004. **-** 304 с.

5. Super D.E. The Psychology of Careers. **-** New York: Harper & Row, 1957. **-** 362 p.

6. Holland J.L. Making Vocational Choices. **-** New York: Psychological Assessment Resources, 1997. **-** 256 p.

7. Ginzberg E. Occupational Choice: An Approach to a General Theory. **-** New York: Columbia University Press, 1951. **-** 205 p

КРИЗИС БЕЗ КАРТЫ: СОВРЕМЕННЫЕ ЖЕНЩИНЫ В СЕРЕДИНЕ ЖИЗНИ В ПОИСКАХ ОПОР

Калинина Н.А.
Психолог, психолог-тренер ДМД
(г. Москва, Россия)

Аннотация. *Статья анализирует кризис середины жизни у современных женщин 35–60 лет как феномен, протекающий в условиях отсутствия устойчивых культурных ролевых моделей зрелой женщины («кризис без карты») и нарастающей глобальной нестабильности. Показаны ограничения классических психологических подходов; интегративная психология В.В. Козлова рассматривается как методологическая платформа для разработки новых стратегий. Обоснован вектор дальнейших исследований.*

Ключевые слова. *Кризис середины жизни, женщины среднего возраста, ролевые модели, интегративная психология.*

Annotation. *The article analyzes the midlife crisis of modern women aged 35–60 as a phenomenon occurring in the absence of stable cultural role models for mature women ("crisis without a map") and against the background of growing global instability. The limitations of classical psychological approaches are shown; V.V. Kozlov's integrative psychology is considered as a methodological platform that needs specification. A vector for further research is substantiated.*

Keywords: *Midlife crisis, middle-aged women, role models, integrative psychology.*

Возрастной рубеж 35–60 лет для современной женщины стал местом пересечения сразу нескольких мощных тектонических сдвигов. Это не просто очередной возрастной кризис, описанный в учебниках психологии. Это первая в истории ситуация, когда целое поколение женщин вступает в пору зрелости, не имея перед глазами внятных, принимаемых культурой образцов того, как быть женщиной «после», «в середине», «в зрелости». Их матери и бабушки, как правило, имели более определённый социальный маршрут: после 40–45 лет наступала «осень жизни», и преимущественно главными ролями становились роль бабушки или пожилой родственницы, социальная активность резко снижалась, а ценность женщины определялась уже не её личными достижениями, а статусом семьи. Это был жёсткий, но понятный сценарий. Сегодня этот сценарий разрушен. Но новый не написан.

Современная женщина среднего возраста оказывается в двойной ловушке. С одной стороны, от неё ожидают продолжения активности: она должна быть успешной на работе, заботливой матерью (даже если дети уже взрослые), привлекательной партнёршей, ухаживать за стареющими родителями, следить за здоровьем, соответствовать трендам - и при этом делать всё это «экологично» и «в ресурсе». С другой стороны, никакой институциональной или культурной поддержки для выполнения этого сверхнормативного набора требований ей не предоставляется [Козлов, 2021; Леонтьев, 2019]. Медиа, искусство, популярная психология предлагают либо образы вечно молодых героинь (которым за 40-50, но они «выглядят на 30» и ведут себя соответственно), либо - значительно реже - образы «возрастных мудрых женщин», которые, однако, часто маргинализированы или представлены как исключение, подтверждающее правило.

Это состояние мы предлагаем обозначить как «кризис без карты». Женщина оказывается в точке, где старые карты (культурные сценарии) не работают, а новые ещё не составлены. Ей приходится прокладывать маршрут самостоятельно, в условиях, когда вокруг либо растерянность, либо противоречивые указания. И именно эта навигационная пустота, а не только внутренние психологические конфликты, становится значимым источником тревоги, истощения и смыслового вакуума.

Цель данной обзорной статьи - концептуальный анализ феномена кризиса середины жизни у современных женщин как «кризиса без карты», обусловленного отсутствием устойчивых культурных ролевых моделей и нарастающей глобальной нестабильностью, а также обоснование необходимости пересмотра исследовательских и практических подходов к его сопровождению.

Теоретико-методологическую основу работы составляют: интегративная психология и психология кризиса В.В. Козлова, рассматривающие кризис как точку бифуркации - момент открытости системы для трансформации [Козлов, 2021]; теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, согласно которой успешность совладания определяется способностью предотвращать истощение и осуществлять ресурсный синтез [Хобфолл, 2020]; психология смысла Д.А. Леонтьева, исследующая смысловую сферу личности как системообразующий фактор [Леонтьев, 2019]; а также концепции возрастных кризисов (Э. Эриксон, Г. Шихи, К.Г. Юнг) и совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкман.

Феноменология кризиса. Традиционно кризис середины жизни описывается через набор универсальных тем: пересмотр жизненных итогов, осознание конечности, встреча с «тенью», смена ценностных приоритетов, вопросы о смысле [Юнг, 2021; Шихи, 2020; Ялом, 2020]. У женщин к этому добавляются: репродуктивные изменения (перименопауза), трансформация семейных ролей, перегруженность множественными ролями, давление внешности и возрастной стигматизации [Darpinian, Kearney-Cooke, 2023; Эриксон, 2021]. Всё это само по себе нелегко, трудно выдерживать и справляться. Но в предыдущие десятилетия у женщины была хотя бы возможность опереться на культурный нарратив: «Это нормально, в этом возрасте так бывает, у тебя есть понятное

место в социальной структуре». Сегодня такого нарратива как будто бы уже нет. Более того, доминирующий дискурс - культ молодости, успешности, постоянного роста - делает сам факт взросления, изменения тела, усталости, пересмотра целей чем-то постыдным, личным поражением.

Глобальная нестабильность как множитель кризиса. Сегодняшний кризис разворачивается на фоне тектонических сдвигов: экономическая неопределённость, политическая турбулентность, ценностный хаос. Для женщин среднего возраста это означает, что их личный кризис накладывается на коллективную тревогу. Вопросы «что будет с моей пенсией?», «в каком мире будут жить мои дети?», «есть ли у меня будущее, на которое можно опереться?» - становятся экзистенциальными ударами по основам психологической безопасности. Эта двойная неопределённость - культурная и историческая - создаёт ситуацию, где привычные копинг-стратегии перестают успешно работать.

Ограничения классических подходов. Классическая психология накопила богатый инструментарий для работы с кризисами. Однако применительно к описываемой ситуации обнаруживаются серьёзные ограничения. Психоанализ видит в кризисе столкновение с бессознательным, но слабо учитывает социальную природу женского опыта. Экзистенциальная психология остаётся на уровне общечеловеческих категорий, не дифференцируя гендерные и культурные контексты. Когнитивно-поведенческий подход корректирует симптомы, но не ставит вопроса о вероятной патогенности самих социальных норм. Возрастные периодизации построены на иных выборках и не отражают сегодняшней «размытости» этапов. Позитивная психология с её рецептами счастья в условиях системной неопределённости часто усиливает чувство несостоятельности [Хобфолл, 2020; Леонтьев, 2019].

Все эти подходы объединяет общее ограничение: они рассматривают кризис как внутреннее событие, а социокультурный контекст - как дополнительный фон.

Интегративная психология В.В. Козлова как методологическая платформа. Среди существующих направлений наиболее созвучным проблематике представляется интегративная психология и психология кризиса В.В. Козлова. Кризис здесь понимается не как поломка, а как точка бифуркации - момент предельной открытости системы, когда даже небольшое воздействие может определить вектор развития [Козлов, 2021, с. 45]. Человек рассматривается как целостная, открытая, самоорганизующаяся система, обладающая потенциалом к интеграции фрагментированных содержаний сознания. Именно этот ракурс критически важен для женщин в кризисе середины жизни. Вместо того чтобы рассматривать тревогу, утрату смыслов или недовольство телом как симптомы, интегративная психология предлагает видеть в них проявления глубинной перестройки [Козлов, 2022, с. 112].

Однако, при всей глубине этого подхода, он разрабатывался как универсальная антропологическая модель кризиса, фокусирующаяся на общечеловеческих механизмах переживания. Гендерные, возрастные и социокультурные особенности современного женского кризиса середины жизни не были специальным предметом его рассмотрения. Не ставился вопрос о том, как именно отсутствие устойчивых ролевых моделей и глобальная нестабильность влияют на прохождение кризисной точки [Козлов, 2021]. Таким образом, интегративная психология даёт надёжную методологическую платформу, но этот каркас нуждается в конкретизации применительно к данному феномену.

Новый вектор исследований. Во-первых, необходим эмпирический анализ спонтанных стратегий совладания, которые женщины вырабатывают в отсутствие культурных образцов. Во-вторых, требуется переосмысление форматов психологической помощи: от терапии дефицитов - к совместному осмыслению опыта и созданию новых нарративов. В-третьих, необходима конкретизация ресурсных механизмов, становящихся значимыми именно в этой ситуации.

Выводы:

1. Кризис середины жизни у современных женщин 35–60 лет протекает как «кризис без карты» - в условиях отсутствия устойчивых культурных ролевых моделей зрелой женщины и нарастающей глобальной нестабильности, что составляет его уникальную специфику, не описанную в классических подходах.

2. Существующие психологические модели (психоанализ, экзистенциальная психология, КПТ, возрастные периодизации, позитивная психология) имеют существенные ограничения в понимании и сопровождении данного феномена, поскольку рассматривают кризис преимущественно как внутрипсихическое событие, не учитывая современный культурный код (и культурный вакуум) как структурообразующий фактор и ситуацию глобальной неопределенности во всем мире.

3. Интегративная психология и психология кризиса В.В. Козлова предоставляют наиболее релевантную методологическую платформу, позволяющую видеть кризис как точку роста и самоорганизации, однако её универсальный антропологический характер требует конкретизации применительно к женскому кризису в современных социокультурных условиях.

4. Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическое изучение спонтанных стратегий совладания женщин, анализ успешных траекторий прохождения кризиса, разработку новых форматов психологической помощи, ориентированных на совместное осмысление опыта и формирование новых культурных нарративов зрелости.

5. Назрела необходимость смены исследовательской оптики: к анализу культурного вакуума и поиску новых форм субъектности, что может стать основой для создания эффективных программ психологической помощи и социальной поддержки женщин в кризисе середины жизни.

Кризис середины жизни у современных женщин представляет собой явление, значительно более сложное, чем это описывалось в классических моделях. Его специфика определяется уникальным переплетением возрастных, экзистенциальных, физиологических и социокультурных факторов, многие из которых возникли или обострились лишь в последние десятилетия. В терминах COR-теории С. Хобфолла, мультиресурсный характер стресса, переживаемого женщинами в этот период, требует мобилизации всех доступных стратегий совладания [Hobfoll et al., 2003]. Женщины 35–60 лет оказались в авангарде социальных изменений без готовых карт и проверенных маршрутов: старые модели не работают, новых пока нет, и каждая ищет свой путь в режиме реального времени.

Задача психологической науки и практики - создавать условия, в которых женщина сможет сама находить адекватные стратегии. Это требует настройки фокуса на поддержку целостности и потенциальности личности, учёта телесного, смыслового и социального измерений, признания того, что в ситуации слома старых парадигм наиболее ценным становится способность к гибкости, осознанности и самостоятельному смыслопорождению. Дальнейшие эмпирические исследования должны уточнить, какие стратегии совладания наиболее эффективны, и дать ответы на фундаментальные вопросы о том, что значит быть взрослой, стареющей и живущей в мире без устойчивых ориентиров.

Литература.

1. Козлов В.В. Интегративная психология: кризис как точка роста. – М.: Институт психологии РАН, 2021. – 274 с.

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

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2019. – 488 с.

4. Хобфолл С. Стресс, культура и сообщество: психология и философия стресса. – СПб.: Питер, 2020. – 352 с.

5. Шихи Г. Возрастные кризисы: ступени личностного роста. – СПб.: Ювента, 2020. – 480 с.
6. Эриксон Э. Идентичность и жизненный цикл. – М.: Академический проект, 2021. – 320 с.
7. Юнг К.Г. Этапы жизни // Юнг К.Г. Дух жизни. – М.: АСТ, 2021. – С. 95–137.
8. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 2020. – 576 с.
9. Darpinian S., Kearney-Cooke A. Body image and emotional well-being in midlife women // Journal of Women's Health. – 2023. – Vol. 32(4). – P. 410–418.
10. Hobfoll S.E., Johnson R.J., Ennis N., Jackson A.P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84(3). – P. 632–643.

КЛИНИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОМОТОРНОЙ ТЕРАПИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ПАЦИЕНТОВ С СОСУДИСТОЙ ДЕМЕНЦИЕЙ

Караханова Сарвиноз Алишеровна
Ташкентский государственный медицинский университет

Аннотация. *В статье представлены результаты выявления пациентов с невротическими расстройствами при сосудистой деменции и оценки эффективности их лечения психомоторной терапией. Исследование показало, что комбинированное применение психомоторной терапии и антидепрессантов у пациентов с невротическими расстройствами, вызванными сосудистой деменцией, приводит к раннему исчезновению невротических симптомов, тем самым повышая эффективность лечения.*

Ключевые слова: *Невротические заболевания, сосудистая деменция, астеногенно-невротический синдром, опросник Хека, психомоторная терапия.*

Abstract. *The article presents the results of identifying patients with neurotic disorders in vascular dementia and evaluating the outcomes of their treatment through psychomotor therapy. The study revealed that the combined use of psychomotor therapy and antidepressants in patients with neurotic disorders secondary to vascular dementia leads to the early resolution of neurotic symptoms, thereby resulting in more effective treatment.*

Keywords: *neurotic disorders, vascular dementia, astheno-neurotic syndrome, Heck questionnaire, psychomotor therapy.*

Сосудистая деменция остается одной из важнейших нейродегенеративных и цереброваскулярных проблем современной клинической медицины. По эпидемиологическим данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), примерно у 28–36% людей с диагнозом сосудистой деменции наблюдаются сопутствующие невротические расстройства [1,3]. В клинической практике у этих пациентов наблюдаются сложные психопатологические состояния, в основном астено-невротические, тревожно-фобические и соматоформные проявления [4,8]. Региональный мониторинг здоровья в Узбекистане показывает, что пациенты с неврозами составляют до 22% от общего числа посещений и занимают около 50% рабочего времени врачей общей практики [5,6]. Поскольку вторичные невротические

расстройства при органической сосудистой патологии головного мозга часто имитируют или усугубляют соматическую патологию, эти пациенты проходят длительные и часто нескоординированные обследования в нескольких клинических отделениях (кардиология, гастроэнтерология, терапия) [9,12]. Подобная диагностическая фрагментация и задержка психотерапевтического вмешательства не только снижают клиническую эффективность, но и увеличивают медицинские расходы, вызывают профессиональную усталость среди медицинских работников и снижают доверие пациентов к медицинской практике [5,10].

Современное нейропсихологическое лечение требует стратегий, позволяющих одновременно устранять когнитивные нарушения, эмоциональную нестабильность и соматико-автономную дисрегуляцию. Хотя фармакотерапия с анксиолитиками и антидепрессантами остается основным методом лечения, немедикаментозные методы, такие как психомоторная терапия, все чаще признаются способными восстанавливать сенсомоторную интеграцию, снижать внутреннее напряжение и оптимизировать вегетативный тонус [11]. Однако специфическая клиническая эффективность психомоторной терапии в сочетании с дневными анксиолитиками у пациентов с невротическими состояниями, вызванными сосудистой деменцией, остается недостаточно изученной.

Цель исследования: Оценка и оптимизация клинической и психологической эффективности психомоторной терапии в сочетании с психофармакотерапией при коррекции невротических расстройств у пациентов с сосудистой деменцией.

Материалы и методы исследования. Дизайн исследования и отбор пациентов: Данное проспективное рандомизированное сравнительное клиническое исследование проводилось в отделениях неврологии № 1 и 2 клиники № 1 Ташкентской медицинской академии. Когорта состояла из 46 пациентов с диагнозом сосудистой деменции, сопровождающейся вторичными невротическими расстройствами. Возраст участников варьировался от 62 до 64 лет, средний возраст составил 63,5 года.±2.3годы.

Критерии:

- Диагноз: сосудистая деменция (легкая или умеренная стадия, критерии МКБ-10);
- Наличие сопутствующих невротических расстройств, подтвержденное медико-психологическим обследованием;
- Письменное согласие, предоставленное пациентом или его законным представителем.
- Тяжелые когнитивные нарушения, делающие общение невозможным (оценка по шкале MMSE < 10 баллов);
- Острый цереброваскулярный инсульт или тяжелые системные декомпенсированные соматические заболевания;
- Первичные психотические расстройства или тяжелая эндогенная депрессия.

Группы вмешательства: Для сравнительной оценки эффективности включенные в исследование пациенты (n = 42, соответствующие критериям отбора после полного прохождения исходного и последующего протоколов наблюдения) были разделены на две группы лечения:

Группа 1 (n=20): Ему была назначена базовая нейропротективная терапия, стандартная рациональная психотерапия (сеансы по 45-60 минут каждые 3-4 дня, всего 6-8 сеансов в течение 30 дней) и психофармакотерапия тетраметилтетраазобициклооктанедионом (Адаптол) в дозе от 300 до 500 мг дважды в день, в зависимости от исходной интенсивности тревожности.

Группа 2 (n=22): Ему была назначена базовая нейропротективная терапия, структурированная психомоторная терапия в сочетании с когнитивно-поведенческими методиками, а также тот же режим приема препарата Адаптол (300-500 мг дважды в день).

В ходе сеансов психомоторной терапии особое внимание уделялось дыхательным упражнениям, прогрессивной мышечной релаксации, задачам на сенсомоторную

координацию и эмоциональной релаксации на основе движений, направленной на восстановление порогов соматической чувствительности и вегетативной реактивности.

Инструменты оценки и клиническая диагностика: Клинические обследования проводились в начале исследования (дни 1-3) и после завершения курса лечения (дни 27-30). Диагностика включала:

1. Оценка неврологического и вегетативного статуса: Количественный и качественный скрининг объективных неврологических признаков (сухожильные рефлексы, боль при перкуссии черепа, чувствительность точки Ваале, симптомы Данцига-Кунакова и Данини-Ашнера, координационные тесты, включая тест Ромберга, и тактильные реакции).

2. Медико-психологический опросник (Ибодуллаев З.Р., патент № 001031): Используется для выявления основных психосоматических и эмоциональных паттернов [6].

3. Шкала невротизма Хека: бинарный опросник из 40 пунктов, специально откалиброванный для оценки степени выраженности невротических расстройств. Баллы варьируются от 13 до 40:

< 13 баллов: Отсутствие невротических расстройств;

13-24 балла: Легкое/ситуативное невротическое состояние;

25-40 баллов: Клинически значимое невротическое расстройство.

Статистический анализ: Статистическая обработка данных проводилась с использованием описательной и инференциальной статистики. Количественные значения выражались в виде средних значений. ±стандартное отклонение (M)±SD) и категориальные переменные в абсолютных числах и процентах (%). Сравнения между группами и исходными/послелечебными интервалами анализировались с использованием t-критерия Стьюдента для непрерывных данных и критерия хи-квадрат или точного критерия Фишера для категориальных переменных. Статистическая значимость определялась как $p<0,05$.

Результаты:

Базовое вегетативное и неврологическое профилирование: Первоначальные обследования выявили значительный вегетативный дисбаланс во всей когорте. Парасимпатический тонус (ваготония) значительно преобладал над симпатическими реакциями. Красный дермографизм наблюдался у 77% (n=34) пациентов, а миоз присутствовал у 74% (n=36). Гипергидроз и изменения рефлекса Данини-Ашнера были отмечены у 88% (n=40) и 83% (n=37) пациентов соответственно (Таблица 1).

Оценка вегетативного состояния

№	**Вегетативное состояние**	**число**	%
1.	красный дермографизм	34	77
2.	белая дермография	8	24
3.	миоз	36	74
4.	мидриаз	6	32
5.	гипергидроз	40	88
6.	симптом Данини-Ашнера	37	83

$n> 0,05$

Таблица 1. Первоначальное распределение вегетативного состояния среди пациентов с сосудистой деменцией и невротическими расстройствами.

Объективное неврологическое обследование выявило, что наиболее распространенными сенсорными нарушениями были гиперестезия (93%, n=28) и парестезия (89%, n=25), отражающие низкие пороги чувствительности, характерные для функционально-невротического синдрома. Гиперрефлексия сухожилий (88%, n=35) и боль при перкуссии черепа (87%, n=44) также были распространены (Таблица 2).

Нарушения координации, такие как легкий интенционный тремор во время тестов «палец-нос/пятка-сужение» (47%, n=19) и спотыкание во время теста Ромберга (56%, n=25), были напрямую связаны с субъективными жалобами на системное головокружение.

Исследование неврологического статуса

№	Симптомы	число	%	P
1.	Боль при перкуссии черепа	44	87	**≤0,05**
2.	Положительный признак Данцига-Кунакова	33	69	**≤0,05**
3.	Боль в точках Ваале;	22	52	**≤0,05**
4.	Усиление сухожильных рефлексов	35	88	**≤0,05**
5.	Легкомыслие во время тестов на координацию	19	47	**≤0,05**
6.	Ромберг немного споткнулся на этой позиции.	25	56	**≤0,05**
7.	Гиперестезия	28	93	**≤0,01**
8.	Парестезия	25	89	**≤0,01**
9.	Гипергидроз	18	45	**≤0,05**

Таблица 2. Частота объективных неврологических проявлений на начальной стадии.

Сравнительная динамика невротического состояния: На исходном этапе распределение баллов по шкале Хека не показало статистически значимых различий между двумя группами лечения (p>0,05). В группе 1 (n=20) 4 пациента находились в тяжелой невротической зоне, 7 пациентов - в легкой, и 9 пациентов - в невротической зоне. В группе 2 (n=22) на исходном этапе 6 пациентов находились в тяжелой невротической зоне, 8 пациентов - в легкой, и 8 пациентов - в невротической зоне (Рисунок 1).

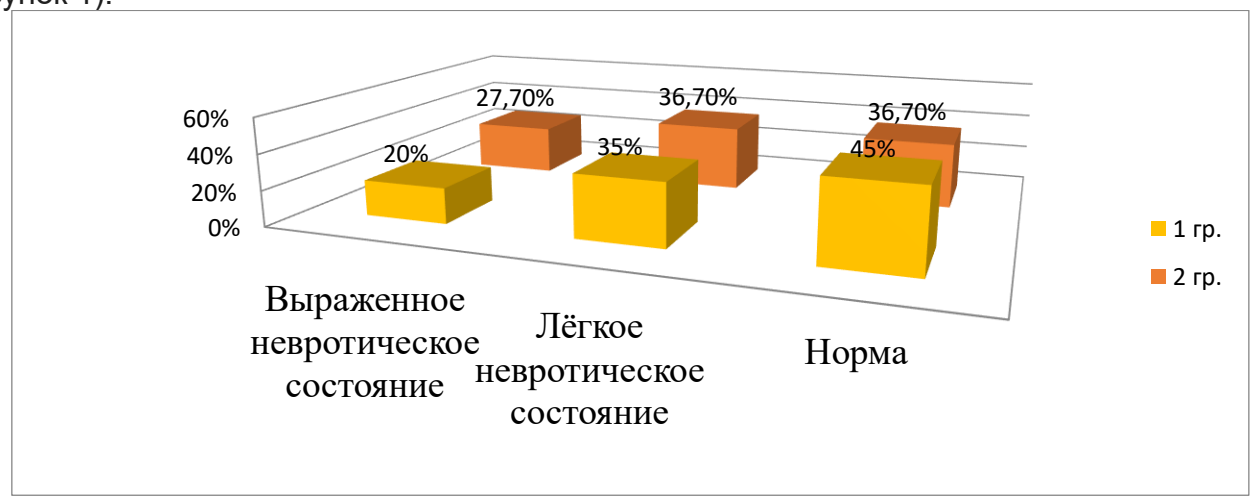


Рисунок 1.Первоначальное сравнение степени тяжести невротических расстройств между группой 1 и группой 2 (p>0,05).

После 30 дней терапии повторная оценка показала статистически значимое преимущество группы 2 (психомоторная терапия + Адаптол) по сравнению с группой 1 (рациональная психотерапия + Адаптол) (p<0,05).

В группе 2 у 14 из 22 пациентов (63,6%) была достигнута полная нормализация невротических показателей (оценка по шкале Хека <13), в то время как тяжелые невротические состояния уменьшились только у 1 пациента (4,5%). В отличие от этого,

в группе 1 полная нормализация была достигнута у меньшего числа пациентов, а остаточные легкие тревожные и астенические жалобы сохранились у значительной части пациентов (Рисунок 2).

Рисунок 2

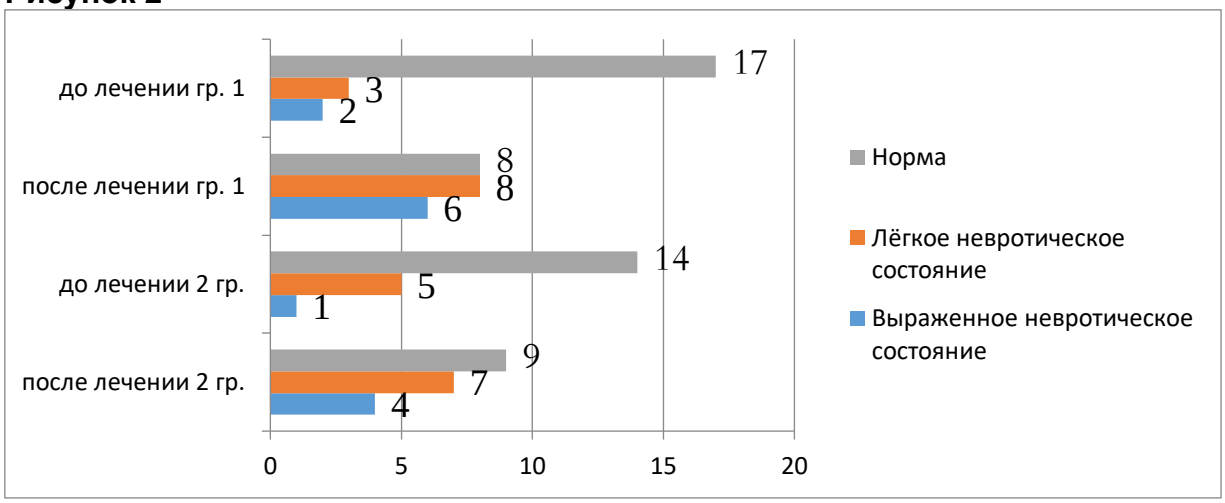


Рисунок 2. Распределение невротического статуса через 30 дней целенаправленного вмешательства (* p<0,05).

Кроме того, у пациентов группы 2 наблюдалось более быстрое уменьшение вегетативных симптомов: местный гипергидроз исчез в среднем на 4–6 дней раньше, а эмоциональная лабильность стабилизировалась гораздо быстрее, чем в группе 1.

Обсуждение: Невротические расстройства, осложняющие сосудистую деменцию, представляют собой серьезную клиническую проблему. Снижение когнитивных функций, вызванное органическими цереброваскулярными изменениями, ухудшает способность пациента вербально выражать свои мысли, что часто делает традиционную вербальную рациональную психотерапию недостаточной при использовании в качестве монотерапии. Результаты этого исследования показывают, что интеграция телесно-ориентированных психомоторных методов терапии может восполнить этот пробел, напрямую воздействуя на сенсомоторную и вегетативную нервную системы.

Патофизиологическая основа психомоторной терапии заключается в ее способности модулировать субкортикально-кортикальные взаимодействия и перенастраивать вегетативный тонус. В нашей группе пациентов первоначальное тестирование вегетативной нервной системы подтвердило явное преобладание ваготонии, сопровождающейся гиперестезией (93%) и гиперрефлексией (88%). Эти параметры представляют собой низкий порог соматического восприятия, при котором слабые внутренние сигналы интерпретируются как болезненные или угрожающие, тем самым усиливая порочный круг тревоги и соматического невроза.

Психомоторная терапия, включающая структурированные физические упражнения, регулирование дыхания и тактильную релаксацию, снижает мышечный гипертонус и нормализует симпатико-парасимпатический баланс. При применении в сочетании с дневным анксиолитиком Адаптол (тетраметилтетраазобициклооктанедион), который воздействует на лимбико-ретикулярные структуры, не вызывая седативного эффекта или мышечной слабости, у пациентов достигается двусторонняя нейрохимическая и сенсомоторная стабилизация.

Сравнение наших результатов с существующей литературой подтверждает, что немедикаментозные сенсомоторные вмешательства значительно повышают приверженность к медикаментозному лечению в гериатрической нейропсихиатрии. В отличие от одной лишь вербальной рациональной терапии (группа 1), психомоторный подход (группа 2) привел к значительно более высокой частоте полного исчезновения

симптомов (63,6% против 55,0%, p<0,05) и снизил частоту тяжелых невротических проявлений до 4,5%.

Ограничения исследования: К основным ограничениям данного исследования относятся относительно небольшой размер выборки (n = 46) и ограниченная продолжительность наблюдения в 30 дней. В будущих исследованиях следует использовать более крупные многоцентровые когорты и более длительный период наблюдения (6–12 месяцев) для оценки сохранения достигнутых терапевтических результатов и потенциального влияния на динамику когнитивного снижения.

Заключение

1. Сопутствующие невротические расстройства у пациентов с сосудистой деменцией характеризуются значительной вегетативной дисрегуляцией (преимущественно парасимпатической ваготонией в 77-88% случаев) и снижением порогов чувствительности, проявляющимся в виде гиперестезии (93%) и гиперрефлексии (88%).

2. Шкала невротизма Хека служит эффективным, быстрым и чувствительным инструментом скрининга для определения степени невротизма и мониторинга динамики лечения в клинических условиях.

3. Применение психомоторной терапии в сочетании с дневными анксиолитиками (Адаптол) демонстрирует более высокую клиническую и психологическую эффективность по сравнению со стандартной рациональной психотерапией в отдельности, приводя к значительному снижению тяжести невротических симптомов (p<0,05), быстрой стабилизации вегетативной нервной системы и улучшению общего функционального восстановления.

Список литературы.

1. Albert M.S., DeKosky S.T., Dickson D., Dubois B., Feldman H.H., Fox N.C., Harness A., Holtzman D.M., Jagust W.J., Petersen R.C. The diagnosis of mild cognitive impairment due to Alzheimer's disease: Recommendations from the National Institute on Aging-Alzheimer's Association workgroups on diagnostic guidelines for Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia*, 2011; 7(3): 270–279.

2. Fazekas F., Kleinert R., Offenbacher H., Schmidt R., Kleinert G., Payer F., Radner H., Lechner H. Pathologic correlates of incidental MRI white matter signal hyperintensities. *Neurology*, 2013; 43(9): 1683–1689.

3. Gauthier S., Rockwood K., Camicioli R., Black S.E., Bocti C., Darvesh S., Hogan D.B., Kertesz A., Poirier J., Legault V., Massoud F. Recommendations for the diagnosis and management of vascular cognitive impairment. *Canadian Medical Association Journal*, 2006; 176(9): 1131–1138.

4. Karakhonova S.A. The Significance of the Application of Psycho-Correction Methods in the Treatment of Psycho-Emotional Disorder. *European Journal of Modern Medicine and Practice*, 2022; 2(4): 45–50.

5. Ibodullayev Z.R., Karakhonova S.A., Ernayeva G.X. The effectiveness of psychodiagnostic methods in vascular dementia. *Ethiopian International Journal of Multidisciplinary Research*, 2026; 1(2): 26–30.

6. Karakhonova S.A., Murodov G.H., Ernayeva G.H. The significance of the application of psycho-correction methods in the treatment of anxiety-phobic syndrome. *Materials of the International Conference of Young Scientists "Actual Problems of Modern Medicine"*, 2023; 127–130.

7. Karakhonova S.A. Psychological structure of patients with anxiety-phobic syndromes and the importance of the use of psychocorrective methods in the treatment. *E3S Web of Conferences*, 2023; 381: 01099.

8. Karakhonova S.A. Psychocorrection and optimal pharmacotherapy in anxiety-phobic syndrome. *Psychosomatic Medicine and General Practice*, 2019; 4(1): 118–120.

9. Dinmukhammadieva D.R., Yusupova G.A., Karimova B.N., Isroilova N.A., Ernaeva G.H., Karakhonova S.A. Joint circulatory disorders in juvenile idiopathic arthritis and psycho-emotional complications: a review of modern literature. *Journal of Circulatory Diseases*, 2025; 3: 42–47.

10. Ibodullayev Z.R., Karakhonova S.A. Effective psychocorrection in neurotic disorder. *Vestnik*, 2022; 9: 76–80.

11. Ibodullayev Z.R., Karakhonova S.A. The importance of using psychocorrection methods in the treatment of anxiety-phobic syndrome. *Journal of Neurology and Neurosurgical Research*, 2021; 4: 38–40.

12. Ibodullayev Z.R., Karakhonova S.A. Effective psychocorrection in neurotic disorder. *Journal of Neurology and Neurosurgical Research*, 2022; 1: 53–57.

СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РАЗВОДОВ В СЕМЬЯХ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

Каримов Фарход Тоштемирович
Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы имени Алишера Навои

Аннотация. *В данной статье комплексно анализируются социально-демографические факторы возникновения разводов в семьях различных возрастных групп, а также их последствия. Рассматривается влияние таких факторов, как возраст, уровень образования, занятость, экономические условия, уровень урбанизации, трансформация семейных ценностей и изменения гендерных ролей на вероятность развода. Также проводится сравнительный анализ причин разводов среди молодых, средневозрастных и пожилых супружеских пар, выявляются их специфические особенности.*

Результаты исследования раскрывают социальные, психологические и экономические последствия разводов, в частности их влияние на воспитание детей, демографическую структуру населения, социальную стабильность и уровень жизни. Наряду с этим разрабатываются научно-практические рекомендации по предотвращению разводов, укреплению семейных отношений и совершенствованию механизмов социальной поддержки.

Ключевые слова: *Создание семьи, причины разводов, семьи различных возрастных категорий, супружеские отношения, семейные конфликты, национальный характер, уровень образования, жизненные трудности, занятость, семейный бюджет, уровень урбанизации.*

Abstract. *This article provides a comprehensive analysis of the socio-demographic factors leading to divorce in families of different age groups, as well as its consequences. It examines the impact of factors such as age, level of education, employment status, economic conditions, level of urbanization, transformation of family values, and changes in gender roles on the likelihood of divorce. In addition, the causes of divorce among young, middle-aged, and older couples are comparatively analyzed, and their specific characteristics are identified.*

The research findings reveal the social, psychological, and economic consequences of divorce, particularly its impact on child upbringing, the demographic structure of the population, social stability, and the standard of living. At the same time, scientific and practical

recommendations are developed to prevent divorce, strengthen family relationships, and improve mechanisms of social support.

Key words: *Family formation, causes of divorce, families of different age groups, marital relationships, family conflicts, national character, level of education, life difficulties, employment status, family budget, level of urbanization.*

Введение

Семья является основным звеном общества, важнейшим социальным институтом, обеспечивающим воспитание гармонично развитого и преданного своей стране молодого поколения, формирование человеческих ценностей и национальной идентичности, продолжение рода нации, поддержание социальной стабильности и непосредственное определение направлений развития государства. В восточном мировоззрении, в частности в менталитете узбекского народа, семья рассматривается как священный очаг и надежная крепость, формирующая зрелую личность и подготавливающая её к полноценной жизни в обществе. Однако современные процессы глобализации, социально-экономические изменения в обществе, стремительное развитие науки и техники, рост материальных возможностей населения, а также влияние социальных сетей на сознание молодежи оказывают определённое негативное воздействие на устойчивость института семьи. К сожалению, увеличение числа разводов, наблюдаемое в последние годы, требует глубокого социологического и демографического изучения данной проблемы.

Развод представляет собой процесс юридического и социального прекращения брачных отношений между супругами. Это не только завершение взаимоотношений двух людей, но и серьёзное социальное явление, оказывающее влияние на демографическое состояние общества, воспитание детей, их психологическое развитие и в целом на генофонд народа. Рост уровня разводов может способствовать усилению социальной нестабильности в обществе. В связи с этим особую актуальность приобретает выявление глубинных причин возникновения разводов как в молодых семьях, так и в семьях с многолетним супружеским стажем. Поэтому в данной статье анализируются основные социально-демографические факторы, способствующие возникновению разводов, а также их последствия.

Укрепление института семьи в Узбекистане является одним из приоритетных направлений государственной политики. В новой редакции Конституции Республики Узбекистан глава XIV, статьи 76–80, озаглавленная «Семья, дети и молодежь», закрепляет положение о том, что семья является естественной и основной ячейкой общества и находится под защитой общества и государства.

Кроме того, Семейный кодекс Республики Узбекистан основывается на принципах добровольности брака, равноправия супругов и решения внутрисемейных вопросов на основе взаимного согласия. Ряд указов и постановлений, принятых в последние годы руководством страны, в частности Указ «О мерах по дальнейшему ускорению работы по системной поддержке семьи и женщин» [1], а также цели, определённые в Стратегии «Узбекистан - 2030» [2], направлены на оздоровление духовно-нравственной атмосферы в семьях и предупреждение разводов. В данных документах особое внимание уделяется не только материальной поддержке, но и обеспечению психологической и социальной устойчивости семей, раннему выявлению и урегулированию конфликтных ситуаций.

Официальная статистика и результаты наблюдений свидетельствуют о том, что причины разводов не являются одинаковыми для всех семей. Одним из определяющих факторов в данном вопросе выступает возрастная категория семьи, то есть продолжительность её существования (семейный стаж).

- **В молодых семьях (0–5 лет брака)** разводы чаще всего происходят вследствие взаимного непонимания и стремления супругов утвердить собственное лидерство, вмешательства третьих лиц, безработицы и экономических трудностей, различий в

принципах воспитания и жизненных установках, недостатка терпения и слабой волевой устойчивости.

• **В семьях со средним и большим супружеским стажем** причинами развода могут стать эмоциональное охлаждение между супругами, утрата взаимного интереса, «кризис среднего возраста», супружеская неверность, ощущение пустоты после взросления детей, ухудшение состояния здоровья или изменение жизненных целей и приоритетов.

Исходя из этого, целью настоящего исследования является анализ социальных (уровень образования, профессия, доход) и демографических (возраст, количество детей, место проживания) факторов семей, находящихся на различных этапах жизненного цикла. Данный анализ направлен не только на представление статистических данных, но и на поиск ответа на ключевой вопрос: **«Почему именно на данном этапе семья столкнулась с кризисом и распадом?»**.

Обзор литературы

Проблемы семейных отношений, причин разводов и социально-демографических факторов, влияющих на устойчивость семьи, являются объектом исследования многих отечественных и зарубежных учёных. В частности, научные работы, выполненные в области психологии семьи, социологии и педагогики, раскрывают различные аспекты данной проблемы. В Узбекистане исследования семейных отношений и проблем разводов в основном проводились в рамках психологии семьи, воспитания молодёжи и изучения влияния социальной среды. Исследователи подчёркивают, что семейные конфликты чаще всего связаны с личностными особенностями супругов, экономическими условиями, жизненным опытом и родственными отношениями.

Особое значение в изучении вопросов психологии семьи имеют научные труды Г.Б.Шоумарова. В своих исследованиях учёный глубоко анализировал процессы формирования семейных отношений, психологической адаптации супругов и факторы возникновения конфликтов. По его мнению, основной причиной разводов в молодых семьях является недостаточная подготовленность к семейной жизни, неполное осознание взаимной ответственности и низкий уровень культуры общения [3].

Г.Б.Шоумаров отмечает, что объяснять семейные конфликты исключительно несовместимостью характеров было бы неправильно. Согласно его взглядам, на устойчивость семьи существенное влияние оказывают следующие факторы:

• социальное происхождение супругов и условия их воспитания;
• уровень экономической самостоятельности;
• вмешательство родственников в семейную жизнь;
• правильное распределение обязанностей в семье.

Особое внимание учёный уделяет отношениям между свекровью и невесткой, совместному проживанию молодых семей с родственниками и жилищным проблемам как факторам, способствующим усилению семейных конфликтов. По его мнению, данные обстоятельства нередко усиливают психологическое напряжение и повышают вероятность развода.

Среди узбекских психологов значительный вклад в изучение проблем личности и семьи внёс М. Давлетшин. В его научных трудах анализируется влияние межличностных отношений, особенностей темперамента и характера на семейную жизнь [4].

М. Давлетшин подразделяет факторы, вызывающие семейные конфликты, на три основные группы:

1. **Психологические факторы** - ревность, взаимное непонимание, недостаток общения, эмоциональное напряжение.

2. **Социальные факторы** - занятость, уровень жизни, жилищные условия, миграция.

3. **Демографические факторы** - возраст вступления в брак, количество детей, продолжительность супружеской жизни.

По мнению учёного, в семьях с длительным стажем совместной жизни причины разводов чаще связаны с эмоциональным охлаждением супругов, снижением взаимного интереса и расхождением жизненных целей. В молодых семьях, напротив, преобладают экономические трудности, недостаток навыков самостоятельной жизни и влияние родственников.

Давлетшин также подчёркивает, что важнейшими условиями формирования здорового психологического климата в семье являются взаимное уважение, открытое общение и умение совместно решать возникающие проблемы. Эти факторы рассматриваются как одни из наиболее эффективных психологических средств профилактики разводов.

Анализ научной литературы показывает, что возникновение разводов обусловлено не одной причиной, а совокупностью психологических, социальных и демографических факторов. Особенно важную роль играют жизненный опыт супругов, продолжительность брака и социальные условия семьи, которые определяют различия в причинах разводов на разных этапах семейной жизни.

Методология исследования

В данном исследовании для выявления и анализа социально-демографических факторов возникновения разводов в семьях с различным супружеским стажем были использованы несколько научных методов. Теоретическую основу исследования составили научные источники в области психологии семьи, социологии и демографии. Посредством метода анализа научной литературы были изучены существующие научные подходы к вопросам семейных отношений, причин разводов, проблем молодых семей, а также конфликтов в длительных браках. Данный метод позволил определить теоретические основы исследования и раскрыть содержание основных понятий.

В процессе исследования также был применён сравнительный метод. С его помощью были сопоставлены особенности причин разводов в молодых семьях, недавно вступивших в брак, и в семьях, проживших вместе длительное время. Сравнительный анализ позволил выявить изменения характера и причин семейных конфликтов по мере увеличения супружеского стажа.

Кроме того, использовался метод социально-демографического анализа. В рамках данного подхода изучалось влияние таких показателей, как возраст супругов, уровень образования, место проживания, материальное положение и продолжительность брака на семейную стабильность. Указанные факторы рассматривались как важные показатели, влияющие на вероятность возникновения развода.

В исследовании также были использованы элементы наблюдения и беседы. Были обобщены жизненные примеры, практические наблюдения и реальные случаи, представленные в различных источниках и связанные с семейными отношениями. Этот метод позволил рассмотреть проблему не только с теоретической, но и с практической точки зрения.

Полученные данные были обработаны с использованием методов анализа и обобщения, на основе которых сформулированы основные выводы исследования. В результате было установлено, что причиной возникновения разводов является не какой-либо один фактор, а совокупное влияние психологических, социальных и демографических факторов, находящихся во взаимосвязи друг с другом.

Анализ и результаты исследования

В данном разделе социально-демографические факторы, влияющие на возникновение разводов, были проанализированы в разрезе двух групп семей в зависимости от продолжительности брака:

- **Г1 - молодые семьи (0–5 лет брака);**
- **Г2 - семьи с длительным супружеским стажем (10 лет и более).**

В ходе анализа использовались подходы, основанные на теориях психологии семьи и межличностных отношений: недостаток жизненного опыта, низкий уровень эмоциональной устойчивости и трудности взаимной адаптации, приспособление к новой семейной среде, распределение ролей, коммуникация, динамика развития конфликтов, а также различия в характере и темпераменте супругов, психология стресса и конфликтов. Кроме того, учитывались концепции семейной системы и семейного воспитательного окружения.

1. Продолжительность брака и фактор «адаптационного периода»

Результат: в группе Г1 (0–5 лет брака) разводы чаще связаны с проблемами адаптации, тогда как в группе Г2 (10 лет и более) более распространены накопленные противоречия и эмоциональное отчуждение. Данное явление объясняется тем, что в первые годы семейной жизни особенно сложными являются процессы распределения ролей и обязанностей, формирования культуры общения и психологической адаптации супругов друг к другу [5].

Например, конфликт ролей: жена не согласна с традиционным представлением о том, что домашние обязанности являются исключительно женской сферой ответственности, тогда как муж считает, что его роль ограничивается материальным обеспечением семьи. После рождения первого ребёнка объём домашних обязанностей возрастает, недостаток сна усиливает эмоциональное напряжение. Из-за низкого уровня коммуникации количество конфликтов увеличивается, а взаимные обвинения («ты меня не понимаешь») становятся более частыми. В психологической литературе также отмечается, что отсутствие баланса в распределении семейных ролей и обязанностей способствует усилению конфликтов [6].

Кроме того, важную роль играет культура общения. Молодые супруги нередко вместо конструктивного обсуждения проблем переходят к взаимному контролю через социальные сети (проверка телефонов, паролей и переписки). В результате снижается уровень доверия и усиливается ревность. В психологии межличностных отношений ревность и чрезмерный контроль рассматриваются как факторы, обостряющие конфликты.

Пример накопленного недовольства. Супруги прожили в браке 12 лет. На протяжении многих лет они предпочитали замалчивать возникающие проблемы, не обсуждая их открыто. В итоге даже незначительный повод (например, посещение свадьбы родственников) становится причиной серьёзного конфликта. Накопление нерешённых противоречий и эмоциональное охлаждение рассматриваются в психологии межличностных отношений как распространённые причины семейных кризисов [7].

Пример расхождения ценностей. Женщина стремится к профессиональному развитию и самореализации, тогда как супруг настаивает на её роли исключительно как домохозяйки. Со временем различия в жизненных целях усиливаются. Несовпадение ценностей и жизненных установок может способствовать развитию длительных конфликтов [8].

2. Возраст вступления в брак и психологическая зрелость

Результат: среди лиц, вступивших в брак в раннем возрасте (особенно в 18–20 лет), риск развода в группе Г1 оказывается выше, поскольку навыки принятия решений, управления эмоциями, ответственности и готовности к компромиссам ещё недостаточно сформированы. Вопросы семейной адаптации и психологической готовности рассматриваются как важнейшие факторы устойчивости молодых семей.

Например, супругам 19 и 21 год. Родители оказывают давление вопросами о рождении ребёнка. Муж только начинает трудовую деятельность и имеет невысокий доход. В условиях повышенного стресса любое замечание воспринимается как личное оскорбление. В психологической литературе подчёркивается, что стресс способствует усилению межличностных конфликтов.

У супругов, вступивших в брак в возрасте 28 и 30 лет, причиной развода чаще становится не поздний брак как таковой, а нежелание отказываться от устоявшихся привычек и образа жизни. Каждый из партнёров привыкает к самостоятельности, что затрудняет процесс взаимной адаптации. Таким образом, проблема также сводится к вопросам адаптации и приспособления друг к другу [9].

3. Уровень образования и способы разрешения семейных проблем

Результат: уровень образования не является прямой причиной развода, однако он может влиять на культуру общения, способы разрешения проблем и способность супругов достигать компромисса. Навыки коммуникации и управления конфликтами играют важную роль в обеспечении семейной стабильности [10].

Пример различий в уровне образования. Жена имеет высшее образование, муж - среднее специальное. Женщина стремится решать вопросы посредством планирования, обсуждения бюджета и достижения договорённостей, тогда как мужчина придерживается авторитарного подхода («я сказал - значит так будет»). Столкновение различных моделей поведения постепенно превращается в постоянный источник конфликтов. В межличностных отношениях проблемы доминирования и неспособности к компромиссу нередко выступают причинами напряжённости.

Пример супругов с высшим образованием. В таких семьях причиной конфликтов чаще становится не высокий уровень знаний, а стремление доказать собственную правоту. В результате обсуждение проблемы превращается в борьбу самолюбий. Существенное значение при этом приобретают особенности характера и уровень самоконтроля личности.

4. Место проживания: городская и сельская среда

Результаты анализа показывают, что условия проживания оказывают значительное влияние на динамику разводов:

- в сельской местности влияние расширенной семьи (родственников) обычно более выражено, что может выступать как фактор поддержки, так и источник чрезмерного вмешательства;
- в городских условиях супруги чаще живут самостоятельно, однако финансовые обязательства (арендная плата, кредиты), высокая занятость и дефицит времени способны усиливать конфликтность.

Пример (село - вмешательство родственников). Молодая семья проживает вместе с родителями мужа. Постоянные советы и замечания со стороны старших членов семьи («невестка должна поступать так», «сын должен делать это») приводят к тому, что супруги утрачивают способность самостоятельно решать возникающие проблемы. В исследованиях отмечается, что чрезмерное вмешательство родственников может усиливать конфликты в молодых семьях.

Пример (город - экономическое давление). Арендная плата за жильё, расходы на детский сад и выплаты по кредитам создают значительную финансовую нагрузку. Муж много времени проводит на работе, а жена остаётся дома с ребёнком, испытывая усталость и чувство одиночества. Высокая занятость, стресс и ограниченность ресурсов способствуют обострению конфликтов.

5. Занятость, материальное положение и управление семейным бюджетом

Результаты исследования показывают, что безработица или низкий уровень доходов значительно повышают вероятность семейных конфликтов. Финансовые трудности становятся источником стресса и разногласий между супругами. Напротив, стабильный доход способствует укреплению семейных отношений и повышению устойчивости семьи.

Однако материальные проблемы являются одной из наиболее часто упоминаемых причин разводов не столько из-за нехватки денежных средств как таковой, сколько вследствие отсутствия согласия по вопросам управления семейным бюджетом и нарушения представлений супругов о справедливом распределении ресурсов. В рамках

семейной системы особое значение приобретают согласованность действий супругов, распределение ответственности и способность достигать взаимоприемлемых решений.

Примеры:

- Муж передаёт большую часть своей заработной платы родителям и выделяет на нужды собственной семьи лишь незначительную сумму. Жена начинает ощущать, что её потребности игнорируются. Такое чувство обиды быстро перерастает в конфликт. Нарушение чувства справедливости может усиливать напряжённость в межличностных отношениях.
- В семье с пятнадцатилетним стажем брака муж устанавливает полный финансовый контроль, придерживаясь позиции: «Все деньги принадлежат мне». В результате женщина начинает чувствовать себя недооценённой, снижается её самооценка. Психологический контроль и давление в долгосрочной перспективе могут повышать риск развода.

6. Фактор детей: количество, рождение и ответственность за воспитание

Результат: наличие детей может выступать фактором, сдерживающим развод, однако период после рождения первого ребёнка нередко становится наиболее стрессовым этапом семейной жизни. Усталость, недостаток сна и резкое увеличение ответственности особенно усиливают конфликты в молодых семьях.

Примеры:

- После рождения первого ребёнка жена говорит: «Я одна справляюсь со всеми трудностями», тогда как муж отвечает: «Но ведь я работаю». В такой ситуации проблема превращается в спор о том, кто испытывает больше трудностей. Если семейные роли и обязанности не перераспределяются должным образом, конфликт усиливается.
- После рождения двух-трёх детей супруги постепенно сосредотачиваются исключительно на родительских обязанностях, тогда как общение между ними как между мужем и женой сокращается. Эмоциональная близость ослабевает. Утрата эмоциональной связи может приводить к взаимному отчуждению и охлаждению отношений.

7. Отношения между свекровью и невесткой и влияние родственников

Результат: особенно в группе Г1 фактор расширенной семьи оказывает весьма сильное влияние. Отношения между свекровью и невесткой, вопросы лидерства в семье, постоянные замечания и критика, а также борьба за право принимать решения могут существенно ускорять развитие конфликтов и способствовать возникновению разводов.

Примеры:

- Свекровь постоянно критикует действия невестки, а муж неизменно становится на сторону матери. В результате женщина чувствует себя беззащитной и лишённой поддержки. Потеря ощущения защиты и опоры может отрицательно сказаться на устойчивости брака.
- Родственники нередко поддерживают стереотипы вроде: «Жену нужно держать в строгости» или «Мужчина должен доминировать». Подобные установки противоречат принципам личной свободы и взаимного уважения, что способствует усилению конфликтов в семье.

Итоги анализа

Проведённый анализ показывает, что причины разводов не сводятся исключительно к несовместимости характеров супругов. На возникновение разводов влияет комплекс взаимосвязанных факторов, включающий социально-демографические условия (возраст, уровень образования, место проживания, материальное положение, продолжительность брака, наличие детей, влияние родственников) и психологические механизмы (адаптация, коммуникация, стресс, контроль, чувство справедливости).

Особенно важно отметить, что с увеличением семейного стажа причины разводов постепенно смещаются от проблем адаптации и взаимного приспособления к

накопленным противоречиям, эмоциональному отчуждению и охлаждению отношений между супругами. Это свидетельствует о необходимости дифференцированного подхода к профилактике разводов с учётом этапа жизненного цикла семьи и особенностей её социально-психологического развития.

Заключение

Проведённый анализ показал, что причины возникновения разводов в семьях с различным супружеским опытом не являются одинаковыми, а формируются в результате взаимодействия ряда социально-демографических и психологических факторов. Результаты исследования выявили, что причины разводов в молодых семьях и в семьях с длительным стажем совместной жизни имеют свои особенности.

В молодых семьях разводы чаще связаны с трудностями адаптационного периода, материальными проблемами, разногласиями в управлении семейным бюджетом, а также вмешательством родственников в семейную жизнь. На данном этапе недостаточный уровень сформированности навыков взаимопонимания, культуры общения и правильного распределения ответственности между супругами может усиливать семейные конфликты.

В семьях с длительным супружеским стажем причины разводов чаще обусловлены эмоциональным охлаждением, снижением взаимного внимания, изменением жизненных целей и взглядов, а также накоплением противоречий, формирующихся в течение длительного времени. В таких семьях проблемы, как правило, возникают не внезапно, а постепенно усиливаются со временем.

Анализ также показал, что такие социально-демографические факторы, как возраст, уровень образования, место проживания и материальное положение, оказывают значительное влияние на семейную стабильность. Особенно важную роль играют экономическая стабильность, уровень занятости, а также характер психологического климата в семье, который напрямую влияет на прочность супружеских отношений.

Таким образом, проблема разводов в семьях различных возрастных категорий является сложным явлением, обусловленным совокупностью множества социально-демографических факторов. Для её решения необходим комплексный подход, включающий экономические, социальные и духовно-нравственные меры. Устойчивость семьи остаётся одним из ключевых факторов стабильности общества.

Рост числа разводов в обществе может привести к ряду негативных последствий. В частности, увеличение числа разводов способствует росту количества неполных семей, что оказывает неблагоприятное влияние на социальную среду. Развод представляет собой серьёзную психологическую травму для супругов и особенно для детей. У детей могут возникать стресс и тревожность, чувство неуверенности и отсутствие контроля, трудности социальной адаптации, замкнутость и проблемы с установлением свободного общения.

Кроме того, после развода часто наблюдается ухудшение материального положения семей. Особенно остро это проявляется в семьях с детьми, что негативно сказывается на их образовании и условиях жизни. Также разводы могут влиять на снижение уровня рождаемости, уменьшение числа браков среди молодёжи, распространение сексуального насилия и заболеваний, а также на демографическую структуру населения в целом.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что ключевыми факторами сохранения семьи являются взаимное уважение, открытое общение, терпение, навыки совместного решения проблем и правильное понимание семейной ответственности. Повышение психологической готовности к семейной жизни, поддержка молодых семей и развитие культуры семейных отношений имеют важное значение в профилактике разводов.

Использованная литература.

1. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. “Oila va xotin-qizlarni tizimli qo‘llab-quvvatlashga doir ishlarni yanada jadallashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi Farmon. – Toshkent, Lex.uz.
2. O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti. **“O‘zbekiston - 2030” strategiyasi to‘g‘risida**. – Toshkent, Lex.uz.
3. Shoumarov G‘.B. **Oila psixologiyasi**. – Toshkent: O‘qituvchi, 2000.
4. Davletshin M.G. **Umumiy psixologiya**. – Toshkent: TDPU nashriyoti, 2002.
5. Karimova V.M. **Oila psixologiyasi**. – Toshkent: Fan va texnologiya, 2008.
6. G‘oziyev E.G‘. **Umumiy psixologiya**. – Toshkent: O‘qituvchi, 2010.
7. O‘zbekiston Respublikasi Davlat statistika qo‘mitasi. **Nikoh va ajrimlar statistikasi bo‘yicha yillik to‘plam**. – Toshkent, stat.uz.
8. Musurmonova O. **Oila pedagogikasi**. – Toshkent: Fan, 2007.
9. Fayzieva M., Jabborov A. Oilaviy munosabatlar psixologiyasi. – T.: «Yangi asr avlodi», 2007.
10. Abdullaeva R.M. Yoshlarni oilaviy hayotga tayyorlashning psixologik omillari / Maktab va hayot. – 2006. – № 7.
11. Abdurahmonov Q.X. **Aholi demografiyasi asoslari**. – Toshkent: Iqtisodiyot, 2015.
12. Ismoilova Z.K. **Ijtimoiy psixologiya**. – Toshkent: Universitet, 2018.

ЗАКОН РАВНОЙ ЗНАЧИМОСТИ – ЭТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНТЕГРАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

Кокорин М.В., Коробейникова А.Н.
(Калининград, Россия),
Южаков В.А.
(Архангельск, Россия)

Аннотация. *В статье представлен закон равной значимости, как важная часть философского обоснования теории Интегральной психологии и психотерапии, закладывающая основу как для этики взаимоотношений психотерапевта и клиента, так и для эффективной и экологичной его психотерапии. Делается вывод о том, что максимальная эффективность психотерапии достигается ее этичностью.*

Ключевые слова: *интегральная психология и психотерапия, закон равной значимости, этика взаимоотношений, экологичность психотерапии.*

Abstract. *The article presents the law of equal significance as an important part of the philosophical foundation of the theory of Integral Psychology and Psychotherapy, which lays the basis for both the ethics of the psychotherapist-patient relationship and effective and environmentally friendly psychotherapy. The conclusion is drawn that the maximum effectiveness of psychotherapy is achieved through its ethical nature.*

Keywords: *integral psychology and psychotherapy, the law of equal significance, ethics of relationships, and the ecology of psychotherapy.*

Введение

Этика является важной частью философии, которая устанавливает нормы отношений человека с другими людьми, животными, растениями, другими частями мира и, в конечном счете, со всем миром. Профессиональная этика подразумевает создание этических кодексов в рамках профессий, регламентирующих взаимоотношения внутри корпораций, а также производителей конкретных услуг с их потребителями. Однако для психологов и психотерапевтов этика имеет значение не только как профессиональные кодексы, но и как основа эффективной и экологичной психотерапии, поскольку одной из

важных задач психологической помощи является коррекция мировоззрения, системы ценностей, этических норм клиента.

В интегральной психологии и психотерапии (ИПП) в качестве главного и универсального критерия, определяющего этичность взаимоотношений и использования психотехник для помощи пациентам, разработан и принят «этический закон равной значимости».

В настоящей статье приводится обоснование этого закона, как основы дуальной теории личности, этики познания, а также психотерапевтических методик ИПП.

Востребованность этики в психологии

По словам одного из популярных блогеров, «этика – штука относительная». Этой фразой можно описать общее представление психологов и психотерапевтов о том, что присутствие этики в их профессии ограничивается только этическими кодексами, которые у каждой общественной организации или ассоциации могут сильно различаться.

Несмотря на малое количество научных публикаций по данной теме [1], исследователи отмечают «возрастающее значение моральных и этических проблем в психологии» [6], которые, очевидно, проявляются в создании многочисленных этических кодексов. В России, например, существуют кодексы Российского психологического общества (РПО), Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги (ОППЛ), Российской психотерапевтической ассоциации (РПА). А также учитываются и международные документы – например, кодекс Европейской ассоциации психотерапии (EAP) или Международной ассоциации прикладной психологии (IAAP).

Обычно эти документы состоят из преамбулы (о миссии и ценностях), базовых принципов (которые часто носят рекомендательный характер), и конкретных этических норм (которые являются обязательными правилами для принимающих кодекс). При этом считается, что если какая-то ситуация прямо не описана в нормах, то это не значит автоматически, что она неэтична, поскольку специалист должен применять описанные принципы и руководствоваться также здравым смыслом.

Чаще всего в этических кодексах психологов и психотерапевтов встречаются следующие принципы:

– уважение к достоинству и правам человека – равное уважение ко всем клиентам, независимо от их пола, расы, религии, возраста, социального статуса и других характеристик, не допустимость дискриминации;

– конфиденциальность – не разглашение информации, полученной от клиента, за исключением случаев, прямо предусмотренных законом (например, если есть угроза жизни самого клиента или других людей);

– информированное согласие – консультация проводится только после подробного информирования клиента о цели, характере (методах и методиках), ожидаемых последствиях и возможных рисках, а также стоимости и другие важных обстоятельствах консультации, при этом клиент добровольно даёт согласие на участие, даже если это ребенок;

– компетентность – специалист работает только в тех рамках, где у него есть достаточные знания и опыт, он постоянно повышает квалификацию и, если ситуация выходит за границы его компетенции, направляет клиента к коллеге или специалисту другого профиля;

– ответственность – осознание специалистом последствий своих действий, действие только в интересах клиента, избегание конфликтов интересов и поддержание профессиональных границ;

– честность – которая распространяется на самопрезентацию (недопустимо приписывать себе несуществующие степени и регалии), на прозрачность отношений в процессе терапии, и на отказ от манипуляций клиентом помимо его воли или сознания [7].

В последних редакция появились дополнения о трансформации этических границ в условиях онлайн-работы [2, 8], однако принципиально ничего не изменилось.

Очевидно, что существование данных этических принципов призвано защитить клиента, повысить авторитет профессии и доверие к психологической и психотерапевтической помощи, создать основы для помощи в сложных (конфликтных) ситуациях, помогать регулировать отношения между специалистами внутри отрасли путем создания этических комиссий, компетентных принимать регламентирующие решения вплоть до исключения из профессионального сообщества или даже обращения с ходатайством о лишении лицензии или обращении в судебные органы.

Однако такое отношение к этике сильно сужает ее значение в психотерапии, поскольку сводится только к контролю за поведением специалистов, но никак **не оценивает этичность самих методов и методик психотерапии**, применяемых ими.

Термин экологичность, порою заменяющий понятие этичности, используется рядом психологических направлений и их авторов, подразумевая в большинстве случаев, «бережное» отношение к психике клиента согласно гиппократовскому «не причинению вреда». Так в гештальт-подходе, эмоционально-образной терапии, нарративном подходе под экологичностью понимается создание условий для личностного роста клиента без насилия с учетом индивидуальных особенностей. Особенно важным это считается для групповой терапии. При этом, создание в группе искусственной «тепличной» среды безопасных взаимоотношений может противоречить групповой и индивидуальной динамике, поскольку участники группы могут намеренно обходить конфликтные ситуации, замалчивать свои негативные эмоции, бояться агрессивных реакций. В результате группа может превратиться в изолированную от реального социума искусственную среду, «застревать» в базовых допущениях (по У. Биону), и, в результате, не тренировать клиентов, а стать скорее местом бегства от проблем, чем способом их решения.

Представители нейролингвистического программирования (НЛП) делают особый акцент на экологичности своего подхода, ссылаясь на тщательно проработанные принципы, называемые пресуппозициями. Пресуппозиции – это философские и этические предпосылки терапии, которые не нужно доказывать, но согласие с которыми уже само по себе терапевтично.

Так, например, утверждение «карта – это не территория» акцентирует внимание на том факте, что каждый человек живет в своей интерпретации себя и мира, что подразумевает базовое уважение к чужим способам интерпретации. Пресуппозиция «сознание и тело – части единой системы» утверждают философский принцип целостности, который весьма полезен в психосоматике. Такие пресуппозиции, как «вселенная дружественна и полна ресурсов», «у каждого есть все необходимые ресурсы для изменений», «не существует неудач – есть только обратная связь», «у каждого поведения есть позитивное намерение», - призваны создать у клиента большую веру в свои силы и позитивное намерение для получения результата.

Однако, НЛП справедливо подвергается критике за отсутствие психологической теории, в первую очередь теории личности, что действительно создает проблемы с заявленной экологичностью. Так, например, перенос ресурсов из ситуаций, где клиент чувствует себя комфортно в рабочую стрессовую ситуацию может привести к результату, когда вместо мобилизации антистрессовых механизмов клиент получит попустительское отношение по типу «энурез у меня не прошел, то теперь я себя за это уважаю».

Методики НЛП подвергаются критике наряду с эриксоновским гипнозом и в целом гипнотерапией также за то, что вместо повышения осознанности и ответственности клиента терапевт принимает решение за него и изменяет его восприятие ситуации путем суггестии или «якорения и подключения ресурсов».

Важным примером попыток обосновать этические принципы, объединяя их с психологической теорией, является описанный в психоанализе механизм «переноса» и «контрпереноса». Данная теория обращает внимание на феномен проецирования терапевтом и пациентом на их отношения взаимоотношений последнего со своими

родителями, что может бессознательно приводить, например, к влюбленности клиента в терапевта. Недопустимость использования таких плохо осознаваемых пациентом влечений, с одной стороны, легло в основу этического запрета на сексуальные отношения с клиентом во время психоаналитической терапии. С другой стороны, в руках опытного психоаналитика этот психологический феномен становится мишенью психотерапии.

В целом, степень глубины погружения психолога и психотерапевта в переживания клиента в процессе психотерапии также активно обсуждаема. Диапазон рекомендуемого поведения специалиста может быть весьма широк, – от роли обезличенного интерпретатора за психоаналитической ширмой до конфронтации, провокации и участия в жизненной ситуации клиента в провокативной терапии.

В связи с огромным разнообразием психологических школ и направлений в современной психологии и психотерапии предпринимались неоднократные попытки создания общего фундамента для их этической интеграции. На этом фоне заслуживает внимания Манифест интегративной психологии, предложенный В.В. Козловым и официально принятый на международной конференции «Интегративная психология: теория и практика» в апреле 2004 года [3]. Основные принципы, которые в нем сформулированы:

– единство психологии. На нынешнем этапе развития науки ее объединение не только возможно и желательно, но и неизбежно. Психология прошла стадии «детства» и «юности» и вступила в «зрелость». Это требует качественных изменений как в самой науке, так и в сознании психологов.

– идея непротиворечивости. Участники интегративного движения стремятся к созданию такой системы психологии и такого профессионального сообщества, где не будет конфликтов и непримиримости между разными школами. Каждый психолог призван стремиться к пониманию себя и других. Авторы манифеста предлагают включить эти принципы в образовательные программы и воспитывать их принятие у будущих специалистов.

– идея психологического сообщества взаимопонимания и взаимной поддержки. Цель – создать в мировом масштабе пространство, где психологи смогут реализовывать свой потенциал, где будет расти специалист, познавший полноту жизни и способный выполнять духовные функции в обществе. При этом авторы честно признают: путь к такому сообществу пока неясен, поэтому начинать нужно с пропаганды самой идеи.

– идея полного равенства всех психологических школ и их представителей вне зависимости от пола, национальности, расы, кастовой или государственной принадлежности. Подчеркивается, что любая теория – это попытка понять свой предмет, и у каждого есть право и обязанность самостоятельно искать истину.

– идея признания общего истока и глубинного единства всех представлений о психическом. В это единство включаются не только разные психологические школы, но и мировые религии, духовные традиции, философские и психотерапевтические учения, эзотерические и светские подходы. В манифесте звучит мысль, что вера не противоречит разуму, а психологическая наука и духовный поиск могут находиться в гармонии.

Данный манифест призван найти общие не противоречивые интересы у всех психологов, создать этическую базу для их объединения и интеграции. Эта цель является одной из наиболее важных в связи с тем, что рынок психологических и психотерапевтических услуг переполнен разнообразными, в том числе некачественными и откровенно токсичными предложениями [5]. В то же время, «психологическая помощь», хотя и относится к неосязаемым услугам, может иметь гораздо более трагические последствия чем приобретение одежды или бытовой

техники. Психологи напрямую могут влиять на судьбы людей, их выбор, их ответственность.

Именно поэтому в Институте интегральной психологии и психотерапии предпринята попытка предложить общий этический закон, с которым могли бы согласиться большинство людей, психологов и пациентов.

Этический закон равной значимости

Отдавая себе отчет в том, что эффективность не всегда этична, а экологичность не всегда эффективна, авторы ИПП предложили этический закон, который может быть основой как для психотерапевтических методов, так и для взаимоотношений психологов (психотерапевтов) и клиентов (пациентов). Этот этический закон одновременно является и экологичным и эффективным, более того он таков, что максимальная эффективность психотерапии достигается ее этичностью.

Он базируется на простом постулате: **«каждый человек является частью мира»**. Данное утверждение, с одной стороны, - очевидно, с другой, – несет в себе глубочайший смысл.

Представим это математически – **«человек / мир»**. Мир – это все, что существует. Все, что мы знаем, что мы не знаем и что никогда не сможем узнать в силу своей ограниченности. То есть мир – это известное + неизвестное + непознаваемое = ∞**.** Также мы можем утверждать, что мир целостен, то есть конечен в своей бесконечности, следовательно, для мира не существует понятие «снаружи».

Исходя из представлений о бесконечном мире, мы можем утверждать, что все, что не является целым и бесконечным миром (в том числе человек) является его частями. Если мы обозначим любую часть мира как переменную – a, b, c, d и так далее, то сравнивая эти части мира друг с другом, мы неизбежно приходим к выводу о их равнозначности. Математически это выглядит как: **«a/∞ = b/∞ = c/∞ = d/∞»** и так далее. То есть **«любая часть мира равнозначна любой другой его части»**. Этот постулат мы назвали **закон равной значимости (ЗРЗ)**.

Стоит признать, что данный постулат известен с древности и сформулирован в пожелании-напоминании «мир тебе» = «салам алейкум» = «шалом алейхем». Важность этого простого закона в том, что в знаменатель ставится весь бесконечный мир, а не другая часть мира. По сравнению с целым миром любая его часть, какой бы большой она нам ни казалась (человечество, планета, солнечная система, галактика и т.д.), по своему значению ничтожно мала, то есть стремится к нулю: «**a/∞ = b/∞ = c/∞ = d/∞= 0»** и, таким образом, определяет равную значимость всех частей мира по отношению к миру. Так, если мы вместо переменных поставим одного человека, семью, коллектив, народ, человечество, биогеоценоз, планету, микроб, животное, насекомое и так далее, то по отношению к миру, все эти переменные (части мира) равнозначны.

Преодоление иллюзии абсолютного приоритета. Мир может быть рассмотрен как самодостаточная и внутренне связанная целостная система, в которой элементы не существуют изолированно, а находятся в постоянной взаимной обусловленности. Тогда каждый элемент мира определяется не только своими внутренними свойствами, но прежде всего своей включенностью в структуру целого и характером отношений с другими элементами системы. При этом **различия между элементами** носят функциональный и качественный характер, однако **не предполагают установления абсолютной иерархии значимости**. Любая форма превосходства оказывается относительной и зависит от выбранной системы координат внутри целого. Ни один элемент не может быть рассмотрен как обладающий безусловным приоритетом всей системы мироздания – каждая часть выполняет определенную функцию и одновременно является необходимым элементом поддержания общего существования. В этом смысле значение каждой части определяется не ее «величиной» или «силой», а самим фактом ее включенности в структуру мира как целого.

Однако равенство в рамках данного закона не означает тождественности элементов. Напротив, каждая часть мира сохраняет свою уникальность, но эта уникальность существует внутри общей структуры равной включенности в целое. Следствием данного подхода является невозможность внешней, полностью нейтральной и абсолютной точки оценки: всякая оценка, интерпретация и иерархизация осуществляется внутри самой системы и неизбежно зависит от положения наблюдателя как части этой же системы.

Конфликт как нарушение равной значимости. В человеческих отношениях этот аспект проявляется как фундаментальный вопрос признания: «Ты меня уважаешь?». Большинство конфликтов, – от внутриличностных до социальных и политических, – возникают как столкновение различных форм самоутверждения частей системы, каждая из которых склонна воспринимать собственную позицию как более значимую по отношению к другим. Таким образом, конфликт интерпретируется как результат нарушения равной включенности частей мира в целое, а не как исключительно внешнее противостояние интересов.

Соотношение этики и морали. Различие между ними проявляется, в частности, в исторической эволюции этических учений. Так, например, в традиции Моисеевых заповедей преобладает регуляция внешнего поведения через систему запретов и предписаний («не убий», «не прелюбодействуй» и т.д.), тогда как в новозаветной традиции акцент смещается на внутреннее состояние человека и его намерения, где нравственная оценка распространяется не только на действие, но и на внутренний импульс («всякий, гневающийся напрасно…», «всякий, смотрящий с вожделением…»). Таким образом, различие между этикой и моралью можно интерпретировать как различие между внутренним уровнем отношения и намерений, определяющий способ соотнесения одной части мира с другой и внешним уровнем поведения, как системой внешних норм поведения, закрепленных в конкретных культурных и исторических формах. В рамках ЗРЗ приоритет приобретает именно уровень внутреннего отношения, поскольку он определяет способ включенности субъекта в целостную систему мира. В научных публикациях можно встретить близкие нам идеи о необходимости «развития этического мышления, способности к принятию этически верных решений, не сводимых к заучиванию правил и умению применять стандарты» [1].

Эгоцентризм и утрата субъектности. Человек является элементом целостной системы мироздания, включенным в ее структуру наравне с другими ее частями. При этом он обладает уникальной способностью к рефлексии – осмыслению как самой системы, так и собственного положения внутри нее. Однако данная способность не устраняет фундаментальной ограниченности восприятия, поскольку оно неизбежно формируется в рамках индивидуального «Я» как локальной точки внутри бесконечного целого.

В этом контексте можно выделить две предельные формы отношения человека к миру, представляющие собой крайние отклонения от сбалансированного восприятия:

1. Абсолютизация собственного «Я», при которой человек рассматривает себя как центр или высшую точку реальности, наделяя собственную позицию статусом универсального критерия значимости.

2. Полное растворение индивидуальности в целостности мира, при котором субъект утрачивает границы собственного «Я» и отказывается от различения себя как отдельного элемента системы.

Обе указанные крайности приводят к искажению восприятия значимости. В первом случае формируется гипертрофированный эгоцентризм, при котором другие элементы системы обесцениваются относительно субъекта. Во втором случае возникает противоположное состояние – утрата субъектности, при которой исчезает способность к самостоятельному участию в системе отношений.

Концепция закона равной значимости позволяет преодолеть данные крайности, утверждая, что человек является одной из частей целого, не обладая ни абсолютным

превосходством, ни нулевой значимостью. Его положение определяется не иерархическим статусом, а фактом равной включенности в структуру мироздания.

Крайности социального восприятия. В процессе социализации человек формирует представление о собственной значимости в рамках ограниченных социальных систем – таких как семья, коллектив, профессиональная группа или общество в целом. Эти системы задают локальные критерии оценки, внутри которых распределяются роли, функции и уровни ответственности. Одновременно с этим может формироваться противоположная тенденция – радикальная индивидуализация, выражающаяся в отказе от устойчивых социальных связей и стремлении к автономному существованию вне системных норм.

Таким образом, можно выделить две крайние формы социального восприятия:

– замыкание в ограниченной системе, при котором значимость определяется исключительно внутренней структурой конкретной группы;

– разрыв с системой, при котором субъект отвергает любую форму включенности в социальные отношения.

Обе позиции представляют собой предельные формы нарушения баланса восприятия значимости. В первом случае происходит абсолютизация локальной системы, во втором – отрицание системной включенности как таковой.

В рамках закона равной значимости данные крайности преодолеваются через расширение перспективы, при котором любая локальная система рассматривается как частный уровень более общей целостной структуры. В этом случае социальные границы значимости теряют характер абсолютных и интерпретируются как функциональные уровни внутри единой системы мироздания.

Таким образом, социальная значимость перестаёт быть фиксированной характеристикой и становится относительным выражением положения элемента внутри многоуровневой целостности.

Символика нуля как точка равновесия. Символ нуля в рамках рассматриваемой концепции приобретает особое философское значение, позволяя выразить предельное положение элементов мироздания в их отношении к целому. Ноль выступает не только как обозначение пустоты или отсутствия, а как символическое выражение предельной соотнесенности противоположных состояний внутри единой системы.

С одной стороны, любой элемент мира, включая человека, может быть рассмотрен как бесконечно малая величина по отношению к целостной структуре мироздания. В этом аспекте его индивидуальная значимость стремится к нулю в контексте бесконечного целого. С другой стороны, этот же элемент не утрачивает своей включенности в систему и остается ее необходимой частью, без которой целостность как процесс не может быть полностью осмыслена.

Таким образом, ноль может быть интерпретирован как точка равновесия между «всем» и «ничем», фиксирующая не устранение различий, а их предельную взаимосоотнесенность. В этом смысле ноль выражает переходное состояние между абсолютными полюсами и служит символом их внутренней связанности.

В рамках закона равной значимости ноль становится выражением отсутствия иерархии на уровне отношения к целому и одновременно указанием на равную включенность всех элементов в структуру бытия. Он обозначает не отсутствие значимости, а отказ от ее абсолютной градации.

Объективное и субъективное познание. Процесс познания в рамках данной этической концепции рассматривается как результат взаимодействия двух взаимосвязанных уровней – объективного и субъективного.

Объективный уровень связан с выявлением закономерностей, структур и устойчивых свойств реальности, существующих независимо от индивидуального восприятия. На практике, объективный взгляд предполагает пребывание исследователя «снаружи» эксперимента, его неучастие в опыте. Считается, что он обеспечивает

возможность формирования общих описательных моделей мира и служит основой научного знания.

Субъективный уровень, напротив, связан с индивидуальным восприятием, интерпретацией и смысловым конструированием реальности. Его суть в том, что исследователь находится «внутри» эксперимента. Он отражает уникальную позицию сознания как части системы и определяет то, каким образом объективные данные становятся переживаемым и осмысленным опытом.

Оба уровня являются необходимыми и взаимодополняющими. Их искусственное противопоставление приводит к искажению процесса познания: в одном случае – к редукции субъективного опыта и утрате смысловой полноты восприятия, в другом – к утрате устойчивых ориентиров и размыванию объективных оснований знания.

В рамках ЗРЗ объективное и субъективное познание рассматриваются как равноправные формы участия сознания в процессе понимания мира. Они не противопоставляются друг другу, а выступают как различные аспекты единого познавательного процесса, в котором сознание одновременно является и частью системы, и инструментом ее отражения.

Таким образом, познание приобретает характер системного взаимодействия между элементами мира, где субъект может равнозначно занимать внешнюю позицию наблюдателя или быть включенным в структуру самой реальности, которую он стремится осмыслить.

Прикладное значение закона равной значимости

Практическое применение ЗРЗ заключается в том, что он предлагает иной способ восприятия себя и окружающих. Например, в отличие от множества пресуппозиций НЛП данный закон является главной интегральной и фундаментальной пресуппозицией, позволяющей решать проблемы любых человеческих взаимоотношений. Осознание того, что каждая часть мира равна любой другой по отношению к бесконечному целому, позволяет человеку отказаться от постоянного сравнения себя с другими и от стремления подтверждать собственную значимость через достижения, статус или общественное признание.

В повседневной жизни люди неизбежно выполняют различные социальные роли. Очень часто в восприятии людей эти роли имеют не равнозначный характер. Так, например, неравнозначными могут быть отношения родитель-ребенок, мужчина-женщина, начальник-подчиненный, учитель-ученик, врач-пациент, блюститель закона – рядовой гражданин. Дискриминация часто наблюдается и по другим признакам: принадлежность к социальной группе, уровень образования, уровень доходов, национальность, вероисповедание, профессиональные достижения, политические убеждения, здоровье, внешность, даже уровень интеллекта. Однако данные различия являются функциональными и существуют только в рамках конкретной ситуации. Они не определяют абсолютную ценность личности. Не зависимо от социального контекста взаимодействия каждый из участников остается частью единого мира, равной любой другой его части.

Понимание этого этического закона способствует более уважительному отношению людей к окружающим, при этом не только к людям, но и к природе, растениям, животным, микромиру, предметам, космическим телам и т.д. Вместо оценки отдельной личности по внешним признакам акцент переносится на осознание общей принадлежности к единой системе мироздания. Любые достижения человека характеризуют лишь отдельную сферу деятельности, не изменяя фундаментального положения человека по отношению к бесконечному целому.

С практической точки зрения это снижает потребность в постоянном самоутверждении. Стремление доказать свое превосходство, добиться исключительного признания или подчеркнуть собственную значимость часто становится следствием сравнения себя с другими людьми. Закон равной значимости показывает,

что подобное сравнение основано на относительных социальных критериях и не отражает объективного положения человека в мире.

Осознание собственной принадлежности к бесконечному целому позволяет человеку воспринимать окружающий мир без разделения на «высших» и «низших», «более достойных» и «менее достойных». Такое мировоззрение способствует открытости, взаимному уважению и принятию различий между людьми как естественного проявления многообразия единой системы. Практическое применение закона равной значимости заключается не в отказе от индивидуальности или социальных ролей, а в понимании того, что они являются временными формами существования человека и не определяют его абсолютную ценность.

Одним из важнейших решений, основанных на ЗРЗ, является правильное определение **взаимоотношений человека и общества**. В современном мире преобладают две полярных точки зрения на этот вопрос:

– «западная» либеральная индивидуалистическая утверждает, что интересы и благо отдельного человека должны превалировать над интересами общества, защищает автономию индивида и гарантирует неприкосновенность и автономию каждой личности;

– «восточная» консервативная коллективистская, – напротив, считает интересы отдельного человека второстепенными по отношению к общественным, предписывает каждому выполнять свой долг перед обществом, служить коллективным целям вплоть до принесения себя в жертву и самоотречения.

Понимание ЗРЗ высвечивает ошибочность и тех и других крайних представлений и помогает сформулировать правильное отношение к правам человека, не зависящее от культурного контекста: «**Интересы и благо отдельного человека РАВНОЗНАЧНЫ интересам общества».** То есть в масштабах вселенной и отдельный человек, и общество в целом – имеют равное значение. Это создает фундаментальную основу для достижения договоренностей между интересами как отдельных людей, так и общества.

Такое отношение к себе и обществу требует гораздо большей осознанности и духовной работы от каждого человека. Это гораздо сложнее, чем следовать общепринятым «западным» идеям удовлетворения своих желаний или «восточным» традициям выполнения своего долга, поскольку делает желание и долг равнозначными категориями. Но именно такой принцип должен лежать в основе понятия «справедливости».

Психологические следствия закона равной значимости

ИПП, принимая ЗРЗ как основу для психологической и психотерапевтической помощи, решает одновременно как задачи этического кодекса своей модальности, так и философского и этического фундамента для конкретных психотехник.

Так, на уровне взаимоотношений интегрального психотерапевта с клиентом-пациентом, своими учителями и учениками, представителями других психологических школ и направлений, государством и обществом, и т.д. единственным этическим правилом является стремление к равнозначному отношению со всеми перечисленными и остальными частями мира.

При обосновании психологической теории ИПП базируется на равнозначности объективного и субъективного способов познания, то есть научного и мистического, «абстрактного» и «конкретного», «правополушарного и «левополушарного» и т.д.

Дуальная теория личности ИПП основывается на равнозначности позиций «снаружи» и «изнутри» во внутреннем диалоге [4]. Примиряя человека с самими собой, ИПП служит высшей гармонии и равновесию в мире. Ведь принятие закона равной значимости определяет не только отношение человека к окружающим, но и его восприятие самого себя. Если ценность личности не определяется превосходством над другими, то исчезает необходимость постоянно подтверждать собственную значимость посредством достижений, статуса, власти или общественного признания.

Во многих случаях стремление к превосходству является попыткой компенсировать внутреннюю потребность в признании. Человек может придавать своим знаниям, опыту или социальному положению абсолютное значение, используя их как основание для оценки себя и окружающих. Однако подобная позиция формирует зависимость самооценки от внешних обстоятельств и неизбежно приводит к постоянному сравнению с другими людьми.

ЗРЗ предлагает иной способ восприятия мира и себя в нем. Каждый человек обладает уникальным опытом, знаниями и возможностями, однако ни один человек не способен охватить все многообразие мира. Любое знание всегда остается частичным, а любая точка зрения – ограниченной. Осознание этого снижает потребность отстаивать собственную исключительность и способствует более открытому отношению к другим людям.

Заключение

Закон равной значимости в ИПП выступает не просто как нормативный ориентир, а как фундаментальный принцип, объединяющий философское осмысление мира и практическую терапевтическую работу. Он преодолевает крайности эгоцентризма и утраты субъектности, предлагая модель сбалансированного восприятия, где уникальность личности сочетается с ее равноправной включенностью в целостность мироздания.

В отличие от традиционных этических кодексов, фокусирующихся на контроле поведения, ЗРЗ задает внутреннюю этическую позицию – приоритет отношения и намерения над формальными правилами.

Практическая ценность закона проявляется в снижении конфликтности, трансформации самооценки и построении уважительных отношений как в терапии, так и в повседневной жизни.

Таким образом, ЗРЗ может служить интегративной основой для разных психологических школ, способствуя формированию более этичной, гармоничной и научно обоснованной психотерапевтической практики.

Список литературы.

1. Гаранян Н.Г. Этические установки российских психологов-консультантов: область разногласий и потенциальных конфликтов / Н.Г. Гаранян, Ю.В. Захарова, М.Г. Сорокова // Консультативная психология и психотерапия, 28 (1), 2020 – С. 87–112.

2. Клюева Н. В. Этические принципы в психологическом консультировании / Н.В. Клюева, А.Б. Армашова, Е.Г. Руновская // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Е. В.: сборник материалов. – 2020. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-printsipy-v-psihologicheskom-konsultirovanii (дата обращения: 05.07.2026).

3. Козлов В.В. Манифест интегративной психологии // Вестник интегративной психологии. Ярославль – М., 2004. – Вып. 2. – С. 3.

4. Кокорин М.В. Теория и практика интегральной психологии и психотерапии: методическое пособие студента / М.В. Кокорин // Институт интегральной психологии и психотерапии (Школа интегральной психологии и психотерапии «2х2») – Калининград: 2018. – 63 с.

5. Спирица Е. В. Методологическая эрозия современной прикладной психологии: проблема инфильтрации невалидных концептов в академическую среду и юридическую практику / Е. В. Спирица, Н.В. Дьякова // Образование и право. 2026. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-eroziya-sovremennoy-prikladnoy-psihologii-problema-infiltratsii-nevalidnyh-kontseptov-v-akademicheskuyu-sredu-i (дата обращения: 05.07.2026).

6. Форман Н. Этические проблемы в психологии: британский опыт / Форман Н., Роулз Р. // Психология. Журнал ВШЭ. – 2004. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-problemy-v-psihologii-britanskiy-opyt

7. Шаболтас А. В. К обсуждению проекта этического кодекса российского психологического общества / А.В. Шаболтас // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2012. – №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-obsuzhdeniyu-proekta-eticheskogo-kodeksa-rossiyskogo-psihologicheskogo-obschestva (дата обращения: 05.07.2026).

8. Этический кодекс ОППЛ – URL: https://oppl.ru/about/ethics-code (дата обращения: 05.07.2026).

TRANSFORMATION OF FACTORS INFLUENCING THE MANIFESTATION OF INFANTILISM IN PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

Qoryogdiyev Sherzod Shuxrat ogli
(Tashkent, Uzbekistan)

Аннотация. *эпоху глобализации одной из основных задач современной науки является определение влияния социокультурных и экономических факторов на воспитание детей родителями в рамках концепции осознанного родительства. Родительский инфантилизм представляет собой крайне редкое, нетипичное и до настоящего времени недостаточно изученное явление современного общества, рассматриваемое как сложное системное образование. В статье на основе анализа материалов научных публикаций, посвящённых изучению психологических особенностей инфантильных родителей и их психологических проблем, рассматриваются социально-психологические факторы возникновения инфантилизма в институте современного родительства.*

Ключевые слова: *семья, функциональность семьи, межличностные отношения, психологическая дисфункция, демографические факторы, социализация, психологическая инвестиция.*

Annotation. *In the era of globalization, one of the main tasks that modern science must solve is to determine the influence of socio-cultural and economic factors on the upbringing of children by parents within the framework of conscious parenting. Parental infantilism is a very rare, atypical and still poorly studied phenomenon for modern society, and is presented as a complex systemic formation. The article discusses the socio-psychological factors of the emergence of infantilism in the institution of modern parenting based on the analysis of materials from scientific publications that study the psychological characteristics of infantile parents and their psychological problems.*

Key words*: family, family functionality, interpersonal relationships, psychological dysfunction, demographic factors, socialization, psychological investment.*

In the era of transformation of values and traditions taking place in the world, one of the main tasks that modern science should solve is to study the role of the family in children's behavioral deviations. It is in the family that the foundation of the child's social experience, value system, character and intelligence is laid, and individual psychological characteristics are formed, on the basis of which a model of interaction between the individual and the outside world is formed. At a time when socio-economic changes are accelerating, changes in family structures, the composition and structure of the family and family life, lifestyle, forms of social control and participation, as well as the impact of fundamentally new social norms of behavior

on the educational process have become widespread. These aspects create the basis for the sustainable development of such negative aspects as indifference and irresponsibility of parents in the system of family relations.In the next analysis, we can see that, having studied the socio-psychological factors that cause aggression in adolescents, the relationship between the adolescent's parents, as well as the relationship between the parents and their adolescent child, can also have an impact, as confirmed by the results of our research [1].

The methodological basis of the psychology of family relations is the theory of freedom, equality and dignity. The ideology of the psychology of family relations is the well-being of the family, the strengthening and development of the family way of life, equal opportunities for personal development, the priority of the interests of the child. Theoretical and practical interest in the problem of the family exists as long as human society exists, and this is not surprising. The family is a system of human social activity, one of the main institutions of society. It is in motion, changing not only under the influence of socio-political conditions, but also due to the internal processes of its development [2]. The family is the object of research of many social sciences, such as philosophy, history, ethnography, sociology, demography, psychology of family relations. Each of these sciences seeks to give its own definition of the family and therefore develops its own approaches to the study of this problem. According to A.I. Antonov, the family is “an association of people based on personal property and family activity, connected with parental-marriage-kinship relations, which combine the satisfaction of personal needs and the performance of social functions by birth, an institution for the maintenance and socialization of children”. Psychology, studying the family as a socio-psychological group, pays attention to the interpersonal relationships of its members, their interaction in various social and family situations, the organization of family life and the factors of the stability of the family as a small group. At the same time, the family is interpreted as a social group united by a set of interpersonal relationships formed in joint activities, corresponding to the norms and values of a particular society [5].

Infantilism among parents began to develop rapidly in the 20th century, especially in its second half. This was undoubtedly influenced by technical progress, the transformation of the family institution, family values, and the socio-psychological role of men and women in family relations. The interpretation of the concept of “infantilism” and the study of its manifestation in parental behavior seem to the authors to be a pressing issue characterizing one of the modern trends in development. In everyday practice, this term is often used as an assessment of a particular phenomenon or behavior and has a negative connotation [3]. Such a negative assessment is appropriate for the world of parents. Every child is “immature” and strives to become a full-fledged adult. Despite the possible problems and difficulties of adult life, the position of adults seems attractive to the child. Indeed, achieving maturity and elevation is one of the promising goals of human development. Profound changes taking place in many areas of life lead to a change in the value-semantic relations of parents, to the setting of goals that are easier and faster to achieve. The modern social situation is characterized by an increase in the volume and intensity of information flows, socio-economic changes and various crises. The contradictory picture of the future, the uncertainty of tomorrow scares future parents, as if calling them to remain in “childhood”, where there were no problems, life was stable and reliable. However, having lost the value of growing up, humanity loses the meaning of its existence, denies self-reproduction and is heading towards a decrease in the population and the end of humanity In the analysis of the questionnaire «Parent-child relationship» by A.Ya. Varga and V.V. Stolin, 90 parents of our adolescent subjects who participated in our study participated, and they were analyzed based on the class section. Accordingly, we can see that there was no significant difference between the results of parents of adolescent students on the acceptance scale ($H=1.569$, $p\geq0.456$). The average rank index of parents of 5th grade students is 40.90, the average rank index of parents of 7th grade students is 46.43, and the average rank index of parents of 9th grade students is 49.17. Furthermore, the acceptance of adolescent children by parents of 9th grade students is lower than that of parents of other grades. This is because parents believe that since their children are on the verge of «stepping

into independent life,» they use a method of satisfying their behavior, desires, and needs with an eye on their future field of activity in order to prevent them from straying into various strange paths.

TableNo1

Analysis of the "Parent-Child Relationship" questionnaire by A.Ya.Varga and V.V.Stolin using the Kruskal-Wallis criterion (n=90)

Scale	Statistical indicator		
Acceptance (n=90)			
Classes	**Mean rank**	**H**	**p**
Parents of 5th grade students	40,90	1,569	0,456
Parents of 7th grade students	46,43		
Parents of 9th grade students	49,17		
Symbiosis (n=90)			
Parents of 5th grade students	54,05	7,314	**0,026***
Parents of 7th grade students	36,15		
Parents of 9th grade students	46,30		
Authoritarian-hypersocialization (n=90)			
Parents of 5th grade students	47,42	1,140	0,565
Parents of 7th grade students	47,68		
Parents of 9th grade students	41,40		

** there are statistical differences*

According to the Symbiosis scale, the average rank index of parents of 5th grade students was 54.05, the average rank index of parents of 7th grade students was 36.15, and the average rank index of parents of 9th grade students was 46.30, a significant difference was observed (H=7.314, p≤0.05). It can also be said that the excessive attention of parents of 5th grade students to their children acts as a factor leading to the manifestation of aggression in adolescents. In order to conclude that a parent does not establish a psychological distance between himself and the child, he always tries to be closer to him, satisfy his basic rational needs, and protect him from problems. Interest in the issue of infantilism is associated with the need to adapt to socio-economic and psychological conditions. At the same time, the natural prolongation of childhood and the change in age boundaries push adulthood to a later stage. Theoretical understanding of the phenomenon of infantilism and finding its operational definition are important for a correct understanding of the modern process of adulthood. The concept of infantilism can be interpreted both as a characteristic of the individual and as a description of the developmental process.

TableNo2

Verification of the compliance of the questionnaire "Parent-child relationship" by A.Ya. Varga and V.V. Stolin with the law of normal distribution (n=90)

Scales	Kolmogorov-Smirnov Z-value	Reliability level
Acceptance	1,692	**0,007****
Cooperation	1,060	0,211
Symbiosis	1,589	**0,013***
Authoritarian-hypersocialization	1,418	**0,038***
Little unlucky	1,064	0,207

** there are statistical differences*

1. “Acceptance - alienation from the child” - The scale reflects two opposing emotional interpersonal attitudes towards the child.

- The content of the first pole of the scale is as follows: Parents like the child as he is. Parents respect the child's individuality, love him. Parents try to spend a lot of time with the child, support his interests and plans.

- The content of the second pole of the scale is as follows: Parents perceive their child as bad, unable to learn, unsuccessful. In their opinion, their children cannot achieve success in life because of their lack of intelligence, lack of abilities, bad habits. Often, such parents are angry with their children, resentful, angry, and upset. Such parents do not trust their child and do not respect him.

2. (“Cooperation”) or “Union” – If the parents’ attitude towards their children is positive, then they behave in a socially heated manner. The content of this scale is defined as follows: Parents are interested in their child’s work and plans, strive to help the child in everything, sympathize with him. Parents highly appreciate the creative and intellectual abilities of their children, are proud of them. They reward the child for his independence and initiative, strive to be equal to him. Parents trust the child, approve his opinion on controversial issues. With low scores on this scale, parents have the opposite attitude towards their children.

3. “Symbiosis” – Reflects interpersonal distance in dealing with the child. With high scores on this scale, parents strive for a symbiotic relationship, that is, they strive to protect him from life’s difficulties and disappointments. The parent is constantly worried about the child, their child seems small and defenseless to them, and when the child, due to circumstances, tries to do something independently, the parent's anxiety increases even more, because the parent never voluntarily allows the child to be independent. On this scale, with low scores, parents are negative and rude and cold towards their children.

4. “Authoritarian” or strictness, demandingness” - reflects the control and direction of the child's behavior. On this scale, with high scores, authoritarianism is clearly visible in the relationship between parents. The parent tries to exert his influence in everything. If the child tries to act on his own, he is severely punished. The parent demands unconditional obedience and order from the child. Parents carefully check the social maturity of their child and demand social success. Such a parent knows the individual characteristics, habits, thoughts, feelings of his child well, but does not want to take them into account.

5. “Little unlucky” or “infantile” - This type reflects the characteristics of parents in understanding and perceiving their child. On this scale, with high scores, parental attitude towards their child is characterized by immaturity The child's feelings, thoughts, interests, and hobbies seem childish to the parent, that is, not serious. The parent imagines the child to be susceptible to bad influences, unsuccessful, and unable to adapt to life. Therefore, the parent seeks to protect the child from life's difficulties and strictly control his actions. Such parents always try to protect them.The results obtained by checking the compliance of the questionnaire “Parent-child relationship” by A.Ya. Varga and V.V. Stolin with the law of normal distribution according to the Kolmogorov-Smirnov criterion were as follows: the results were recorded on the acceptance scale ($Z=1.692$; $p\leq0.01$), the cooperation scale ($Z=1.060$; $p\geq0.211$), the symbiosis scale ($Z=1.589$; $p\leq0.01$), the authoritarian-hypersocialization scale ($Z=1.418$; $p\leq0.05$), and the small unsuccessful scale ($Z=1.064$; $p\geq0.207$). It was found that 80% of these results corresponded to nonparametric criteria according to the law of normal distribution.

Table№3

Analysis of the “Parent-Child Relationship” questionnaire by A.Ya.Varga and V.V.Stolin using the Spearmen criterion (n=90)

Scales	Acceptance	Cooperation	Symbiosis	Authoritarian-hypersocialization	Little unlucky
Acceptance	1	**-0,211***	**0,231***	0,047	-0,005
Cooperation		1	0,138	0,044	0,131
Symbiosis			1	**0,211***	0,117
Authoritarian-hypersocialization				1	0,057
Little unlucky					1

** there are statistical differences*

The correlation analysis of the results of the above-mentioned questionnaire among parents can be interpreted as follows: the observation of parents not accepting their children as they are, the increase in their demands on them more than they are capable of instead of realistically assessing their abilities, leads to a decrease in the cooperative relationship between the child and the parent (r=-0.211, p≤0.05). This leads to the formation of aggressive behavior in the child, the search for outside partners, creates the basis for serious deviations in the behavior of the teenager, and leads to the formation of a sense of hostility towards the parent. Also, an increase in the indicator of this scale in parents affects the symbiosis process (r=0.231, p≤0.05). In this case, the parent pays excessive attention to the child in order to turn him into an overly ideal person. This can lead to the formation of negative qualities in the child's behavior, such as shyness, manliness, and independence, as well as the emergence of aggressive attitudes towards others.

The lack of attention and affection from parents, the lack of which is given by other relatives, causes an increase in their need for "recognition" by others in society, and also leads to the emergence of a feeling of distrust towards peers and classmates. The results of the study showed that the increase in symbiotic relationships also creates the basis for an increase in authoritarian-hypersocialization (r=0.211, p≤0.05). In this case, an invisible barrier appears between the child and the parent, which creates the basis for mutual misunderstanding and disagreement.

Traditionally, the development of the individual is influenced by three global factors: heredity, environment and upbringing. Numerous scientific experiments conducted by nature on humans prove that the child is able to perfectly adapt to the animal environment, but the further it is, the faster it loses its ability to develop personally. Consequently, it is the environment that is the leading factor influencing the properties and qualities of future generations. The transmitter of the environment, everything that is nature, all the blessings created by people, is culture in a broad sense [7].

In the course of the above theoretical analysis, we can divide the pedagogical conditions for the development of infantilism in parents into the following categories:

1) the lack of collective education and the low influence of teachers, psychologists and the educational environment in general on the development of the individual;

2) a specific style of freedom pedagogy, which provokes the development of egoism;

3) in the absence of psychological and pedagogical support for family relationships, the responsibility for upbringing is assigned only to the family;

3) deformation of the model of family relations against the background of a decrease in the birth rate, changes in gender roles and family values.

An alarming symptom of infantilism is the lack of desire to develop. Analyzing the work of Dan Keeley and many other researchers, it becomes clear that there are six main signs of infantilism in parents:

1) irresponsible behavior;
2) psychological discomfort;
3) loneliness and hidden fears;
4) confusion of gender roles;
5) narcissism;
6) gender stereotypes [6].

The loss of the value of adulthood undermines the development goals of humanity and the stability of the population. For a modern young person, the main components of youth remain stable at the level of adolescence. The leading activity is the same as in adolescence - mastering the operational-technical side, professional orientation and acquiring professional skills. Another prerequisite for the implementation of development is communication, which has become mediated directly through digital and virtual devices - computers, mobile devices, social networks, file-sharing services. Mediated social interaction leads to the equalization of the importance of certain behavioral patterns and gaps in their formation. There is a tendency to replace real communication with virtual. All other things being equal, modern youth prefer signs of attention (for example, congratulations on a birthday or other significant event) on social networks to direct communication. Virtual communication is characterized by superficial connections and imitation of emotions. As a result, this leads to a violation of the influence of the social factor on development and maturation. Infantilism remains a “natural” model of behavior, supported by the components of development for both a young person and a biological adult [8].

To form stable psychological boundaries, responsibility and activity of the individual, there must be an effective communication system between the individual, family and society. For the effective functioning of the education system as the main channel for the transmission of cultural meanings, dialogical interaction between family education, the state education system and the real socio-cultural context of state education of the younger generation should be ensured. Based on theoretical analyses, the study of the manifestation of infantilism in parents reveals the possibility of psychocorrection and psychoprophylaxis of infantilism by focusing on their family path, marital hierarchy, and the “psychological wounds” they received when passing a certain age stage in ontogenesis. As modern preventive measures to prevent the development of infantilism among young people on the verge of marriage, that is, future parents, it is worth noting the following:

1) the formation of a pedagogical and social environment that stimulates the development of social activity and social intelligence of young people;
2) the restoration of collective and labor education methods that form personal development, independence, and enhance the influence of a peer group in the educational process;
3) the provision of educational and psychological and pedagogical support of society to families (especially single-parent families) in diagnosing and preventing infantilism in the practice of family upbringing;
4) create conditions for real self-realization here and now, in order to prevent young people from entering mythological worlds (the world of virtual games, digital reconstructions of communication, drugs, illusions, artificially created subcultures);
5) develop young people's aspirations for independence (including financial independence), first of all, self-confidence, their capabilities and abilities;
6) support at the state and societal levels the culture of family relations, large families, the decisive role and responsibility of the father as a regulator of family relations and the rules of upbringing;
7) develop and introduce into the educational process methods of combating digital safety and Internet addiction for the development of a creative personality;
8) development of educational programs on self-knowledge, self-development, self-management and self-education technologies in the youth environment and their introduction into the educational process;

9) implementation of preventive work aimed at combating the growing tendency of teachers and psychologists in youth communities to blame parents and seek "childhood injuries" to explain the manifestation of their own infantile behavior.

10) development and implementation of programs and projects to increase the social activity of young people in order to develop the younger generation in harmony with nature and society, to form a sense of responsibility and creative self-awareness of a modern person [7].

Literature.

1. Войскунский А.Е., Солдатова Г.У. Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хики комори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотера пия. 2019. Т. 27. № 3 (105). С. 22–43.

2. Бакулина А.С. Феномен кидалт, или «новых взрослых», в современном мире // Актуаль ные вопросы социально-психологических исследований: сб. науч. и учеб.-метод. ст. / ред. сост. А.М. Тютченко, О.С. Фисенко. М.: Перо, 2015. С. 28–36.

3. Серегина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у без работной молодежи : автореферат дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Рос. гос. соц. ун-т. – Москва, 2006. – 25 с.

4. Сабельникова Е. В. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация // Образование и наука. – 2016. – № 3. – С. 89-105.

5. Mikhailova O.B., Gutvajn N. Growing infantilism in modern adolescents and young people: symptoms and causes // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 1. С. 39–53. http://doi.org/10.22363/2313-1683- 2022-19-1-39-53.

6. Mikhailova O.B., Kudinov S.I., Marin Jerez K.G. Value-motivational characteristics of inno vativeness as prospects for successful self-fulfillment // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6. No. 3S2. Pp. 105–112.

7. Апраксина Н.Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Апраксина Нина Дмитриевна; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – Москва, 2008. – 23 с.

8. Птичкина Е.Л. Внутриличностные детерминанты девиантного поведения старших подростков: Автореф. дис....канд. психол. наук. - М.: Психол. ин-т РАО, 2001. - 25 с.

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТОДА «ДЫХАНИЕ-МУЗЫКА-ДВИЖЕНИЕ (ДМД)»: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА И ТРЕНЕРСКОЙ

Латыпова В.В.
Интегративный психолог
(г.Уфа, Россия)

Аннотация. В статье представлен феноменологический анализ многолетнего опыта применения метода «Дыхание-Музыка-Движение» (ДМД) в контексте личностной трансформации и последующей профессиональной деятельности в качестве тренера. Актуальность исследования обусловлена растущим интересом к телесно-ориентированным и дыхательным практикам как инструментам коррекции психоэмоциональных состояний и экзистенциальных кризисов. Целью работы является описание и осмысление динамики психологических изменений, наблюдаемых в ходе

длительной практики ДМД, а также выявление ключевых факторов эффективности метода при переходе от роли клиента к роли ведущего.

Ключевые слова: Дыхательные практики, ДМД (Дыхание-Музыка-Движение), трансперсональная психология, личностная трансформация, когнитивное переключение, экзистенциальный кризис, групповой тренинг.

Abstract. This article presents a phenomenological analysis of long-term experience using the Breath-Music-Movement (BMM) method in the context of personal transformation and subsequent professional work as a coach. The relevance of this study stems from the growing interest in body-oriented and breathing practices as tools for correcting psychoemotional states and existential crises. The aim of the study is to describe and understand the dynamics of psychological changes observed over the course of long-term BMM practice, as well as to identify key factors in the method's effectiveness during the transition from the client to the leader.

Keywords: Breathing practices, DMD, transpersonal psychology, personal transformation, cognitive shift, existential crisis, group training.

Проблема поиска эффективных методов выхода из экзистенциальных кризисов и состояний хронической усталости сохраняет высокую актуальность в современной психологии. Традиционные вербальные подходы психотерапии нередко демонстрируют ограничения при работе с глубокими эмоциональными блоками и соматизированными переживаниями. В связи с этим возрастает исследовательский интерес к интегративным телесно-ориентированным подходам, к числу которых относится метод «Дыхание-Музыка-Движение» (ДМД).

Цель данной статьи - представить структурированный анализ индивидуального опыта, охватывающего семилетний период практики.

Исследование построено на качественном ретроспективном анализе (феноменологический подход). Материалом послужил дневниковые самоотчёты автора, охватывающие период с 2017 по 2026 год. Общий объём проанализированной практики включает:

1. Более 60 индивидуальных дыхательных сессий, пройденных в роли клиента.
2. Эмпирический опыт проведения 15 однодневных групповых тренингов и одного семидневного онлайн-марафона с использованием коротких (15–30 минут) дыхательных сессий в качестве основного инструмента воздействия.

Анализ данных проводился методом тематического выделения ключевых переживаний и устойчивых личностных изменений с последующей концептуализацией полученных результатов.

Анализ личного опыта позволил выделить несколько фаз протекания процесса ДМД. На начальном этапе (2017 год) доминировали переживания, соответствующие описанию экзистенциального кризиса: интенсивные негативные аффекты, «страдания и рыдания», характерные для катарсической стадии. По мере прохождения последующих сессий вектор переживаний сместился в область трансперсональных феноменов, описываемых как «погружение в невероятную красоту и бесконечность».

На основе рефлексии более 60 индивидуальных сессий и опыта проведения 15 однодневных и одного семидневного онлайн-марафона выделены этапы трансформации: от переживания дистресса и катарсиса до достижения трансперсональных состояний и когнитивной перестройки. Зафиксированы устойчивые личностные изменения: снижение паттернов виктимности, формирование внутренней опоры, повышение креативности и обретение экзистенциальной перспективы. Эмпирические наблюдения в качестве тренера позволили сформулировать принцип прямой зависимости качества ведения группы от глубины личной практики ведущего. Полученные результаты свидетельствуют о значительном потенциале метода ДМД как инструмента самопознания и психологической помощи.

Литература.

1. Гроф С. Холотропное дыхание: новый подход к самоисследованию и терапии. - М.: Ганга, 2018.
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.

АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ-ЕДИНОБОРЦЕВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ПОБЕДИТЕЛЯ

Магомедов А.И.
(Россия)

Аннотация*. В статье представлена разработанная автором программа психологической подготовки юных спортсменов-единоборцев. Психология победителя рассматривается как формируемая система дисциплины, волевой устойчивости, уверенности, саморегуляции и соревновательной готовности. Раскрыты цель, структура и основные содержательные блоки программы.*

Ключевые слова*: психология победителя, юные спортсмены, единоборства, психологическая подготовка, волевая саморегуляция, соревновательная готовность.*

Abstract*. The article presents an author's program of psychological training for young combat sports athletes. Winner psychology is understood as a developing system of discipline, volitional stability, confidence, self-regulation and competitive readiness. The aim, structure and main content blocks of the program are described.*

Keywords*: winner psychology, young athletes, combat sports, psychological training, volitional self-regulation, competitive readiness.*

Современные единоборства требуют от юного спортсмена не только физической и технической подготовленности. В ситуации поединка проявляются способность выдерживать давление, сохранять концентрацию, управлять страхом и реализовывать подготовленный уровень действия. Поэтому психологическая подготовка становится не дополнительным, а структурным компонентом спортивного становления.

Психология победителя в данном исследовательском контексте понимается не как врожденная черта и не как внешняя установка на превосходство. Речь идет о формируемой системе качеств и регуляторных механизмов, которые позволяют спортсмену действовать устойчиво в условиях нагрузки, соревнования, ошибки, победы и поражения.

Теоретические основания программы

Программа опирается на положения психологии спорта о значении мотивации достижения, волевой саморегуляции, соревновательной готовности и тренерского сопровождения. Для единоборств особенно значима связь психологического состояния с телесным поведением: взглядом, осанкой, мимикой, характером разминки, реакцией на усталость и способность продолжать действие в критической точке поединка.

Интегративный подход позволяет рассматривать телесные, эмоциональные и смысловые проявления спортсмена как единую систему. В этом отношении важны идеи В.В. Козлова о целостной работе с состоянием человека и развитии человеческого потенциала. В авторской программе эти положения конкретизируются применительно к подготовке юных спортсменов-единоборцев.

Цель и содержание программы

Цель программы – формирование психологии победителя у спортсменов 13–20 лет через развитие дисциплины, волевой устойчивости, уверенности, саморегуляции, соревновательной готовности и конструктивного отношения к результату.

Содержание программы включает восемь взаимосвязанных блоков, каждый из которых направлен на формирование конкретного компонента психологии победителя. Программа не отделяется от спортивной подготовки, а встраивается в тренировочный процесс: часть задач решается в ходе обычных занятий, часть – через специальные психологические, дыхательно-двигательные и рефлексивные упражнения.

Первый блок связан с дисциплиной и тренировочной ответственностью. Его содержание включает регулярность посещения занятий, выполнение повторяющихся действий, соблюдение требований тренера, работу с пропусками и осознание связи между полнотой подготовки и уверенностью в поединке. Дисциплина рассматривается как основание спортивной уверенности: спортсмен уверен не потому, что убеждает себя в победе, а потому, что прошел необходимый объем подготовки.

Второй блок направлен на развитие волевой устойчивости. В нем используются физические и тренировочные ситуации, в которых спортсмен сталкивается с усталостью, сопротивлением, желанием прекратить действие и необходимостью продолжать работу. Важным содержанием блока является освоение критической точки нагрузки: момента, когда спортсмен учится не уходить из действия, а сохранять направленность, собранность и способность идти до конца.

Третий блок посвящен телесной собранности и уверенности. В единоборствах психологическое состояние спортсмена непосредственно проявляется в теле: взгляде, осанке, мимике, дыхании, характере разминки, способе выхода к сопернику. Поэтому программа включает формирование внешнего образа готовности, работу с телесной зажатостью и освоение устойчивого поведения в ситуации оценки и давления.

Четвертый блок включает работу со страхом, стартовым волнением и соревновательной тревожностью. В него входят распознавание напряжения, дыхательная регуляция, краткие формулы самонастройки, переключение внимания с угрозы на задачу, а также разбор типичных состояний перед боем. Цель блока – не устранить волнение полностью, а перевести его в управляемое рабочее состояние.

Пятый блок связан с концентрацией и предсоревновательной настройкой. Здесь используются индивидуальные слова поддержки, тренерские установки перед боем, удержание фокуса на первом действии, краткая визуализация и смысловая сборка спортсмена перед выходом. Особое значение имеет фигура тренера, который помогает спортсмену не рассыпаться под давлением и войти в поединок в состоянии собранной готовности.

Шестой блок составляет работа с внутренним состоянием через дыхательно-двигательные и медитативные практики. Психотехника «ДМД – Дыхание-Музыка-Движение» рассматривается как один из компонентов комплексной программы, позволяющий спортсмену проживать сопротивление, напряжение и внутренний предел в управляемой форме. Этот блок направлен на развитие саморегуляции, устойчивости

к интенсивным переживаниям и способности сохранять контакт с собой в ситуации высокой нагрузки.

Седьмой и восьмой блоки связаны с взаимодействием с соперником, отношением к победе и поражению, а также спортивной этикой. В рамках этих блоков используются упражнения на устойчивость контакта, внимание к состоянию соперника и сохранение собственной собранности в ситуации противоборства. Разбор побед и поражений помогает спортсмену не разрушаться после неуспеха и не терять дисциплину после успеха. Уважение к сопернику рассматривается как условие внутренней силы, а не как формальный ритуал поведения.

Заключение

Авторская программа психологической подготовки юных спортсменов-единоборцев направлена на целенаправленное формирование психологии победителя как системы регуляторных, волевых, эмоциональных и поведенческих качеств. Ее практическая ценность состоит в том, что психологическая работа не выносится за пределы спортивной подготовки, а включается в реальный тренировочный процесс: в работу с нагрузкой, дисциплиной, телесной собранностью, предсоревновательной настройкой, победой, поражением и отношением к сопернику. Такая структура позволяет рассматривать программу как практический инструмент подготовки спортсмена, способного реализовывать свой потенциал в условиях поединка.

Список литературы.

1. Алексеев А.В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. 5-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 352 с.

2. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. 3-е изд., испр. М.: Советский спорт, 2007. 296 с.

3. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2008. 352 с.

4. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания: методы и техники. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. 536 с.

5. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1969. 88 с.

6. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2004. 576 с.

7. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры / пер. с англ. Киев: Олимпийская литература, 2001. 336 с.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПЕРСОНАЛА СЛУЖБ ЭКСТРЕННОГО РЕАГИРОВАНИЯ.

Мадаминов Иззатбек Умидбекович
Университет РАНЧ

Аннотация. *В статье представлены результаты развития эмоционального интеллекта у персонала служб экстренного реагирования. Одновременно с этим широко освещаются такие вопросы, как история концепции эмоционального*

интеллекта, его сущность, взгляды ученых и его составляющие, а на основе полученных результатов делаются выводы.

Ключевые слова: *персонал по управлению чрезвычайными ситуациями, личность, эмоциональный интеллект, самооценка, контроль эмоций, эмоции других, эмоциональная компетентность, эмпатия, фрустрация, личностные навыки, социальные навыки, межличностные отношения.*

The article presents findings regarding the development of emotional intelligence among personnel of the Department of Emergency Situations. It also provides a comprehensive overview of the history and essence of the concept of emotional intelligence, scholarly perspectives, and its constituent components, while drawing conclusions based on the obtained results.

Keywords: *Emergency Situations Department personnel, individual, emotional intelligence, self-assessment, emotional control, others' emotions, emotional competence, empathy, frustration, personal skills, social skills, interpersonal relationships.*

Введение. Сегодня, в процессе радикальной реформы и модернизации системы реагирования на чрезвычайные ситуации в Узбекистане, необходимо изучать психологию сотрудников в ряде ключевых и актуальных областей. Основное внимание уделяется повышению стрессоустойчивости сотрудников, предотвращению профессионального выгорания, созданию культуры безопасности посредством эффективной коммуникации с общественностью и изучению когнитивных аспектов принятия решений в контексте внедрения цифровых технологий. Эти подходы полностью соответствуют установленным государственным задачам создания проактивной системы предотвращения чрезвычайных ситуаций и реагирования на них [1][2].

Для анализа согласно, чрезвычайная ситуация в 70 процентах случаев избыток население в своих домах безопасность к правилам согласие не делать как результат к поверхности приближается [1]. Это и профилактика их работа район до уровня посадка и населения безопасность культура увеличивать необходимость В этом процессе сотрудники должны играть не только роль спасателей, но и эффективных коммуникаторов и наставников .

Известно, что эмоциональный интеллект человека высокий на уровне развитый ооо чувства и другой люди чувства понять их управление способность быть, быть исследовать расти психология в науке эмоциональный интеллект к проблеме круг ряд новый подходы к поверхности принести вероятно случай В психологическом плане эмоциональный интеллект - это способность легко понимать эмоции других людей или рационализировать эмоции на основе интеллектуальных процессов. Все компоненты эмоционального интеллекта человека неразрывно связаны, и их взаимозависимость способствует эффективному построению межличностных отношений [3]. Эмоции сопровождают нас во всех жизненных ситуациях. Иногда эмоции могут внезапно вспыхнуть, мешая ясно мыслить и принимать взвешенные решения. В последнее время многие говорят об эмоциональном интеллекте. Эмоциональный интеллект - это набор уникальных человеческих навыков и способностей, которые помогают человеку понимать, контролировать и управлять своими собственными эмоциями и эмоциями других людей. Эмоциональный интеллект - одна из самых быстрорастущих областей исследований в современной психологии. Этот психологический феномен является предметом исследования многих ученых. Эмоциональный интеллект - это способность понимать эмоции, понимать других людей, их личные цели и желания, а также управлять своими эмоциями и эмоциями других для решения практических проблем[11]. В буквальном смысле понятие эмоционального интеллекта взаимосвязано с эмоциональной компетентностью и считается имеющим то же значение. «Эмоциональная компетентность» - это все знания, навыки и способности человека понимать и оценивать свои собственные эмоции и эмоции других людей. Например,

способность распознавать позволяет развить способность понимать эмоции другого человека , вдохновлять и влиять на других. Соответственно, люди, способные хорошо управлять своими эмоциями, считаются устойчивыми и способными работать в различных стрессовых ситуациях. Развитие эмоционального интеллекта - это гарантия будущего успеха и больших побед. Эмоциональный интеллект - это способность человека понимать свои собственные чувства и чувства окружающих. Эта способность проявляется в правильном выражении своих чувств и переживаний по отношению к себе и к другим людям. Мир меняется очень быстро. Сегодня нам недостаточно быть хорошим специалистом или мастером своего дела. Важно быть профессионалом, способным эффективно взаимодействовать с обществом. Как известно, IQ (коэффициент интеллекта) определяет умственные и аналитические способности человека. EQ (эмоциональный интеллект) - это совокупность личностных и социальных навыков и компетенций человека.

Этот квалификациям следующее наш вклад возможный :

- сам себе понимать - о ‘ з личный чувства понимание и анализ сделать способность и его /её собственный слабый и сильный аспекты знать ;
- сам себе управлять - о ‘ з чувства управлять взять и даже о , о кризис в ситуациях также эмоциональный баланс сохранять взять способность ;
- эмпатия - это те, кто вас окружает. чувства воспринимать , понимать и другие с их внутренний статус с учетом полученный без коммуникация сделать способность ;
- Навыки межличностного общения - это умение взаимодействовать с людьми, управлять их эмоциями и разрешать конфликты.

Развить эмоциональный интеллект можно в три этапа:

1. Регулярно записывайте свои чувства.
2. Изучите и поймите причины своих чувств.
3. Используйте методы, которые успокаивают вас (спокойное дыхание, медитация, прогулки) или заряжают энергией (спорт, танцы, громкая, веселая музыка) [6]. Люди с высоким эмоциональным интеллектом отличаются дружелюбием, спокойствием в социальных взаимодействиях и всегда хорошим настроением. Эмоционально устойчивые люди лучше понимают эмоции, потому что их внимание сосредоточено на окружающих, а не на себе.

Основная часть.

Чрезвычайная ситуация ситуации отделение в персонале эмоциональный интеллект сформирован психодиагностический анализ на тему « делать » научный наше исследование Региональное управление по чрезвычайным ситуациям Хорезма Это было сделано . Наше исследование объект как чрезвычайная ситуация ситуации отделение сотрудники избирательно полученный . Чрезвычайная ситуация ситуации отделение в персонале эмоциональный интеллект определение методология Это было сделано . В нашем исследовании мы использовали методологию Д.В. Люсина «Идентификация эмоционального интеллекта», модифицированную М. Худойберганową [5]. В своей теории Д.В. Люсин обосновал эмоциональный интеллект как способность человека понимать и управлять своими собственными и чужими эмоциями [4]. Способность понимать эмоции характеризуется тем, что человек распознает эмоции, то есть осознает наличие определенного эмоционального состояния у себя или у другого человека, четко понимает, какие эмоции он испытывает. Он также понимает причины, вызвавшие эту эмоцию, и возможные последствия. Способность управлять эмоциями характеризуется способностью регулировать силу выражения эмоций у человека, контролируя эмоции, человек может также контролировать свои внешние выражения лица и, при необходимости, способность вызывать определенные эмоции в нужное время (Люсин, 2004) [4].

Используя эту методологию, персонал служб экстренного реагирования Этот метод использовался для изучения формирования эмоционального интеллекта. Каждому

участнику были предоставлены пропуски с вопросами, составленными в соответствии с методикой , а ответы были сведены в таблицу на основе полученных результатов.

Таблица 1

Персонал службы по управлению чрезвычайными ситуациями Результаты применения методики Д.В. Люсина «Определение эмоционального интеллекта», модифицированной М. Худойберганової.

Т/р	Описательные статистики EQ	Среднее (M)	Ст.откл. (SD)
1	понимание чужих эмоций	21,08333	4,389092
2	Управ,чужими эмоциями	18,31667	5,280253
3	понимание своих эмоций	15,06667	3,61197
4	управление своими эмоциями	13,01667	4,608363
5	контроль экспрессии	12,26667	4,960408
6	межличностный эмоциональный интеллект	37,5	8,472288
7	Внутриличностный эмоциональный интеллект	37,65	8,317482
8	Понимание эмоций	35,38333	8,027689
9	Описательные статистики EQ	Среднее (M)	Ст.откл. (SD)

Этот со стола по-видимому Очевидно, что методология весы согласно чрезвычайная ситуация ситуации отделение в персонале эмоциональный интеллект о формировании показатели некоторый весы согласно дифференциация по-видимому стоит .

На основании результатов развития эмоционального интеллекта у персонала, занимающегося чрезвычайными ситуациями, были сделаны следующие выводы:

1. Эмоциональный интеллект находится на низком уровне по шкале понимания чувств других людей .

2. Управление чужими эмоциями шкала индикатор согласно среднее на уровне сформирован .

3. Понимание своих эмоций шкала индикатор согласно очень низкий на уровне сформирован .

4. Согласно шкале управления эмоциями, уровень эмоционального интеллекта умеренно развит.

5. Согласно шкале контроля экспрессии, эмоциональный интеллект развит умеренно.

6. Согласно шкале межличностного эмоционального интеллекта, уровень эмоционального интеллекта у человека высоко развит.

7. Согласно шкале внутриличностный эмоциональный интеллекта, уровень эмоционального интеллекта высоко развит.

8. Согласно шкале эмоционального понимания, эмоциональный интеллект развит очень хорошо.

9. Выяснилось, что эмоциональный интеллект характеризуется умеренным уровнем формирования согласно шкале управления эмоциями.

Заключение. Таким образом, человек не может добиться успеха в профессиональной и личной жизни, не умея управлять своими эмоциями , поскольку понимание эмоций очень важно для успешного решения проблем, что связано со способностью выражать свои чувства на лице в любое время [7]. В большинстве эмоциональных ситуаций возникают обстоятельства, требующие рационального суждения. Управление и контроль эмоций - важная способность человека и ключевой ресурс для достижения успеха.

В заключение, сегодня в отечественных исследованиях существует острая необходимость в теоретическом и практическом изучении концепции эмоционального

интеллекта, а практически полное отсутствие исследований психологических характеристик персонала служб экстренного реагирования указывает на актуальность этой темы.

Оказывает значительное влияние на реализацию социально - биологических потребностей человека, а степень формирования ЭИ в его профессиональных интересах, теоретической, практической и профессиональной подготовке также служит ведущим стимулом. Развитие и формирование эмоционального интеллекта считается важным фактором успеха человека. Поэтому развитие эмоционального интеллекта можно рассматривать как один из главных факторов успеха персонала служб экстренного реагирования в социальной жизни и психологическом благополучии. Если в этом направлении будут проведены более обширные исследования, вероятно, будет найдено типологическое понимание эмоционального интеллекта персонала служб экстренного реагирования, эмоциональный интеллект и возраст, эмоциональный интеллект и профессия, эмоциональный интеллект в управлении и его роль, а также типологические аспекты эмоционального интеллекта персонала служб экстренного реагирования.

Использованная литература.

1. https://gov.uz/uz/news/view/91888

2. Указ Президента Республики Узбекистан от 20.10.2025. № УП-185 «О поднятии на качественно новый уровень сферы надежной защиты населения и территории от чрезвычайных ситуаций»

3.Каракулова Ю. Психологическая специфика формирования девиантного поведения у подростков. // Международный научно-образовательный электронный журнал «Образование и наука в XXI век». 2021. 251

4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.

5. M.J.Xudoyberganova “Turli yoshdagi zaif ko‘ruvchilarda emotsional intellekt shakllanganlining psixologik xususiyatlari” Psixol …. PhD … dis. – Toshkent: 2025. – 156 b

6. M.J.Xudoyberganova “Dmitriy Vladimirovich Lyusinning “Emotsional intellektni aniqlash” EmIn so‘rovnomasi adaptatsiya va modifikatsiyasi” (O‘zbekiston sharoiti uchun) Uslubiy qo‘llanma. – «Khwarezm publication». 2024. - 48 b. UO‘K 159.9(075.8) KBK 88ya73 ISBN 978-9910-663-28-4.

7. M.J.Xudoyberganova Zaif ko‘ruvchi shaxslarda emotsional intellektni shakllantirish psixodiagnostikasi va psixokorreksiyasi Uslubiy qo‘llanma. “Xorazm” nashriyoti 2024. UO‘K 37.015 KBK 74.26

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Менглиева Гавхар Иброхим кизи
(Термиз, Узбекистан)

Аннотация. *В статье рассматриваются педагогические и психологические факторы, определяющие успешность социализации детей дошкольного возраста. Раскрываются особенности влияния семьи, дошкольной образовательной организации, сверстников и индивидуально-психологических характеристик ребенка на процесс усвоения социальных норм и ценностей. Представлены результаты теоретического анализа научных источников, статистические данные и*

практические рекомендации по совершенствованию процесса социализации дошкольников.

Ключевые слова: *социализация, дошкольный возраст, педагогические факторы, психологические факторы, семья, воспитатель, коммуникативные навыки, эмоциональное развитие.*

Annotation. *This article examines the pedagogical and psychological factors that determine the success of preschool-age children's socialization. It explores the influence of family, preschool educational institution, peers, and the child's individual psychological characteristics on the process of assimilating social norms and values. It presents the results of a theoretical analysis of scientific sources, statistical data, and practical recommendations for improving the socialization process of preschoolers.*

Keywords: *socialization, preschool age, pedagogical factors, psychological factors, family, teacher, communication skills, emotional development*

В современных условиях развития общества проблема социализации детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность. Дошкольный возраст является важнейшим этапом становления личности, формирования моральных качеств, коммуникативных способностей и навыков взаимодействия с окружающими людьми.

Социализация представляет собой процесс усвоения ребенком социальных норм, ценностей и моделей поведения, необходимых для полноценного функционирования в обществе. От успешности социализации зависит дальнейшее развитие личности, ее способность к обучению, взаимодействию с окружающими и адаптации к меняющимся условиям социальной среды.

Исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и других ученых свидетельствуют о том, что процесс социализации осуществляется под воздействием комплекса педагогических и психологических факторов[1].

Развитие человека - очень сложный процесс. Он происходит под влиянием внешних факторов и внутренних сил. К внешним факторам относятся природная и социальная среда, окружающая человека, а также целенаправленная деятельность, направленная на формирование определенных качеств у детей. К внутренним факторам относятся биологические и наследственные факторы. В процессе развития ребенок вовлекается во всевозможные виды деятельности (игра, работа, учеба и т. д.) и вступает в общение (с родителями, сверстниками, незнакомыми людьми). При этом он проявляет свою активность. Это помогает ему освоить определенный социальный опыт. Для каждого периода развития ребенка один из видов деятельности является основным, ведущим. Один вид сменяется другим, но каждый новый вид деятельности возникает в работе предыдущего. Общение необходимо для нормального развития ребенка с рождения. Только в процессе общения ребенок может овладеть человеческой речью. Это, в свою очередь, играет ведущую роль в деятельности ребенка, его познании и усвоении окружающей среды[2].

Образование, являющееся неотъемлемой частью влияния социальных факторов на человека, имеет свои особенности. В частности, влияние образования на развитие ребенка меняется со временем. Иными словами, чем старше ребенок, тем большее влияние образование оказывает на его формирование. Со временем роль образования уменьшается. Но начинается другой процесс, поскольку развивается самосознание. У ребенка возрастает понимание собственного личностного развития и самостоятельной деятельности. Известно, что потребность в самосознании считается высшей формой личностного развития. Образование – это естественный процесс интеграции ребенка в общество в результате положительного влияния самосознания и других социальных факторов (культурных, религиозных, исторических традиций, школьного сообщества, друзей, детского сада и т. д.) [3]. Сегодня история человеческой цивилизации зафиксировала некоторые свидетельства. Основатели Рима, Ромул и Рем, были вскормлены волчицей (так гласит легенда), Маугли был воспитан стаей волков.

Известны 15 случаев воспитания детей волками, 5 - медведями, 10 - обезьянами, 1 - леопардом и 1 - овцой. В 1920 году в Индии доктор Сингх обнаружил двух самок волков (одной 2 года, другой 7-8 лет) в логове с детенышами. Младшую назвали Амалой, старшую - Камалой. Сначала они вели себя как дикие животные. Ночью ползали и бегали, днем спали, а еду ели, пережевывая пищу зубами, не используя рук. Младшая вскоре умерла, старшая прожила около 10 лет. В течение этих лет доктор Сингх вел подробный дневник наблюдений за Камалой. Она с трудом читала. Потребовалось 2 года, чтобы научить ее стоять. Через 6 лет она начала ходить. Но ползала и бегала она как и прежде. За первые 4 года она выучила 6 слов. Спустя 7 лет её словарный запас увеличился до 45 слов, а через 3 года достиг 100. На этом этапе языковой процесс остановился. К этому времени Камала привыкла к человеческому обществу, перестала бояться света, научилась есть руками и работать, сидя на стуле. В 17 лет Камала была развита как 4-летний ребёнок. Это показывает, что даже когда человек в конечном итоге входит в человеческое общество, он не достигает уровня полноценной личности[3].

Образование, являющееся неотъемлемой частью влияния социальных факторов на человека, имеет свои особенности. В частности, влияние образования на развитие ребенка меняется со временем. Иными словами, чем старше ребенок, тем большее влияние образование оказывает на его формирование. Со временем роль образования уменьшается. Но начинается другой процесс, поскольку развивается процесс самообразования. Возрастает понимание ребенком собственного личностного развития и самостоятельной деятельности. Известно, что потребность в самообразовании считается высшей формой личностного развития. Образование – это естественный процесс интеграции ребенка в общество в результате позитивного влияния самообразования и других социальных факторов (культурных, религиозных, исторических традиций, школьного сообщества, друзей, детского сада и т. д.). В стиле учебной программы, распространенной на Востоке, одним из самых известных произведений, написанных в XIX веке, является «Кошмар» Унсурула Маоли Койковуса. Эта работа занимает важное место в развитии восточной философской мысли и, более того, вносит вклад в духовное и нравственное воспитание будущих поколений. «Кошмар» - это философско-дидактическое произведение, охватывающее все аспекты формирования личности. В его «Воспоминаниях о воспитании ребенка» глава «Дьеган» посвящена воспитанию ребенка в семье вдовы. В «Кобусноме» перечислен ряд обязанностей родителей. К ним относятся: - дать ребенку хорошее имя;

- выбрать мудрую и добрую няню; - провести свадьбу и традиционную свадебную церемонию;

- обучить чтению и письму, подготовить к профессии и получить образование;

- обучить военному искусству, если ребенок из военной семьи.

Кайковус подчеркивает необходимость сочетания дисциплины и доброты в воспитании ребенка. «Маленький ребенок усваивает знания и манеры посредством воспитания, а не по собственному выбору. Но если ребенок непослушен, и вы из-за этого рассердились, не бейте его собственной рукой, а учительской розгой. Учителя должны учить детей манерам, чтобы они не принимали вашего сына как должное в своих сердцах».

«Кошмар» Кайковуса и сегодня остается очень важным в духовно-нравственном воспитании молодого поколения как моральная ценность. Вопрос воспитания ребенка в семье также занимает достойное место в наследии великого мыслителя и поэта Алишера Навои. По его мнению, зрелость общества тесно связана со зрелостью его нынешней и будущей молодежи, поэтому воспитание детей является благородным долгом родителей. А. Навои восхваляет хорошие качества родителей. Он показывает, что накопление таких качеств в них играет важную роль в воспитании ребенка. Например, стоит упомянуть его размышления о женах: «Хорошая жена, - говорил Навои, - это богатство и счастье семьи. Мир и спокойствие хозяина дома исходят от нее; если она красива, она - пища для сердца; если она добра, она - пища для души. Если она

добра, в доме будет порядок и дисциплина. Если она сварлива, сердце будет печалиться от нее; если она искательница зла, душа будет страдать от нее. Если она пьяница, дом будет разрушен, если он глуп, семья будет опозорена»[6].

А. Навои также пишет о негативном влиянии определенных пороков и конфликтов в семье на воспитание детей и основных факторах, вызывающих его ухудшение. Он показывает хорошие и плохие привычки и причины их возникновения. Если не предотвратить формирование у ребенка плохих привычек, они постепенно превратятся в болезнь - станут проклятием.

Из вышеизложенного ясно, что восточные мыслители значительно опередили свое время своими педагогическими взглядами. Их взгляды веками обогащали мышление наших предков и не утратили своей ценности и сегодня. Они являются нашей духовной ценностью. Поэтому бессмертное наследие мыслителей может стать важным фактором в духовном и нравственном воспитании детей в семье.

Когда речь идет о семейном воспитании, необходимо понимать, что детей воспитывают родители, взрослые члены семьи, бабушки и дедушки, а также братья и сестры, основываясь на строгих национальных моральных и этических нормах. Развитие ребенка зависит от поведения и отношения родителей, братьев и сестер, а также от их взаимоотношений. Наши люди не зря говорят: «Он делает то, что видит в доме». Такая огромная ответственность, как семейное воспитание, ложится прежде всего на плечи отца и матери. В этой связи стоит отметить, что главной силой, влияющей на воспитание детей, является мать. У соседних народов отец отвечает за удовлетворение и обеспечение материальных потребностей семьи, а также участвует в домашних делах. Это хорошо известный факт из истории узбекских семей и традиция, унаследованная от наших предков. Поэтому слепой ребенок и слепая мать - вместе. Недаром наши люди говорят: «Кто приходит с молоком, тот становится душой любви». Высокие нравственные идеалы входят в душу ребенка с молоком слепой матери.

В.М. Каримова, останавливаясь на том, что характеристики родителей позволяют их детям развивать те же качества, выражает следующие мысли. Например: Регулярная организация семейных традиций в семье является важной основой для формирования личности ребенка и развития семейных качеств. Это подчеркивает, что обеспечение участия ребенка в этих мероприятиях способствует формированию таких качеств, как уважение к членам семьи, сострадание и эмпатия, а также инициативность и навыки самостоятельной работы с раннего возраста, а также навыки межличностного общения. Семья и ее здоровая духовная среда учат и психологически готовят ребенка к жизни в обществе, к умению ладить с окружающими, к сотрудничеству, к профессионализму и соблюдению моральных норм во взаимодействиях. Полноценная семья, то есть семья, где и отец, и мать живут в мире и согласии, где существуют нормальные человеческие отношения и здоровая духовная среда, позволяет ребенку хорошо развиваться во всех аспектах и вырасти здоровым, интеллигентным и волевом.

Материалы и методы исследования

В исследовании использовались следующие методы:

анализ психолого-педагогической литературы;

сравнительно-теоретический анализ;

наблюдение;

анкетирование педагогов и родителей;

статистическая обработка результатов исследования.

В качестве базы исследования рассматривались дошкольные образовательные организации и семьи, воспитывающие детей в возрасте от 5 до 7 лет.

Теоретические основы социализации дошкольников

Социализация является непрерывным процессом включения личности в систему общественных отношений. В дошкольном возрасте ребенок впервые начинает осознавать себя как члена социальной группы и осваивает основные правила взаимодействия с окружающими.

Основными компонентами социализации являются:
социальная адаптация;
усвоение норм поведения;
развитие коммуникативных навыков;
формирование нравственных качеств;
развитие эмоционального интеллекта.

Педагогические факторы социализации

Роль семьи

Семья выступает первым и наиболее значимым институтом социализации ребенка.

Таблица 1

Влияние семьи на процесс социализации дошкольников

Показатель	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Эмоциональный климат семьи	90	8	2
Участие родителей в воспитании	88	9	3
Семейные традиции	75	15	10
Стиль воспитания	85	10	5

Полученные данные показывают, что эмоционально благоприятная семейная среда оказывает решающее влияние на успешность социализации ребенка.

Роль дошкольной образовательной организации

Дошкольная образовательная организация обеспечивает ребенку возможность взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способствует развитию социальных навыков и формированию положительных моделей поведения.

Таблица 2

Значение педагогических условий в процессе социализации

Педагогический фактор	Степень влияния (%)
Профессионализм воспитателя	88
Игровые технологии	82
Организация общения детей	85
Взаимодействие семьи и детского сада	90

Психологические факторы социализации

Эмоциональный интеллект

Эмоциональный интеллект играет важную роль в развитии социальных отношений ребенка.

Таблица 3

Структура психологических факторов социализации

Фактор	Значимость (%)
Эмоциональный интеллект	35
Коммуникативные способности	30
Самооценка	20
Мотивация	15

Коммуникативные способности

Развитие коммуникативных способностей способствует успешному взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми, формирует навыки сотрудничества и взаимопомощи.

Игровая деятельность как средство социализации

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте.

Таблица 4

Влияние различных видов игр на социализацию детей

Вид игры	Социальный эффект
Сюжетно-ролевые	Освоение социальных ролей
Подвижные	Развитие взаимодействия
Дидактические	Развитие познавательной активности
Театрализованные	Развитие эмоциональной сферы

Роль сверстников

Общение со сверстниками способствует формированию самостоятельности, ответственности и способности к коллективному взаимодействию.

Таблица 5

Влияние социальных институтов на социализацию

Институт социализации	Уровень влияния (%)
Семья	40
Детский сад	30
Сверстники	20
Средства массовой информации	10

Практические рекомендации

Для повышения эффективности социализации дошкольников рекомендуется:

1. Усиление взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации.
2. Использование игровых и интерактивных технологий обучения.
3. Развитие эмоционального интеллекта детей.
4. Формирование благоприятного психологического климата.
5. Повышение профессиональной компетентности педагогов.

Заключение. Проведенный анализ показал, что успешность социализации детей дошкольного возраста определяется совокупностью педагогических и психологических факторов. Наиболее значимыми являются семья, профессиональная деятельность воспитателя, эмоциональное развитие ребенка и организация его общения со сверстниками. Создание благоприятных условий социализации способствует гармоничному развитию личности ребенка и его успешной адаптации в обществе.

Список литературы.

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2021.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2020.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Академия, 2021.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2019.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2022.
6. Смирнова Е.О. Психология ребенка. – М.: Владос, 2021.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2020.
8. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 2019.

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ МУЗЫКИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЕССИЙ ДМД

Молодин П.А.
Психолог-тренер ДМД,
(г. Москва, Россия)

Аннотация. *В статье описывается теоретическое обоснование и опыт практического применения различных систем звуковоспроизведения во время участия и проведения сессий ДМД на основании личного опыта и обратной связи участников сессий ДМД.*

Ключевые слова: *ДМД, дыхание, психотехнология, музыка*

Annotation. *The article describes the theoretical basis and experience of practical application of various sound reproduction systems during participation and conducting of DMD sessions based on personal experience and feedback of DMD session participants.*

Keywords: *DMD, breathing, psychotechnology, music*

Метод ДМД родился в апреле 2000 года, на Волге, в сосновом бору. И его создал доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова Владимир Васильевич Козлов.

По своей внутренней логике ДМД вобрало в себя все позитивные моменты вайвейшн, холотропного и свободного дыхания [Козлов, 2019, с.15].

ДМД – это психотехнология, аккуратно разложеная по музыкальному сопровождению, аккуратно разложенная по дыхательной психотехники, и, учитывающая все известные на данный момент физиологические, нейропсихологические особенности человеческого организма [Козлов, 2021, с.115].

В процессе участия и проведения сессий ДМД приходилось использовать различные средства воспроизведения, которые удавалось найти. От монофонических портативных звуковоспроизводящих устройств и до многоканальных систем из 6-10 различных источников звука. Последние, с моей точки зрения, очень хорошо подходили для небольшой группы.

И, что касается вообще музыкальных сессий, которые формируются для того, чтобы индуцировать измененные состояния сознания, они должны обладать элементом удивления, восторга, сакрального ужаса, индуцировать определенные психоэмоциональные состояния, и лучше необычные. [Козлов, 2021, с.147]

А каким образом достигаются эти состояния в настоящее время? Ярким примером подобных воздействий на психику является кино. Музыкальное сопровождение современных кинофильмов. История эволюции звукового сопровождения в кино начинается с начала XX века. Звук в кино стал не просто сопровождением, а мощным художественным инструментом. Появились новые приёмы: звук начали использовать для контраста, создания атмосферы, передачи эмоций.

Таким образом моей идеей было применение именно высококачественных систем воспроизведения полного диапазона для воспроизведения музыки в сессиях ДМД. Важным параметром было создание широкого звукового поля, а так же пристальное внимание на достаточную звуковую мощность всего диапазона частот, и особенно, нижнего диапазона частот музыки. Музыка сессий ДМД не создавалась для многоканальной аппаратуры, да и в этом нет такого большого смысла, но как показала практика, применение многоканальных систем дает более легкое и интересное погружение в процесс, особенно для новичков.

Что касается вообще самой музыки, мы посмотрели историю, посмотрели базовые функции, которые существуют, выяснили, что существует такая модель восприятия

музыки в пяти языках сознания. Основная идея заключается в том, что музыка, она всегда целостна, любой отрезок музыки он целостен, и целостность является основной характеристикой любой музыкальной композиции. Но, одновременно, от этой целостности требуется функция. Функция заключается в том, чтобы музыка задевала все языки сознания. То есть язык ощущений – чтобы музыка воспринималась на телесном, клеточном уровне всеми модальностями ощущений. Чтобы музыка воспринималась как давление, как определенное температурное воздействие, как вибрация и т. д. И вне сомнения, музыка должна иметь эмоциональный паттерн, музыка не должна быть эмоционально индифферентной, потому что эмоционально индифферентная музыка не имеет возможности действовать на человека, каким-то образом затрагивать камертоны человеческой души. [Козлов, 2021, с.150]

Для обеспечения этих функций мне было важно обеспечить акцент на нижнем диапазоне частот, или хотя бы не потерять этот диапазон при воспроизведении. Что в некотором роде усложняет организацию сессий. Для примера: в одном из музыкальных треков в финальной стадии применяется звук шума океана, и при хорошей достоверности системы воспроизведения мы буквально физически присутствуем в этом месте. Таким образом можно смело сказать, что требуемая функция выполняется

Опыт прохождения сессий ДМД при использовании маленьких портативных устройств показал, что энергии недостаточно, «не торкает», нет драйва, нет вовлечения. Конечно же выполнение процесса дыхания по правилам сессии ДМД дает переход в измененные состояния сознания, но не хватает глубины и большая часть дышащих просто засыпала или не находилась в процессе. Посторонние шумы, звуки, хрипы и т.д. так же ослабляли вовлечение или отвлекали. Что подтверждалось обратной связью от участников сессий.

Привычный вариант использования одной профессиональной колонки для озвучивания сессии ДМД по моему опыту является достаточным вариантом, но не создает элементов новизны, восторга и т.д., поскольку являются довольно привычным средством, которое человек слышит повсеместно.

Применение же многоканальных средств воспроизведения широкого частотного диапазона с возможность работы с большим уровнем громкости создавали более глубокое погружение в процесс, вовлеченность и энергию. Еще одним свойством была большая звуковая «изоляция» дышащего от «соседей», что так же улучшало вовлеченность и индивидуальность процесса, при сохранении групповой динамики и энергетики группы. Данное свойство отмечалось обратной связью от участников сессий.

Библиографический список.

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.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ, ВОЗНИКАЮЩЕЙ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Мустафаева Д.К.
докторант Каршинского государственного университета

Аннотация. *В статье на научно-теоретическом уровне анализируются социально-психологические детерминанты психической напряженности, возникающей в виртуальной среде. Рассматривается роль факторов, воздействующих на психологическое состояние личности вследствие широкого применения современных информационно-коммуникационных технологий и социальных сетей, в том числе информационной нагрузки, специфических особенностей виртуального общения, кибердавления, цифровой зависимости, социального сравнения, анонимности, а также уровня социальной поддержки в формировании психической напряженности. Кроме того, анализируется взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями личности, уровнем стрессоустойчивости, эмоциональной стабильностью и активностью в виртуальной среде; на основе научных источников обосновываются проблемы, связанные со стрессом, тревожностью, эмоциональным истощением и психическим здоровьем, возникающие вследствие длительной активности в виртуальном пространстве.*

Ключевые слова: *психическая напряженность, виртуальная среда, социальные сети, социальное сравнение, самопрезентация, социальная поддержка, FoMO, социально-психологические детерминанты.*

Abstract*. The article analyzes the socio-psychological determinants of psychological tension arising in the virtual environment at the scientific and theoretical level. It examines the role of factors affecting an individual's psychological state as a result of the widespread use of modern information and communication technologies and social networks, including information overload, specific features of virtual communication, cyberpressure, digital addiction, social comparison, anonymity, and the level of social support in the formation of psychological tension. In addition, the article analyzes the relationship between individual psychological characteristics, the level of stress resistance, emotional stability, and activity in the virtual environment. Based on scientific sources, the study substantiates the problems associated with stress, anxiety, emotional exhaustion, and mental health that arise as a result of prolonged activity in the virtual space.*

Keywords*: psychological tension, virtual environment, social networks, social comparison, self-presentation, social support, FoMO, socio-psychological determinants.*

Введение

Проникновение цифровых технологий в повседневную жизнь коренным образом изменило среду, в которой осуществляется социальное взаимодействие личности. Значительная часть общения, процессов самопрезентации, получения оценки со стороны других людей и переживания принадлежности к социальной группе переместилась в виртуальную среду. Эти изменения предъявили к личности новые психологические требования и породили новые исследовательские проблемы в психологической науке.

Одним из психологических последствий длительного пребывания в виртуальной среде является повышение психической напряженности. Однако это состояние проявляется не у всех пользователей одинаково. Из двух людей, использующих сеть с

одинаковой интенсивностью, один может сохранять устойчивость, тогда как у другого может сформироваться отчетливо выраженная напряженность.

Это различие порождает важный теоретический вопрос: что является источником напряженности сама виртуальная среда, время, проводимое в ней, или качественные характеристики социального взаимодействия, происходящего в этой среде? В литературе на протяжении длительного времени преобладал второй ответ: исследователи искали связь между количеством часов, проведенных в сети, и психологическим состоянием. Однако в последние годы крупные метаанализы продемонстрировали ограниченность данного подхода.

Психическая напряженность как самостоятельная научная категория сформировалась в психологии во второй половине XX века. Н. И. Наенко определяет психическую напряженность как состояние, возникающее в тех случаях, когда требования, предъявляемые к психической деятельности личности, превышают ее обычные возможности и сопровождаются мобилизацией функциональных ресурсов [1]. В данном подходе напряженность рассматривается как адаптационная реакция, интенсивность которой зависит от особенностей ситуации и ресурсов личности.

В этом определении присутствуют два важных аспекта. Во-первых, напряженность не является сама по себе патологическим состоянием, а выступает механизмом адаптации личности к изменившимся условиям. Во-вторых, ее уровень определяется не только объективной сложностью внешних требований, но и соотношением между этими требованиями и ресурсами личности.

Данное положение получило развитие в концепции когнитивной оценки Р. Лазаруса и С. Фолкман. Авторы обосновывают, что стрессовая реакция опосредуется не самой ситуацией, а ее первичной оценкой личностью («представляет ли эта ситуация угрозу для меня?») и вторичной оценкой («обладаю ли я ресурсами, чтобы справиться с ней?») [2]. Таким образом, одна и та же объективная ситуация может вызывать у разных людей различный уровень напряженности.

Применительно к виртуальной среде это положение приобретает особое значение. Один час, проведенный в социальной сети, является объективным показателем. Однако то, чем человек занимался в течение этого часа, с кем он себя сравнивал, какую обратную связь получал и как ее оценивал, представляет собой субъективный, социально опосредованный процесс. Подлинный источник напряженности находится именно на этом втором уровне.

Исследование А. Орбен и А. К. Пшибыльского, опубликованное в журнале «Nature Human Behaviour», имеет принципиальное значение для решения данного вопроса. Авторы повторно проанализировали три крупные базы данных с общей выборкой 355 358 человек и установили, что связь между использованием цифровых технологий и психологическим благополучием подростков является отрицательной, однако крайне слабой: она объясняет не более 0,4 % вариативности благополучия [3].

Эти результаты показывают, что значение имеют прежде всего тип и качество использования сети. Метаанализ Р. Годарда и С. Хольцмана, объединивший 141 исследование, выявил, что активное использование социальных сетей связано с онлайн-социальной поддержкой на уровне $r = 0,34$ и с благополучием на уровне $r = 0,15$, тогда как пассивное использование связано с онлайн-поддержкой на уровне $r = 0,15$ [4]. Экспериментальные и лонгитюдные исследования П. Вердьюна и соавторов показали, что пассивное использование Facebook может снижать аффективное благополучие посредством усиления чувства зависти [5].

Таким образом, эмпирические данные не подтверждают «гипотезу времени». Это требует переноса исследовательского внимания с количественных показателей на качественные характеристики социального взаимодействия, то есть на предмет социальной психологии.

Если анализировать виртуальную среду с точки зрения социальных требований, предъявляемых к личности, можно увидеть, что она отличается от традиционной среды общения по нескольким параметрам.

Во-первых, в виртуальной среде социальная аудитория является постоянной и неопределенной. В традиционном общении человек знает, с кем он разговаривает, и соотносит свое поведение с данной аудиторией. В социальной сети каждое опубликованное сообщение потенциально адресовано неограниченной и неизвестной аудитории. Это усложняет процесс самопрезентации, описанный Э. Гоффманом: личность вынуждена одновременно исполнять различные роли перед несколькими аудиториями [6].

Во-вторых, виртуальная среда придает обратной связи количественную и публичную форму. Количество отметок «нравится», комментариев и просмотров выражает социальный успех личности в числовых показателях и делает его видимым для других. В традиционном общении социальное одобрение передается посредством тонких и многозначных сигналов; в виртуальной среде оно превращается в четкий показатель и поэтому становится объектом постоянного наблюдения.

В-третьих, в виртуальной среде материал для социального сравнения практически неограничен. Согласно теории социального сравнения Л. Фестингера, личность испытывает потребность сравнивать себя с другими для оценки собственных способностей и мнений [7]. Виртуальная среда расширяет границы такого сравнения: пользователь сопоставляет себя не только с похожими на него сверстниками, но и с большим числом людей, демонстрирующих преимущественно наиболее успешные моменты своей жизни.

В-четвертых, в виртуальной среде отсутствуют невербальные сигналы. В онлайн-общении нет таких уточняющих смысл средств, как интонация, мимика и жесты. Это повышает неопределенность при интерпретации сообщения и требует от личности дополнительных когнитивных усилий.

На основании изложенного анализа социально-психологические детерминанты психической напряженности, возникающей в виртуальной среде, можно разделить на четыре группы (таблица 1).

Таблица 1

Социально-психологические детерминанты психической напряженности в виртуальной среде

Группа детерминант	Психологический механизм	Ожидаемое последствие
Связанные с социальным сравнением	Неравноценное сравнение собственной реальной жизни с идеализированным образом других людей	Заниженная самооценка, неудовлетворенность, внутреннее напряжение
Связанные с самопрезентацией	Необходимость создания социально одобряемого образа и его постоянного поддержания	Истощение ресурсов, противоречие между реальным и демонстрируемым «Я»
Связанные с социальной поддержкой	Недостаток близких отношений в широкой, но поверхностной сети контактов	Чувство одиночества, усиление компенсаторной виртуальной активности
Связанные с давлением групповых норм	Необходимость соблюдения неписаных и неопределенных норм виртуальных групп	Постоянный внутренний контроль, тревога по поводу исключения из группы

Первая группа - детерминанты, связанные с социальным сравнением. Их психологический механизм заключается в том, что пользователь постоянно сравнивает собственную реальную жизнь с избирательно представленным, идеализированным образом жизни других людей. Такое сравнение по своей природе неравноценно: с одной стороны находится целостная картина собственной жизни человека, а с другой - преимущественно успешные моменты жизни других.

Эмпирическая основа данного механизма является убедительной. Метаанализ, объединивший 94 размера эффекта из 54 независимых выборок с общей численностью 36 583 человека, оценивает среднюю связь между восходящим социальным сравнением в онлайн-среде и психологической дезадаптацией на уровне r = 0,330 (95 %-й доверительный интервал 0,289–0,370) [8]. Эти результаты подтверждают, что характер сравнений в сети имеет более существенное психологическое значение, чем сам факт использования цифровой платформы.

Вторая группа - детерминанты, связанные с самопрезентацией. Источником напряженности здесь является необходимость создания социально одобряемого образа и его постоянного поддержания. Личность ощущает расхождение между своим реальным состоянием и демонстрируемым образом и затрачивает усилия на сокрытие этого расхождения.

В исследовании Э. Дж. Райта, К. М. Уайт и П. Л. Обст с участием 211 респондентов установлено, что различные формы ложной самопрезентации приводят к различным последствиям: поведение, ориентированное на социальное одобрение, связано с депрессией, тревожностью и стрессом, тогда как непосредственная ложь связана преимущественно с тревожностью [9].

Третья группа - детерминанты, связанные с дефицитом социальной поддержки. Виртуальное общение часто формирует широкую, но поверхностную сеть контактов. У пользователя может быть большое количество контактов, однако среди них может оказаться мало близких отношений, способных обеспечить реальную помощь в трудной ситуации.

Защитная функция социальной поддержки обоснована в исследованиях воспринимаемой поддержки. Разработанная Г. Д. Зиметом и соавторами Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки (MSPSS) прошла первичную проверку на выборке 275 студентов и продемонстрировала хорошую внутреннюю согласованность, тест-ретестовую надежность и конструктную валидность [10]. Следовательно, субъективное ощущение доступности поддержки со стороны семьи, друзей и значимых других может рассматриваться как важный ресурс снижения психической напряженности.

Четвертая группа - детерминанты, связанные с давлением групповых норм. В виртуальных группах такие нормы часто являются неписаными и неопределенными: когда необходимо отвечать, какой контент считается приемлемым, по какой теме следует выражать мнение и насколько быстро нужно реагировать на сообщения. Необходимость постоянно отслеживать эти ожидания усиливает внутренний контроль и тревогу по поводу исключения из группы.

Наиболее изученным показателем данной группы является феномен FoMO (fear of missing out - страх упустить значимое событие или остаться в стороне), операционализированный А. К. Пшибыльским и соавторами [11]. Метаанализ 32 исследований с общей выборкой 26 166 студентов показал связь зависимости от социальных сетей с FoMO на уровне r = 0,41, с тревожностью - r = 0,31, с депрессией - r = 0,31, с одиночеством - r = 0,21 и с самооценкой - r = −0,24 (во всех случаях $p < 0,001$) [12]. Среди рассмотренных показателей наиболее сильная связь выявлена именно для FoMO, что подтверждает значение группового давления в формировании напряженности.

Таблица 2

Эмпирическая обоснованность групп детерминант (по данным метаанализов)

Группа детерминант	Показатель и связь	Выборка
Социальное сравнение	Восходящее сравнение ↔ психологическая дезадаптация: r = 0,330	94 размера эффекта; 36 583 человека
Самопрезентация	Ложная самопрезентация ↔ депрессия, тревожность и стресс (значимые связи)	211 человек
Социальная поддержка	MSPSS: хорошая внутренняя согласованность, тест-ретестовая надежность и конструктная валидность	275 человек
Групповые нормы (FoMO)	Зависимость от сети ↔ FoMO: r = 0,41; тревожность r = 0,31; депрессия r = 0,31	32 исследования; 26 166 человек
Количество времени (для сравнения)	Использование цифровых технологий ↔ благополучие: не более 0,4 % дисперсии	355 358 человек

Выделенные выше детерминанты воздействуют на пользователей неодинаково. Их влияние опосредуется индивидуально-психологическими особенностями личности.

У лиц с высоким уровнем эмоциональной неустойчивости отрицательная обратная связь вызывает более сильную реакцию. Пользователи с низким уровнем саморегуляции испытывают трудности при ограничении своей сетевой активности и поэтому дольше остаются в контакте с источниками напряженности. Лица с высоким уровнем рефлексивности, напротив, раньше осознают свое состояние и активнее применяют защитные стратегии.

Таким образом, индивидуально-психологические особенности выступают не самостоятельной причиной, а фактором, усиливающим или смягчающим воздействие социальных детерминант. Это позволяет сделать важный с точки зрения социальной психологии вывод: для понимания напряженности в виртуальной среде необходимо анализировать прежде всего не свойства личности, а ее социальную позицию.

Большинство рассмотренных метаанализов выполнено на выборках из стран Запада, Восточной Азии и Ближнего Востока. При переносе их результатов на контекст узбекских студентов необходима кросс-культурная осторожность, поскольку социальное сравнение, самопрезентация и отношение к групповым нормам могут существенно различаться в зависимости от культуры.

Заключение

1. Психическая напряженность, возникающая в виртуальной среде, не является прямым результатом количества времени, проводимого в сети. Крупный анализ цифрового поведения подростков показал, что использование цифровых технологий объясняет не более 0,4 % вариативности их благополучия.

2. Источник напряженности заключается в качественных характеристиках социального взаимодействия, происходящего в виртуальной среде. Тип использования (активный или пассивный) связан с благополучием значительно сильнее, чем количество времени.

3. В результате теоретического анализа выделены четыре группы социально-психологических детерминант психической напряженности, каждая из которых обоснована эмпирическими данными уровня метаанализа: социальное сравнение, давление групповых норм и FoMO, дефицит социальной поддержки, а также детерминанты, связанные с самопрезентацией.

4. Индивидуально-психологические особенности выступают фактором, опосредующим влияние социальных детерминант. Это обосновывает целесообразность изучения психической напряженности в виртуальной среде в рамках предмета социальной психологии.

Список использованной литературы.

1. Наенко Н. И. Психическая напряженность. - Москва : Издательство Московского университета, 1976. - 112 с.

2. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. - New York : Springer Publishing Company, 1984. - XIV, 445 p.

3. Orben A., Przybylski A. K. The association between adolescent well-being and digital technology use // Nature Human Behaviour. - 2019. - Vol. 3. - P. 173–182. - DOI: 10.1038/s41562-018-0506-1.

4. Godard R., Holtzman S. Are active and passive social media use related to mental health, wellbeing, and social support outcomes? A meta-analysis of 141 studies // Journal of Computer-Mediated Communication. - 2024. - Vol. 29, no. 1. - Art. zmad055. - DOI: 10.1093/jcmc/zmad055.

5. Verduyn P., Lee D. S., Park J. [et al.]. Passive Facebook usage undermines affective well-being: experimental and longitudinal evidence // Journal of Experimental Psychology: General. - 2015. - Vol. 144, no. 2. - P. 480–488. - DOI: 10.1037/xge0000057.

6. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life. - Garden City, N.Y. : Doubleday, 1959. - 255 p.

7. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes // Human Relations. - 1954. - Vol. 7, no. 2. - P. 117–140.

8. Lei Y., Hu S., Sun Y., Zheng L. “Looking up” linked to feeling down: a meta-analysis of online upward social comparison and psychological maladjustment // Frontiers in Psychology. - 2026. - Vol. 17. - Art. 1825169. - DOI: 10.3389/fpsyg.2026.1825169.

9. Wright E. J., White K. M., Obst P. L. Facebook False Self-Presentation Behaviors and Negative Mental Health // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. - 2018. - Vol. 21, no. 1. - P. 40–49. - DOI: 10.1089/cyber.2016.0647.

10. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support // Journal of Personality Assessment. - 1988. - Vol. 52, no. 1. - P. 30–41. - DOI: 10.1207/s15327752jpa5201_2.

11. Przybylski A. K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out // Computers in Human Behavior. - 2013. - Vol. 29, no. 4. - P. 1841–1848. - DOI: 10.1016/j.chb.2013.02.014.

12. Jing Z., Yang W., Lei Z. [et al.]. Correlations between social media addiction and anxiety, depression, FoMO, loneliness and self-esteem among students: a systematic review and meta-analysis // PLOS ONE. - 2025. - Vol. 20, no. 9. - Art. e0329466. - DOI: 10.1371/journal.pone.0329466.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

Нарзуллаев Нуриддин Хомит угли
Независимый исследователь в Бухарском международном университете

Аннотация. *В данной статье рассматриваются психологические механизмы развития пространственного мышления учащихся в процессе обучения географии. Проанализирована сущность пространственного мышления как одного из ключевых компонентов географического познания, обеспечивающего осознанное восприятие, анализ и интерпретацию географических объектов, процессов и явлений. Особое внимание уделено психологическим процессам восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и их роли в формировании пространственных представлений учащихся. Также исследованы современные психолого-педагогические подходы, способствующие развитию пространственного мышления посредством использования картографических материалов, геоинформационных технологий, цифровых образовательных ресурсов и интерактивных методов обучения. Сделан вывод о том, что целенаправленное развитие пространственного мышления повышает познавательную активность учащихся, способствует формированию географической компетентности и развитию аналитических способностей.*

Ключевые слова: *пространственное мышление, географическое образование, психологические механизмы, познавательные процессы, восприятие, внимание, память, воображение, географическая компетентность, картографическая грамотность, геоинформационные технологии, цифровые образовательные ресурсы, критическое мышление, учебная деятельность.*

Abstract. *This article examines the psychological mechanisms underlying the development of students' spatial thinking in the process of geography education. The essence of spatial thinking is analyzed as one of the key components of geographical cognition, ensuring the conscious perception, analysis, and interpretation of geographical objects, processes, and phenomena. Particular attention is paid to the psychological processes of perception, attention, memory, imagination, and thinking, as well as their role in the formation of students' spatial representations. The study also explores contemporary psychological and pedagogical approaches that promote the development of spatial thinking through the use of cartographic materials, geographic information technologies (GIS), digital educational resources, and interactive teaching methods. It is concluded that the purposeful development of spatial thinking enhances students' cognitive activity, contributes to the formation of geographical competence, and fosters the development of analytical abilities.*

Key words: *spatial thinking, geography education, psychological mechanisms, cognitive processes, perception, attention, memory, imagination, geographical competence, cartographic literacy, geographic information systems (GIS), digital educational resources, critical thinking, learning activities.*

Введение. Современное образование ориентировано не только на усвоение учащимися системы знаний, но и на развитие их интеллектуального потенциала, критического и пространственного мышления, способности анализировать информацию и применять полученные знания в практической деятельности. В условиях стремительного развития информационных технологий, цифровизации образования и расширения использования геоинформационных систем особое значение приобретает

формирование у школьников пространственного мышления как одной из важнейших составляющих географической компетентности.

География занимает особое место среди учебных дисциплин, поскольку изучает пространственную организацию природных и социально-экономических процессов, взаимосвязь компонентов географической оболочки, особенности территориального размещения объектов и закономерности их развития. Освоение географических знаний невозможно без сформированного пространственного мышления, которое позволяет учащимся воспринимать, анализировать и интерпретировать пространственные отношения, ориентироваться на карте, моделировать географические процессы и прогнозировать изменения окружающей среды.

С точки зрения психологии пространственное мышление представляет собой сложный когнитивный процесс, объединяющий восприятие, внимание, память, воображение, логическое мышление и способность к пространственным преобразованиям. Его развитие происходит постепенно и зависит как от возрастных особенностей учащихся, так и от содержания обучения, применяемых педагогических технологий, уровня мотивации и организации познавательной деятельности. Поэтому изучение психологических механизмов формирования пространственного мышления является одной из актуальных проблем современной педагогической психологии и методики преподавания географии.

В трудах отечественных и зарубежных исследователей отмечается, что успешное развитие пространственного мышления достигается при использовании картографических материалов, моделей, схем, цифровых карт, геоинформационных технологий, виртуальных экскурсий, проектного обучения и проблемно-поисковых методов. Эти средства способствуют активизации познавательных процессов, развитию аналитических способностей и формированию у учащихся целостного представления о пространственной организации окружающего мира.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых развитию познавательной деятельности учащихся, вопросы психологических механизмов формирования пространственного мышления в процессе обучения географии остаются недостаточно изученными в условиях современной цифровой образовательной среды. Это определяет научную актуальность настоящего исследования.

Методология исследования. Исследование основано на современных концепциях когнитивной психологии, педагогической психологии и методики преподавания географии, рассматривающих пространственное мышление как важнейший компонент познавательной деятельности личности. Теоретическую основу исследования составили научные труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам пространственного мышления, когнитивного развития, психологии обучения, а также формирования географической компетентности учащихся.

При разработке теоретической базы были изучены исследования Ж. Пиаже, раскрывающие закономерности когнитивного развития личности; работы Л. С. Выготского, посвященные взаимосвязи обучения и психического развития; труды Дж. Брунера, обосновавшего значение наглядного и образного познания в образовательном процессе; исследования Г. Гарднера по теории множественного интеллекта; научные подходы Р. Голледжа (Reginald G. Golledge) и Д. Монтелло (Daniel R. Montello), посвященные пространственному мышлению и когнитивному картографированию. При анализе особенностей географического образования также использовались современные исследования в области методики обучения географии и формирования географической компетентности учащихся.

Для достижения цели исследования был использован комплекс взаимодополняющих методов научного исследования.

Таблица 1

Методы исследования и их характеристика

Метод исследования	Содержание применения	Цель использования
Анализ научной литературы	Изучение психолого-педагогических, географических и методических источников	Определение теоретических основ исследования
Сравнительный анализ	Сопоставление различных научных подходов к развитию пространственного мышления	Выявление наиболее эффективных концепций
Системный анализ	Рассмотрение пространственного мышления как целостной когнитивной системы	Определение взаимосвязей между психическими процессами
Психолого-педагогический анализ	Исследование влияния восприятия, внимания, памяти и воображения на формирование пространственных представлений	Выявление психологических механизмов развития пространственного мышления
Обобщение научных данных	Систематизация результатов отечественных и зарубежных исследований	Формулирование научных выводов и рекомендаций

Методологический подход исследования основан на принципах системности, научной объективности, комплексности и междисциплинарности. Пространственное мышление рассматривается как интегративная психологическая способность, формирующаяся в результате взаимодействия когнитивных процессов, учебной деятельности и образовательной среды. Особое внимание уделяется роли картографических материалов, цифровых образовательных технологий, геоинформационных систем, интерактивных методов обучения и проблемно-ориентированных заданий как средств активизации мыслительной деятельности учащихся.

Использование комплекса теоретических методов позволило всесторонне раскрыть психологические механизмы развития пространственного мышления учащихся в процессе обучения географии и определить основные психолого-педагогические условия повышения эффективности данного процесса.

Следующим разделом статьи будет «Результаты исследования и их обсуждение», в котором подробно анализируются психологические механизмы развития пространственного мышления, приводятся научные обоснования и практические рекомендации.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведённый анализ научной литературы показал, что развитие пространственного мышления учащихся представляет собой сложный и многоуровневый психологический процесс, основанный на взаимодействии когнитивных, эмоционально-мотивационных и деятельностных компонентов личности. В процессе обучения географии учащиеся постоянно работают с пространственной информацией, представленной в виде географических карт, планов местности, схем, диаграмм, спутниковых снимков и цифровых моделей. Эффективность усвоения этих материалов непосредственно зависит от уровня сформированности пространственного мышления.

Одним из основных психологических механизмов формирования пространственного мышления является пространственное восприятие. Оно обеспечивает адекватное отражение формы, размеров, расположения и взаимного положения географических объектов. На уроках географии данный процесс проявляется при чтении карт, определении направлений, анализе масштаба, установлении

взаимосвязей между природными и социально-экономическими объектами. Чем выше уровень развития пространственного восприятия, тем легче учащиеся ориентируются в географическом пространстве и устанавливают причинно-следственные связи между изучаемыми явлениями.

Не менее важную роль играет внимание, обеспечивающее избирательность восприятия географической информации. Работа с картографическими материалами требует высокой концентрации внимания, умения выделять существенные признаки объектов, сопоставлять различные источники информации и быстро переключаться между несколькими видами учебной деятельности. Исследования показывают, что использование интерактивных карт, цифровых атласов и мультимедийных средств способствует повышению устойчивости внимания и активизации познавательной деятельности учащихся.

Следующим важным механизмом является память, которая обеспечивает накопление, сохранение и воспроизведение пространственных представлений. При изучении географии активно функционируют как зрительная, так и логическая память. Зрительная память позволяет учащимся запоминать расположение материков, государств, рек, горных систем и других объектов на карте, тогда как логическая память способствует пониманию закономерностей их пространственного размещения. Регулярное использование картографических упражнений, контурных карт и цифровых образовательных платформ значительно повышает эффективность формирования долговременных пространственных представлений.

Особое место занимает пространственное воображение, позволяющее мысленно преобразовывать географические объекты, моделировать их расположение и прогнозировать возможные изменения природных и социально-экономических процессов. Благодаря развитию воображения учащиеся способны мысленно воспроизводить географические ландшафты, анализировать последствия природных явлений, представлять процессы миграции населения, изменения климата и территориального развития регионов. Именно пространственное воображение обеспечивает переход от простого восприятия информации к её глубокому осмыслению.

Центральным психологическим механизмом выступает логическое и пространственное мышление, обеспечивающее анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение и моделирование пространственных отношений. В процессе изучения географии учащиеся устанавливают взаимосвязи между компонентами природной среды, объясняют закономерности размещения населения и хозяйства, анализируют влияние природных факторов на развитие территорий. Таким образом формируется системное географическое мышление, позволяющее комплексно воспринимать окружающий мир.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие пространственного мышления значительно повышается при использовании современных образовательных технологий. Применение геоинформационных систем (GIS), цифровых карт, трёхмерных моделей рельефа, виртуальных экскурсий, спутниковых изображений, проектной деятельности и проблемного обучения способствует активизации познавательной деятельности учащихся, развитию аналитического мышления и формированию устойчивых пространственных представлений. Современная цифровая образовательная среда создаёт благоприятные условия для интеграции психологических механизмов восприятия, памяти, внимания и мышления в единый процесс формирования географической компетентности.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что эффективность развития пространственного мышления определяется не только содержанием учебного материала, но и психологической организацией учебного процесса. Создание проблемных ситуаций, использование исследовательских заданий, моделирование реальных географических процессов, работа с цифровыми картами и интерактивными платформами значительно повышают уровень познавательной активности учащихся и

обеспечивают более глубокое понимание пространственных закономерностей окружающего мира. Это подтверждает необходимость дальнейшего совершенствования методики преподавания географии с учётом современных достижений психологии обучения, когнитивных наук и цифровых образовательных технологий.

Заключение. Результаты проведённого исследования подтверждают, что пространственное мышление является одной из ключевых составляющих познавательной деятельности учащихся и важнейшим условием успешного освоения школьного курса географии. Его развитие представляет собой сложный психологический процесс, основанный на взаимодействии восприятия, внимания, памяти, воображения и логического мышления. Именно интеграция этих когнитивных процессов обеспечивает формирование у учащихся способности воспринимать, анализировать, интерпретировать и моделировать пространственные отношения между географическими объектами и явлениями.

Анализ современных психолого-педагогических исследований показал, что эффективность развития пространственного мышления значительно возрастает при использовании компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению. Включение в образовательный процесс картографических материалов, геоинформационных систем, цифровых образовательных платформ, интерактивных моделей, виртуальных экскурсий и исследовательских заданий способствует активизации познавательной деятельности учащихся, развитию аналитических способностей и формированию устойчивых пространственных представлений.

Установлено, что психологические механизмы развития пространственного мышления тесно связаны с организацией учебной деятельности. Проблемное обучение, проектные технологии, моделирование реальных географических процессов, решение практико-ориентированных задач и работа с современными цифровыми ресурсами создают благоприятные условия для развития самостоятельности, критического мышления, исследовательских навыков и географической компетентности учащихся. В условиях цифровой трансформации образования особую актуальность приобретает интеграция инновационных технологий с традиционными методами преподавания географии, что позволяет существенно повысить качество усвоения учебного материала.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов при совершенствовании методики преподавания географии в общеобразовательных школах, разработке учебно-методических материалов, подготовке будущих учителей географии, а также при организации курсов повышения квалификации педагогических кадров. Представленные научные положения и рекомендации могут способствовать созданию эффективной образовательной среды, ориентированной на развитие пространственного мышления как одного из важнейших компонентов функциональной грамотности и географической компетентности современных школьников.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением экспериментальных работ по оценке эффективности цифровых образовательных технологий, геоинформационных систем, технологий виртуальной и дополненной реальности в развитии пространственного мышления учащихся различных возрастных групп, а также с разработкой психолого-педагогических моделей формирования пространственной компетентности в условиях цифровизации общего образования.

Список литературы.

1. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан № 187. – Ташкент, 2017.

2. Выготский Лев Семёнович Мышление и речь. – Москва: АСТ, 2023.

3. Леонтьев Алексей Николаевич Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Смысл, 2020.
4. Пиаже Жан Психология интеллекта. – Санкт-Петербург: Питер, 2021.
5. Брунер Джером Культура образования. – Москва: Просвещение, 2020.
6. Гарднер Говард Структура разума: теория множественного интеллекта. – Санкт-Петербург: Питер, 2021.
7. Golledge Reginald G., Stimson Robert J.. Spatial Behavior: A Geographic Perspective. – New York: Guilford Press, 2020.
8. Montello Daniel R.. Handbook of Behavioral and Cognitive Geography. – Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2021.
9. Bednarz Sarah Witham. Spatial Thinking in Geography Education // Journal of Geography. – 2020. – Vol. 119(5). – P. 181–190.
10. Jo Injeong. Developing Spatial Thinking through Geographic Education // International Research in Geographical and Environmental Education. – 2021. – Vol. 30(3). – P. 245–260.

ИНГИБИТОРНЫЕ ФУНКЦИИ САМОКОНТРОЛЯ И ИХ ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ И ДЕВИАНТНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Норбоева Сурайё
(г.Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *В данной статье анализируется роль ингибиторных (тормозных) функций в системе самоконтроля при проявлении девиантных и деструктивных форм поведения личности, а также их гендерная специфика. Исследование опирается на фундаментальные теории зарубежных психологических и криминологических школ (М. Готтфредсон, Т. Хирши, Р. Баумейстер) и результаты современных нейроморфологических экспериментов (фМРТ). В работе проведено сравнительное изучение механизмов подавления импульсивности, реакций на стимулы риска и восприятия социокультурных запретов у мужчин и женщин. Полученные выводы могут быть использованы для совершенствования системы коррекции и профилактики поведенческих девиаций.*

Ключевые слова: *самоконтроль, ингибиторные функции, гендерные особенности, девиантное поведение, деструктивность, импульсивность, префронтальная кора, общая теория преступности.*

Abstract. *This article analyzes the role of inhibitory (restraining) functions within the self-control system in relation to the manifestation of deviant and destructive behaviors, as well as their gender specificity. The study draws upon the foundational theories of prominent international psychological and criminological schools (M. Gottfredson, T. Hirschi, R. Baumeister) and the results of contemporary neuromorphological experiments (fMRI). The paper provides a comparative analysis of the mechanisms underlying impulsivity suppression, reactions to risk stimuli, and the perception of sociocultural prohibitions in men and women. The findings can be utilized to improve correction and prevention systems for behavioral deviations.*

Keywords: *self-control, inhibitory functions, gender characteristics, deviant behavior, destructiveness, impulsivity, prefrontal cortex, a general theory of crime.*

Одной из наиболее актуальных проблем, стоящих перед современной дифференциальной психологией, криминологией и социальной педагогикой, является понимание этиологии деструктивных и девиантных тенденций в поведении личности, а также разработка механизмов их профилактики. В условиях стремительной глобализации общества, расширения цифрового пространства и ослабления влияния традиционных социальных институтов основным щитом, защищающим личность от негативных воздействий и патологических импульсов, выступает её внутренняя система - способность к самоконтролю.

Важнейшим компонентом самоконтроля является его ингибиторная функция - запрещающий, тормозящий контроль. Именно эта функция обеспечивает социальное сдерживание возникающих внутри человека сиюминутных агрессивных импульсов, соблазнов к правонарушению или деструктивных влечений посредством осознания долгосрочных негативных последствий.

На протяжении многих лет в области криминологии и девиантологии поведенческие девиации объяснялись преимущественно макросоциальными факторами, экономическим неблагополучием и влиянием субкультур. Однако нейровизуализация (в частности, фМРТ-исследования головного мозга) и долгосрочные когортные исследования в психологии XXI века показали, что между внутренними ингибиторными реакциями на деструктивные раздражители у лиц разного пола, выросших в одинаковой социальной среде, существуют фундаментальные различия.

Понятие ингибиторного контроля вошло в психологию как точка пересечения когнитивных и волевых процессов. В когнитивной психологии оно включается в систему «исполнительных функций» (executive functions) и означает способность личности сознательно блокировать первоначальные автоматизированные, инстинктивные реакции.

Одной из фундаментальных методологических основ в этой области является «Общая теория преступности» (*A General Theory of Crime*), выдвинутая М. Готтфредсоном и Т. Хирши. Согласно данной теории, в основе любого девиантного, делинквентного или преступного поведения лежит низкий уровень самоконтроля личности.

Для лиц с низким уровнем самоконтроля характерны следующие признаки:

- Стремление к немедленному вознаграждению и неспособность к долгосрочному планированию;
- Склонность к разрешению задач преимущественно физическим, а не интеллектуальным путем;
- Тяга к риску и потребность в острых эмоциональных впечатлениях;
- Эгоцентризм и низкий уровень эмпатии по отношению к чувствам окружающих.

С точки зрения гендерного аспекта, основоположники данной теории подчеркивают, что у мальчиков и мужчин элементы низкого самоконтроля проявляются в большей степени уже на ранних этапах жизни, что обусловливает их гендерную предрасположенность к девиантному поведению.

В зарубежной дифференциальной психофизиологии применяется двухэтапная нейрональная модель противодействия девиантности. Первый этап - возбуждение, то есть возникновение деструктивного импульса в эмоциональных центрах мозга в ответ на внешние стимулы. Второй этап - ингибиция (торможение), то есть наложение ограничений на данный импульс со стороны префронтальной коры.

Кросс-культурные эксперименты, проведенные исследователем Р. Пикеро и его соавторами, показали, что уровень возбуждения у мужчин и женщин может протекать практически одинаково. Например, у представителей обоих полов можно вызвать одинаково сильный гнев или агрессию, однако во второй фазе - то есть в силе и стабильности работы ингибиторного барьера, сдерживающего импульс, - наблюдается серьезная гендерная асимметрия.

Нейроморфологи Э. Миллер и Дж. Коэн в своих многолетних исследованиях установили, что процесс миелинизации (формирования оболочки нейронных волокон) префронтальной коры, особенно её вентролатерального и дорсолатерального отделов, ответственных за ингибиторный контроль, у девочек протекает значительно раньше и равномернее, чем у мальчиков.

Экспериментальным примером этого служит нейропсихологический тест *"Go/No-Go"* («Выполняй/Стой»), проведенный среди подростков Международным центром исследований мозга. В данном тесте требуется быстро нажимать на кнопку при появлении определенного символа на экране монитора (*Go*), но немедленно прекращать действие при неожиданном появлении другого сигнала (*No-Go*). В ходе этого эксперимента, проводившегося с применением фМРТ, девочки быстрее и точнее активировали область правой нижней лобной извилины головного мозга в ответ на сигнал *No-Go*, затрачивая при этом меньше энергии. У мальчиков же для осуществления аналогичной ингибиторной реакции мозг расходовал значительно больше ресурсов, а количество ошибок (случаев нажатия кнопки из-за неспособности затормозить импульс) среди лиц мужского пола было на 35% выше. Данный факт доказывает, что мозг женщины биологически на нейрональном уровне быстрее и стабильнее адаптирован к механизму торможения неожиданных, нежелательных и деструктивных импульсов.

Деструктивные формы поведения, возникающие вследствие низкого самоконтроля, также проявляются у мужчин и женщин в абсолютно разных фенотипических (внешних) формах.

В широкомасштабных метааналитических обзорах, проведенных Н. Элс-Квест и её командой, отмечается, что по показателям физической агрессии, вызванной неспособностью к самоконтролю, мужчины имеют абсолютное преобладание. Агрессивный импульс внутри мужчины направлен на внешнюю среду, физические объекты или других людей.

Например, при анализе феномена «уличного насилия в экстремальных ситуациях» в зарубежных криминологических исследованиях обнаруживается, что у мужчин отсутствие дисциплины мгновенно перерастает в физическое столкновение. Их ингибиторный контроль отключается сразу же, как только перед лицом угрозы поступает сигнал «моя гордость ущемлена». У женщин же в аналогичной ситуации ингибиторная функция срабатывает в форме «дистанцирования от ситуации» или вербальной (речевой) защиты. Женщина на внутреннем уровне способна быстрее проанализировать, что применение физической силы приведет к деструктивным последствиям. Однако это не означает, что у женщин деструктивность отсутствует вовсе. При снижении самоконтроля женщины проявляют свои деструктивные импульсы не через физическую, а через «реляционную агрессию», то есть через разрушение социальных связей, сплетни, интриги и психологические манипуляции. В этой сфере их ингибиторные барьеры могут быть более слабыми.

В клинической психологии в качестве наиболее тяжелого деструктивного последствия нарушения самоконтроля изучаются химические (алкоголизм, наркомания) и нехимические (лудомания, то есть игровая зависимость) аддикции. Согласно исследованиям С. Кросс и её коллег, гендерные различия в этой сфере также указывают на точки уязвимости ингибиторного механизма. Мужчины чаще вовлекаются в употребление вредных веществ или азартные игры импульсивно, с целью поиска новых ощущений и демонстрации лидерства среди сверстников. Их ингибиторная система капитулирует перед соблазном «крупного выигрыша». Женщины же вступают на путь зависимости чаще в целях «самолечения» - для подавления психических травм, тревоги и внутренней боли. Ингибиторный контроль женщины разрушается вследствие эмоционального дистресса. То есть, как только нарушается её эмоциональная саморегуляция, контроль над поведением также разрывается по цепочке.

На биологический фундамент ингибиторных функций настраивается здание социальной среды и гендерной социализации - требований, которые общество

предъявляет к поведению мужчины и женщины. Исследования Л. Мелфи и М. Джентри досконально раскрывают эту цепь социокультурного влияния.

Как в западной, так и в восточной культурах воспитание девочек ориентировано на формирование механизмов «социальной ответственности и стыда» в их внутренней ингибиторной системе. От девочки на каждом шагу требуется уважение к старшим, дисциплинированность, проявление заботы об окружающих и недопущение агрессии.

В качестве клинико-психологического примера можно привести результаты когортного исследования Т. Моффитт, основанного на опросах в зарубежных превентивных учреждениях. Оно показывает, что девочки, прежде чем совершить незначительное правонарушение (например, кражу в магазине или прогул занятий), задают себе вопросы: *«Что будет, если об этом узнают мои родители?»*, *«Как это ударит по моей репутации?»*. Ингибиторный контроль у них интернализован (усвоен вовнутрь): даже в отсутствие внешнего контролера (милиции/полиции, камер, родителей) внутреннее чувство вины удерживает их от деструктивных действий.

В воспитании же мальчиков общество часто проявляет толерантность к их агрессии, шалостям и нарушениям правил под предлогом: *«Он же мальчик, ему положено быть озорным»*. Дисциплина мужчины в большей степени регулируется внешними силами и санкциями - штрафами, физическими наказаниями, юридической ответственностью.

В результате у мужчин преобладает зависимость от внешней дисциплины. Ингибиторный контроль мужчин зачастую функционирует по логике: *«Если меня поймают, меня накажут»*. Если внешняя система контроля ослабевает или возникает атмосфера анонимности (например, кибер-анархия в интернете, массовые беспорядки или зоны военных действий), показатель сдерживания деструктивных импульсов у мужчин снижается в несколько раз быстрее, чем у женщин. Тот факт, что большинство случаев кибербуллинга, оскорбительного троллинга и виртуальной деструктивности в сети Интернет совершается именно пользователями мужского пола в условиях утраты контроля, практически подтверждает данное суждение.

Сравнительно-синтезированный анализ фундаментальных взглядов зарубежных научных школ и современных эмпирических исследований позволяет сделать следующие концептуальные выводы: ингибиторные функции выполняют роль центрального психофизиологического барьера в предотвращении деструктивных и девиантных форм поведения личности. Прочность этого барьера напрямую связана с половым диморфизмом и нейробиологической архитектоникой.

Кроме того, женщины в силу биологических и социокультурных факторов демонстрируют более высокую стабильность по общим показателям ингибиторного контроля. Их деструктивность носит преимущественно вербальный или реляционный (межличностный) характер и проявляется в основном в результате глубокого психического дистресса и истощения эмоциональных ресурсов. У мужчин же барьер сдерживания импульсивных действий и физической агрессии имеет более слабую структуру ввиду гормональных факторов и «зависимости от внешней дисциплины». Ингибиторная система мужчин особенно склонна к быстрому распаду в ситуациях анонимности, отсутствия внешнего контроля и мгновенного стимулирования.

Литература.

1. Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (2020). *A General Theory of Crime and Self-Control: Gender Perspectives*. Stanford University Press.

2. Piquero, A. R., Jennings, W. G., & Farrington, D. P. (2018). On the link between low self-control and deviant behavior: A meta-analysis of cross-cultural studies. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 890.

3. Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2021). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24(1), 167.

4. Bell, E. C., & Overman, W. H. (2022). Gender differences in the "Go/No-Go" task Performance and Prefrontal Cortex Activation: An fMRI study. *Cognitive Development*, 61, 101.

5. Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2016). Gender differences in self-regulation: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132(4), 539.

6. Cross, S. E., & Madson, L. (2019). Models of the self: Self-construals and gender in addictive behaviors. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5.

7. Melfi, L., & Gentry, M. (2022). Socialization, external compliance, and the development of inhibitory control in children. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 112.

8. Moffitt, T. E., et al. (2021). A gradient of childhood self-control predicts life, health, wealth, and public safety: Gender and cohort longitudinal analysis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ, СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ

Одилбеков Мансурбек Махмуджон угли
Oriental University, Ташкент, Узбекистан

Аннотация. В статье систематизированы психологические механизмы взаимосвязи эмоциональной регуляции, стрессоустойчивости и академической прокрастинации студентов. Прокрастинация раскрывается как способ кратковременного снижения эмоционального дискомфорта. Предложена интегративная модель «оценка–регуляция–устойчивость–действие», определяющая направления диагностики, профилактики и психологического сопровождения в высшей школе.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, эмоциональная регуляция, стрессоустойчивость, академический стресс, копинг, резильентность, студенты.

Abstract. *The article systematises psychological mechanisms linking emotion regulation, stress resilience, and academic procrastination among university students. Procrastination is interpreted as a means of short-term relief from emotional discomfort. An integrative "appraisal–regulation–resilience–action" model is proposed to guide assessment, prevention, and psychological support in higher education.*

Key words: *academic procrastination, emotion regulation, stress resilience, academic stress, coping, resilience, students.*

Введение

Академическая прокрастинация относится к числу наиболее распространённых нарушений саморегуляции учебной деятельности. Она проявляется в добровольном и нерациональном переносе начала или завершения значимой задачи, несмотря на понимание возможных отрицательных последствий [1; 2]. Для студента такое поведение выражается в позднем начале подготовки к экзамену, откладывании написания курсовой работы, избегании сложных этапов исследования, замене приоритетной деятельности цифровыми развлечениями и выполнении задания в условиях острого дефицита времени. Последствия затрагивают не только успеваемость, но и психологическое благополучие: усиливаются тревога, чувство вины, раздражительность, нарушения сна, эмоциональное истощение и неудовлетворённость собой.

Традиционное объяснение прокрастинации через недостаток дисциплины или слабый тайм-менеджмент не раскрывает её внутреннюю функцию. Современный эмоционально-регулятивный подход показывает, что трудная, неопределённая или субъективно значимая учебная задача становится источником неприятных

переживаний. Студент может испытывать скуку, страх ошибки, стыд, сомнение в собственной компетентности, тревогу перед оцениванием или ощущение перегрузки. Откладывание быстро уменьшает этот дискомфорт и поэтому субъективно воспринимается как облегчение. Однако краткосрочное улучшение настроения достигается ценой роста долгосрочного напряжения, сокращения доступного времени и усиления угрозы неуспеха [3]. Таким образом, прокрастинация поддерживается не отсутствием понимания задачи, а закрепившимся способом ухода от переживаний, сопровождающих её выполнение.

Особую роль в этой системе играет стрессоустойчивость. Она понимается не как отсутствие тревоги или невосприимчивость к трудностям, а как способность сохранять ориентацию на цель, переносить временный дискомфорт, восстанавливать ресурсы и возвращаться к деятельности после неудачи. При низкой устойчивости учебная нагрузка быстрее оценивается как угроза, а доступные способы совладания кажутся недостаточными. При высокой или поддерживаемой устойчивости студент способен конкретизировать требования, обратиться за помощью, скорректировать план и продолжить работу. Актуальность исследования определяется циклическим характером связей: трудности регуляции усиливают откладывание, накопленное откладывание повышает стресс, а хронический стресс снижает регулятивные возможности и устойчивость личности.

Цель и задачи исследования

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании психологических механизмов взаимосвязи эмоциональной регуляции, стрессоустойчивости и академической прокрастинации. Для достижения цели решались следующие задачи: уточнить эмоциональную функцию откладывания; сопоставить адаптивные и неадаптивные стратегии регуляции; раскрыть защитную роль стрессоустойчивости; описать прямые, опосредованные и обратные связи между изучаемыми конструктами; предложить интегративную модель и практические ориентиры профилактики в высшей школе.

Методология и методы исследования

Работа выполнена в формате теоретико-аналитического исследования. Использованы методы сравнительного анализа, концептуального синтеза, систематизации научных положений и моделирования причинно-функциональных связей. Методологическую основу составили процессуальная модель эмоциональной регуляции Дж. Гросса [4], когнитивная теория стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкман [5], представления о саморегулируемом обучении, академической устойчивости и психологической гибкости.

В анализ включались классические и современные рецензируемые исследования, раскрывающие взаимосвязи прокрастинации с негативными эмоциями, страхом неудачи, стрессом, копингом, самоэффективностью и резильентностью. Критериями отбора выступали релевантность студенческой выборке, прозрачность описанного механизма, возможность практического изменения изучаемого фактора и наличие обоснованных выводов. Эмпирические показатели в статье не конструировались; полученные результаты представляют теоретическое обобщение и основу для последующей проверки с применением корреляционного, медиационного, продольного и структурного моделирования.

Результаты теоретического анализа

Первый выявленный механизм связан с эмоциональной оценкой учебной задачи. До начала действия студент определяет, насколько задание сложно, значимо, контролируемо и соответствует его ресурсам. Когда задача интерпретируется как угроза самооценке или доказательство возможной несостоятельности, возрастает вероятность тревоги и избегания. Перфекционистская установка «необходимо сразу выполнить без ошибок» увеличивает субъективную цену первого шага. Напротив, оценка задачи как последовательности решаемых действий снижает неопределённость и поддерживает

готовность приступить к работе. Следовательно, эмоциональный ответ определяется не только объективным объёмом задания, но и его личностным смыслом.

Второй механизм отражает выбор стратегии эмоциональной регуляции. К адаптивным стратегиям относятся когнитивная переоценка, принятие эмоций, конкретизация первого шага, проблемно-ориентированный копинг и обращение за поддержкой. Когнитивная переоценка позволяет заменить катастрофическую интерпретацию более реалистичной: вместо мысли «я не справлюсь» формируется позиция «задача сложна, но её можно разделить на этапы». Принятие эмоций означает готовность признать тревогу или скуку без дополнительного самоосуждения. В этом случае дискомфорт не исчезает мгновенно, однако перестаёт быть основанием для прекращения деятельности.

Неадаптивные стратегии обеспечивают быстрое, но непродолжительное облегчение. К ним относятся избегание, цифровое отвлечение, руминация, подавление переживаний, самокритика и ожидание особого мотивационного состояния. Подавление внешнего выражения эмоции не меняет её внутреннюю интенсивность, а руминация многократно возвращает личность к угрозе и усиливает ощущение беспомощности. Исследование J. Mohammadi Bytamar и соавторов показало значимую роль трудностей осознания, принятия и управления эмоциями в выраженности академической прокрастинации [6]. Данные E. Duru и коллег также указывают, что страх неудачи связан с откладыванием через трудности эмоциональной регуляции [7]. Это подтверждает, что непосредственным объектом профилактики должно быть не только распределение времени, но и способ обращения с неприятным переживанием.

Третий механизм связан со стрессоустойчивостью как ресурсом реализации адаптивной стратегии. Даже после переоценки задачи может сохраняться остаточная тревога, усталость или сомнение. Устойчивость позволяет продолжить действие при наличии этих переживаний, обратиться за разъяснением, выдержать промежуточную неудачу и восстановить рабочий ритм. Она включает толерантность к дискомфорту, гибкость копинга, доступ к социальной поддержке, способность к восстановлению и сохранение долгосрочной перспективы. Исследования академической саморегуляции показывают её защитное влияние в отношении прокрастинации, тревоги и стресса, а также связь с академической резильентностью [8].

Стрессоустойчивость не следует рассматривать исключительно как стабильную индивидуальную черту. Её проявление зависит от контекста: ясности инструкций, количества одновременных задач, доступности обратной связи, качества сна, физического состояния и поддерживающего характера образовательной среды. Студент со средним уровнем устойчивости способен продуктивно работать при понятной структуре и близких промежуточных сроках, но начинает откладывать в условиях расплывчатых требований и удалённого дедлайна. При хроническом истощении даже обычная нагрузка может восприниматься как чрезмерная. В такой ситуации морализирующие требования «собраться» и «проявить силу воли» повышают стыд, но не восстанавливают регулятивный ресурс.

Четвёртый механизм представляет собой поведенческий переход к действию и систему обратной связи. Минимальное действие - открытие документа, формулирование одного вопроса, написание чернового абзаца или десятиминутный контакт с материалом - уменьшает неопределённость и создаёт опыт контроля. Продвижение повышает самоэффективность и делает следующий шаг менее эмоционально затратным. Откладывание действует противоположным образом: временно улучшает настроение, но увеличивает объём незавершённой работы, сокращает время, усиливает самокритику и подтверждает ожидание трудности. Современные данные показывают, что прокрастинация может становиться источником самостоятельно создаваемого стресса, продлевающего субъективное напряжение [9].

Дополнительным защитным фактором является самосострадание - доброжелательное и одновременно ответственное отношение к себе после ошибки. Оно

не означает оправдания бездействия, а снижает вторичное эмоциональное напряжение, возникающее из-за жёсткого самообвинения. Студент, способный признать затруднение без глобального вывода о собственной несостоятельности, быстрее возвращается к задаче и легче использует обратную связь. Самосострадание поддерживает когнитивную переоценку, уменьшает руминацию и делает повторный старт психологически менее затратным. В сочетании с реалистичным планированием оно превращает ошибку из основания для избегания в источник корректировки стратегии.

На основании анализа предложена модель «эмоциональная оценка–регуляция–устойчивость–действие». В адаптивном цикле реалистичная оценка задачи облегчает применение переоценки и планирования; устойчивость помогает выдержать дискомфорт; первый шаг формирует контроль и укрепляет самоэффективность. В прокрастинационном цикле угрожающая оценка активирует тревогу; избегание даёт краткое облегчение; дефицит времени усиливает стресс; последующий неуспех снижает уверенность и повышает вероятность нового откладывания. Научная новизна модели заключается в объединении эмоционального, когнитивного, ресурсного и поведенческого уровней в единую функциональную последовательность.

Дискуссия

Полученные положения позволяют отказаться от универсального объяснения прокрастинации как лени. Внешне одинаковое откладывание может выполнять различные функции. При тревожно-избегающем профиле ведущим фактором является низкая переносимость тревоги; при перфекционистском - страх ошибки и условная самооценка; при истощённом - дефицит ресурсов; при импульсивно-отвлекающемся - поиск немедленного подкрепления и слабая организация среды. Следовательно, одна техника планирования не может быть одинаково эффективной для всех студентов.

Практическая ценность эмоционально-регулятивного подхода состоит в возможности выбирать вмешательство по ведущему механизму. При страхе неудачи полезны постепенное приближение к задаче, реалистичные стандарты и разрешение на черновой вариант. При выраженной самокритике необходимы навыки самосострадания, позволяющие признавать ошибку без глобального обесценивания личности. При отвлекаемости важны внешняя структура, ограничение уведомлений и короткие интервалы сфокусированной работы. При истощении приоритетом становятся сон, коррекция нагрузки и восстановление. Экспериментальные исследования подтверждают, что развитие общих навыков эмоциональной регуляции способно снижать последующее прокрастинирование [10].

Следует учитывать и влияние образовательной среды. Неясные критерии, редкая обратная связь и чрезмерно удалённые сроки повышают неопределённость, тогда как промежуточные контрольные точки и возможность обсуждения черновика снижают эмоциональную стоимость задания. Поэтому профилактика не должна ограничиваться индивидуальной работой со студентом. Организация курса, стиль коммуникации преподавателя и доступность поддержки способны либо усиливать прокрастинационный цикл, либо создавать внешние условия для адаптивной саморегуляции.

Предложенная модель требует эмпирической проверки. Перспективным является исследование, в котором трудности эмоциональной регуляции рассматриваются как предиктор прокрастинации, стрессоустойчивость - как медиатор или модератор, а академический стресс - как результат и одновременно обратный фактор. Продольный дизайн позволит установить направление связей, а экспериментальное сравнение программ - определить, какие компоненты вмешательства обеспечивают устойчивый эффект.

Практические рекомендации

В университетской психологической диагностике целесообразно оценивать не только частоту откладывания, но и его функцию: от какого переживания студент стремится уйти. Профилактические программы должны включать распознавание эмоций, когнитивную переоценку, принятие дискомфорта, навыки проблемно-

ориентированного копинга, минимальный старт и восстановление после срыва. Сложные задания рекомендуется делить на проверяемые этапы с ранней обратной связью; это снижает неопределённость и эмоциональную угрозу.

Преподавателям важно отделять оценку результата от оценки личности, формулировать ясные критерии и поддерживать возможность предварительного варианта работы. Психологической службе следует дифференцировать помощь по профилю прокрастинации. При устойчивом снижении функционирования, выраженной тревоге, депрессивных проявлениях или нарушениях сна необходима индивидуальная консультация специалиста, поскольку откладывание может быть частью более широкой психологической проблемы.

Выводы

Академическая прокрастинация представляет собой сложный эмоционально-регулятивный феномен. Её вероятность определяется тем, как студент оценивает учебный стрессор, какие способы регуляции использует, способен ли переносить дискомфорт и возвращаться к цели после трудности. Избегание снижает напряжение в настоящем, но повышает его в будущем, формируя самоподдерживающийся цикл.

Эмоциональная регуляция выступает ближайшим механизмом откладывания, а стрессоустойчивость - ресурсом, обеспечивающим реализацию адаптивного выбора. Когнитивная переоценка, принятие эмоций, проблемно-ориентированный копинг, социальная поддержка и минимальный поведенческий старт снижают риск прокрастинации. Подавление, руминация, самокритика и отвлечение поддерживают её за счёт кратковременного эмоционального облегчения.

Интегративная модель «оценка–регуляция–устойчивость–действие» объединяет ключевые звенья изучаемого процесса и может использоваться для разработки диагностических программ и дифференцированных вмешательств. Дальнейшие исследования должны проверить прямые и опосредованные связи модели на студенческих выборках и оценить эффективность комплексных программ, сочетающих эмоциональную регуляцию, управление учебной средой и восстановление психологических ресурсов.

Список литературы.

1. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. Vol. 133, No. 1. P. 65–94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65.

2. Solomon L. J., Rothblum E. D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 31, No. 4. P. 503–509. DOI: 10.1037/0022-0167.31.4.503.

3. Sirois F. M., Pychyl T. A. Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self // Social and Personality Psychology Compass. 2013. Vol. 7, No. 2. P. 115–127. DOI: 10.1111/spc3.12011.

4. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects // Psychological Inquiry. 2015. Vol. 26, No. 1. P. 1–26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781.

5. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 445 p.

6. Mohammadi Bytamar J., Saed O., Khakpoor S. Emotion regulation difficulties and academic procrastination // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 11. Art. 524588. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.524588.

7. Duru E., Balkis M., Duru S. Fear of failure and academic satisfaction: The mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination // European Journal of Psychology of Education. 2024. Vol. 39. P. 2901–2914. DOI: 10.1007/s10212-024-00868-9.

8. Ragusa A., González-Bernal J. J., Trigueros R. et al. Effects of academic self-regulation on procrastination, academic anxiety and stress, resilience and academic

performance // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1073529. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1073529.

9. Babayiğit O. et al. The interplay of academic procrastination, self-generated stress and health-related outcomes // BMC Psychology. 2024. Vol. 12. DOI: 10.1186/s40359-024-02105-w.

10. Schuenemann L., Scherenberg V., von Salisch M., Eckert M. “I’ll Worry About It Tomorrow”: Fostering emotion regulation skills to overcome procrastination // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. Art. 780675. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.780675.

СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С ВОЗРАСТОМ И СУБЪЕКТИВНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ

Ойматова Дилором Рузимуротовна
Шахрисабзский государственный педагогический институт

Аннотация. *В данной статье анализируется взаимосвязь между субъективным благополучием и возрастом личности, а также роль эмоционального интеллекта в этих отношениях. Согласно научным источникам, по мере увеличения возраста человека уровень удовлетворённости жизнью и общее благополучие в определённой степени возрастают. При этом эмоциональный интеллект выступает важным психологическим фактором, отражающим способность личности осознавать, управлять и эффективно использовать свои эмоции. В статье на примере взрослых разных возрастных групп рассматривается влияние эмоционального интеллекта на связь между возрастом и субъективным благополучием. Анализ показывает, что эмоциональный интеллект частично объясняет связь между возрастом и удовлетворённостью жизнью, то есть эмоциональные навыки, развивающиеся с возрастом, способствуют повышению уровня удовлетворённости жизнью. В то же время установлено, что эмоциональное благополучие - преобладание положительных эмоций над отрицательными и снижение негативных эмоций - полностью опосредуется эмоциональным интеллектом. Полученные результаты свидетельствуют о том, что лица старшего возраста, обладая более развитым эмоциональным интеллектом, имеют возможность улучшать качество своей жизни. Это ещё раз подтверждает актуальность психологических подходов, направленных на развитие эмоциональных компетенций.*

Ключевые слова: *возраст, субъективное благополучие, эмоциональный интеллект, удовлетворённость жизнью, эмоциональное благополучие*

Abstract. *This article examines the relationship between subjective well-being and age, as well as the role of emotional intelligence in this relationship. According to scientific literature, an individual’s level of life satisfaction and overall well-being tends to increase to some extent with age. Emotional intelligence, in this context, is considered an important psychological factor that reflects an individual’s ability to perceive, regulate, and effectively utilize emotions. The article explores the influence of emotional intelligence on the relationship between age and subjective well-being among adults of different age groups. The analysis indicates that emotional intelligence partially explains the relationship between age and life satisfaction, meaning that emotional skills developed with age contribute to higher levels of life satisfaction. At the same time, it has been found that emotional well-being - defined as the predominance of positive emotions over negative ones and the reduction of negative affect - is fully mediated by emotional intelligence. The findings suggest that older individuals, possessing higher levels*

of emotional intelligence, have greater opportunities to improve their quality of life. This further confirms the relevance of psychological approaches aimed at developing emotional competencies.

Keywords: *age, subjective well-being, emotional intelligence, life satisfaction, emotional well-being.*

Введение. В последние годы увеличение продолжительности жизни во всем мире значительно усилило интерес к изучению возрастных особенностей субъективного благополучия. В научной литературе оно рассматривается с различных позиций и включает такие показатели, как удовлетворённость жизнью [6], депрессивные состояния, психологическое благополучие, а также аффективное благополучие. При этом подчёркивается необходимость учитывать повседневный эмоциональный опыт человека при оценке благополучия [11]. В связи с этим субъективное благополучие определяется как общая оценка человеком своей жизни и преобладание положительных эмоций над отрицательными [6].

Вопрос взаимосвязи возраста и субъективного благополучия характеризуется относительно стабильными результатами в научных источниках. Несмотря на возрастное снижение таких факторов, как физическое здоровье, уровень дохода и когнитивные способности, уровень субъективного благополучия зачастую остаётся стабильным или даже повышается [17]. Результаты различных исследований также показывают, что при контроле семейного положения и состояния здоровья уровень удовлетворённости жизнью у взрослых сохраняется высоким или стабильным даже после 70 лет и старше [1].

Кроме того, повседневный эмоциональный опыт тесно связан с возрастом. Исследования показывают, что с возрастом уменьшается частота негативных эмоций, тогда как положительные эмоции увеличиваются в раннем и среднем взрослом возрасте и затем остаются относительно стабильными [17]. Данная тенденция обычно сохраняется вплоть до 70–80-летнего возраста.

Основная часть. Саловéй и Майер [21] определяют эмоциональный интеллект как способность личности распознавать собственные и чужие эмоции, различать их, а также использовать эмоциональную информацию для управления мышлением и поведением. Позднее Майер, Карузо и Саловéй [20] описали эмоциональный интеллект как совокупность взаимосвязанных способностей, связанных с традиционным интеллектом, но отличающихся от него. К данным способностям относятся распознавание эмоций, их усвоение, понимание эмоционального значения и управление эмоциями.

Эмоциональный интеллект также обладает развивающимся характером и формируется в течение жизни человека по мере накопления возраста и опыта, начиная с детства и продолжаясь до ранней взрослости. В последние годы исследования в области эмоционального интеллекта были расширены и включили средний и пожилой возраст. Результаты различных эмпирических исследований показывают, что лица пожилого возраста демонстрируют более высокие показатели эмоционального интеллекта по сравнению с молодыми взрослыми [18].

Положительная связь между возрастом и эмоциональным интеллектом часто объясняется накопленным жизненным опытом и знаниями [9]. В исследованиях отмечается, что многие виды интеллекта могут развиваться посредством практики и опыта [8], включая эмоциональный интеллект. В связи с этим пожилые люди, имея более богатый опыт эмоциональных ситуаций, обладают более высокой компетентностью в понимании и анализе эмоций [4]. Кроме того, они склонны использовать более эффективные стратегии эмоциональной регуляции по сравнению с молодыми взрослыми [16].

Эмоциональный интеллект благодаря своей способности прогнозировать различные психологические и поведенческие результаты становится важным направлением исследований в области развивающей, клинической, образовательной,

индустриальной и организационной психологии [19]. Предыдущие исследования также показали положительную связь эмоционального интеллекта с удовлетворённостью жизнью [3].

Современные исследования подтверждают наличие положительной связи между эмоциональным интеллектом и аффективным благополучием [12]. В частности, Койдемир и Шютц [13] установили, что эмоциональный интеллект способен независимо от личностных характеристик прогнозировать субъективное благополучие.

Вонг и Лоу [23], опираясь на модель эмоционального интеллекта, предложенную Майером и Саловеем [19], разработали Шкалу эмоционального интеллекта Вонга и Лоу (WLEIS). Данный инструмент включает четыре основные компонента: понимание собственных эмоций, понимание эмоций других людей, управление эмоциями и использование эмоций для повышения эффективности деятельности.

Используя данную шкалу, Слитер, Чен и Уизроу [22] обнаружили, что пожилые работники сферы обслуживания обладают более высокими показателями эмоционального интеллекта по сравнению с молодыми сотрудниками. Наиболее важным результатом стало то, что уровень эмоционального интеллекта частично опосредует связь между возрастом и благополучием сотрудников.

Результаты и обсуждение. Согласно результатам исследования, эмоциональный интеллект частично опосредует связь между возрастом и удовлетворённостью жизнью, а также полностью опосредует взаимосвязь между возрастом и аффективным благополучием.

Несмотря на продолжающиеся научные дискуссии относительно трактовки эмоционального интеллекта как способности или личностной черты, последние исследования в рамках обоих подходов приходят к общему выводу. Согласно им, эмоциональный интеллект имеет тенденцию к развитию с возрастом, особенно в аспектах понимания и управления эмоциями [14]. Анализ, проведённый с использованием модели структурных уравнений (SEM), также подтверждает наличие положительной связи между возрастом и эмоциональным интеллектом.

Результаты и обсуждение. Предполагается, что эмоциональный интеллект пожилых людей во многом формируется за счёт накопленного жизненного опыта и знаний [22]. Такие индивиды обладают более богатым опытом управления эмоциональными ситуациями, что способствует повышению их эмоциональной компетентности.

Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта, как правило, демонстрируют более высокую степень удовлетворённости жизнью, а также чаще испытывают положительные эмоции и реже - отрицательные. Как отмечает Гоулман [15], лица с высоким эмоциональным интеллектом обладают способностью эффективно отслеживать и регулировать свои эмоции. В связи с этим они, по сравнению с людьми с низким уровнем эмоционального интеллекта, имеют более высокий уровень субъективного и аффективного благополучия.

Результаты исследования показывают, что эмоциональный интеллект частично опосредует связь между возрастом и удовлетворённостью жизнью, тогда как связь между возрастом и аффективным благополучием опосредуется полностью. Ранее исследователями было отмечено, что ключевые аспекты эмоционального интеллекта напрямую связаны с пониманием и управлением эмоциями [19].

Индивиды постепенно развивают свои эмоциональные компетенции на протяжении жизни, интегрируя их с когнитивными и социальными навыками [19]. Подтверждая данную точку зрения, Кафецос [10] установил, что пожилые люди демонстрируют более высокие показатели в понимании, восприятии и управлении эмоциями по сравнению с молодыми взрослыми.

Также исследования Джона и Гросса [7] показывают, что пожилые индивиды по сравнению с представителями других возрастных групп чаще используют эффективные

стратегии эмоциональной регуляции, такие как когнитивная переоценка эмоциональных ситуаций, то есть позитивная интерпретация эмоциональных состояний.

Поскольку удовлетворённость жизнью представляет собой относительно обобщённый и глобальный процесс оценки [6], логично предположить, что эмоциональный интеллект лишь частично объясняет связь между возрастом и удовлетворённостью жизнью. В то же время, учитывая его значимую роль в эмоциональном опыте человека, эмоциональный интеллект выступает как фактор, полностью объясняющий взаимосвязь между возрастом и аффективным благополучием.

Лица пожилого возраста с высоким уровнем эмоционального интеллекта имеют больше возможностей повышать удовлетворённость жизнью и чаще испытывать положительные эмоции по сравнению с отрицательными, особенно в условиях возрастных изменений, связанных с физическим здоровьем, уровнем дохода и социальной поддержкой. В подобных ситуациях пожилые люди могут адаптировать свои цели, а также использовать стратегии оптимизации и компенсации для улучшения качества своей жизни [2].

Исследования в данной области ещё раз подтверждают важную роль эмоционального интеллекта и вносят значительный вклад в существующую научную литературу. Как и другие виды интеллекта, эмоциональный интеллект рассматривается как способность, поддающаяся обучению и развитию [20].

С целью повышения уровня удовлетворённости жизнью и эмоционального благополучия индивидов, представителям сферы образования и здравоохранения целесообразно уделять внимание развитию у людей навыков более глубокого понимания собственных и чужих эмоций, а также обучению эффективным стратегиям эмоциональной регуляции, таким как когнитивная переоценка.

В то же время для более глубокого понимания того, как пожилые люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта адаптируются к изменяющимся жизненным условиям и каким образом они сохраняют или повышают своё благополучие, необходимы дальнейшие исследования.

Заключение. На основе анализа представленной литературы можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект играет важную роль в возрастном психологическом развитии человека и оказывает значительное влияние на формирование субъективного благополучия. Научные данные свидетельствуют, что с увеличением возраста эмоциональный опыт личности обогащается, развиваются способности к пониманию и управлению эмоциями, что, в свою очередь, способствует повышению уровня эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект, в свою очередь, положительно связан с ключевыми показателями субъективного благополучия - удовлетворённостью жизнью и аффективным состоянием. Исследования подтверждают, что эмоциональный интеллект выступает в качестве медиирующего фактора во взаимосвязи между возрастом и субъективным благополучием: он частично объясняет связь возраста с удовлетворённостью жизнью и полностью опосредует связь возраста с аффективным благополучием.

Кроме того, лица с высоким уровнем эмоционального интеллекта, особенно пожилые люди, проявляют большую адаптивность к жизненным изменениям, чаще испытывают положительные эмоции и более эффективно регулируют негативные эмоциональные состояния. Это, в свою очередь, способствует повышению их общего уровня благополучия.

В целом эмоциональный интеллект рассматривается как важный психологический механизм, объясняющий сложную взаимосвязь между возрастом и субъективным благополучием, а его развитие имеет существенное значение для повышения качества жизни личности.

Литературы.

1. Angelini V, Cavapozzi D, Corazzini L, Paccagnella O. Age, health and life satisfaction among older Europeans. Social Indicators Research. 2012;105(2):293–308. doi: 10.1007/s11205-011-9882-x. [DOI] [PMC free article] [PubMed] [Google Scholar]

2. Baltes PB, Baltes MM. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: Baltes PB, Baltes MM, editors. Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences. New York, NY: Cambridge University Press; 1990. pp. 1–34. [Google Scholar]

3. Bhullar N, Schutte NS, Malouff JM. Trait emotional intelligence as a moderator of the relationship between psychological distress and satisfaction with life. Individual Differences Research. 2012;10(1):19–26. [Google Scholar]

4. Blanchard-Fields F. Everyday problem solving and emotion-An adult developmental perspective. Current Directions in Psychological Science. 2007;16(1):26–31. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00469.x. [DOI] [Google Scholar]

5. Brink TL, Yesavage JA, Lum O, Heersema PH, Adey M, Rose TL. Screening tests for geriatric depression. Clinical Gerontologist. 1982;1(1):37–43. doi: 10.1300/J018v01n01_06. [DOI] [Google Scholar]

6. Diener E, Emmons RA, Larsen RJ, Griffin S. The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment. 1985;49(1):71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13. [DOI] [PubMed] [Google Scholar]

7. John OP, Gross JJ. Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. Journal of Personality. 2004;72(6):1301–1333. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x. [DOI] [PubMed] [Google Scholar]

8. Hausknecht JP, Halpert JA, Di Paolo NT, Gerrard MOM. Retesting in selection: A meta-analysis of coaching and practice effects for tests of cognitive ability. Journal of Applied Psychology. 2007;92(2):373–385. doi: 10.1037/0021-9010.92.2.373. [DOI] [PubMed] [Google Scholar]

9. Kaufman AS, Johnson CK, Liu X. A CHC theory-based analysis of age differences on cognitive abilities and academic skills at ages 22 to 90 years. Journal of Psychoeducational Assessment. 2008;26(4):350–381. doi: 10.1177/0734282908314108. [DOI] [Google Scholar]

10. Kafetsios K. Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. Personality and Individual Differences. 2004;37(1):129–145. doi: 10.1016/j.paid.2003.08.006. [DOI] [Google Scholar]

11. Kahneman D, Krueger AB, Schkade DA, Schwarz N, Stone AA. A survey method for characterizing daily life experience: The day reconstruction method. Science. 2004;306(5702):1776–1780. doi: 10.1126/science.1103572. [DOI] [PubMed] [Google Scholar]

12. Kong F, Zhao JJ, You XQ. Social support mediates the impact of emotional intelligence on mental distress and life satisfaction in Chinese young adults. Personality and Individual Differences. 2012;53(4):513–517. doi: 10.1016/j.paid.2012.04.021. [DOI] [Google Scholar]

13. Koydemira S, Schütz A. Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self- and informant reports. The Journal of Positive Psychology. 2012;7(2):107–118. doi: 10.1080/17439760.2011.647050. [DOI] [Google Scholar]

14. Gardner KJ, Qualter P. Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V2.0. Personality and Individual Differences. 2011;51(4):492–496. doi: 10.1016/j.paid.2011.05.004. [DOI] [Google Scholar]

15. Goleman D. Emotional intelligence. New York, NY: Bantam Books; 1995. [Google Scholar]

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ ОТ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Окмурзаев Дилшод Журакул угли
Докторант Гулистанского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические показатели эмоциональной зависимости студентов от искусственного интеллекта. Проанализированы особенности проявления эмоциональной зависимости в условиях активного использования технологий искусственного интеллекта в образовательной и повседневной деятельности студентов. Особое внимание уделено взаимосвязи эмоциональной зависимости с уровнем одиночества, социальной тревожности, самооценки и эмоционального интеллекта. На основе результатов психодиагностического исследования определены основные психологические факторы, влияющие на формирование эмоциональной зависимости студентов от искусственного интеллекта. Полученные результаты могут быть использованы при разработке психопрофилактических и психокоррекционных программ, направленных на формирование здорового взаимодействия молодежи с технологиями искусственного интеллекта.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, эмоциональная зависимость, студенты, психологические показатели, одиночество, социальная тревожность, самооценка, эмоциональный интеллект, цифровые технологии, психологическая безопасность.*

Abstract. *This article examines the psychological indicators of students' emotional dependence on artificial intelligence. It analyzes the characteristics of emotional dependence that emerge in the context of the active use of artificial intelligence technologies in students' educational and everyday activities. Particular attention is given to the relationship between emotional dependence and loneliness, social anxiety, self-esteem, and emotional intelligence. Based on the findings of a psychodiagnostic study, the main psychological factors contributing to students' emotional dependence on artificial intelligence are identified. The results may serve as a scientific basis for developing preventive and corrective psychological programs aimed at promoting healthy interaction between young people and artificial intelligence technologies.*

Key words: *artificial intelligence, emotional dependence, students, psychological indicators, loneliness, social anxiety, self-esteem, emotional intelligence, digital technologies, psychological safety.*

На данном этапе исследования был проведён комплексный анализ уровня эмоциональной зависимости студентов от искусственного интеллекта, особенностей её проявления, а также психологических факторов, влияющих на формирование данного феномена. Наряду с разработанной авторами методикой «Шкала эмоциональной зависимости от искусственного интеллекта» результаты исследования были сопоставлены и статистически проанализированы с использованием «Шкалы оценки уровня одиночества» Даниэля Рассела, «Шкалы тревожности социального взаимодействия» Р. П. Мэттика и Дж. К. Кларка, «Шкалы самооценки» Морриса Розенберга, а также «Шкалы эмоционального интеллекта» Николы С. Шутте.

В процессе обработки эмпирических данных были использованы методы описательной статистики, анализ процентного распределения, критерий Манна–Уитни, критерий Краскела–Уоллиса и корреляционный анализ Спирмена. С помощью

указанных статистических методов были определены уровень эмоциональной зависимости респондентов от искусственного интеллекта, различия по полу и регионам, а также взаимосвязь эмоциональной зависимости с уровнем одиночества, тревожностью социального взаимодействия, самооценкой и эмоциональным интеллектом.

В рамках данного параграфа прежде всего анализируются результаты, полученные с использованием авторской методики. Затем проводится сравнительный анализ уровня эмоциональной зависимости респондентов с другими психологическими показателями, а также интерпретируются выявленные взаимосвязи на основе соответствующих статистических критериев. Полученные результаты позволяют определить основные психологические детерминанты формирования эмоциональной зависимости студентов от искусственного интеллекта и обеспечить их научное обоснование.

В ходе проведения исследования нами была использована разработанная авторами социально-психологическая анкета «Шкала эмоциональной зависимости от искусственного интеллекта» (Ш. Файзиева, Д. Окмирзаев). В исследовании приняли участие 300 респондентов, из которых 100 студентов представляли Гулистанский государственный университет, 100 - Каттакурганский государственный педагогический институт и 100 - Кокандский государственный университет.

Таблица 1

Ответы респондентов по методике «Шкала эмоциональной зависимости от искусственного интеллекта» (Ш. Файзиева, Д. Окмирзаев)

(n = 300, %)

№	Вопросы	A	B	C
		Да	нет	Затрудняюсь ответить
1	Если я не могу пользоваться искусственным интеллектом, я чувствую себя некомфортно.	42 %	45 %	13 %
2	При решении своих проблем я чаще всего сначала обращаюсь к искусственному интеллекту.	48 %	38 %	14 %
3	Когда у меня плохое настроение, общение с искусственным интеллектом помогает мне успокоиться.	39 %	46 %	15 %
4	Иногда я предпочитаю общаться с искусственным интеллектом, а не с людьми.	31 %	55 %	14 %
5	Без искусственного интеллекта мне трудно выполнять некоторые задачи.	51 %	34 %	15 %
6	Использование искусственного интеллекта стало частью моей повседневной жизни.	58 %	28 %	14 %
7	Я чувствую себя свободно и уверенно даже без искусственного интеллекта.*	61 %	24 %	15 %
8	Для решения своих проблем я прежде всего обращаюсь к близким людям.*	66 %	20 %	14 %
9	Даже если я не использую искусственный интеллект, это практически не влияет на мою повседневную деятельность.*	54 %	29 %	17 %
10	Я считаю, что искусственный интеллект стал важной частью моей жизни.	47 %	39 %	14 %

Результаты, полученные по методике «Шкала эмоциональной зависимости от искусственного интеллекта», позволили оценить отношение респондентов к технологиям искусственного интеллекта, а также степень сформированности их эмоциональной зависимости от них.

Согласно данным таблицы, 42 % респондентов отметили, что испытывают дискомфорт в ситуациях, когда не могут пользоваться искусственным интеллектом, тогда как 45 % не согласились с данным утверждением, а 13 % затруднились дать определённый ответ. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства студентов выраженная эмоциональная зависимость от искусственного интеллекта ещё не сформировалась. Вместе с тем почти у половины респондентов уже наблюдаются отдельные признаки психологической потребности в использовании данной технологии.

По результатам второго вопроса 48 % респондентов указали, что при решении возникающих проблем прежде всего обращаются к искусственному интеллекту. Это свидетельствует о том, что студенты всё чаще воспринимают искусственный интеллект как надёжный источник информации и рекомендаций. Вместе с тем 38 % участников исследования не согласились с данным утверждением, что говорит об их большей ориентации на собственный жизненный опыт и межличностное общение при принятии решений.

Результаты третьего вопроса показали, что 39 % респондентов считают общение с искусственным интеллектом способом эмоциональной поддержки в периоды ухудшения настроения. С психологической точки зрения это свидетельствует о том, что для части студентов искусственный интеллект начинает выполнять функцию эмоциональной поддержки. Однако 46 % респондентов отвергли данное утверждение, что указывает на сохранение приоритета реального межличностного общения в удовлетворении эмоциональных потребностей большинства студентов.

По четвёртому вопросу 31 % участников исследования сообщили, что иногда предпочитают общение с искусственным интеллектом общению с людьми. Несмотря на сравнительно невысокий показатель, данный результат свидетельствует о формировании у определённой части студентов склонности к виртуальной коммуникации. В то же время 55 % респондентов не согласились с этим утверждением, что подтверждает сохранение непосредственного межличностного общения в качестве ведущей социальной потребности.

Результаты пятого и шестого вопросов наглядно продемонстрировали возрастающую роль искусственного интеллекта в образовательной и повседневной деятельности студентов. Так, 51 % респондентов сообщили, что испытывают трудности при выполнении некоторых задач без использования искусственного интеллекта, а 58 % отметили, что его использование стало частью их повседневной жизни. Эти результаты свидетельствуют о всё более глубокой интеграции технологий искусственного интеллекта в учебную деятельность, самостоятельное обучение и поиск информации. Вместе с тем подобная тенденция указывает и на постепенное усиление функциональной зависимости от данных технологий.

Особого внимания заслуживают результаты седьмого, восьмого и девятого вопросов, имеющих обратное кодирование. Так, 61 % респондентов отметили, что чувствуют себя свободно и уверенно даже без использования искусственного интеллекта; 66 % сообщили, что при возникновении проблем в первую очередь обращаются за помощью к близким людям; 54 % указали, что отказ от использования искусственного интеллекта практически не оказывает влияния на их повседневную деятельность. Эти результаты свидетельствуют о том, что для большинства участников исследования искусственный интеллект пока не заменяет реальные межличностные отношения, а непосредственные социальные контакты продолжают выполнять функцию важнейшей психологической опоры.

Согласно результатам десятого вопроса, 47 % респондентов признали, что искусственный интеллект стал важной частью их жизни. Это свидетельствует о том, что технологии искусственного интеллекта занимают всё более значимое место в повседневной деятельности студентов, образовательном процессе и культуре работы с информацией.

В целом результаты исследования показали широкую распространённость использования искусственного интеллекта среди студентов, однако устойчивая эмоциональная зависимость от него ещё не сформировалась у большинства участников исследования. Вместе с тем у части респондентов наблюдается тенденция воспринимать искусственный интеллект как средство эмоциональной поддержки, получения советов и решения жизненных проблем. Это указывает на необходимость более глубокого изучения влияния искусственного интеллекта на психологическое состояние личности, её эмоциональные потребности и систему социальных отношений.

С позиций разработанной нами авторской концепции полученные результаты подтверждают, что эмоциональная зависимость от искусственного интеллекта представляет собой сложный многофакторный психологический феномен. Её формирование определяется не только частотой использования технологий искусственного интеллекта, но и эмоциональным состоянием личности, потребностью в социальном взаимодействии, стремлением к поиску психологической поддержки, а также уровнем саморегуляции. Именно поэтому в последующих параграфах взаимосвязь эмоциональной зависимости с одиночеством, тревожностью социального взаимодействия, самооценкой и эмоциональным интеллектом будет подробно рассмотрена на основе результатов корреляционного и регрессионного анализа.

Литература.

1.Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.

3.Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – Москва: Смысл, 2007. – 528 с.

4.Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – Москва: Смысл, 2003. – 487 с.

5.Реан А.А. Психология личности. – Санкт-Петербург: Питер, 2013. – 288 с.

6.Крысько В.Г. Социальная психология. – Москва: Юрайт, 2018. – 553 с.

7.Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – Москва: Аспект Пресс, 2014. – 368 с.

8.Арестова О.Н. Психологические аспекты интернет-зависимости // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. – 2015. – № 4. – С. 41–52.

9.Серый А.В., Корытникова Н.В. Ценностно-смысловые аспекты виртуальной коммуникации // Психология обучения. – 2018. – № 6. – С. 56–67.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Останов Шухрат Шарифович
Бухарский государственный университет

Аннотация. *В данной статье анализируется эволюция психологических проблем межличностных отношений молодежи в условиях глобальных трансформаций. Современные процессы цифровизации, миграции и культурной глобализации существенно изменяют формы общения молодых людей. Одновременно усиливаются трудности социальной адаптации, эмоциональная отчужденность, коммуникативные барьеры и кризисы идентичности. В работе рассматриваются психологические механизмы данных изменений и их влияние на межличностные отношения и социально-психологическое развитие молодежи. Результаты исследования подчеркивают необходимость формирования психологической устойчивости и развития эффективных коммуникативных навыков в условиях глобальных изменений.*

Ключевые слова: *молодежь, межличностные отношения, глобальная трансформация, психологические проблемы, эмоциональная отчужденность, социальная адаптация, идентичность.*

Abstract. *This article examines the evolution of psychological problems in youth interpersonal relationships under conditions of global transformations. Contemporary processes such as digitalization, migration, and cultural globalization significantly reshape the communication patterns of young people. At the same time, challenges such as social adaptation difficulties, emotional alienation, communication barriers, and identity crises are becoming more pronounced. The study explores the psychological mechanisms of these changes and their impact on interpersonal relationships and socio-psychological development of youth. The findings highlight the importance of developing psychological resilience and effective communication skills in the context of global changes.*

Key words: *youth, interpersonal relations, global transformation, psychological problems, emotional alienation, social adaptation, identity.*

Актуальность темы. В условиях современных глобальных трансформаций межличностные отношения молодежи претерпевают существенные изменения, что делает данную проблему одной из наиболее актуальных в современной психологии и социологии. Процессы цифровизации, активное развитие социальных сетей, рост мобильности населения, а также усиление культурной глобализации приводят к тому, что традиционные формы живого общения постепенно вытесняются виртуальными коммуникациями. Это, в свою очередь, оказывает значительное влияние на психологическое состояние молодежи, формируя новые модели поведения, особенности эмоционального реагирования и способы установления социальных связей.

Согласно данным World Health Organization, в последние годы наблюдается устойчивый рост психологических проблем среди молодежи, включая тревожность, эмоциональную нестабильность и социальную изоляцию. В отчетах UNICEF подчеркивается, что современные подростки и молодые люди все чаще сталкиваются с трудностями в установлении устойчивых межличностных контактов, что связано как с цифровой средой, так и с изменением социальных норм общения.

Исследования American Psychological Association указывают на то, что постоянное пребывание в онлайн-среде способствует формированию поверхностных социальных связей, снижению уровня эмпатии и усилению эмоционального отчуждения. В результате молодежь испытывает сложности в развитии глубоких и стабильных межличностных отношений, что отражается на их психологическом благополучии.

В условиях Республики Узбекистан данная проблема также приобретает особую значимость. По данным O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti huzuridagi Statistika agentligi, доля молодежи, активно использующей цифровые технологии и социальные сети, продолжает расти, что приводит к изменению традиционных форм общения и социализации. Специалисты O‘zbekiston Respublikasi Sog‘liqni saqlash vazirligi отмечают увеличение случаев эмоционального выгорания, стрессовых состояний и трудностей межличностной адаптации среди молодых людей.

Исследование эволюции психологических проблем межличностных отношений молодежи в условиях глобальных трансформаций является крайне актуальным, поскольку позволяет выявить ключевые факторы изменений коммуникации и разработать эффективные стратегии психологической поддержки и социальной адаптации молодежи как на международном, так и на национальном уровне.

Введение. В условиях стремительных глобальных трансформаций современное общество переживает глубокие изменения во всех сферах жизни, включая систему межличностных отношений молодежи. Развитие цифровых технологий, широкое распространение социальных сетей, усиление процессов урбанизации и миграции приводят к существенной перестройке способов общения и формирования социальных связей. Молодежь как наиболее активная и восприимчивая к изменениям социальная группа оказывается в центре этих процессов, что делает изучение ее межличностных отношений особенно актуальным.

По данным World Health Organization, за последние годы наблюдается значительный рост психоэмоциональных нарушений среди молодежи, включая тревожные расстройства и депрессивные состояния. Аналогичные тенденции отмечаются в отчетах UNICEF, где подчеркивается, что каждый седьмой подросток в мире испытывает психологические трудности, связанные с социальной адаптацией и межличностным взаимодействием. Эти данные свидетельствуют о том, что современные условия жизни оказывают существенное влияние на психическое здоровье молодежи.

Особое значение в трансформации межличностных отношений играет цифровая среда. Согласно исследованиям American Psychological Association, длительное использование социальных сетей способствует формированию поверхностных форм общения, снижению уровня эмпатии и увеличению эмоциональной дистанции между людьми. Это приводит к изменению традиционных моделей социального взаимодействия и усложняет процесс формирования устойчивых межличностных связей.

В условиях Республики Узбекистан данная проблема также приобретает все большую актуальность. По данным O‘zbekiston Respublikasi Prezidenti huzuridagi Statistika agentligi, доля молодежи, активно использующей интернет и социальные сети, ежегодно увеличивается, что влияет на характер их общения и социализации. Специалисты O‘zbekiston Respublikasi Sog‘liqni saqlash vazirligi отмечают рост обращений, связанных с эмоциональной нестабильностью, стрессом и трудностями межличностного взаимодействия среди молодых людей.

Изучение эволюции психологических проблем межличностных отношений молодежи в условиях глобальных трансформаций является важным научным направлением, позволяющим выявить закономерности изменения коммуникации и разработать эффективные меры психологической поддержки и социальной адаптации молодежи в современном мире.

Анализ литературы. Проблема эволюции психологических трудностей межличностных отношений молодежи в условиях глобальных трансформаций является междисциплинарной и активно исследуется в современной психологии, социологии и коммуникационных науках. В научной литературе данный феномен рассматривается через призму цифровизации общения, изменения социальной структуры общества и трансформации ценностных ориентиров молодежи.

Среди зарубежных исследователей значительный вклад в изучение данной проблематики внесли Sherry Turkle и её работы о влиянии цифровых технологий на качество человеческого общения. В частности, она отмечает, что постоянное пребывание в онлайн-среде приводит к формированию «одиночества вместе», при котором люди формально остаются связанными, но эмоционально становятся более отчуждёнными. Подобные идеи развиваются в трудах Manuel Castells, который рассматривает сетевое общество как новую форму социальной организации, где коммуникация становится фрагментированной и менее устойчивой.

Исследования American Psychological Association также подтверждают, что чрезмерная цифровая коммуникация снижает уровень эмпатии и усложняет формирование устойчивых межличностных связей у молодежи. В работах Jean Twenge подчеркивается, что поколение цифровой эпохи отличается более высоким уровнем тревожности и эмоциональной нестабильности, что напрямую связано с изменением форм социального взаимодействия.

В европейской научной традиции Bauman Zygmunt вводит концепцию «жидкой современности», в рамках которой межличностные отношения становятся менее стабильными, более краткосрочными и поверхностными. Это особенно ярко проявляется среди молодежи, для которой характерна высокая мобильность и изменчивость социальных связей.

В российской психологической школе значительный вклад внесли К. Д. Хломов, Д. Г. Давыдов и А. А. Бочавер, которые в своих исследованиях кибербуллинга и онлайн-взаимодействия школьников показывают, что цифровая среда не только расширяет коммуникационные возможности, но и усиливает риски эмоционального напряжения, конфликтности и социальной изоляции. В работах В. Д. Менделевича рассматриваются особенности девиантного поведения молодежи, где межличностные конфликты и эмоциональная нестабильность связываются с изменением социальной среды.

Также важны исследования Э. Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса, которые подчеркивают роль семейных отношений в формировании коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости личности. Их выводы показывают, что ослабление традиционных семейных связей в условиях глобализации усиливает трудности межличностной адаптации молодежи.

В работах отечественных ученых, включая исследования в странах СНГ, подчеркивается, что процессы глобализации и цифровизации приводят к изменению структуры общения молодежи, снижению уровня живого взаимодействия и росту эмоциональной дистанции между людьми. При этом отмечается, что в условиях Республики Узбекистан данные процессы усиливаются за счет активного внедрения информационных технологий в образовательную и социальную среду.

Нализ научной литературы показывает, что эволюция психологических проблем межличностных отношений молодежи является результатом комплексного воздействия цифровизации, глобализации и социальных изменений. Современные исследователи сходятся во мнении, что данные процессы приводят к трансформации коммуникативных моделей, росту эмоциональной отчужденности и изменению характера социальных связей, что требует дальнейшего глубокого изучения и разработки эффективных психологических и социально-педагогических стратегий поддержки молодежи.

Методология исследования. В рамках данного исследования изучалась эволюция психологических проблем межличностных отношений молодежи в условиях глобальных трансформаций. Методологическая основа работы базировалась на

комплексном использовании психодиагностических методик и современных статистических методов обработки данных. Исследование проводилось среди респондентов в возрасте 15–25 лет (n=90), отобранных методом случайной выборки, что обеспечило репрезентативность полученных результатов.

Для диагностики межличностных отношений была использована адаптированная методика межличностных отношений Т. Лири, позволяющая определить доминирующие стили взаимодействия личности в социальной среде. Для оценки уровня тревожности и эмоционального напряжения применялась шкала личностной и реактивной тревожности Спилбергера–Ханина, широко используемая в психологических исследованиях на постсоветском пространстве, включая Республику Узбекистан.

Обработка полученных данных осуществлялась с использованием IBM SPSS Statistics, что позволило провести качественный и количественный анализ взаимосвязей между исследуемыми переменными. В частности, применялись корреляционный анализ Пирсона и t-критерий Стьюдента для независимых выборок, что обеспечило статистическую достоверность результатов.

Таблица 1.

Корреляция между качеством межличностных отношений и уровнем тревожности (анализ Пирсона)

Показатели	Качество межличностных отношений	Уровень тревожности
Качество межличностных отношений	1.000	-0.635**
Уровень тревожности	-0.635**	1.000

Примечание: **p < 0.01 - статистически значимо.

Полученные данные свидетельствуют о выраженной обратной связи между качеством межличностных отношений и уровнем тревожности: чем выше качество межличностного взаимодействия у молодежи, тем ниже уровень эмоционального напряжения.

На следующем этапе анализа респонденты были разделены на две группы: с высоким уровнем социальной адаптации и с низким уровнем социальной адаптации. Сравнительный анализ позволил выявить различия в уровне психологического напряжения между данными группами.

Таблица 2.

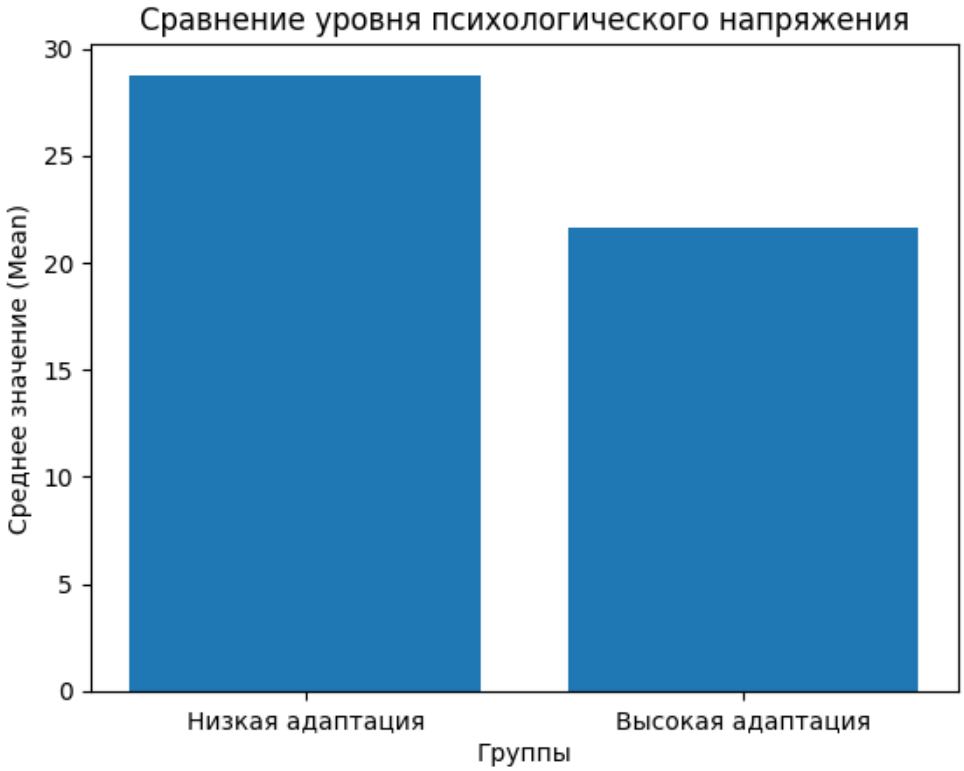
Сравнение уровня психологического напряжения в группах (t-критерий Стьюдента)

Группы	N	Среднее значение (Mean)	Стандартное отклонение	t-значение	p-уровень
Группа с низкой адаптацией	45	28.76	5.21	4.489	0.000
Группа с высокой адаптацией	45	21.64	4.88	4.489	0.000

Результаты показывают, что у молодежи с низким уровнем социальной адаптации наблюдается значительно более высокий уровень психологического напряжения ($p < 0.001$), что подтверждает влияние качества межличностных отношений на эмоциональное состояние личности.

Таким образом, проведённый статистический анализ с использованием SPSS показал, что в условиях глобальных трансформаций ухудшение качества межличностных отношений у молодежи напрямую связано с ростом уровня тревожности и психологического напряжения. Полученные данные подтверждают необходимость

развития программ психологической поддержки, направленных на укрепление межличностных навыков и повышение социальной адаптации молодежи в современном обществе.



Представленный диаграммный анализ наглядно отражает результаты сравнительного исследования уровня психологического напряжения у молодежи в зависимости от уровня социальной адаптации. Согласно данным, полученным в ходе статистической обработки в IBM SPSS Statistics, группа с низким уровнем социальной адаптации демонстрирует значительно более высокие показатели психологического напряжения (M = 28.76), тогда как у группы с высоким уровнем адаптации данный показатель существенно ниже (M = 21.64).

Данное различие подтверждает результаты t-критерия Стьюдента, согласно которому выявлены статистически значимые различия между группами ($p < 0.001$). Это свидетельствует о том, что качество межличностных отношений и уровень социальной адаптации напрямую влияют на эмоциональное состояние молодежи.

С точки зрения психологической интерпретации, полученные результаты можно объяснить тем, что низкий уровень социальной адаптации сопровождается трудностями в установлении устойчивых межличностных связей, что приводит к росту внутреннего напряжения, тревожности и эмоциональной нестабильности. Напротив, высокий уровень адаптации способствует формированию более устойчивых социальных связей, снижению стрессовой нагрузки и улучшению общего психологического благополучия.

Визуализация данных подтверждает выводы методологического анализа и демонстрирует, что в условиях глобальных трансформаций именно качество межличностных отношений выступает ключевым фактором психологической устойчивости молодежи.

Обсуждение. Полученные в рамках данного исследования результаты позволяют сделать вывод о том, что эволюция психологических проблем межличностных отношений молодежи в условиях глобальных трансформаций носит системный и многоуровневый характер. Выявленные эмпирические данные убедительно демонстрируют взаимосвязь между уровнем социальной адаптации, качеством межличностных отношений и показателями психологического напряжения. В частности,

у молодежи с низким уровнем социальной адаптации наблюдаются более высокие показатели тревожности и эмоционального напряжения, что свидетельствует о снижении устойчивости личности к современным социальным вызовам.

Данные результаты можно объяснить влиянием глобальных трансформационных процессов, включающих цифровизацию коммуникации, изменение структуры социального взаимодействия и ослабление традиционных форм межличностных связей. В условиях активного развития цифровой среды межличностное общение все чаще переносится в виртуальное пространство, что приводит к снижению эмоциональной глубины контактов и формированию более поверхностных социальных связей. В результате у молодежи формируются новые модели общения, характеризующиеся высокой скоростью обмена информацией, но низким уровнем эмоциональной вовлеченности.

Анализ полученных данных согласуется с выводами World Health Organization, согласно которым в последние годы наблюдается рост психологических трудностей среди молодежи, включая тревожные расстройства, эмоциональную нестабильность и социальную изоляцию. Аналогичные тенденции отражены в отчетах UNICEF, где подчеркивается, что современные молодые люди все чаще сталкиваются с проблемами установления устойчивых межличностных связей в условиях цифровой среды.

С точки зрения психологической интерпретации, снижение качества межличностных отношений приводит к ослаблению механизмов социальной поддержки, что, в свою очередь, усиливает уровень внутреннего напряжения и снижает эмоциональную устойчивость личности. Это подтверждается исследованиями American Psychological Association, где отмечается, что дефицит качественного социального взаимодействия напрямую связан с ростом уровня тревожности и снижением психологического благополучия у молодежи.

Особое значение имеет тот факт, что в условиях Республики Узбекистан процессы глобализации и цифровизации также активно влияют на структуру межличностных отношений молодежи. Расширение доступа к цифровым технологиям и социальным сетям приводит к изменению традиционных моделей общения, что требует адаптации психологических и педагогических подходов к формированию коммуникативных навыков.

Таким образом, проведенное обсуждение позволяет утверждать, что эволюция психологических проблем межличностных отношений молодежи обусловлена комплексным воздействием глобальных социальных, технологических и культурных факторов. Это подчеркивает необходимость дальнейшего изучения данной проблемы и разработки эффективных программ психологической поддержки, направленных на укрепление межличностных связей и повышение уровня социальной адаптации молодежи в современных условиях.

Заключение. Проведённое исследование позволило комплексно рассмотреть эволюцию психологических проблем межличностных отношений молодежи в условиях глобальных трансформаций и выявить ключевые закономерности их развития. Полученные теоретические и эмпирические данные убедительно свидетельствуют о том, что современные социальные, культурные и технологические изменения оказывают существенное влияние на характер межличностного взаимодействия молодёжи, трансформируя традиционные формы общения и формируя новые, преимущественно цифровые модели коммуникации.

Анализ результатов показал, что снижение качества межличностных отношений напрямую связано с ростом уровня психологического напряжения, тревожности и эмоциональной нестабильности. Особенно ярко это проявляется у молодежи с низким уровнем социальной адаптации, для которой характерны трудности в установлении устойчивых социальных связей и недостаточность эмоциональной поддержки. Таким образом, межличностные отношения выступают важным фактором психологического благополучия личности.

Сравнение полученных данных с результатами международных исследований, включая выводы World Health Organization, UNICEF и American Psychological Association, подтверждает наличие устойчивой тенденции к росту эмоциональных и коммуникативных трудностей у молодежи в условиях глобальной цифровизации. Это свидетельствует о том, что выявленные проблемы носят не локальный, а глобальный характер.

В условиях Республики Узбекистан данные процессы также приобретают особую значимость, что связано с активным внедрением цифровых технологий и изменением социальной структуры молодежной среды. В этой связи особую актуальность приобретает необходимость формирования у молодежи навыков эффективной коммуникации, эмоциональной устойчивости и социальной адаптации.

Можно сделать вывод, что эволюция психологических проблем межличностных отношений молодежи является закономерным результатом глобальных трансформаций современного общества. Решение данной проблемы требует комплексного подхода, включающего развитие психологического сопровождения, образовательных программ и социально-педагогических стратегий, направленных на укрепление межличностных связей и повышение уровня психологического благополучия молодежи.

Список литературы.

1. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York: Basic Books, 2011. 360 p.

2. Castells M. The Rise of the Network Society. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 2010. 594 p.

3. Bauman Z. Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press, 2000. 240 p.

4. Twenge J. M. iGen: Why Today’s Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy. New York: Atria Books, 2017. 352 p.

5. Хломов К. Д., Давыдов Д. Г., Бочавер А. А. Кибербуллинг в опыте российских школьников // Психология и право. 2019. Т. 9, № 2. С. 276–295.

6. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Москва: МЕДпресс, 2004. 320 с.

7. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 672 с.

8. World Health Organization. Adolescent mental health. Geneva: WHO, 2023. Available at: https://www.who.int (accessed: 26.04.2026).

9. UNICEF. The State of the World’s Children 2021: On My Mind. New York: UNICEF, 2021. 180 p.

10. American Psychological Association. Stress in America: Generation Z. Washington, DC: APA, 2019. 48 p.

11. Manuel Castells. Communication Power. Oxford: Oxford University Press, 2009. 538 p.

ВОЗВРАЩЕНИЕ К СЕБЕ: НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРИНЯТИЯ И ПЕРЕХОД ОТ ПАРАДИГМЫ «ГЕРОЯ» К МЕТАМИФУ «БЫТИЕ ТВОРЦА»

Павленко С.А.,
руководитель проекта MIRSVETA, Беларусь

Аннотация. *Статья посвящена анализу феномена неспособности принимать любовь и заботу как маркера экзистенциального кризиса. На основе поливагальной теории, данных нейровизуализации и концепции нейропластичности рассматривается переход от реактивной парадигмы «Пути героя» к проактивному метамифу «Бытие Творца». Описан алгоритм реинтеграции личности с использованием метафорических карт как инструмента активации нейропластичности и восстановления внутреннего суверенитета. Обосновывается, что способность к рецепции является тренируемым нейробиологическим навыком*

Ключевые слова: *выученная беспомощность, поливагальная теория, нейропластичность, принятие, «Бытие Творца», метафорические карты*

Abstract. *The article analyzes the phenomenon of inability to receive love and care as a marker of existential crisis. Based on polyvagal theory, neuroimaging data, and neuroplasticity, the transition from the reactive "Hero's Journey" to the proactive "Being of the Creator" is examined. An algorithm for personality reintegration using metaphorical cards is described as a tool for activating neuroplasticity and restoring inner sovereignty. Receptivity is substantiated as a trainable neurobiological skill*

Keywords: *learned helplessness, polyvagal theory, neuroplasticity, acceptance, "Being of the Creator", metaphorical cards*

Современный человек сталкивается с парадоксом: при внешнем изобилии возможностей для близости и поддержки растет неспособность принимать любовь и заботу. Анализ поисковых запросов за 2020–2025 гг. показывает рост интереса к темам «страх близости» и «как научиться принимать комплименты» на 340% (Яндекс.Wordstat). Количество научных публикаций по проблемам выученной беспомощности и эмоционального принятия увеличилось с 210 в 2015 г. до 1150 в 2024 г. Это свидетельствует о признании феномена серьезным нейробиологическим и экзистенциальным вызовом.

Корень проблемы - в противоречии между социальным идеалом «дающего человека» (успешного, альтруистичного, ориентированного на достижения) и внутренней неспособностью находиться в уязвимой позиции получателя. Согласно поливагальной теории С. Порджеса [1], такая блокировка есть результат доминирования симпатической активации или дорсального вагуса в ответ на сигналы близости. Если в раннем опыте забота сопровождалась непредсказуемостью или болью, нервная система фиксирует устойчивый паттерн: близость равна опасности. Во взрослом возрасте проявления любви запускают не состояние безопасности, а тревогу, желание отстраниться или оцепенение.

В культурологическом контексте наблюдается завершение эпохи доминирования архетипического сценария «Пути героя» (Дж. Кэмпбелл) [2]. Линейная парадигма борьбы и преодоления исчерпала свой потенциал, породив массовую «усталость от успеха» и запрос на новую этику - этику «Бытия Творца», где главным объектом творчества становится самосознание, а ключевой ценностью - способность к рецепции и внутренний суверенитет [5, 6].

Цель работы - провести анализ нейробиологических и психологических механизмов утраты способности к принятию и предложить алгоритм возвращения к себе, интегрирующий данные о нейропластичности и практики работы с символическим сознанием.

1. Нейробиологические механизмы утраты доверия к принятию

Поливагальная теория С. Порджеса [1] постулирует иерархическую организацию вегетативной нервной системы: дорсальный вагусный комплекс отвечает за замирание и диссоциацию, симпатическая система - за реакцию «бей или беги», а вентральный вагус - за социальное взаимодействие и безопасность. Ключевое понятие - нейроцепция, бессознательное сканирование среды на предмет угрозы. Если в раннем опыте близость родителя сочеталась с непредсказуемостью или болью, формируется паттерн «близость = опасность». В результате сигнал любви запускает симпатический ответ (тревога, желание убежать) либо дорсальный вагусный коллапс (оцепенение, спазм горла).

Современные исследования выученной беспомощности [4] показали, что пассивность - не столько выученный паттерн, сколько базовая настройка мозга при длительном стрессе, опосредованная дорсальным ядром шва (ДЯШ). Контроль над ситуацией подавляет активность ДЯШ через префронтальную кору. Ребёнок, «контролировавший» получение любви через угождение и достижения, выживал, тогда как пассивное принятие безусловной любви оставляло ДЯШ в режиме «заморозки». Так формируется нейронный паттерн: «безопасность = активность, уязвимость = опасность».

Кроме того, у лиц с хронической неспособностью к принятию наблюдается гиперактивность сети пассивного режима работы мозга (DMN) [3], что коррелирует с чрезмерной рефлексией, самокритикой и социальным сравнением. Состояния глубокого принятия, напротив, связаны со снижением активности DMN.

С точки зрения экзистенциальной психологии, неспособность принимать любовь есть форма неподлинного существования, когда человек определяется через внешние роли, а не через собственное бытие. Глубинная тревога, связанная с конечностью и изоляцией, маскируется стремлением к контролю и достижениям, формируя «героический» сценарий. В юнгианской психологии этот сценарий описывается архетипом Героя [2]. Истинная индивидуация требует обращения к Самости, интеграции тени и отказа от героических иллюзий. Современный кризис выступает катализатором коллективной индивидуации, открывая возможность перехода к метамифу «Бытие Творца» [5, 6]. Этот метамиф предполагает не внешнюю битву, а внутренний суверенитет и способность к рецепции.

2. Процесс утраты способности к принятию

Утрата себя - постепенное отчуждение от потребностей, телесных сигналов и авторства жизни. Этапы:

1. **Депривация безусловного принятия в детстве.** Любовь выдается только за достижения. Формируется рефлекс: ценность равна действию.
2. **Соматический отказ.** Чтобы не чувствовать боль отвержения, подавляются телесные ощущения. Инсула теряет чувствительность.
3. **Формирование ложного «Я» (по Д. Винникотту).** Выстраивается перфекционистская, направленная вовне структура личности. Внутреннее «Я» остается неразвитым, неспособным к рецепции.
4. **Закрепление нейронного пути.** Мозг оптимизируется под стратегию «давать»: прилежащее ядро активно, дофаминовое подкрепление работает. Попытки получить заботу не подкрепляются (инсула молчит, DMN генерирует мысли «я недостоин»). Путь «получение = опасность/пустота» становится доминирующим.

3. Нейропластичность как основа возвращения

Данные нейронауки подтверждают возможность восстановления способности принимать благодаря нейропластичности. Исследования показывают, что 8-недельная

практика осознанности увеличивает плотность серого вещества в островковой доле и префронтальной коре [3]. Протоколы, повышающие вагусный тонус (когерентное дыхание), имеют нейробиологическую базу. Практика самосострадания активирует те же зоны мозга, что и получение любви извне: нервная система не различает источник тепла.

Речь идет о реинтеграции новой идентичности, включающей способность и давать, и принимать. С каждым опытом осознанного принятия поддержки укрепляются синаптические связи в инсуле и ослабляются связи, ведущие от сигнала близости к миндалине и ДЯШ. Процесс требует времени и практики, но возможен в любом возрасте.

4. Алгоритм возвращения: работа с метафорическими картами

Предлагаемый алгоритм базируется на интеграции юнгианского метода активного воображения, когнитивно-поведенческой терапии и современных представлений о нейропластичности. Ключевой инструмент - авторская колода метафорических карт «Таро: Восхождение сияющего Духа» (84 старших аркана, описывающих путь к уровню сознания «Бытие Творца») [5, 6]. Карты служат порталом для диалога с бессознательным, обходя когнитивные защиты.

Алгоритм индивидуальной работы:

1. **Диагностика (Карта Тени).** На запрос о трудностях принятия вытягивается карта, определяющая доминирующий защитный механизм (например, «Дьявол» - зависимость от контроля).
2. **Активация ресурса (Карта Силы).** На вопрос «Какая часть меня уже готова принимать?» вытягивается ресурсный архетип (например, «Императрица» - забота о себе). Важно погрузиться в образ, ощутить его телесно.
3. **Интеграция (Синтез).** Две карты кладутся рядом. Находится связь между страхом и ресурсом, формулируется телесно-ориентированная аффирмация (например: «Я чувствую тепло в груди и позволяю себе расслабить горло, даже если страх контроля рядом»).
4. **Закрепление.** Ежедневная медитация на карту-ресурс по 5–10 минут с фокусировкой на телесных ощущениях. Ведение дневника.

Для групповой работы используется трансформационная игра «Игра-Про-Светление: Ясно Всё!», моделирующая этапы восхождения в безопасной среде.

Обоснование эффективности. Символический материал позволяет обращаться к травматическому опыту, минуя острую реакцию миндалины. Метафора снижает симпатическую активацию, создавая условия для вентрального вагуса. Визуализация ресурсных архетипов стимулирует нейропластичность в инсуле и префронтальной коре. Телесные якоря закрепляют новые паттерны. На психологическом уровне происходит интеграция тени и обретение онтологической уверенности: «я имею право быть и получать».

Заключение: Неспособность принимать любовь и заботу - не приговор, а обратимый нейробиологический паттерн, укорененный в раннем опыте и подкрепленный культурным мифом о Герое. Переход к метамифу «Бытие Творца» открывает возможность для восстановления целостности и внутреннего суверенитета. Нейропластичность подтверждает, что этот переход возможен в любом возрасте при целенаправленной практике. Предложенный алгоритм с использованием метафорических карт предлагает практический путь к обретению способности быть - как дающим, так и принимающим, что является необходимым условием для формирования устойчивой, творческой личности в эпоху перемен.

Список литературы.

1. Porges, S. W. Polyvagal safety: Attachment, communication, self-regulation / S. W. Porges. - New York: W. W. Norton & Company, 2021. - 280 p.
2. Кэмпбелл, Дж. Тысячеликий герой / Дж. Кэмпбелл. - София, 1997. - 336 с.

3. Raichle, M. E. A default mode of brain function / M. E. Raichle et al. // Proceedings of the National Academy of Sciences. - 2001. - Vol. 98, No. 2. - P. 676–682.
4. Селигман, М. Как научиться оптимизму: изменить взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. - Москва: Альпина Паблишер, 2020. - 338 с.
5. Павленко, С. А. Архитектоника развития сознания человека нового времени: пятиуровневая модель в образовательном процессе / С. А. Павленко // Психологически безопасная образовательная среда. - Чебоксары: ИД «Среда», 2025. - С. 121–125.
6. Павленко, С. А. Таро: Восхождение сияющего Духа: инструкция к колоде / С. А. Павленко; Проект MIRSVETA. - 2024. - 98 с.

ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ «ДЫХАНИЕ – МУЗЫКА – ДВИЖЕНИЕ» КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Поликарпова А. Ю.
психолог-тренер ДМД
(г. Волгоград, Россия)

Аннотация. *В статье рассматривается психотехнология «Дыхание – Музыка – Движение» (ДМД) как дополнительный ресурс психологической адаптации пациентов с онкологическими заболеваниями. Адаптация понимается как процесс восстановления внутренней целостности личности, актуализации адаптационного потенциала и интеграции телесного, эмоционального, когнитивного и смыслового опыта. Методологической основой выступает интегративная психология В. В. Козлова. На основе анализа литературы и практического опыта автора показано, что ДМД может способствовать восстановлению субъектной позиции, развитию саморегуляции и формированию более целостного отношения к телесному опыту. Подчеркивается, что метод не является альтернативой медицинскому лечению и требует дальнейшей эмпирической проверки.*

Ключевые слова: *ДМД; дыхание; музыка; движение; интегративная психология; онкопсихология; психологическая адаптация; целостность личности; саморегуляция; субъектность.*

Abstract. *The article examines the Breath–Music–Movement (BMM) psychotechnology as an additional resource for psychological adaptation of patients with oncological diseases. Adaptation is understood as a process of restoring personal integrity, actualizing adaptive potential, and integrating bodily, emotional, cognitive, and meaning-related experience. The methodological basis is V. V. Kozlov's integrative psychology. Based on scientific literature and the author's practical experience, the article shows that BMM may contribute to restoring subjectivity, developing self-regulation, and forming a more integrated attitude toward bodily experience. The method is not considered an alternative to medical treatment and requires further empirical verification.*

Keywords: *Breath–Music–Movement; BMM; integrative psychology; psycho-oncology; psychological adaptation; personal integrity; self-regulation; subjectivity.*

Введение

Онкологическое заболевание является не только медицинской, но и психологической проблемой, поскольку затрагивает всю систему жизнедеятельности человека. Постановка диагноза, длительное лечение и неопределенность прогноза актуализируют вопросы психологической устойчивости, качества жизни и способности

личности сохранять внутреннюю целостность в условиях кризиса [Беляев, Чулкова, 2022].

В настоящей статье психологическая адаптация рассматривается не как пассивное приспособление к заболеванию, а как процесс восстановления внутренней согласованности личности и интеграции изменившегося жизненного опыта. Такое понимание опирается на методологию интегративной психологии В. В. Козлова, в которой человек представлен как открытая самоорганизующаяся система, обладающая способностью к развитию и актуализации внутренних ресурсов [Козлов, 2007, с. 52–65; Козлов, 2021].

Цель статьи - проанализировать возможности психотехнологии ДМД как дополнительного ресурса психологической адаптации пациентов с онкологическими заболеваниями. Использованы методы теоретического анализа, научной рефлексии и качественного анализа практического опыта автора. Научная новизна заключается в рассмотрении ДМД через категории целостности, самоорганизации, субъектности и интеграции опыта.

Психологическая адаптация пациентов с онкологическими заболеваниями

Психологическая адаптация в ситуации тяжелого соматического заболевания не сводится к снижению тревожности или эмоционального напряжения. Она связана с перестройкой внутреннего опыта, поиском новых смысловых оснований и восстановлением равновесия между человеком и изменившейся жизненной ситуацией [Василюк, 1984, с. 27–46; Лазарус, Фолкман, 1984]. Онкологический диагноз нарушает привычное чувство безопасности, изменяет отношение к будущему, телу и собственной субъектности [Беляев, Чулкова, 2022].

Современная онкопсихология показывает, что среди распространенных психологических реакций пациентов выделяются тревога, снижение настроения, эмоциональное истощение, нарушение образа тела и снижение качества жизни [Иванов, 2012, с. 104–108]. Однако в логике интегративной психологии эти проявления являются не только отдельными симптомами, но и признаками нарушения целостной системы психической саморегуляции.

С позиции В. В. Козлова кризисное состояние может рассматриваться как рассогласование различных уровней психической организации: телесного, эмоционального, когнитивного, поведенческого и духовно-смыслового [Козлов, 2007, с. 52–65]. Поэтому задача психологического сопровождения заключается не только в уменьшении дистресса, но и в восстановлении внутренней целостности, субъектности и способности личности к дальнейшему развитию.

Особое значение имеет телесный аспект адаптации. Болезнь и лечение нередко изменяют восприятие тела: оно начинает переживаться как источник угрозы, боли и ограничений. Длительный стресс отражается в дыхании, мышечном тонусе, двигательной активности и эмоциональной регуляции [Ван дер Колк, 2023]. Следовательно, эффективное сопровождение должно включать не только рациональное осмысление переживаний, но и работу с телесным, эмоциональным и смысловым уровнями опыта.

Таким образом, психологическая адаптация при онкологическом заболевании может быть определена как процесс интеграции кризисного опыта в единую систему личностных смыслов. Такой взгляд соотносится с идеями посттравматического роста, согласно которым тяжелое жизненное событие при определенных условиях может стать фактором переоценки ценностей и личностной трансформации [Франкл, 1990].

Психотехнология ДМД как интегративный ресурс адаптации

Теоретико-методологическим основанием рассмотрения ДМД является интегративная психология В. В. Козлова. Интегративная психология выступает как методология целостного познания человека, объединяющая различные научные направления и исследовательские подходы [Козлов, 2007, с. 38–48]. В ее центре находится личность как открытая самоорганизующаяся система, в которой телесные,

эмоциональные, когнитивные и духовно-смысловые процессы находятся во взаимосвязи.

Для темы статьи особенно важен принцип целостности. Он предполагает, что устойчивые изменения личности возникают не вследствие изолированного воздействия на отдельные симптомы, а через восстановление согласованности различных уровней психической реальности [Козлов, 2007, с. 52–56]. В этом смысле ДМД представляет собой не набор техник, а организованное пространство интеграции опыта.

В. В. Козлов выделяет различные языки сознания - ощущения, эмоции, образы, символы и знаки [Козлов, 2007, с. 99–112]. Психотехнология ДМД обращается к этим уровням через связное дыхание, музыкальное сопровождение и свободное движение. Дыхание включается как механизм психофизиологической саморегуляции [Козлов, 2019, с. 7–55]; музыка организует эмоциональную динамику процесса [Козлов, 2019, с. 56–72]; движение становится способом выражения телесного «Я» и восстановления контакта с телесным опытом [Козлов, 2019, с. 73–80].

Принципиальное значение имеет не сумма компонентов, а их синергетическое взаимодействие. В структуре ДМД дыхание, музыка и движение образуют единый психотехнологический процесс, раскрытый В. В. Козловым в описании программы сессии, требований к музыкальному сопровождению и стратегии движения [Козлов, 2019, с. 88–103; Козлов, Козлов, 2021]. Именно это позволяет рассматривать ДМД как ресурс восстановления внутренней согласованности личности.

В контексте онкопсихологической помощи ДМД не должна пониматься как медицинский метод лечения. Ее значение заключается в создании условий для актуализации адаптационного потенциала, восстановления субъектной позиции, развития саморегуляции и интеграции телесного, эмоционального и смыслового опыта.

Практический опыт применения психотехнологии ДМД

Практический опыт автора позволяет рассмотреть ДМД как дополнительный ресурс психологической адаптации пациентов с онкологическими заболеваниями. Особенность данного опыта заключается в последовательном освоении метода: первоначально - в качестве участника психотехнологического процесса в период лечения, затем - в ходе профессиональной подготовки и практической деятельности в качестве ведущего ДМД.

Знакомство автора с психотехнологией ДМД состоялось после постановки онкологического диагноза. Несмотря на имеющийся опыт отдельных практик саморегуляции, именно ДМД позволила сформировать более целостное понимание взаимосвязи телесных, эмоциональных и когнитивных процессов. В период лечения дыхательные процессы проводились курсами по пять дней с интервалом около трех месяцев между этапами хирургического и лекарственного лечения.

Анализ опыта показывает, что наиболее выраженные изменения касались не отдельных эмоциональных реакций, а общего способа переживания заболевания. На начальном этапе преобладали неопределенность, внутреннее напряжение и ощущение утраты контроля. По мере освоения психотехнологии снижалась эмоциональная перегруженность, уменьшалось чувство беспомощности, формировалось более спокойное отношение к происходящему и способность сосредоточиваться на актуальных задачах лечения [Лазарус, Фолкман, 1984; Василюк, 1984].

Значимые изменения произошли в отношении к телу. Если в ситуации болезни тело может восприниматься как источник угрозы и ограничений, то в процессе регулярной практики ДМД внимание смещалось с тревожного контроля на осознанное проживание телесного опыта. Это способствовало снижению внутреннего сопротивления, формированию более принимающего отношения к собственному телу и восстановлению доверия к телесным ощущениям [Козлов, 2019, с. 73–80; Ван дер Колк, 2023].

С позиции интегративной психологии данная динамика может быть интерпретирована как восстановление согласованности телесного, эмоционального и когнитивного уровней функционирования личности. Связное дыхание, музыка и свободное движение создавали условия для последовательного включения различных

каналов переживания и способствовали формированию субъективного ощущения внутренней целостности [Козлов, 2019, с. 88–103].

Не менее важным результатом стало восстановление субъектной позиции. Речь идет не о контроле над заболеванием как медицинским процессом, а о возвращении внутренней активности, ответственности за собственное эмоциональное состояние и способности сохранять устойчивость в условиях длительного лечения. Болезнь постепенно включалась в систему личного опыта и приобретала индивидуальный смысл, что соотносится с представлениями о смысловой переработке кризиса [Франкл, 1990].

После завершения активного этапа лечения автор продолжил профессиональное обучение ДМД и получил квалификацию ведущего. Работа с группами показала, что наиболее устойчивые изменения у участников проявлялись в снижении психоэмоционального напряжения, повышении осознанности и восстановлении контакта с телесными ощущениями. Эти наблюдения имеют качественный характер и не являются доказательством клинической эффективности метода, однако согласуются с положениями интегративной психологии о роли психотехнологий в актуализации внутренних ресурсов [Козлов, 2021].

Заключение

Проведенный анализ позволяет рассматривать психотехнологию «Дыхание – Музыка – Движение» как перспективный дополнительный ресурс психологической адаптации пациентов с онкологическими заболеваниями. В отличие от подходов, ориентированных преимущественно на коррекцию отдельных эмоциональных проявлений, ДМД основывается на принципах интегративной психологии и направлена на восстановление внутренней согласованности личности.

Теоретический анализ и практический опыт автора показывают, что ДМД может способствовать актуализации внутренних ресурсов, развитию навыков психофизиологической саморегуляции, восстановлению субъектности и формированию более целостного отношения к телесному и эмоциональному опыту. Представленные данные имеют качественный характер и требуют дальнейшей эмпирической проверки.

Психотехнология ДМД не является альтернативой медицинскому лечению онкологических заболеваний. Ее применение возможно только как дополнительный компонент психологического сопровождения, направленный на поддержку адаптационных процессов и повышение качества жизни пациентов.

Таким образом, ДМД представляет интерес не только как практический метод психологической поддержки, но и как объект дальнейших исследований в области интегративной психологии. Изучение механизмов целостности, самоорганизации и адаптационного потенциала личности при тяжелых соматических заболеваниях открывает перспективы для разработки новых моделей психологической помощи.

Список литературы.

1. Беляев А. М., Чулкова В. А. Онкопсихология для врачей-онкологов и медицинских психологов. – СПб.: НМИЦ онкологии им. Н. Н. Петрова, 2022. – 352 с.

2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.

3. Ван дер Колк Б. Тело помнит всё: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть / пер. с англ. – М.: Бомбора, 2023. – 560 с.

4. Иванов С. В. Депрессивные расстройства в онкологии // Депрессия. – 2012. – № 11. – С. 104–108.

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

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

7. Козлов В. В. Психология дыхания, музыки и движения. – Ярославль: МАПН; РПФ «Титул», 2019. – 196 с.
8. Козлов В. В., Козлов Ю. А. Психотехнология ДМД: дыхание – музыка – движение. Теория и метод. – Ярославль: МАПН; РПФ «Титул», 2021. – 250 с.
9. Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. – New York: Springer, 1984.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМООЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Полицинская Е.В.
г. Томск. Россия

Аннотация. В статье анализируются психологические механизмы самооценки взрослых обучающихся как регулятора эффективности образовательного процесса. Обосновывается необходимость интеграции инструментов самоанализа в информационно-образовательную среду на основе принципов опережающей рефлексии и дифференцированной обратной связи, что обеспечивает персонализацию обучения и формирование субъектной позиции профессионала.

***Ключевые слова*:** самооценка, рефлексия, непрерывное образование, профессиональная компетенция, информационно-образовательная среда.

Abstract . The article analyzes the psychological mechanisms of self-assessment in adult learners as a regulator of educational process effectiveness. It substantiates the necessity of integrating self-analysis tools into the information-educational environment based on the principles of proactive reflection and differentiated feedback, which ensures learning personalization and the formation of a professional's agentive (subject) position.

***Keywords*:** self-assessment, reflection, continuing education, professional competence, information-educational environment

В современной парадигме непрерывного образования кадровый потенциал организации определяется не столько объемом усвоенной информации, сколько способностью специалиста к саморегуляции, самостоятельному целеполаганию и критическому анализу собственных профессиональных компетенций. Самооценка, выступает главным психологическим инструментом управления собственной траекторией развития личности. Традиционно в отечественной психологии (А.В. Захарова, Л.В. Бороздина и др.) выделяются параметры самооценки: ее адекватность, обоснованность, дифференцированность и рефлективность [1,2].

Информационно-образовательная среда (ИОС) становится тем системообразующим фактором, который переводит теоретические возможности рефлексии в плоскость реальной образовательной практики. В отличие от простого набора учебных материалов, ИОС представляет собой полисубъектное пространство, где смыкаются технологические ресурсы, организационные условия и межличностные коммуникации. Она задает контекст и предоставляет инструменты (как материальные, так и методологические), с помощью которых специалист взаимодействует со своим профессиональным «Я». В рамках данного исследования такая среда реализуется через специально разработанный программно-методический комплекс – модульную архитектуру непрерывного образования кадров. Данный комплекс объединяет цифровую платформу управления обучением, банк персонализированных оценочных средств и регламент тьюторского сопровождения. Однако сама по себе эта

инфраструктура является лишь нейтральным пространством; ее развивающий потенциал раскрывается только при условии реализации конкретных психолого-педагогических принципов.

Первым из них выступает принцип опережающей рефлексии. Внедрение в ИОС прогностической самооценки до начала освоения модуля позволяет взрослому обучающемуся зафиксировать дефицит компетенций не как абстрактный пробел знаний, а как барьер для решения конкретной профессиональной задачи. Это переводит внешнюю учебную цель во внутренний мотив деятельности, что критически важно для преодоления когнитивных искажений профессионального опыта – эффекта Даннинга-Крюгера или, наоборот, синдрома самозванца. Психологический механизм здесь заключается в снижении сопротивления новому материалу: специалист признает нехватку навыка ради достижения прагматичного результата, а не под давлением учебной программы.

Вторым принципом является дифференцированная обратная связь, обеспечиваемая банком персонализированных оценочных средств. Традиционная дихотомия «верно/неверно» разрушительно действует на самооценку взрослого человека, актуализируя школьные страхи оценки. Модульная архитектура комплекса предполагает использование шкал процессуальной успешности и экспертных чек-листов тьютора. Текущая самооценка сопоставляется с дескрипторами компетентностного подхода, где ошибка интерпретируется не как показатель неспособности, а как необходимый этап калибровки профессионального действия. Тьюторское сопровождение выполняет функцию фасилитации этого процесса, помогая кадру отделить оценку продукта от оценки собственной личности.

Третьим принципом служит институционализация ретроспективной самооценки. По завершении образовательного цикла информационно-образовательная среда автоматически инициирует процедуру самоанализа через структурированные опросники (например, методики диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова). Результаты этой процедуры формируют цифровой след специалиста – динамический профиль его профессиональных дефицитов и новообразований. С точки зрения психологии саморегуляции, фиксация даже небольшого прироста компетенции в объективизированном профиле запускает механизм положительной обратной связи, повышая академическую самоэффективность и готовность к дальнейшему непрерывному обучению.

Таким образом, интеграция инструментов самоанализа трансформирует ИОС из хранилища контента в систему психологического сопровождения карьеры. Самооценка перестает быть эпизодическим актом контроля по требованию преподавателя и становится фоновым процессом метапознавательной регуляции. Именно этот переход обеспечивает подлинную персонализацию обучения: образовательная траектория выстраивается не вокруг усредненного стандарта квалификации, а вокруг реальной динамики самосознания конкретного профессионала, обеспечивая устойчивость кадровых изменений в организации [3].

Исследования показывают прямую зависимость между успеваемостью и общим уровнем самооценки. Снижение профессиональной успешности ведет к ослаблению субъектной позиции (ориентации на содержание труда) и росту негативной позиции, обесценивающей обучение [4,5].

На основе проведенного анализа литературы и практик определены критерии и требования к информационно-образовательной среде.

1. Учебно-методическое наполнение должно включать дескрипторы уровней владения компетенцией, сформулированные языком наблюдаемых действий, а не абстрактных качеств. Это позволяет сотруднику проводить калиброванную самооценку. Рекомендации по персонализации включают обязательный входной психологический скрининг типа референции (интернальная/экстернальная). Для лиц с экстернальной

референцией среда должна на первых этапах предоставлять больше внешних ориентиров успеха (бейджи, шкалы).

2. Информационно-образовательная среда проектируется как модульная система, где каждый узел содержит блок «Зеркало» (инструмент визуализации достижений). Интеграция подходов обеспечивается следующим образом: деятельностный подход реализуется через интерактивные симуляторы; данные их прохождения автоматически формируют профиль компетенций; интерфейс адаптируется под выбранные пользователем приоритеты; навигация осуществляется через разветвленную сеть микрообучения.

3. Для коррекции неадекватной самооценки должны быть предусмотрены инструменты оперативной коммуникации: асинхронные менторские сессии и взаимная оценка коллег. Коллективные инструменты работы позволяют увидеть разнообразие способов решения одной задачи, что снижает черно-белое восприятие собственных неудач.

Самооценка результатов невозможна без сопоставления. Внедряемая система базируется на принципе «двойной петли».

1. Инструменты самооценки: автоматизированные чек-листы после каждого пройденного модуля, где пользователь отмечает степень уверенности в навыке до начала практики и чувство освоенности после нее. Разрыв между этими показателями является индикатором зоны ближайшего развития.

2. Инструменты внешней оценки: алгоритмический анализ цифровых следов и экспертная оценка тьютора. Критически важным психологическим механизмом является форма предоставления обратной связи. Вместо констатации ошибки («Вы неверно рассчитали бюджет»), система использует развивающую рамку: «Ваше решение привело к перерасходу средств на этапе X. Как вы думаете, какой параметр был упущен?». Такой формат защищает профессиональную самооценку сотрудника, переводя его из позиции объекта контроля в позицию субъекта анализа.

Создание информационно-образовательной среды непрерывного образования кадров невозможно без глубокой психологической проработки механизмов самооценки. Адекватная самооценка трансформируется из побочного продукта обучения в его главный двигатель, что обеспечивает формирование субъектной позиции профессионала, способного не просто потреблять контент, но и самостоятельно диагностировать свои потребности, выстраивать гибкие траектории и нести ответственность за качество своего человеческого капитала.

Благодарность

«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-18-00089, https://rscf.ru/project/25-18-00089/».

Список литературы.

1. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вестник практической психологии образования. – №9(4). – С.113-120. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Zakharova (дата обращения: 22.07.2026)

2. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2011. – №1 – С. 54-65.

3. *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки: Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.

4. 4.Кузнецова А.С., Титова М.А. Эффективная саморегуляция состояния в напряженных условиях как дифференцирующая компетенция // Организационная психология и психология труда. 2016. Т. 1, № 1. С. 87-113.

5. Сергиенко, Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – Москва: Институт психологии РАН, 2010. – 352 с. –

(Экспериментальные исследования). – Режим доступа: по подписке. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86264 (дата обращения: 08.07.2026).

ФЕНОМЕН «ЛОГИНА И ПАРОЛЯ» ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МАНУАЛЬНОГО МЫШЕЧНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ.

Потапов Ю.О.
, врач рефлексотерапевт высшей категории,
Едакина Т.В.
(Россия)

Аннотация. *В статье описываются наблюдения рассогласования между реальными данными о подопечном и откликом его нервной системы при проверке имени, возраста и места проживания в методе мануального мышечного тестирования. Такое рассогласование может быть показателем внутреннего конфликта между частями личности, а также ограничивающих убежений и установок. На практике после адекватной коррекции выявленного конфликта и установок согласованность отклика нервной системы, - и можно сказать, целостность личности в этом контексте, - восстанавливается. Исследования этого феномена предстоит продолжить.*

Ключевые слова*: психологический эксперимент, внутренний конфликт, целостность личности, мануальное мышечное тестирование, проверка ограничивающих убеждений и установок в ММТ.*

Abstract*. In this article observations are described of a mismatch between the actual details of a person and the response of their nervous system when verbally checking their name, age, and place of living using the method of manual muscle testing. Revealed difference may indicate an internal conflict between parts of the personality, as well as presence of limiting beliefs and attitudes. In practice, after adequate correction of the identified conflict and attitudes, the consistency of responses of the nervous system - and, one might say, the integrity of personality in this context - appears to be restored. Research into this phenomenon will need to be continued.*

Keywords: *psychological experiment, internal conflict, integrity of personality, manual muscle testing, verification of restrictive assertions and beliefs in MMT.*

Актуальность.

Проблема идентификации личности человека не так просты, как может показаться на первый взгляд. И дело не только в том, что вас могут попросту попытаться обмануть. В подавляющем большинстве случаев никто этого даже близко в уме не держит.

Однако, не понимая, из каких компонентов сформирована личность и как работает механика их взаимосвязей, понять причины возникновения психологических дисфункций, и, значит, эффективно решить психологическую проблему подопечного, может оказаться весьма проблематичным.

Анализируя состояние понимания ситуации у мировых религий и основных психологических школ в метафизике личности и сознания, можно констатировать, что единого мнения по данному вопросу на настоящий момент не существует. Поэтому простая дискуссия по этому вопросу мало продуктивна из-за дефицита информации. Необходим набор дополнительных фактов и методологических подходов.

Центральная нервная система предназначена для общения с окружающим в том числе в вербальном формате (голосовой ввод информации по типу «Алисы» в музыкальных центрах). Мануальное мышечное тестирование, позволяет получать прямую информацию из центральной нервной системы в режиме «да/нет». Надо правильно задать вопрос. Есть шанс получить оригинальные ответы и протестировать существующие концепции личности, души и сознания.

Итак, самый простой вопрос: с кем вы общаетесь во время психологического консультирования?

Имя, возраст, прописка – это паспортные данные, которые проверяет любой юрист, чтобы удостовериться в том, что перед ним именно тот человек, за которого он себя выдаёт. «Логин и пароль» в рамках наших исследований и данной статьи - это синоним паспортных данных, по которым юрист определяет личность человека во время юридического консультирования.

Материалы и методы.

Анализу подверглись данные первичных консультаций 123 человек личного приёма врача Ю.О. Потапова за 2026 год. Консультирование проводилось с учётом всех требований, предъявляемых к мануальному мышечному тестированию [1, 2].

Стандартной практикой при проведении вербальных провокаций в начале исследования функций нервной системы является получение ответов мышцы индикатора на следующие утверждения:

- Меня зовут… (имя и фамилия);
- Мне столько-то лет;
- Я проживаю … (название города или другого населённого пункта).

Причём каждое утверждение повторяется минимум дважды: исследуя ответ мышцы индикатора на ложную информацию (меня зовут Федя Иванов, когда перед вами женщина), и истинную. Это необходимо для того, чтобы подопечный понимал разницу в правильных и ложных ответах.

Если мышца индикатор на утверждение остаётся сильной и нормотоничной, то такое утверждение считается соответствующим внутренней программе нервной системы человека. Если мышца индикатор слабеет (или переходит в состояние «замороженности» или «гипертоничности»), то считается, что такое утверждение для внутренней программы человека является ложным.

Исследования на имя и фамилию повторялись трижды:

- без проведения терапевтической локализации;
- с проведением терапевтической локализации на точках лобных бугров;
- с проведением терапевтической локализации произвольно выбранной точки на груди или на животе, исключая биологически активные точки.

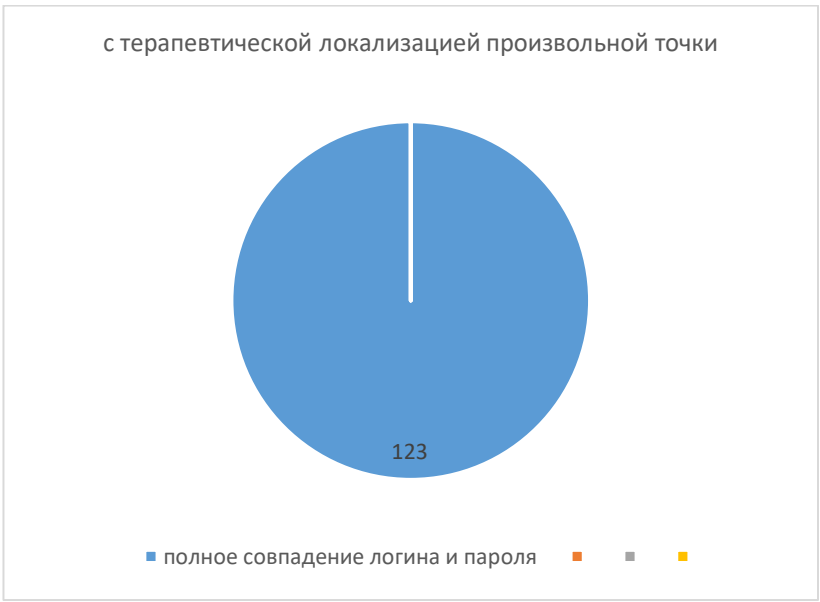
Примечание. Терапевтическая локализация – это простейший приём в мануальном мышечном тестировании. Его суть: подопечный или оператор просто дотрагивается до какого-то участка тела, после чего и производится исследование ответов мышцы индикатора. Характер ответов мышцы индикатора при этом резко меняется 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.

Результаты исследования представлены на диаграммах.







Обсуждение результатов.

На диаграммах 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 истинным отмечалась тогда, когда терапевтическая локализация не проводилась – 2 случая из 123 – менее 2 %. Количество расхождений, полученных на запрос «логина и пароля» при одновременной

терапевтической локализации на лобных буграх, составило 108 случаев из 123 – 88 %. Совпал ответ мышцы индикатора с истинным именем человека только в 15 случаев из 123 – 12 %. Расхождений ответов мышцы индикатора с реальным именем человека при терапевтической локализации внемеридианных произвольно выбранных точек тела не зафиксировано.

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.

Примечание. При анализе соматической патологии на отдельных органах и системах, а также на их диагностических точках нарушения «логина и пароля» выявляются очень часто. Но меридианы представляют собой информационно-энергетические связи между органами [3, 4] и, вероятно, с иными структурами, которые ещё предстоит исследовать. Кроме того, феномен нарушения «логина и пароля» на внутренних органах имеет отношение именно к соматической патологии, поэтому в данном исследовании не разбирается подробно.

Общение с подопечным в процессе психологического консультирования осуществляется преимущественно вербально и ментально. Приведенные выше результаты исследований подопечных с помощью мануального мышечного тестирования делают правомерным вопрос: с кем происходит разговор? Только 12 % по данным исследования из обратившихся представляются цельной личностью на всех известных уровнях: тело, разум, душа. В 88% случаев в начале консультирования на ментальном уровне нервная система подопечных не ассоциирует себя с тем, кем они должны быть по паспорту. В данной подгруппе есть и другие психологические дисфункции, речь о которых пойдёт в другой статье. А в 1-2 % случаев на уровнях разума и души нервная система подопечного представляется кем-то иным. Какова причина такого сбоя отклика нервной системы? Является ли это результатом дезорганизации в результате стресса? либо проявлением субличностей? или здесь наблюдается иное явление? В настоящий момент ответа на данный вопрос у нас нет. Однако, необходимо добавить, что после адекватной психологической коррекции выявленных в связи со сбоем в работе нервной системы внутреннего конфликта, а также ограничивающих убеждений и установок в подавляющем большинстве случаев целостность личности на указанных выше уровнях восстанавливается (разум, тело, душа) и ответы на поставленные вопросы «паспортной части» на всех уровнях становятся адекватными реальной ситуации – «логин и пароль» восстанавливаются.

Выводы.

1. Применение мануального мышечного тестирования в психологическом консультировании даёт уникальную возможность в исследовании центральной нервной системы и получения нового фактического материала о её функции.

2. Данные полученные методом мануального мышечного тестирования указывают на неоднозначность понятия личности человека, пришедшего на психологическое консультирование.

3. Исследования в данном направлении необходимо продолжить.

Литература.

1. 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.

2. 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.

3. Гаваа Лувсан. Традиционные и современные аспекты восточной рефлексотерапии. М.: Наука, 1986.

4. Самосюк И.З., Лысенюк В.П. АКУПУНКТУРА. Энциклопедия. Украинская энциклопедия им. М.П. Бажана (Киев), «АСТ-Пресс» (Москва), 1994.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АВТОРСКОГО КУРСА ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Простаков М.Ю.
практический психолог
(г.Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация. *Проведено эмпирического исследование эффективности авторского курса психотехнологий для повышения психологического благополучия. Доказана эффективность курса и высокая субъективная удовлетворённость клиентов степенью разрешения проблем.*

Ключевые слова: *психологическое благополучие, авторский курс, доказана эффективность, интегративная психология и психотерапия.*

Abstract. *An empirical study was conducted to evaluate the effectiveness of a proprietary course of psychotechnologies for improving psychological well-being. The course's effectiveness and clients' high subjective satisfaction with the degree of problem resolution were demonstrated.*

Keywords: *psychological well-being, proprietary course, proven effectiveness, integrative psychology and psychotherapy.*

Введение. В качестве ответа на высокие и всё возрастающие требования современного общества к психике человека в последние десятилетия сформировался широкий спектр психотехнологий – от когнитивно-поведенческих до телесно-ориентированных и духовных практик. Однако большинство из них либо разработаны в иных культурных контекстах, либо носят фрагментарный характер и не объединены в разносторонние интегративные терапевтические программы [3, 4, 5, 6, 7, 8]. Чтобы восполнить этот пробел нами был разработан интегративный курс психотехнологий направленных на повышение психологического благополучия и включающий в себя первичное диагностическое интервью, терапию мировоззрением – принятие Вселенской Любви, медитативную аутосуггестивную практику визуализации «Поток Любви», авторскую модификацию практики вайвейшн «Целостное Дыхание» и авторскую системную расстановку, направленную на осознание и отмену ложных убеждений, закрепляющих невротические паттерны («идолов»).

Целью нашего исследования являлось **э**мпирическое обоснование эффективности данного авторского курса психотерапии как средства повышения уровня психологического благополучия, который выступил в качестве **предмета исследования.**

Объектом исследования являлось психологическое благополучие современного человека как интегративная характеристика личности, включающая эмоциональное, смысложизненное и телесно-энергетическое измерения.

Гипотеза исследования заключалась в том, что применение авторского курса психотехнологий приведёт к статистически значимому повышению уровня показателей характеризующих психологическое благополучие.

В качестве теоретико-методологической основы исследования был выбран интегративный подход В.В. Козлова, который особенно продуктивен для работы с современным клиентом, переживающим экзистенциальный вакуум и дефицит аутентичности поскольку, предоставляет психотехнологии для развития высших уровней интеграции сознания [1, 2].

Основным эмпирическим методом выбран формирующий эксперимент в дизайне «до – после» (pre-post) с количественным и элементами качественного анализа индивидуальных изменений, в котором в качестве формирующего воздействия использовались психотехнические методики авторского курса, проводившееся в формате 5-ти последовательных занятий.

Краткая характеристика выборки исследования: В исследовании приняли участие 12 добровольцев (клиентов психотерапевта) в возрасте от 38 до 78 лет. Критериями включения являлись: наличие субъективно ощущаемого сниженного психологического благополучия, отсутствие в настоящее время психиатрических диагнозов и тяжёлых соматических заболеваний, а также добровольное информированное согласие. Мотив участия – получение нового опыта и улучшение текущего психологического состояния.

Для оценки эффективности курса были использованы тестовые методики: Шкала психологического благополучия К.Риффа, Шкала удовлетворенности жизнью Э.Динера, Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева, Торонтская алекситимическая шкала (TAS-20) и Личностный опросник самоидентичности В.В. Козлова (ЛОСК) (2014).

Кроме того, до и после курса клиент давал субъективную оценку выраженности заявленных им проблем по шкале от «-10» до «+10», где «-10» означало крайнюю выраженность проблемы, а «+10» её полное отсутствие и очень хорошее состояние.

Исследование включало первичную диагностику, формирующее воздействие, итоговою диагностику, математическую обработку и интерпретацию полученных данных.

Результаты исследования позволили полностью подтвердить исходную гипотезу. Была доказана эффективность авторского курса психотехнологий как инструмента повышения психологического благополучия, удовлетворённости жизнью, осмысленности жизни, улучшения эмоционального осознавания и укрепления позитивной самоидентичности. Наиболее выраженные положительные изменения достигнуты в сферах отношений, целеполагания, самопринятия и экзистенциальной осмысленности. Также исследование показало высокую субъективную удовлетворённость клиентов степенью разрешения проблем, заявленных ими в начале психотерапевтического курса.

Полученные результаты подтверждают обоснованность применения разработанного курса в практике интегративной психологии и психотерапии.

Библиографический список.

1. Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или Освящение повседневности / В. В. Козлов. - Москва: Психотерапия, 2007. - 528 с.

2. Козлов В. В. Трансперсональный проект: личность, социум, цивилизация : монография / В.В. Козлов ; под науч. ред. В. В. Козлова. – Москва: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 350 с.

3. Котенко Е. А. Психологическое благополучие в цифровую эпоху: вызовы и ресурсы. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2021. 167 с.

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

5. Селигман М. Э. П. Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия / Мартин Э. П. Селигман ; пер. с англ. Е. В. Матякубовой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 440 с.

6. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Виктор Франкл; пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, Л. Я. Гозмана. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.

7. Хан Б. Ч. Общество усталости: Негативная диалектика позднего модерна / Бён-Чхоль Хан ; пер. с нем. Б. М. Скуратова. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. – 96 с.

8. Шварц Б. Парадокс выбора. Почему «больше» значит «меньше» / Барри Шварц; пер. с англ. – Москва: Точка, 2019. – 304

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ В ОТНОШЕНИИ ЖЕНЩИН

Расулова Ирода Мансуровна
(г.Шахрисабз, Кашкадарья)

Аннотация. Данное исследование направлено на изучение вопросов психопрофилактики семейного насилия в отношении женщин. В исследовании были проанализированы различные формы насилия, его поэтапное развитие, а также психологические факторы. Показано, что семейное насилие часто начинается с психологического насилия и со временем может переходить в физические и другие более тяжёлые формы.

Также установлено, что в ситуациях насилия женщины не всегда полностью осознают его наличие и могут воспринимать отдельные действия как нормальные отношения, что усиливает актуальность данной проблемы. В связи с этим важное значение имеет раннее выявление, предупреждение и оказание социально-психологической помощи посредством психопрофилактического подхода.

Результаты исследования показывают, что психологи и специалисты социальных служб играют важную роль в выявлении случаев насилия в отношении женщин, оказании психологической помощи и усилении профилактических мероприятий.

Ключевые слова: насилие в отношении женщин, семейное насилие, психопрофилактика, психологическая помощь, профилактика.

Abstract. This study is aimed at examining the issues of psychoprophylaxis of domestic violence against women. The study analyzed various forms of violence, its stage-by-stage development, as well as psychological factors. It was shown that domestic violence often begins with psychological violence and over time may develop into physical and other more severe forms.

It was also found that in situations of violence, women do not always fully recognize its presence and may perceive certain behaviors as normal relationships, which increases the relevance of this problem. In this regard, early detection, prevention, and the provision of socio-psychological assistance through a psychoprophylactic approach are of great importance.

The results of the study show that psychologists and social service specialists play an important role in identifying cases of violence against women, providing psychological support, and strengthening preventive measures.

***Keywords*:** violence against women, domestic violence, psychoprophylaxis, psychological support, prevention.

Введение. Семейное насилие в отношении женщин признаётся нарушением прав человека и имеет политические, экономические, социальные, психологические и культурные последствия. В связи с этим необходимо разработать стратегии, направленные на его предотвращение и устранение, а также на укрепление гражданских прав женщин. В этом направлении центральная роль государства совместно с участием гражданского общества имеет важное значение в формировании соответствующей государственной политики [1].

Среди множества видов насилия насилие в отношении женщин определяется Организацией Объединённых Наций как любой акт гендерного насилия, который приводит или может привести к физическому, сексуальному или психическому вреду женщинам, включая угрозы таких действий, принуждение или произвольное лишение свободы - независимо от того, происходит ли это в общественной или частной жизни [2].

Понятие семейного насилия в отношении женщин является весьма широким и включает несколько видов насилия, таких как психологическое, сексуальное, физическое, моральное и имущественное насилие[3]. Это насилие приводит к значительным социальным и экономическим издержкам для женщин, семьи и общества, а также вызывает серьёзные краткосрочные и долгосрочные проблемы физического, сексуального и репродуктивного здоровья [3].

Как известно, семейное насилие в отношении женщин чаще всего происходит в домашних условиях, поскольку вмешательство других лиц ограничено. Принятие насилия как «нормального явления» и его приватизация, нередко оправдываемые патриархальной семейной структурой, затрудняют сопротивление женщин в таких ситуациях.

В период пандемии COVID-19 в результате введения мер социального ограничения и постоянного нахождения женщин, подвергающихся насилию, вместе с агрессором случаи семейного насилия возросли. В условиях изоляции насилие усилилось и стало более частым явлением во многих семьях. Уровень недоверия, отсутствие самостоятельности и степень агрессии в семейных отношениях значительно возросли [3].

Основная часть. В системе здравоохранения важно укреплять сотрудничество между первичными, вторичными и третичными службами, центрами социальной помощи и специализированными полицейскими подразделениями. Данная система должна быть усилена посредством взаимной ответственности и эффективной коммуникации при оказании помощи женщинам [4].

Хотя предотвращение насилия требует межсекторального подхода, важную роль играет сектор здравоохранения. Необходимо подготовить медицинских работников к эмпатичному и комплексному подходу к потребностям женщин, раннему выявлению насилия с целью предотвращения его повторения, а также обеспечению необходимой помощи и направления [3].

Известно, что семейное насилие в отношении женщин (DVAW) представляет собой определённый цикл. Этот цикл начинается медленно и почти незаметно, но может достигать опасного и сложного уровня. Он начинается с напряжённости в отношениях и проходит через этапы, характеризующиеся лёгкими конфликтами, вплоть до острых эпизодов насилия [5].

С этой точки зрения насилие в отношении женщин состоит из трёх этапов: формирования напряжённости, максимального напряжения и примирения [6]. На первом этапе партнёр становится раздражённым и напряжённым, использует угрозы и

оскорбления, усиливаются чувство собственности и ревность [7]. На втором этапе мужчина применяет к женщине физическое, психологическое, моральное, сексуальное или экономическое насилие. Именно на этом этапе женщина чаще всего обращается за помощью[21]. На третьем этапе партнёр пытается получить прощение, и женщина часто даёт ему ещё один шанс. Со временем этот цикл становится более жестоким и, если его не остановить, может завершиться фемицидом (убийством женщины) [8].

Обсуждение и результаты. Согласно результатам проведённых исследований, систематизация тяжёлых форм физического насилия или угроз физической целостности показала, что разведённые женщины находятся в крайне уязвимом положении. Различные исследования показывают, что прекращение отношений или процесс разрыва являются факторами риска фемицида со стороны интимного партнёра [9].

С другой стороны, в некоторых исследованиях было установлено, что случаи насилия в отношении женщин в основном происходят в доме жертвы и совершаются её супругом [10].

Следует отметить, что почти все показатели, связанные с насилием в отношении женщин, увеличились в период 2021–2022 годов: случаи угроз возросли на 3,3%, а преднамеренные телесные повреждения в контексте семейного насилия - на 0,6%. Преступления, связанные с сексуальным насилием, увеличились соответственно на 6,6% и 17,8% [11].

По этой причине специалисты, работающие на всех уровнях системы здравоохранения, а также сотрудники служб поддержки женщин, подвергшихся насилию, должны быть готовы к принятию и надлежащему документированию таких случаев. Каждая возможность контакта между специалистами и женщинами имеет чрезвычайно важное значение для формирования доверия и социальной связи [12].

Многие женщины воздерживаются от обращения за помощью и защитой из-за сложности правовых процедур. В то же время обращение является важным первым шагом на пути прекращения цикла насилия. Однако меры не должны ограничиваться только стимулированием обращений, а должны включать комплексную поддержку женщин и их иждивенцев - приём, направление, материальную, психологическую и безопасностную помощь [13].

Кроме того, по данным Института прикладных экономических исследований (IPEA), женщины с детьми, особенно в случаях, когда агрессором не является биологический отец, имеют более высокую вероятность подвергаться семейному насилию[28]. В этой связи национальные исследования показывают связь материнского статуса с насилием, совершаемым интимным партнёром [5].

Вербальная агрессия, связанная с психологическим насилием, часто не воспринимается женщинами как акт насилия. Таким образом, страдания женщин в ситуациях насилия до сих пор не рассматриваются как элемент, требующий вмешательства, если отсутствует объективное анатомо-патологическое обоснование. Поэтому важно анализировать возникновение психологического насилия и пути его предотвращения, поскольку оно рассматривается как исходная точка, запускающая все другие формы насилия [15].

Семейное насилие в отношении женщин может совершаться как мужчинами, так и женщинами, однако агрессоры преимущественно мужчины, а насилие чаще совершается бывшими партнёрами, хотя оно также может быть совершено детьми, партнёрами, внуками и другими родственниками[21]. В исследованиях ревность была определена как одна из переменных, связанных с насилием в отношении женщин, проявляющаяся как фактор, провоцирующий вербальные конфликты в любовных отношениях и используемый для оправдания нападений [15].

Таким образом, ревность культурно рассматривается как доказательство любви и романтизируется как проявление нежности, заботы и внимания. В результате контроль со стороны партнёра сначала воспринимается как положительное явление в отношениях, однако со временем такое поведение переходит в более агрессивные

формы, выражающие собственничество - оскорбления, шантаж и даже угрозы, включающие физическое насилие[30]. По этой причине ревность, усиленная неравными гендерными отношениями, приводит к разрушению многих отношений, которые часто заканчиваются ссорами и конфликтами и даже приводят к физическому насилию и телесным повреждениям [17].

Физическое насилие определяется как лёгкие нападения (толкание, пощёчина, бросание предметов, выкручивание руки и выдёргивание волос) и тяжёлые нападения (нанесение ударов, избиение, пинки, удар о стену, ожоги, использование ножа или огнестрельного оружия) [21].

С этой точки зрения, в среде, где доминирует мужское превосходство, женщина часто формирует состояние подчинения, что включает и ситуации супружеского насилия. В таких условиях, когда женщина принимает решение о разводе, мужчины отвечают насилием, включая применение физической силы и угрозы убийством[34]. Таким образом, атрибуты маскулинности формируются на противопоставлении женщинам и выражаются через нормализацию таких практик, как вирильность (мужская сила), гетеронормативность, материальное и моральное обеспечение семьи, усиленная сексуальность и применение силы [21].

Важно отметить, что поскольку данное исследование проводилось на основе выборки женщин, получающих помощь в учреждениях первичной медико-санитарной помощи (ПМСП) изучаемого региона, могут существовать определённые ограничения при обобщении результатов относительно профиля женщин, подвергающихся семейному насилию.

Заключение. Результаты данного исследования позволили на основе ответов участников выявить наиболее значимые проявления семейного насилия в отношении женщин. Было установлено, что во всех брачных ситуациях особое внимание уделяется случаям семейного насилия, особенно среди разведённых или проживающих отдельно женщин, независимо от того, являются ли эти случаи лёгкими или тяжёлыми. Кроме того, было выявлено наличие семейного насилия и среди женщин, имеющих детей.

Также было установлено, что данное исследование проявило себя как мощный инструмент в борьбе с семейным насилием в отношении женщин, при этом использованная модель показала, что наибольший вес в выявлении семейного насилия имеют следующие переменные: насмешки или оскорбления, запугивание или угрозы, обесценивание, унижение в общественных местах, шантаж, оскорбительные шутки, ревность, причинение боли, толчки, удары или пощёчины, уничтожение личного имущества и угрозы предметами.

Таким образом, видно, что насилие классифицируется по уровням интенсивности, что делает данный инструмент важным средством для профилактической и социальной политики. Кроме того, он помогает женщинам осознать, что они находятся в ситуации насилия, поскольку многие женщины не воспринимают такие действия как насилие.

Результаты нашего исследования показывают, что проблема семейного насилия в отношении женщин становится всё более очевидной и требует более сильных и решительных мер со стороны межведомственной системы помощи. Подчёркивается важность решения и профилактики насилия в отношении женщин, а также необходимость оказания комплексной помощи женщинам - жертвам насилия.

Знание различных форм насилия в отношении женщин имеет важное значение для решения данной проблемы, поскольку семейное насилие является предотвратимым, а понимание его факторов необходимо для эффективной борьбы с ним.

Таким образом, наше исследование может служить предупреждающим инструментом для женщин, которые не всегда осознают, что определённые повседневные действия представляют собой различные уровни семейного насилия. Кроме того, данное насилие со временем может усиливаться и даже привести к убийству женщины (фемициду).

Литература.

1. Almeida SS. Essa violência mal-dita. In: Almeida SS, organizadora. Violência de Gênero e Políticas Públicas. Rio de Janeiro: Editora UFR; 2007.

2. Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). Folha informativa - Violência contra as mulheres. Brasília; 2017 [acessado 2024 jul 4]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5669:folhainformativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820» https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5669:folhainformativa-violencia-contra-as-mulheres&Itemid=820

3. World Health Organization (WHO). Fichas técnicas - Violência contra mulher [Internet]. 2021 [acessado 2024 jul 4]. Disponível em: https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women » https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women

4. Mota AR, Machado JC, Santos NA, Simões AV, Pires VMMM, Rodrigues VP. Care practices of the nurse to women in conjugal violence situation. Rev Pesq Cuid Fundamental Online 2020; 12(1):840- 849.

5. Lucena KDT, Deininger LSC, Coelho HFC, Monteiro ACC, Vianna RPT, Nascimento JA. Análise do ciclo da violência doméstica contra a mulher. J Hum Growth Dev 2016; 26(2):139-146.

6. Bianchini A. Os ciclos da violência doméstica contra a mulher [Internet]. 2011 [acessado 2024 jul 4]. Disponível em: https://professoraalice.jusbrasil.com.br/artigos/121813937/os-ciclos-da-violenciadomestica-contra-a-mulher » https://professoraalice.jusbrasil.com.br/artigos/121813937/os-ciclos-da-violenciadomestica-contra-a-mulher

7. Nogueira JB. A violência doméstica e familiar contra a mulher e a ineficácia de medidas protetivas de urgência previstas na Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) [monografia]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ciências Penais; 2018.

8. Senado Federal. Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais. Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher contra a Violência; 2016.

9. Bueno S, Martins J, Brandão J, Sobral I, Lagreca A. Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil. 4ª ed. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Datafolha; 2023.

10. Sá BA. Corpos que transitam sob ameaças a (in)visibilidade da violência doméstica contra a mulher. [monografia]. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, Curso de Graduação em Enfermagem da Unidade Acadêmica de Enfermagem; 2018.

11. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19. Nota Técnica. FBSP; 2022.

12. Carneiro JB, Gomes NP, Almeida, LCG, Romano CMC, Silva AF, Webler N, Maurício MDALLD. Condições que interferem no cuidado às mulheres em situação de violência conjugal. Esc Anna Nery 2021; 25(5):1-8.

13. Caicedo-Roa M, Cordeiro RC. Análise de casos de feminicídio em Campinas, SP, Brasil, entre 2018 e 2019 por meio do modelo ecológico da violência. Cien Saude Colet 2023; 28(1):23-36.

14. Brasil. Governo Federal. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Atlas da Violência 2021. Brasília: Ipea; 2021.

15. Devides MBC. Variáveis associadas ao ciúme: um estudo de revisão bibliográfica. In: Rodrigues Jr. OM, Zeglio C, Vaccari VL, Levatti GE, organizadores. Estudos em Sexualidade - volume 2. São Paulo: Instituto Paulista de Sexualidade; 2020.

16. Romeiro NL, Silva FCG, Brisola ACC. A página arrumando letras como um espaço para a desconstrução da dominação do patriarcado. RDBCI 2018; 16(3):317-337.

17. Turatti MC, Lucas MG. Compreendendo o ciúme na relação conjugal: Um olhar sistêmico. Unoesc Cien ACBS 2016; 7(2):145-152.

18. Straus MA. Dominance and symmetry in partner violence by male and female university in 32 nations. Children Youth Serv Rev 2008; 30:252-275.

19. Araújo BF, Pereira FMF, Freitas PVL, Saturnino VS, Santos EVL. Análise da Prevalência dos Tipos de Violência Contra a Mulher na Região Nordeste. J Med Health Promotion 2019; 4(1):1086-1095.

20. Burckhart TR. Gênero, dominação masculina e feminismo: por uma teoria feminista do direito. RDD 2017; 26(47):205-224.

21. Paixão GPN, Pereira A, Gomes NP, Sousa AR, Estrela FM, Silva Filho URP, Araújo IB. Naturalização, reciprocidade e marcas da violência conjugal: percepções de homens processados criminalmente. Rev Bras Enferm 2017; 71(1):190-196.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.

Рахимова Дурдона Равшанбековна
Ургенчский технологический университет РАНЧ

Абстрактный. *В данной статье представлены результаты исследования удовлетворенности жизнью студентов . Одновременно проводится сравнение уровня удовлетворенности жизнью студентов государственных и негосударственных высших учебных заведений. Приведены взгляды зарубежных психологов на студенческий период, измерение удовлетворенности жизнью, а также выводы по результатам, полученным на основе определения уровня удовлетворенности жизнью в исследовании данной проблемы.*

Ключевые слова: *Студент, показатель удовлетворенности жизнью, очень удовлетворительный результат, удовлетворительный результат, средний результат, несколько неудовлетворен, неудовлетворенный результат, очень неудовлетворенный результат.*

Abstract. *This article presents the results of a study of student life satisfaction. It also compares the life satisfaction levels of students at public and private higher education institutions. It presents the views of international psychologists on the student period, the measurement of life satisfaction, and the conclusions obtained from determining life satisfaction levels in this study.*

Keywords: *Student, life satisfaction indicator, very satisfactory result, satisfactory result, average result, somewhat dissatisfied, dissatisfied result, very dissatisfied result.*

Введение. Мировая система высшего образования нуждается в квалифицированных специалистах, способных на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности, брать на себя ответственность за свою деятельность и принимать обоснованные и правильные решения в той или иной ситуации. Согласно данным ЮНЕСКО, «более 200 миллионов студентов в мире обучаются в высших учебных заведениях. По результатам исследований, проведенных в Европейском Союзе, 60% студентов сталкиваются с трудностями в образовательном процессе из-за снижения мотивации к учебе » .

век , в котором мы живем, - это век развития. Одна из важнейших задач - развитие навыков и компетенций молодежи, направленных на развитие их умственной деятельности, мышления и совершенствование способности к самостоятельной работе .

В современном образовательном процессе необходимо не только обучать ученика определенным навыкам, знаниям и качествам, но и формировать индивидуальные характеристики личности, отражающие результат образовательного процесса, и развивать систему потребностей и мотивации личности, которая, в свою очередь, является показателем качества образования [10], [20].

Таким образом, главным критерием воспитания всесторонне развитого поколения, которое заложит фундамент нашего общества, является способность молодежи мыслить самостоятельно и применять полученные знания и опыт на практике. Для формирования самостоятельности у молодого поколения важно также изучать их образовательную мотивацию. Период обучения в университете считается наиболее активным, характеризующимся независимостью, уверенностью в себе, целеустремленностью, социальным развитием, появлением и развитием новых образовательных и профессиональных мотивов.

Термин «студент» происходит от латинского и означает «тот, кто работает», «тот, кто учится», то есть «тот, кто приобретает знания». Эта социальная категория начала использоваться с появлением первых университетов в XI-XII веках .

Л. Д. Столяренко определил студенческое сообщество как особую социальную категорию, особое сообщество людей, организационно объединенных высшим учебным заведением [17], [19]. Также И. А. Зимная , основываясь на определении, определяет студенческое сообщество как сообщество людей с наивысшим уровнем образования, целенаправленно и систематически приобретающих знания и профессиональные навыки, характеризующееся наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [12], [17].

В обоих определениях студент описывается как социализированный член общества, стремящийся к определенной цели, имеющий собственную систему мотивации и обладающий образовательными и профессиональными навыками.Этот период считается периодом формирования мотивов выбора будущей профессии, поскольку именно в это время происходит профессиональное самоопределение .

Студента как личность определенного возраста можно охарактеризовать по трем аспектам:

– это личностные индивидуальные характеристики студента (ориентация, темперамент, характер, способности), которые определяются ходом психологических процессов в нем, возникновением психических состояний и проявлением психического формирования.

как социальная категория, воплощающая качества, проявляющиеся в результате принадлежности студента к определенной социальной группе или национальности .

3. Этот аспект у учащихся определяется биологическими факторами, такими как их повышенная нервная активность, структура анализаторов , наследственность , врожденные склонности, рефлексы, физическая сила и инстинкты.

Изучение этих аспектов раскрывает качества и способности студента, его возраст и личностные характеристики. Так, если рассматривать студента как человека определенного возраста, то он характеризуется наименьшими значениями латентного периода реакции на простые комбинированные и вербальные сигналы, оптимальностью абсолютной и дифференциальной чувствительности [8]. Действительно, создание условий для проявления латентных способностей у студентов определяется тем, что важно сформировать в них мотивацию. Это, в свою очередь, позволяет выяснить, какие аспекты оказывают наибольшее влияние на проявление учебных мотивов у студентов.

Кроме того, студенческий возраст по Эриксону - это ранний период созревания, и его первые годы напрямую связаны с периодом обучения в университете.

Примечательно, что мотивы выбора профессии и обучения у студентов формируются в разные возрастные периоды. В соответствии со своей периодичностью , мотив обучения в них напрямую влияет на мотив выбора будущей профессии, и его формирование происходит в возрасте 21-25 лет. Используя идеи автора, мы изучили психологические характеристики проявления мотивов обучения у студентов в возрасте 17-25 лет . При этом в ходе исследования система мотивов у студентов анализировалась в контексте периода подросткового возраста 17-22 лет и периода ранней взрослости 22-25 лет. Это позволяет нам выявить различия и ключевые особенности в системе мотивации к обучению у учащихся этого возраста.

ЕФЗеер также отметил, что ведущей деятельностью в студенческий период является профессиональное образование. На этапе профессионального образования многие студенты разочаровываются в своей профессии. Возникает неудовлетворенность определенными учебными предметами, сомнения в правильности выбора профессии, снижается интерес к учебе. Происходит кризис профессионального выбора , основной причиной которого является снижение мотивации или изменение доминирующих мотивов [13],[7]. На наш взгляд, в таких случаях наблюдаются изменения в системе мотивов у студентов, один мотив заменяется другим. Это проявляется в динамичном характере системы мотивации к обучению у студента. Это означает, что снижение интереса к выбранной профессии в результате ситуации, возникшей во время учебы, приводит к снижению его мотивации к обучению. Для предотвращения такой ситуации ответственный подход к обеспечению эффективности учебного процесса должен проявлять не только студент, но и преподаватель.

Образовательная мотивация - это особый вид мотивации, присущий образовательной деятельности . Образовательная мотивация, как и другие виды мотивации, характеризуется систематичностью, направленностью, стабильностью и динамичным характером. При изучении образовательной мотивации важно знать её структуру, типы и компоненты мотивов.

Переходя к анализу внутренних, смысловых свойств мотивов, например, негативной модальности, определение того, что именно лежит в основе мотивов избегания, позволяет нам узнать, что является индикатором нестабильности мотива[6]. Этот подход выявляет внутренние конфликты, тревогу или другие негативные факторы, лежащие в основе мотивации. Нестабильность мотивации рассматривается как ее нестабильность во времени, отсутствие преемственности . Такой анализ позволяет глубже понять мотивы и найти способы их развития или стабилизации. Динамические аспекты мотивации выражаются в силе проявления образовательного мотива, скорости его возникновения, стабильности или нестабильности, негативности или позитивности.

Следовательно, образовательные и профессиональные мотивы претерпевают определенные изменения на протяжении жизни студента. По мнению Р.К. Малинаускаса, мотивация поведения студента всегда является отражением взглядов, ценностных ориентаций и установок социального слоя , представителем которого он является [16],[7]. Из мнения автора можно сделать вывод, что сложная структура мотивации у студентов связана с их учебной деятельностью. Этот процесс выражается в подходах студентов к образованию, выбору профессии и саморазвитию в целом. Также формирование и динамика учебной мотивации у студентов не совсем поддаются периодизации. Тем не менее, опубликовано множество исследовательских материалов по формированию мотивационных основ у студентов на разных этапах обучения в университете.

Также Р.К.Малинаускас Согласно данным многочисленных исследований, проведенных за прошедшие годы, повторяются следующие мотивы учебной деятельности студентов: стремление расширить свои интересы и знания; осознание необходимости самообразования; желание лучше подготовиться к профессиональной деятельности; осознание необходимости высшего образования. Главная цель, которую ставят перед собой студенты, – стать профессионалом, иметь гарантию стабильности и

достичь материального благополучия [16; 134-138-с.]. Упомянутая система учебных мотивов характеризуется стабильностью и динамичностью. Наличие ведущих внутренних мотивов в учебном процессе является одним из главных показателей стабильности учебного процесса.

рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотивов[14]. По мнению автора, любая мотивация возникает и формируется на основе определенной динамики. Из этой идеи следует, что процесс формирования мотива к обучению у студентов напрямую связан с мотивационным процессом. Эта связь определяется проявлением индивидуальных характеристик студента таким образом, что зависит от внешних факторов. Е.П. Илин также выявил некоторые возрастные особенности в динамике мотивационных изменений. По его мнению, с течением времени восприятие сформированных мотивов усиливается, случаи блокирования импульсов потребности увеличиваются, а негативные мотивы появляются чаще. С возрастом социально ориентированные мотивы играют доминирующую роль у студентов. В частности, динамика изменений мотивации у студентов не может не оказывать влияния на процесс выбора ими профессии. Следовательно, на процесс выбора профессии у студентов влияют внешние и внутренние факторы, и определенные возрастные характеристики можно разделить на этапы этого процесса.

Автор устанавливает, что на формирование мотивации к обучению у учащихся влияют их возрастные особенности, уровень развития и условия, созданные для их обучения. Уделяя внимание этим характеристикам, мы получим возможность изучить динамические особенности развития мотивации к обучению у учащихся.

В частности, Гинзберг считает, что согласно его теории, мотивация человека к выбору будущей профессии начинает формироваться к 11 годам. Автор назвал этот период стадией фантазии, признавая, что он связан с формированием системы мотивов в человеческой жизни.

является гипотетическим , длится от 11 до 17 лет и включает в себя четыре периода:

- Период любознательности , в возрасте 11-12 лет, когда люди делают свой выбор в основном на основе своих склонностей и интересов;

- Период развития способностей, в возрасте 13-14 лет, когда подростки задумываются о своих способностях в контексте требований конкретной профессии;

- оценочный период, когда молодые люди в возрасте 15-16 лет сравнивают требования к данной профессии со своими ценностными установками и реальными возможностями;

- переходный период, длящийся 17 лет, в течение которого происходит переход от гипотетической стадии к реалистической.

Третий этап - реалистичный, его главная задача - принять окончательное решение о выборе профессии. Этот этап делится на три периода:

- 17-18 лет - это период исследований, когда предпринимаются активные усилия для получения более глубоких знаний;

- период кристаллизации , 19-21 год, круг выбора сужается, определяется основной диапазон выбора направления будущей деятельности;

- период специализации - общий выбор уточняется выбором более узкой специальности [7].

Таким образом, отправной точкой для формирования мотивации к обучению в университете является гораздо более ранний период, чем начало студенческой жизни, и к моменту поступления абитуриента мотивационная основа для его или ее профессионального развития уже сформирована.

В частности, в нашей стране вовлечение всех людей в жизнь общества и государства стало насущной проблемой. Можно сказать, что образование личности, обучающейся в негосударственных учебных заведениях, обеспечивает её успешную социализацию, активное участие в жизни общества и эффективное участие в различных

сферах профессиональной и социальной деятельности. Поэтому наше исследование направлено на изучение факторов достижения личного благополучия, формирования интеллекта в негосударственных учебных заведениях с целью обеспечения их эффективного участия в различных сферах образовательной, профессиональной и социальной деятельности. Одновременно это должно способствовать повышению чувства удовлетворенности жизнью, которое является одним из важнейших критериев личного благополучия.

Конечная цель человечества - счастье. В соответствии с резолюцией, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 28 июня 2012 года, Международный день счастья отмечается ежегодно 20 марта в поддержку стремления к счастью каждого человека на нашей планете.

В Бутане, Объединенных Арабских Эмиратах, Венесуэле, Эквадоре и Шотландии есть Министерство счастья. Идея о том, что «стремление к счастью - это общее чувство для всех людей в мире», была одобрена Организацией Объединенных Наций. Эта идея, предложенная Королевством Бутан, была поддержана всеми 193 странами международного сообщества на Генеральной Ассамблее ООН. Таким образом, была принята резолюция A/RES/66/281. Документ призывает все страны улучшать благополучие каждого человека .

С практической точки зрения, одним из важнейших аспектов изучения счастья является поиск наиболее благоприятных условий для возникновения этого чувства у людей. Чувство счастья и удовлетворенности жизнью возникает у человека под влиянием внутренних (субъективных) и внешних (объективных) факторов. К субъективным факторам счастья относятся физическое состояние, психическое здоровье, личностные характеристики (эмоциональная ориентация, семантическая иерархия), отношение человека к себе и окружающему миру.

В рейтинге причин счастья или его отсутствия на первом месте стоит собственное здоровье и здоровье близких.

Основная часть.

Исследования удовлетворенности жизнью никогда не теряют своей важности, поскольку вся человеческая деятельность направлена на удовлетворение потребностей, что в конечном итоге приводит к удовлетворенности жизнью.

Среди зарубежных авторов свои исследования феномену удовлетворенности жизнью посвятили М.А. Аргайл, К. Кирс, Э. Кэмпбелл, Д. Мерс и М. Бельский, Е.В. Дугина, Р.М. Шамионов и другие. Однако, несмотря на большое количество исследований по этой теме, в настоящее время нет единой точки зрения на содержание и структуру понятия «удовлетворенность жизнью» [5].

В настоящее время существует множество определений понятия «удовлетворенность жизнью». Многие исследования отмечают сложность этого понятия, поскольку оно включает в себя множество факторов [2].

Многие ученые дали свои определения понятия удовлетворенности жизнью.В частности, М. Аргайл дает следующее определение удовлетворенности: «Удовлетворенность - это рефлексивная оценка, суждение о том, насколько хорошо все идет и насколько хорошо это идет» [3]. П. С. Гуревич, в свою очередь, рассматривает удовлетворенность как «оптимальное состояние человека, которое возникает, когда его потребности, достижения в его деятельности и характер его взаимодействия с социальной средой соответствуют его потребностям». То есть М. Аргайл в своем определении фокусируется на внутренних аспектах, в то время как П. С. Гуревич фокусируется на внешних аспектах.

Понятие «удовлетворенность жизнью» имеет несколько определений, данных разными авторами, но определение Р.М. Шамионова можно считать наиболее полным: Удовлетворенность жизнью - это сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции познавательных и эмоционально-волевых

процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением [22].

В настоящее время исследователи активно изучают взаимосвязь между психологическим благополучием и различными чертами личности. Одним из таких исследователей является Э. Динер.

По мнению Э. Динера, психологическое благополучие определяется как «широкая категория явлений, включающая эмоциональные реакции людей, их удовлетворенность определенными сферами жизни, а также их суждения о качестве жизни в целом». По мнению автора, психологическое благополучие включает 2 компонента: эмоциональный и когнитивный. Когнитивный компонент - это удовлетворенность жизнью, смысл которой заключается в том, что большинство людей оценивают происходящие с ними события в категориях «хорошо - плохо». Таким образом, чем больше человек удовлетворен жизнью в большинстве случаев, тем выше уровень благополучия [9]. Данная статья основана на идеях Э. Динера об удовлетворенности жизнью, поскольку в нашем исследовании мы использовали его методологию для определения шкалы удовлетворенности жизнью.

Сегодня научные исследования по этой теме проводятся также среди узбекских исследователей, в том числе исследователя Касимовой Х.А. которая определила уровень удовлетворенности жизнью студентов с ограниченными возможностями, и исследователя Худойбергановой М.Дж., которая определила уровень удовлетворенности жизнью людей с нарушениями зрения разного возраста, подчеркивая, что уровень удовлетворенности жизнью человека напрямую способствует обеспечению его личного благополучия [21].

Обсуждение и результаты. «Психологические факторы, определяющие личное благополучие студентов негосударственных высших учебных заведений» Наше научное исследование по данной теме проводилось в Ургенчском технологическом университете РАНЧ и Ургенчском государственном университете имени Абу Райхона Беруни с участием 120 респондентов. В качестве объекта исследования были выбраны студенты университетов. Для измерения уровня удовлетворенности жизнью среди студентов использовалась методология. В частности, для определения уровня удовлетворенности жизнью был разработан метод «Шкала удовлетворенности жизнью», предложенный Э. Динером. Методология состоит из пяти утверждений, а степень согласия респондента оценивается по семибалльной шкале[18].

В методологии содержатся следующие положения:

1. Моя жизнь часто близка к идеалу.
2. Мои условия проживания превосходны.
3. Я доволен своей жизнью.
4. У меня есть все необходимое прямо сейчас.
5. Если бы я мог прожить свою жизнь заново, я бы почти ничего не изменил.

Шкалы оценки утверждений:

- 1 - категорически не согласен
- 2 - не согласен
- 3 - Я немного не согласен.
- 4 - Я не знаю
- 5 - отчасти согласен
- 6 - Я согласен
- 7 - полностью согласен

Испытуемый должен выбрать одну из шкал оценок в зависимости от того, согласен он или не согласен с утверждениями.

Результаты обрабатываются следующим образом:

Баллы за 5 ответов суммируются. В результате, баллы могут варьироваться от 5 до 35. Количество баллов указывает на уровень удовлетворенности жизнью.

Рекомендуется оценивать уровень удовлетворенности жизнью испытуемого на основе количества набранных им баллов следующим образом: 30-35 баллов - очень удовлетворительный результат .

25-29 баллов - результат выше среднего;

20-24 балла - средний результат;

15-19 баллов - слегка неудовлетворительный результат;

10-14 баллов – неудовлетворительный результат ;

5-9 баллов - очень неудовлетворительный результат. [11].

Используя эту методологию, ответы испытуемых были проанализированы по 6 шкалам.

Анализ результатов определения показателя удовлетворенности жизнью.

Таблица 1

Анализ результатов «Шкалы удовлетворенности жизнью» (SWLS) Э. Динера.

Весы	Студенты Ургенчского технологического университета РАНЧ	Студенты Ургенчского государственного университета названы в честь Абу Райхона Беруни.
30-35 баллов - очень удовлетворительный результат.	15	19
25-29 баллов - результат выше среднего	35	29
20-24 балла - средний результат	10	10
15-19 баллов - несколько неудовлетворительный результат.	0	0
10-14 баллов – неудовлетворительный результат	0	2
5-9 баллов - крайне неудовлетворительный результат.	0	0

Результаты применения методики представлены на диаграмме ниже, согласно которой 15 студентов Ургенчского технологического университета РАНЧа оценили свою жизнь как очень удовлетворительную, 35 студентов – как удовлетворительную, 10 студентов – как среднюю, а по шкалам «слегка неудовлетворен», «неудовлетворен» и «очень неудовлетворен» было зафиксировано 0 результатов.

опроса студентов Ургенчского государственного университета имени Абу Райхона Беруни были следующими: 19 человек были очень удовлетворены жизнью, 20 - удовлетворены, 10 - в среднем, 0 - слегка неудовлетворены, 2 - неудовлетворены и 0 - очень неудовлетворены.

Заключение и предложения.

На основании результатов проведенных научных исследований целесообразно выдвинуть следующие рекомендации.

1. Регулярно повышать уровень знаний по коррекции психологического состояния студентов высших учебных заведений.

2. Оказывать психологическую помощь учащимся негосударственных учебных заведений для полного раскрытия их потенциала.

3. Также необходимо оценить эмоциональный интеллект участников тестирования .

4. Определить эмоциональное состояние респондентов, показавших неудовлетворенность и некоторую неудовлетворенность результатами в отношении удовлетворенности жизнью, и определить корректирующие и психотерапевтические меры.

5. На основе результатов диагностики разработать программу корректирующего развития и провести обучение.

В заключение можно сказать, что счастье и личное благополучие студентов частных высших учебных заведений зависят от уровня их удовлетворенности жизнью. То есть, высокая самооценка и признание важных человеческих качеств являются ключом к ощущению личного благополучия в жизни.

Использованная литература.

1. https://www.unesco.org/

2. Андреенкова, Н. В. Сравнителный анализ удовлетворенности жизню и определяющих эе факторов / Н. В. Андриенкова // Мониторинг. – 2010. – №5 (99). – С. 189 – 215.

3. Аргайл, М. Психология счастя / М. Аргайл – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.

4. Atkinson J.W. An introduction to motivation. – Princeton, New Jersey. Van Nostrand. 1978.– В. 161 – 164.

5. Бахарева, Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореферат дис. … канд. психол. наук / Н.К. Бахарева. – Хабаровск: Изд-во Далневосточного института психологии и психоанализа, 2004. – 26 с.

6. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. - М.: Персе, 2000. - С. 264 - 269.

7. Воронкова Н.Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов новых специальностей в процессе вузовской подготовки: диссертация кандидата психологических наук. - Нижний Новгород. 2008. - 154 с.

8. Гаджиева М.М. Роль психологической службы в системе образования. // Сборник статей. ФУ.ДГПУ // М. 2005. - С. 112 - 131.

9. Диенер, э. Тҳе сатисфастион wитҳ лифе ссале / э. Диенер, Р. Эммонс, Р. Ларсен, С.Гриффин //Жоурнал оф Персоналитй Ассессмент.– 1985.– Вол. 49.– П. 71–75.

10. Долганов Д.Н., Законнова Л.И., Седовских М.Е. Мотивационная готовность и отношение студентов технического вуза к осуществлению научно-исследовательской деятельности. // Вестник Кузбасского государственного технического университета. - 2015. № 3(109) - С. 172-181.

11. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. // Психометрические Показатели русскоязычной версии Шкалы удовлетворенности жизню// Современные исследования сотсиалных проблем (електронный научный журнал), Модерн Ресеарч оф Сосиал Проблемс, №9(53), 2015

12. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спес. - М.: Логос, 2000. - С. 384 - 387.

13. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности. // Психологический журнал. - Т. 18, № 6. 2017. - С. 35 - 44.

14. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2003. - С. 420 – 431

15. Kasimova X.A. Nogironligi bo‘lgan insonlarga munosabatlarni jamiyat taraqqiyotida o‘zgarib borishi. // Innovative developments and research in education. International scientific online Conference. CANADA. Part 16 2023.

16. МалинаускасР.К. Мотивация студентов разных периодов обучения. // Социологическое исследование. –2015.- №2. – С. 134 – 138.

17. OtashevD. Talabaning psixologik xususiyatlari va uning bilim faoliyatini faollashtirish. // «Экономика и социум». №2 (105) 2023. – В. 521 - 532.

18. Селигман М.Е.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счасте и смысл жиз- ни. – М.: «София», 2006. 368 с.

19. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – СПб.: Феникс, 2017. - 736 с.

20. Черных А.В., Косянчук Н.М. Динамика учебно-профессионалной мотивации студентов-медиков. // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. - № 3 (5). - С. 123 - 125.

21. Xudoyberganova.M.J. Turli yoshdagi zaif ko‘ruvchilarning hayotdan qoniqqanlik darajasining psixologik tavsifi // Bola va zamon.-Toshkent, 2024. -№ 3 ISSN 2181-5496 (19.00.00. №1) 70-72 betlar

22. Шамионов, Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности // Проблемы социалной психологии личности / под ред. Р.М. Шамионова. – Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2008. – С. 36–41.

A SCIENTIFIC AND THEORETICAL ANALYSIS OF PROSOCIAL BEHAVIOR MANIFESTATION IN INDIVIDUALS

Rahimova S.O.
National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami, Lecturer, Department of Applied Psychology

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.

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ЭФФЕКТИВНОМ УПРАВЛЕНИИ

Рахматова Насиба Собировна
Навоийский инновационный университет

Аннотация. *В статье рассматривается значение социально-психологических компетенций в обеспечении эффективного управления организацией. Анализируется роль коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта, способности к командному взаимодействию, разрешению конфликтов и принятию управленческих решений в профессиональной деятельности руководителя. Особое внимание уделяется влиянию социально-психологических компетенций на формирование благоприятного социально-психологического климата, повышение мотивации сотрудников и эффективности совместной деятельности. Обосновывается, что*

развитие данных компетенций является важным условием совершенствования управленческой деятельности и достижения устойчивых организационных результатов.

***Ключевые слова**: социально-психологические компетенции, эффективное управление, руководитель, коммуникация, эмоциональный интеллект, командное взаимодействие, мотивация, управление конфликтами, социально-психологический климат, управленческие решения.*

***Abstract**. The article examines the significance of socio-psychological competencies in ensuring effective organizational management. It analyzes the role of communication skills, emotional intelligence, teamwork, conflict resolution, and decision-making abilities in managerial activities. Particular attention is paid to the influence of socio-psychological competencies on creating a favorable socio-psychological climate, increasing employee motivation, and improving the effectiveness of collaborative activities. The study substantiates that the development of these competencies is an important condition for improving management practices and achieving sustainable organizational outcomes.*

***Keywords**: socio-psychological competencies, effective management, manager, communication, emotional intelligence, teamwork, motivation, conflict management, socio-psychological climate, managerial decision-making.*

Повышение социально-психологической компетентности руководителей школ в организации эффективного управления имеет большое значение. Анализ работы руководителей школ можно рассматривать как источник требований к персоналу. В психологии труда (или индустриальной психологии, как ее называют в западной научной и практической литературе) анализ работы считается основным методом исследования и методом, позволяющим оценить требования руководителя и требования рабочего места к исполнителю.Для этого были тщательно проанализированы рабочее место и рабочий процесс, а также составлен список профессионально значимых качеств, а также выявлены признаки абсолютной и относительной профессиональной непригодности. Такой подход доминировал достаточно долго [1] и оправдывал себя до недавнего времени.

Одним из способов определения требований работы к человеку является комплекс выполняемых работ, направленный на выявление и описание наиболее очевидных различий между хорошими и плохими работниками [2]. Такой подход постепенно привел к формированию новой концепции - концепции моделирования компетенций.

Анализ требований к работнику на рабочем месте направлен на выявление наиболее важных требований, которые обеспечивают высокую или низкую производительность труда работника, например, скорость движений рук или скорость перехода от одной операции к другой.

Таким образом, психологи перешли от метода анализа рабочих мест, направленного на отбор хороших сотрудников, к методу, направленному на адаптацию рабочих мест к возможностям человека. Примечательно, что одним из конкретных подходов, стимулировавших раннее проявление интереса к моделированию компетенций, является подход Хей-макбера, который по своей сути представляет собой адаптированное и расширенное представление о методе анализа рабочих мест.

Современная бизнес-среда характеризуется высокой конкуренцией и изменчивостью [3]. Поэтому организации заменяют свои структуры более простыми и устраняют промежуточные уровни управления (руководителей низшего и среднего звена), больше полагаясь на самоуправление команд.

Организации все чаще принимают матричную структуру, и соответственно меняется их имидж и традиционная структура работы [4].

Наблюдение за этими изменениями приводит к растущей обеспокоенности тем, что традиционный порядок выполнения анализа работы становится непригодным в новой организационной среде и в современной практике управления персоналом [5].

Именно в этих условиях практика моделирования социально-психологических компетенций в последние несколько лет распространилась на сферу управления человеческими ресурсами. В настоящее время исследования, основанные на обучении компетенциям, показали, что от 75% (на основе опроса 292 организаций) до 80% (на основе опроса 426 организаций, проведенного Американской ассоциацией компенсации, 1996 г.) компаний-респондентов используют подход, основанный на компетенциях [6].

Это позволяет управлять персоналом с учетом турбулентной среды рынка, а также масштабов и темпов роста организации. По мере развития моделей социально-психологической компетентности специалисты-практики и потребители кадровых услуг начинают искать новые полезные схемы и методы. Чтобы помочь в решении этой проблемы, Общество промышленной и организационной психологии (ОПОП) поставило перед собой задачу исследовать и пересмотреть практику моделирования компетенций.

Таким образом, в последние годы компетентностный подход уверенно занял место анализа деятельности. Практическое применение компетентностного подхода в работе службы управления персоналом в организации становится все более актуальным, поскольку результат работы организации во многом зависит от того, насколько компетенции сотрудников соответствуют требованиям занимаемых ими должностей. Однако до сих пор нет единого ответа на вопрос, что такое компетенции, как их можно измерить и оценить. Многие авторы дают в своих работах определения, близкие по содержанию, но все же отличающиеся друг от друга, и описывают различные методы и методики оценки компетенций [7].

В то время как анализ работы в первую очередь фокусируется на том, «что» делается, моделирование компетенций больше фокусируется на том, «как» достигаются цели или как выполняется работа. Возникает вопрос, как лучше всего организовать и описать сходства и различия между двумя подходами в этом случае.

Между моделированием социально-психологической компетентности и анализом случаев существует ряд существенных различий. Подходы к моделированию компетенций обычно дают описание индивидуального уровня компетенций, которые являются ключевыми или общими для профессиональной группы, для всего уровня работы (например, исполнительная власть, управление, надзор) или для всей организации.

Основное внимание уделяется широкому применению и использованию общего или универсального. Даже если моделирование предназначено для небольшой группы задач (например, для менеджеров по продажам), полученные описания обычно будут достаточно высокого уровня и общего характера. С другой стороны, основное внимание уделяется анализу рабочих мест, уделяя особое внимание тому, что отличается, то есть что различается между различными типами рабочих мест, между профессиональными группами, между уровнями в организации.

Хотя анализ случаев иногда находится на более широком уровне внимания (например, при проведении семейных исследований), дескрипторные элементы, которые служат основой для группировки, обычно находятся на гораздо более детальном уровне, чем детализация, достигаемая в большинстве попыток моделирования компетенций. С другой стороны, модели, построенные с использованием только общих компетенций, обычно будут похожи друг на друга.

Подходы к моделированию социально-психологической компетентности, что наиболее важно, демонстрируют свою долгосрочную организационную жизнеспособность, а не просто сводку соответствий в полученных описаниях.

Можно сказать, что процесс моделирования такого рода акцента является естественным результатом попытки включить концепцию и основные ценности организации в ее структуру.

Как возникла необходимость в социально-психологическом компетентностном подходе? В отличие от метода анализа работы, компетентностный подход ориентирован не на “разбиение” его на составляющие, а на выявление сложных свойств и качеств,

позволяющих профессионалу успешно решать поставленные перед ним задачи (а не просто выполнять намеченные ему функции). Таким образом, произошел переход от операционально-функционального взгляда на деятельность к задачно-целевому взгляду.

Поэтому полезно регулярно пересматривать ценность социально-психологических компетенций в контексте новых условий окружающей среды или изменений в стратегиях компании. Если ценность социально-психологических компетенций остается неизменной, то со временем их необходимо поддерживать (обучать и сопровождать).

Использованные источники.

1. Данилченко, Ю.Б. Понятие, цель и содержание оценки кадровой работы в органах прокуратуры.// Европейские перспективы 2014. С. 46-52.

2. Atai, F., Blum, D., Horowitz, T., Khalid, A., &Rzaeva, N. Cultural Elites in Uzbekistan. In P.J. Luong (Ed.), The Transformation of Central Asia: States and Societies from Soviet Rule to Independence, (pp. 93-119). New York: Cornell University Press. 2018.

3. Eddowus M.K. Decision making methods. M .: Audit. JUN 2005. – P.23.

4. Athey T. R., Orth M. S. Emerging competency methods for the future //Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management. – 2009. – Т. 38. – №. 3. – P. 215-225.//

5. Boyatzis RE. *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley. 2002.- 78 p.

6. Fleishman E.A., Wetrogan L.I., Uhlman C.E., Marshall-Mies J.C., In Peterson N.G., Mumford M.D., Borman W.C., Jeanneret P.R., Fleishman E.A.(Eds.), Development of prototype occupational information network content model. 1995. (Vol. 1, pp. 10.1-10.39). Utah: Utah Depertment of Employment Security (Contract Number 94-542).

7. Иванов В.Г., Кузменкова В.Н., Афанасев К.С., Формирования системы кадрового резерва государственной и муниципальной службы: российский и зарубежный опыт // проблемы и пути социально-экономического развития: город, регион, страна, мир. Международная научно-практическая конференция: Сборник статей. 2013. стр.39-48

ГЕНДЕРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СЛУЖЕБНОЙ РЕЗИСТЕНТНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ МОЛОДЫХ ОФИЦЕРОВ

Режаметова Ирада Икрамшиковна
Университета общественной безопасности

Аннотация. *В статье раскрываются гендерно-психологические детерминанты служебной резистентности молодых офицеров как интегративного социально-психологического ресурса, обеспечивающего сохранение профессиональной эффективности, эмоциональной устойчивости и адаптивного поведения в условиях регламентированной, иерархически организованной и психологически напряжённой военной деятельности. Теоретико-методологическую основу исследования составили концепция психологической андрогинности С. Бем, теория социальных ролей А. Игли и В. Вуд, гипотеза гендерного сходства Дж. Хайд, транзакционная модель стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман, концепция жизнестойкости С. Кобасы, а*

также положения П. Бартона о роли hardiness и командного лидерства в поддержании устойчивости военнослужащих. Обоснована необходимость гендерно дифференцированного психологического сопровождения молодых офицеров и разработки программ развития служебной резистентности с учётом сочетания биологического пола, психологического гендера, характера профессиональной социализации и социально-психологического климата воинского коллектива.

Ключевые слова: *молодые офицеры, служебная резистентность, гендерно-психологические детерминанты, психологический пол, маскулинность, феминность, андрогинность, психоэмоциональное состояние, конфликтность, агрессивность, акцентуации характера, воинский коллектив.*

Abstract. *The article examines the gender-related psychological determinants of service resilience among young officers. Service resilience is conceptualised as an integrative socio-psychological resource enabling military personnel to maintain professional effectiveness, emotional stability, adaptive behaviour, and functional reliability under highly regulated, hierarchical, and psychologically demanding service conditions. The theoretical framework integrates S. Bem's concept of psychological androgyny, A. Eagly and W. Wood's social role theory, J. Hyde's gender similarities hypothesis, R. Lazarus and S. Folkman's transactional model of stress and coping, S. Kobasa's hardiness concept, and P. Bartone's approach to military hardiness and leadership-related resilience. These differences are interpreted not as evidence of the psychological superiority of either gender group but as distinct patterns of mobilising personal, emotional, and interpersonal resources. The findings support the need for gender-sensitive psychological support and differentiated programmes aimed at enhancing service resilience among young officers.*

Keywords: *young officers, service resilience, gender-related psychological determinants, psychological gender, masculinity, femininity, androgyny, psycho-emotional state, conflict behaviour, aggression, character accentuations, military unit.*

Военная служба представляет собой особый вид профессиональной деятельности, осуществляемый в условиях нормативной регламентации, иерархической подчинённости, повышенной ответственности, дефицита времени, вероятности риска и необходимости длительного сохранения психофизиологической мобилизации. Молодой офицер должен не только обладать профессиональными знаниями и командными компетенциями, но и поддерживать устойчивость поведения при воздействии стрессоров, сохранять способность принимать решения, регулировать эмоциональные реакции, конструктивно взаимодействовать с подчинёнными и восстанавливать функциональное состояние после напряжённых служебных ситуаций. В настоящем исследовании **служебная резистентность** понимается как интегративное свойство личности и субъекта воинского труда, выражающееся в способности сохранять функциональную надёжность, профессиональную мотивацию, эмоционально-волевую устойчивость, нормативность поведения и адаптивность межличностного взаимодействия при воздействии продолжительных или интенсивных служебных стрессоров. В отличие от пассивной сопротивляемости внешнему воздействию, служебная резистентность предполагает активное совладание с трудностями, переработку негативного опыта, восстановление психологических ресурсов и сохранение готовности к дальнейшему выполнению профессиональных задач [1].

Гендерный фактор в структуре служебной резистентности должен рассматриваться многомерно. Необходимо различать биологический пол как социально-демографическую характеристику и психологический гендер как систему инструментальных, экспрессивных, эмоциональных, коммуникативных и поведенческих качеств, сформированных в процессе социализации. С. Бем обосновала независимость измерений маскулинности и феминности, что позволило выделять наряду с маскулинным и феминным типами андрогинную организацию личности, характеризующуюся потенциально более широким репертуаром поведения [2]. В

соответствии с теорией социальных ролей А. Игли и В. Вуд психологические различия мужчин и женщин формируются не только вследствие индивидуальных особенностей, но и под влиянием распределения профессиональных обязанностей, социальных ожиданий, нормативных предписаний и закреплённых способов поведения. В военной среде данные механизмы приобретают особую выраженность, поскольку сама профессиональная роль офицера традиционно ассоциируется с решительностью, самоконтролем, лидерством, готовностью к риску и эмоциональной сдержанностью [3].

Одновременно гипотеза гендерного сходства Дж. Хайд предостерегает от чрезмерной поляризации психологических характеристик мужчин и женщин. Согласно результатам обобщения многочисленных исследований, по большинству психологических показателей сходство между полами превышает различия, а выраженность выявляемых различий существенно зависит от ситуации, возраста, социальной среды и используемых методов измерения. Поэтому обнаруженные в военной выборке различия необходимо интерпретировать как вероятностные групповые тенденции, а не как универсальные свойства всех мужчин или всех женщин [4]. С позиций транзакционной теории Р. Лазаруса и С. Фолкман стрессовая реакция определяется не только объективной интенсивностью ситуации, но и её когнитивной оценкой, субъективным восприятием угрозы, доступностью ресурсов и выбором копинг-стратегий. Следовательно, гендерные различия в служебной резистентности могут проявляться не столько в общей способности переносить нагрузку, сколько в способах оценки стрессора, эмоциональной переработки опыта, обращения за поддержкой и выбора поведенческого ответа [5].

Концепция жизнестойкости С. Кобасы позволяет рассматривать устойчивость к стрессу через единство вовлечённости, контроля и принятия вызова. П. Бартон перенёс данную модель в контекст военной деятельности и показал, что hardiness может выполнять защитную функцию при воздействии боевого и операционального стресса, а командиры способны поддерживать устойчивость подразделения через смыслообразование, организационную ясность и собственный стиль поведения [6]. Таким образом, гендерно-психологические детерминанты служебной резистентности должны изучаться на пересечении индивидуально-психологических свойств, психологического гендера, эмоциональной регуляции, профессиональной социализации, групповых норм и особенностей воинской организации.

Таблица 1

Различия показателей методики «Диагностика психологического пола» в зависимости от пола респондентов (n=761)

Показатели	Мужчины-военнослужащие (N=688), средний ранг	Женщины-военнослужащие (N=73), средний ранг	U	p
Маскулинность	395,83	241,25	14910,0	0,001**
Фемининность	365,00	531,75	14107,0	0,001**
Андрогинность	365,81	524,21	14658,0	0,001**

Примечание: * имеются статистически значимые различия.

Сравнительный анализ результатов методики «Диагностика психологического пола» в зависимости от пола респондентов показал наличие статистически значимых различий между мужчинами и женщинами-военнослужащими по всем показателям маскулинности, фемининности и андрогинности. В частности, показатель маскулинности характеризовался более высоким средним рангом у мужчин-военнослужащих, тогда как показатели фемининности и андрогинности были относительно выше у женщин-военнослужащих. Средний ранг маскулинности у мужчин-военнослужащих составил 395,83, а у женщин-военнослужащих 241,25. Выявленное различие характеризовалось высоким уровнем статистической значимости ($U=14910,0$; $p<0,01$). Полученный

результат свидетельствует о том, что у мужчин-респондентов относительно сильнее проявляются качества, традиционно связываемые с маскулинностью: самостоятельность, решительность, инициативность, конкурентность, готовность к принятию решений, способность отстаивать собственную позицию и активно стремиться к поставленной цели.

Сама военно-профессиональная деятельность также может систематически требовать проявления данных качеств и укреплять их в процессе профессиональной социализации. Вместе с тем методологически недостаточно объяснять более высокий уровень маскулинности у мужчин исключительно биологическим полом. В военной среде такие характеристики, как физическая и психологическая выносливость, оперативность принятия решений, ответственность руководителя, активное отношение к риску и высокий самоконтроль, поддерживаются в качестве профессиональной нормы. Поэтому наряду с биологическим полом существенную роль в более выраженном проявлении маскулинности могут играть профессиональная роль, социальные ожидания, связанные с военной службой, групповые стереотипы и процесс военной социализации. Особого внимания требует функциональное содержание маскулинности. В условиях военной службы решительность, автономность и инициативность являются важными психологическими ресурсами эффективной служебной деятельности. Однако чрезмерно ригидное проявление данных качеств может приводить к затруднениям в достижении компромисса, доминантному поведению, недостаточному учёту мнения окружающих или усилению межличностной конкуренции [6].

Следовательно, маскулинность нельзя отождествлять с агрессивностью или конфликтностью. Её конструктивная либо деструктивная направленность зависит от уровня эмоциональной саморегуляции личности, социально-психологического климата коллектива и особенностей конкретной служебной ситуации. По показателю феминности установлена противоположная тенденция. Средний ранг у женщин-военнослужащих составил 531,75, тогда как у мужчин данный показатель был равен 365,00. Выявленное различие являлось статистически значимым: $U=14107,0$; $p<0,01$.

Полученный результат свидетельствует о том, что у женщин-военнослужащих относительно сильнее проявляются психологические качества, связанные с эмоциональной чувствительностью, эмпатией, вниманием к межличностным отношениям, склонностью к оказанию поддержки, сотрудничеством и пониманием эмоционального состояния окружающих. Более высокий показатель феминности у женщин в определённой степени может быть связан с традиционной гендерно-ролевой социализацией. Однако интерпретация данного показателя как пассивности, слабости или нерешительности при принятии решений является научно необоснованной. В концепции психологического пола феминность прежде всего отражает экспрессивность, эмоциональную чувствительность, эмпатию, ориентацию на сотрудничество и способность учитывать особенности межличностных отношений.

В условиях воинского коллектива данные качества могут выступать конструктивным ресурсом координации отношений между руководителями и подчинёнными, своевременного выявления эмоционального напряжения в коллективе, смягчения конфликтов и организации психологической поддержки. Установленная в предшествующих результатах более высокая выраженность позиции защитника у женщин-военнослужащих может содержательно согласовываться с относительно высоким уровнем их феминности. Эмпатия, межличностная чувствительность и способность быстрее распознавать эмоциональное состояние окружающих потенциально могут повышать готовность оказать поддержку человеку, ставшему объектом моббинга или психологического давления. Вместе с тем подобную связь нельзя интерпретировать как непосредственную причинно-следственную зависимость исключительно на основании описательных результатов и межгрупповых различий. Данную гипотезу необходимо отдельно проверять с помощью корреляционного анализа Спирмена или регрессионного анализа [7]. По показателю андрогинности средний ранг

женщин-военнослужащих также оказался выше и составил 524,21, тогда как у мужчин он был равен 365,81. Различия статистически значимы: (U=14658,0; p<0,01).

Полученный результат может свидетельствовать о наличии у женщин-респондентов психологической тенденции к более гибкой интеграции маскулинных и феминнных качеств в соответствии с требованиями ситуации, а также к использованию относительно более широкого поведенческого репертуара. Психологическое содержание андрогинности не ограничивается простым механическим объединением «мужских» и «женских» качеств в структуре личности. Андрогинность выражает способность проявлять в различных ситуациях ориентированные на деятельность решительность, автономность и инициативность наряду с эмоциональной чувствительностью, сотрудничеством, эмпатией и коммуникативной гибкостью. В этом смысле человек с более выраженной андрогинностью способен использовать различные стратегии поведения в зависимости от требований ситуации, не оставаясь ограниченным одним ригидным гендерным стереотипом. Более высокая андрогинность у женщин-военнослужащих может быть связана со специфической моделью их адаптации к военно-профессиональной среде. С одной стороны, военная служба требует от женщин решительности, дисциплинированности, оперативного принятия решений и высокой ответственности. С другой стороны, в структуре их индивидуальных гендерно-психологических особенностей могут сохраняться эмоциональная чувствительность и межличностная направленность [8].

В результате в профессиональной деятельности может формироваться относительно гармоничное сочетание инструментальных и экспрессивных компонентов. Несмотря на то что более высокий уровень маскулинности у мужчин и более высокие показатели феминнности и андрогинности у женщин свидетельствуют о некотором соответствии между биологическим и психологическим полом, необходимо учитывать, что эти понятия не являются тождественными. Биологический пол представляет собой демографическую характеристику, тогда как психологический пол отражает систему поведенческих, эмоциональных и межличностных особенностей, сформированных в процессе социализации личности [9]. Поэтому наличие феминнных или андрогинных качеств у мужчин и маскулинных качеств у женщин является естественным и может рассматриваться как одно из индивидуальных проявлений психологической гибкости. Выявленные различия также требуют осторожной интерпретации в контексте военно-профессиональной деятельности. Высокая маскулинность у мужчин может быть связана с решительностью, оперативностью и готовностью к конкуренции в служебной деятельности. Высокая феминнность и андрогинность у женщин могут выступать дополнительным психологическим ресурсом в коллективных отношениях, эмпатическом общении и гибком реагировании на различные ситуации.

Следовательно, ни один из данных профилей нецелесообразно рассматривать как абсолютно превосходящий другой. Эффективность военно-профессиональной деятельности в большей степени зависит от сбалансированного использования соответствующих качеств в соответствии с требованиями конкретной ситуации.

Таблица 1

Различия показателей методики «Диагностика психологического пола» в зависимости от пола респондентов (n=761)

Показатели	Мужчины-военнослужащие (N=688), средний ранг	Женщины-военнослужащие (N=73), средний ранг	U	p
Психическая активность	398,25	218,40	13242,5	0,003**
Интерес	362,26	557,65	12216,5	0,003**

Эмоциональный тонус	363,79	543,21	13270,5	0,001**
Напряжение	399,68	204,97	12261,5	0,008**
Комфорт	366,43	518,34	15086,0	0,009**

Примечание: * имеются статистически значимые различия.

Анализ результатов методики «Диагностика психоэмоционального состояния» в зависимости от пола показал наличие статистически значимых различий между мужчинами и женщинами-военнослужащими по всем показателям психической активности, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфорта. Согласно полученным результатам, мужчины-военнослужащие характеризовались более высокими средними рангами по показателям психической активности и напряжения, тогда как у женщин-военнослужащих относительно преобладали интерес, эмоциональный тонус и комфорт. Данная конфигурация свидетельствует о том, что психоэмоциональное состояние молодых офицеров различается в зависимости от пола не только по степени интенсивности, но и по своей функциональной направленности. Средний ранг психической активности у мужчин-военнослужащих составил 398,25, а у женщин 218,40. Выявленное различие являлось статистически значимым ($U=13242,5$; $p<0,01$).

Полученный результат свидетельствует о том, что мужчины-респонденты характеризуются относительно более высокой психологической мобилизованностью, оперативностью реагирования, готовностью к действиям и выраженностью психической энергии, направленной на выполнение внешних задач. В контексте военно-профессиональной деятельности данная характеристика может выступать важным психологическим ресурсом выполнения оперативных задач, принятия решений в ограниченные сроки, занятия активной позиции в сложных ситуациях и быстрой адаптации к требованиям военной службы. Вместе с тем более высокий уровень психической активности у мужчин недостаточно объяснять исключительно биологическим полом. На формирование данного различия также могут влиять профессиональная социализация в военной среде, должностные требования, ответственность руководителя, необходимость физической и психологической мобилизации. Поэтому высокий уровень психической активности целесообразно оценивать не как абсолютную психологическую характеристику мужчин, а как функциональное состояние, формирующееся в процессе взаимодействия пола, служебных обязанностей и профессионального опыта [10].

По показателю интереса средний ранг женщин-военнослужащих составил 557,65, что значительно превышает соответствующий показатель мужчин 362,26. Различие статистически значимо ($U=12216,5$; $p<0,01$). Полученный результат свидетельствует о том, что у женщин-военнослужащих относительно более выражены когнитивная и эмоциональная вовлечённость в содержание деятельности, придание субъективной значимости выполняемым задачам и внутренний интерес к профессиональным процессам. Интерес отражает включённость личности в деятельность не только на основе внешней обязанности, но и посредством внутренней мотивации, стремления к познанию и содержательного участия. Более высокий уровень интереса у женщин может быть связан с более глубоким эмоциональным и когнитивным восприятием профессиональной деятельности, приданием служебным обязанностям внутреннего смысла или повышенной чувствительностью к межличностным процессам. Данная характеристика представляет собой положительный психологический ресурс профессиональной мотивации, готовности осваивать новые задачи и содержательно участвовать в коллективной деятельности.

Вместе с тем выявленное различие нельзя обобщать как свидетельство того, что женщины всегда в большей степени заинтересованы в служебной деятельности. Полученный результат отражает статистическую тенденцию, наблюдаемую именно в

исследованной выборке. По показателю эмоционального тонуса средний ранг женщин-военнослужащих также оказался выше 543,21, тогда как у мужчин он составил 363,79. Выявленное различие характеризовалось высоким уровнем статистической значимости (U=13270,5; p<0,01). Данный результат свидетельствует о том, что у женщин-респондентов относительно сильнее выражены эмоциональная мобилизация, активность эмоциональных переживаний и эмоциональная вовлечённость в деятельность. Высокий эмоциональный тонус может означать, что человек не остаётся безразличным к внешним ситуациям, сохраняет достаточную интенсивность эмоционального реагирования в процессе деятельности, а эмоциональный компонент психологической энергии продолжает активно функционировать.

В условиях воинского коллектива достаточный уровень эмоционального тонуса может выступать конструктивным ресурсом межличностного общения, понимания состояния сослуживцев, быстрой адаптации к коллективным ситуациям и психологической вовлечённости в деятельность. Однако высокий эмоциональный тонус не всегда является исключительно положительным признаком. При его сочетании с повышенной тревожностью, возбудимостью или межличностным напряжением интенсивность эмоциональных реакций может возрастать. Поэтому данный показатель необходимо интерпретировать во взаимосвязи с другими психоэмоциональными и характерологическими особенностями.

По показателю напряжения установлена противоположная гендерная тенденция. Средний ранг мужчин-военнослужащих составил 399,68, а женщин 204,97. Различие являлось статистически значимым (U=12261,5; p<0,01). Полученный результат свидетельствует о том, что мужчины-респонденты могут характеризоваться относительно более выраженным внутренним напряжением, связанным со служебной деятельностью, давлением ответственности, психологической мобилизацией и субъективным восприятием внешних требований как значительной нагрузки. Более высокий показатель напряжения у мужчин важно рассматривать в контексте требований, связанных с военно-профессиональной ролью. Ответственность за выполнение служебных задач, реализация руководящих функций, конкуренция, необходимость сохранения статуса, возможные последствия профессиональных ошибок и требование высокого самоконтроля могут повышать внутреннее психологическое напряжение. Особенно важно, что психическая активность также была выше у мужчин. Это позволяет предположить, что психологическая мобилизация и внутреннее напряжение в определённой степени могут протекать одновременно.

Высокая готовность к деятельности способна обеспечивать внешне эффективное поведение, однако за ней может скрываться значительное внутреннее напряжение. Одновременное повышение психической активности и напряжения у мужчин-респондентов свидетельствует о том, что мобилизация для выполнения деятельности может сопровождаться определёнными психоэмоциональными затратами. Если подобное состояние сохраняется длительное время, а ресурсы восстановления оказываются недостаточными, это может приводить к эмоциональному утомлению, раздражительности, повышенной чувствительности к конфликтам или снижению психологической резистентности. По показателю комфорта средний ранг женщин-респондентов составил 518,34, а мужчин 366,43. Различие между группами являлось статистически значимым: (U=15086,0; p<0,01).

Данный результат свидетельствует о том, что у женщин-военнослужащих относительно сильнее выражена тенденция субъективно воспринимать актуальную служебную среду, межличностные отношения или общее психологическое состояние как более благоприятные. Комфорт может рассматриваться как интегральный психоэмоциональный показатель, связанный с ощущением безопасности, психологической уравновешенности и внутренней согласованности с актуальной ситуацией. Одновременное повышение у женщин показателей комфорта, интереса и эмоционального тонуса позволяет предположить наличие в их психоэмоциональном

профиле взаимоподдерживающей конфигурации эмоциональной вовлечённости в деятельность и субъективного психологического благополучия. Данное состояние может быть связано с тем, что профессиональная деятельность воспринимается личностью как содержательно значимая, с более выраженным ощущением межличностной поддержки или с конструктивной переработкой эмоционального опыта. Однако следует избегать интерпретации данных предположений в качестве причинно-следственных связей, поскольку представленная таблица отражает исключительно статистические межгрупповые различия. Совместное повышение психической активности и напряжения у мужчин может отражать профиль, объединяющий психологическую мобилизованность, высокую готовность к деятельности и внутреннее напряжение. Повышенные показатели интереса, эмоционального тонуса и комфорта у женщин характеризуют профиль, основанный на эмоционально-когнитивной вовлечённости в деятельность и субъективном психологическом благополучии. Следовательно, различия между мужчинами и женщинами научно целесообразно интерпретировать не в категориях «высокого» или «низкого» психоэмоционального состояния, а как проявление различных способов организации психических ресурсов.

Проведённое исследование показало, что гендерно-психологическая дифференциация молодых офицеров проявляется в особенностях психологического пола, психоэмоционального состояния, конфликтных реакций и акцентуаций характера. Мужские военнослужащие демонстрируют преимущественно деятельностно-мобилизационный профиль, включающий маскулинность, высокую психическую активность, решительность, гипертимность и нормативность. Одновременно данный профиль сопровождается повышенным напряжением, вспыльчивостью, мстительностью и подозрительностью, что при длительном воздействии стрессоров может снижать психологическое восстановление. Женские военнослужащие характеризуются более выраженной фемининностью и андрогинностью, эмоциональной вовлечённостью, интересом, комфортом, эмпатией и чувствительностью к межличностным отношениям. Вместе с тем тревожность, обидчивость, возбудимость и бескомпромиссность могут выступать факторами риска в условиях неблагоприятного социально-психологического климата.

Гендерные различия не следует интерпретировать как основание для противопоставления профессиональных возможностей мужчин и женщин. Они отражают различные способы психологической мобилизации и регуляции деятельности. Служебная резистентность молодых офицеров определяется не принадлежностью к определённому полу как таковой, а функциональностью сочетания личностных свойств, эмоциональной саморегуляции, копинг-стратегий, психологического гендера, профессионального опыта и ресурсов воинского коллектива. Научно обоснованная система психологического сопровождения должна строиться на гендерно чувствительном, но не стереотипизирующем подходе, направленном на развитие гибкого и сбалансированного репертуара поведения у всех молодых офицеров.

Список литературы.

1. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1974. – Vol. 42, № 2. – P. 155–162. – DOI: 10.1037/h0036215.

2. Eagly A. H., Wood W. Social role theory // *Handbook of Theories of Social Psychology* / ed. by P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins. – London : SAGE Publications, 2012. – Vol. 2. – P. 458–476. – DOI: 10.4135/9781446249222.n49.

3. Hyde J. S. The gender similarities hypothesis // *American Psychologist*. – 2005. – Vol. 60, № 6. – P. 581–592. – DOI: 10.1037/0003-066X.60.6.581.

4. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. – New York : Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.

5. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1979. – Vol. 37, № 1. – P. 1–11. – DOI: 10.1037/0022-3514.37.1.1.

6. Bartone P. T. Hardiness protects against war-related stress in Army Reserve forces // *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. – 1999. – Vol. 51, № 2. – P. 72–82. – DOI: 10.1037/1061-4087.51.2.72.

7. Bartone P. T. Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? // *Military Psychology*. – 2006. – Vol. 18 (Suppl. 1). – P. S131–S148. – DOI: 10.1207/S15327876MP1803S_10.

8. Bartone P. T. Coping with recruiter stress: Hardiness, performance and well-being in US Army recruiters // *Military Psychology*. – 2020. – Vol. 32, № 5. – P. 390–397. – DOI: 10.1080/08995605.2020.1780061.

9. Bartone P. T., Roche R. Sex differences in hardiness, coping, and health in new West Point cadets // *Military Psychology*. – 2024. – Vol. 36, № 5. – P. 516–524. – DOI: 10.1080/08995605.2023.2220643.

10. Bartone P. T. Hardiness, leadership style and gender as predictors of leader performance in military academy cadets // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 2024. – Vol. 65, № 2. – P. 223–230. – DOI: 10.1111/sjop.12969.

11. Бодров В. А. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

12. Ильин Е. П. *Психология агрессивного поведения*. – Санкт-Петербург : Питер, 2014. – 368 с.

13. Леонгард К. *Акцентуированные личности* / пер. с нем. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 544 с.

14. Maddi S. R. *Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth*. – Dordrecht : Springer, 2013.

15. Maddi S. R., Khoshaba D. M. *Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You*. – New York : AMACOM, 2005.

КОЛЛЕКТИВНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ГРУППЫ КАК СИСТЕМА ЛАТЕНТНЫХ КОЛЛЕКТИВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКТОВ

Савельева О.А., Козлов В.В.
(г.Ярославль, Россия)

Аннотация. В статье предлагается авторская интерпретация коллективной реальности группы как системы латентных коллективных психологических конструктов. Обосновывается, что коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект, коллективная мудрость и высокая групповая эффективность не являются изолированными феноменами или линейными стадиями развития группы, а образуют взаимосвязанную коэволюционную систему. Показано, что каждый конструкт не наблюдается напрямую, но проявляется через индикаторы группового взаимодействия, смыслообразования, совместного мышления, принятия решений и результативности. Намечаются перспективы операционализации, диагностики и эмпирической проверки модели.

Ключевые слова: коллективная реальность, латентные коллективные психологические конструкты, коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект, коллективная мудрость, высокая групповая эффективность.

Abstract. The article presents an author's interpretation of collective group reality as a system of latent collective psychological constructs. It is substantiated that collective consciousness, collective thinking, collective intelligence, collective wisdom and high group effectiveness are not isolated phenomena or linear stages of group development, but form an interconnected co-evolutionary system. Each construct is not directly observable, but manifests itself through indicators of group interaction, sense-making, collective thinking, decision-making and effectiveness. The article outlines prospects for operationalization, diagnostics and empirical verification of the model.

***Keywords*:** collective reality, latent collective psychological constructs, collective consciousness, collective thinking, collective intelligence, collective wisdom, high group effectiveness.

Современная психология все чаще обращается к исследованию сложных систем, свойства которых не могут быть объяснены через анализ отдельных элементов. Это особенно отчетливо проявляется в изучении групп, команд, организаций и профессиональных сообществ, где результаты совместной деятельности не сводятся к сумме индивидуальных характеристик участников. В этой связи возрастает потребность в категориях, позволяющих описывать не отдельные проявления групповой жизни, а внутреннюю психологическую систему, обеспечивающую развитие группы как целого [Ломов, 1984; Мазилов, 2005; Козлов, 2007].

В современной науке накоплен значительный объем исследований, посвященных коллективному сознанию, коллективному мышлению, коллективному интеллекту, коллективной мудрости и групповой эффективности. Каждое из этих направлений обладает собственной логикой анализа и исследовательской традицией. Однако их развитие часто происходит разрозненно, вследствие чего остается недостаточно проясненным вопрос о том, как данные феномены связаны между собой и каким образом они образуют единую систему группового развития [Андреева, 2005; Журавлев, 2005]. Именно этот методологический разрыв требует введения категории коллективной реальности как системы латентных коллективных психологических конструктов.

Такая постановка вопроса позволяет перейти от описания отдельных коллективных феноменов к анализу скрытых психологических образований, которые не наблюдаются напрямую, но проявляются через устойчивые индикаторы группового взаимодействия, смыслообразования, совместного мышления, принятия решений и результативности.

В психологии понятие латентного конструкта используется для обозначения сложных психологических образований, которые нельзя непосредственно увидеть или измерить как единичный факт, но можно выявить через систему наблюдаемых признаков. Интеллект, личностные черты, мотивация, ценности и другие сложные феномены исследуются именно таким образом [Бурлачук, 2006; Дружинин, 2000]. В предлагаемой концепции эта логика переносится на уровень группы: коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект, коллективная мудрость и высокая групповая эффективность рассматриваются как латентные коллективные психологические конструкты. Коллективная реальность в данной логике не является однородным образованием. Она представляет собой внутренне организованную систему, в которой каждый конструкт выполняет самостоятельную функцию, но не существует изолированно. Коллективное сознание задает общее смысловое пространство группы, формирует разделяемые представления о целях, ценностях, нормах и значении совместной деятельности.

На этом уровне возникает первичная картина «мы», позволяющая группе воспринимать себя как целостное образование [Выготский, 1999; Леонтьев, 1977; Лотман, 2000]. Коллективное мышление обеспечивает совместное осмысление происходящего. Если коллективное сознание формирует общий смысловой фон, то коллективное мышление позволяет группе анализировать информацию, сопоставлять позиции, вырабатывать решения и строить коллективные модели понимания

реальности. Оно не сводится к сумме индивидуальных рассуждений, а проявляется в способности группы формировать общее интеллектуальное пространство [Леонтьев, 1977; Щедровицкий, 1995; Журавлев, 2005].

Коллективный интеллект отражает способность группы создавать новое знание, решать сложные задачи и использовать совокупный потенциал участников. На этом уровне группа начинает функционировать как интеллектуальная система, результат которой может превосходить возможности отдельных членов группы. Однако высокий уровень коллективного интеллекта сам по себе еще не гарантирует зрелости решений, поскольку продуктивность мышления не всегда означает долгосрочную жизнеспособность выбора [Woolley et al., 2010; Журавлев, 2005].

Именно поэтому в структуре коллективной реальности выделяется коллективная мудрость. Она связана со способностью группы принимать долгосрочно жизнеспособные решения, интегрируя знания, ценности, различные перспективы, интересы заинтересованных сторон и последствия собственных действий. В отличие от коллективного интеллекта, ориентированного преимущественно на решение задачи, коллективная мудрость вводит более широкий ценностно-системный и временной контекст [Стернберг, 2003; Козлов, 2014]. Высокая групповая эффективность рассматривается не только как внешний показатель результата, но и как латентный коллективный психологический конструкт. Она отражает способность группы устойчиво достигать целей, сохранять адаптивность, поддерживать развитие и обеспечивать долгосрочную жизнеспособность совместной деятельности.

В этом смысле эффективность является не механическим итогом предшествующих процессов, а интегральным проявлением зрелости коллективной реальности [Карпов, 2004; Журавлев, 2005].

Принципиально важно, что данные конструкты не образуют жесткую линейную лестницу. Нельзя утверждать, что сначала полностью формируется коллективное сознание, затем коллективное мышление, затем интеллект, мудрость и только после этого эффективность. В реальной групповой жизни эти конструкты взаимно влияют друг на друга. Общее смысловое пространство влияет на качество совместного мышления; коллективное мышление уточняет смысловое поле; коллективный интеллект усиливает способность группы к созданию решений; коллективная мудрость корректирует интеллектуальную продуктивность через ценности, последствия и системное видение; высокая эффективность, в свою очередь, становится условием дальнейшего развития сознания, мышления и мудрости группы. Такая коэволюционная логика позволяет рассматривать коллективную реальность как живую систему взаимного усиления и взаимной коррекции. Каждый конструкт имеет собственную функцию, но его развитие зависит от состояния других конструктов.

Слабость коллективного сознания может снижать качество мышления; высокий интеллект без мудрости может вести к краткосрочным, но не жизнеспособным решениям; эффективность без смысловой согласованности может оказаться нестабильной. Поэтому исследование коллективной реальности требует анализа не только отдельных индексов, но и профиля их взаимосвязей.

Особое значение имеет личностно-групповой контур. Коллективные конструкты не существуют вне участников группы. Они формируются через индивидуальное сознание, мышление, интеллект, ценности, опыт и действия людей. В то же время уже сформированная коллективная реальность влияет на развитие самих участников: расширяет или ограничивает их мышление, усиливает или снижает ответственность, поддерживает или подавляет способность к мудрому выбору. Поэтому коллективная реальность выступает посредником между развитием группы как целостной системы и развитием личности как субъекта совместной деятельности. Методологическая ценность предлагаемого подхода состоит в том, что он открывает возможность операционализации коллективных феноменов. Если коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект, коллективная мудрость и высокая

групповая эффективность рассматриваются как латентные конструкты, то для каждого из них могут быть выделены наблюдаемые индикаторы.

Такими индикаторами могут выступать особенности коммуникации, способы смысловой согласованности, качество совместного анализа, характер принятия решений, способность учитывать последствия и устойчивость групповых результатов [Бурлачук, 2006; Дружинин, 2000].

Перспективным направлением дальнейшей разработки является построение диагностических моделей и эмпирическая проверка взаимосвязей между конструктами. В частности, использование структурного моделирования (Structural Equation Modeling, SEM) позволяет исследовать не только выраженность отдельных латентных переменных, но и характер их влияния друг на друга. Это создает возможность перехода от концептуального описания коллективной реальности к построению проверяемой модели группового развития.

Научная новизна предлагаемого подхода заключается в том, что коллективная реальность впервые представляется как система латентных коллективных психологических конструктов, обладающих различными функциями, индикаторами и механизмами влияния на развитие группы. Такая трактовка позволяет преодолеть фрагментарность исследований коллективных феноменов и создать основу для интегративной модели групповой динамики, лидерства и организационного развития.

Заключение

Коллективная реальность группы может рассматриваться как система латентных коллективных психологических конструктов. Коллективное сознание, коллективное мышление, коллективный интеллект, коллективная мудрость и высокая групповая эффективность не являются отдельными автономными феноменами или линейными стадиями. Они образуют коэволюционную систему, в которой каждый конструкт выполняет собственную функцию и одновременно влияет на развитие других. Такое понимание позволяет уточнить психологическое содержание групповой динамики. Групповая динамика может быть рассмотрена как метапроцесс формирования, развития и трансформации системы латентных коллективных конструктов.

В этой логике предметом исследования становится не только поведение участников, но и скрытая структура коллективной реальности, определяющая качество совместного осмысления, решений и эффективности группы.

Предлагаемый подход открывает перспективы операционализации коллективных психологических процессов, разработки диагностических индикаторов, построения SEM-моделей и эмпирической проверки взаимосвязей между конструктами. Это создает основу для дальнейшего развития психологии групп, организаций и лидерства.

Список литературы.

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2005. 364 с.

2. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.

4. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2000. 320 с.

5. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 640 с.

6. Карпов А. В. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.

7. Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. М.: Психотерапия, 2007. 520 с.

8. Козлов В. В. Психология кризиса. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. 528 с.

9. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. 368 с.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
12. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
13. Мазилов В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: МАПН, 2005. 400 с.
14. Стернберг Р. Дж. Мудрость, интеллект и креативность: синтез. СПб.: Питер, 2003.
15. Щедровицкий Г. П. Мышление и деятельность. М.: Школа культурной политики, 1995. 288 с.

ЛИДЕР КАК АРХИТЕКТОР КОЛЛЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ ГРУППЫ

Савельева О.А.
(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 thinking, 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.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ И СТЕРЕОТИПОВ НЕВЕСТОК В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

Саитмуродова Малохат Боймурод кизи
Базовый докторант Гулистанского государственного университета

Аннотация. *В данной статье проанализированы социально-психологические особенности эмпирического изучения социальных ролей и стереотипов невесток в системе межличностных отношений молодых семей. Научно обоснованы ролевая позиция невестки в семейных отношениях, особенности межличностного взаимодействия, а также влияние гендерных стереотипов на процессы семейной*

адаптации. В исследовании с целью выявления социального статуса невесток в семейной системе, особенностей их ролевого поведения и стратегий взаимодействия с членами семьи были использованы методика Т. Лири «Диагностика межличностных отношений», а также методика определения распределения ролей в семье. На основе полученных результатов раскрыты социально-психологические взаимосвязи между социальными ролями невесток, стереотипными представлениями и особенностями межличностных отношений в молодых семьях.

Ключевые слова: *молодая семья, невестка, социальная роль, гендерный стереотип, межличностные отношения, распределение семейных ролей, ролевое поведение, адаптивность.*

Abstract. *This article analyzes the socio-psychological characteristics of the empirical study of social roles and stereotypes of daughters-in-law within the system of interpersonal relationships in young families. The role position of daughters-in-law in family relationships, styles of interpersonal interaction, and the influence of gender stereotypes on the processes of family adaptation are scientifically substantiated. In this research, T. Leary's "Interpersonal Diagnosis of Personality" methodology and the method for determining the distribution of family roles were used in order to identify the social status of daughters-in-law within the family system, their role behavior, and strategies of interaction with family members. Based on the obtained results, the socio-psychological relationships between daughters-in-law's social roles, stereotypical attitudes, and characteristics of interpersonal relationships in young families are revealed.*

Keywords: *young family, daughter-in-law, social role, gender stereotype, interpersonal relationship, distribution of family roles, role behavior, adaptability.*

Введение. В современных социально-психологических исследованиях обеспечение стабильности института семьи, выявление механизмов формирования межличностных отношений в молодых семьях, а также изучение психологических особенностей системы семейных ролей рассматриваются как одни из актуальных научных проблем. Особенно в первые годы семейной жизни процесс вхождения невестки в новую семейную систему, принятие существующих ценностей и норм, а также реализация ею своих социальных ролей проявляются как сложный социально-психологический процесс. Один из представителей теории социальных ролей Р. Линтон подчёркивал, что положение личности в обществе связано с выполняемыми ею ролями и социальными ожиданиями, сформированными по отношению к данным ролям [1].

Т. Парсонс и Р. Бейлс рассматривали семью как основной социальный институт, в котором осуществляется социализация личности, и показали, что распределение ролей в семье, а также процессы взаимодействия между её членами имеют важное значение в формировании межличностных отношений [2]. С. Бем рассматривает гендерные стереотипы как систему сформированных обществом социальных представлений о мужских и женских ролях и обосновывает их влияние на процесс самовосприятия личности [5].

А. Игли и В. Вуд подчёркивают, что в формировании гендерных ролей наряду с биологическими факторами важное значение имеют социальный опыт, культурная среда и существующие в обществе ролевые ожидания [6]. С этой точки зрения эмпирическое исследование социальных ролей и стереотипов невесток в молодых семьях позволяет выявить ролевые несоответствия, процессы адаптации, а также социально-психологические механизмы межличностных отношений, возникающих в семейной системе.

Семья играет решающую роль в становлении личности как члена общества. В частности, отношения между родителями и детьми являются ключевым фактором, определяющим психологическое развитие, социальную адаптацию и жизненные ценности человека. Качество этих отношений напрямую зависит от благополучия семейной среды, стилей воспитания и уровня общения.[9]

Полученные результаты и их анализ. В исследовании был проведён всесторонний анализ результатов, полученных с помощью методики Т. Лири «Диагностика межличностных отношений», которая является одной из основных методик нашего исследования.

В первую очередь были сопоставлены особенности межличностных отношений невесток в зависимости от их территориального статуса. Изучение влияния территориальной среды на межличностные отношения позволяет определить различия в стиле общения невесток, их отношении к окружающим людям, а также особенностях поведения в семье.

Территориальные особенности социальных ролей проявляются через такие показатели, как стремление к доминированию, подчинённость, дружелюбное отношение или агрессивные тенденции.

Т. Лири отмечал, что межличностные отношения можно оценивать через поведенческие стратегии личности в социальной среде и способы её взаимодействия с окружающими людьми [3].

Данное сравнение также является важным для оценки влияния стереотипов на межличностные отношения. Если между территориальными группами выявляются значимые различия, это указывает на возможную связь существующих стереотипов относительно невесток с территориальным статусом.

Кроме того, результаты такого сравнительного анализа могут служить одним из основных факторов при разработке практических рекомендаций.

Как отмечает В.М. Каримова, на семейные отношения оказывают влияние социальная среда, условия проживания, национальные ценности и социально-демографические факторы. Поэтому сравнительное изучение семейных отношений по территориальным группам является научно обоснованным подходом в социальной психологии.

Таблица 1

Сравнительная таблица показателей методики Т. Лири «Диагностика межличностных отношений» по территориальному статусу с использованием критерия Манна–Уитни U (N=511)

	Территориальный статус	N	Средний ранг	Сумма рангов	U	P
Склонность к лидерству, доминирование, авторитарность	Село	314	252,43	79263,00	29808,000	,487
	Город	197	261,69	51553,00		
	Всего	511				
Уверенность в себе, самопринятие	Село	314	240,55	75534,00	26079,000	,003**
	Город	197	280,62	55282,00		
	Всего					
Требовательность, непримиримость, жёсткость	Село	314	251,58	78996,00	29541,000	,389
	Город	197	263,05	51820,00		
	Всего	511				
Недоверчивость (скептицизм),упрямство, негативизм	Село	314	252,69	79345,50	29890,500	,521
	Город	197	261,27	51470,50		
	Всего	511				
Уступчивость, мягкость, пассивная подчинённость	Село	314	265,25	83288,00	28025,000	,072
	Город	197	241,26	47528,00		
	Всего	511				
	Село	314	276,37	86780,50	24532,500	,000***
	Город	197	223,53	44035,50		

Доверчивость, послушание, зависимость	Всего	511				
Дружелюбие, чрезмерная уступчивость	Село	314	258,20	81074,00	30239,000	,669
	Город	197	252,50	49742,00		
	Всего	511				
Милосердие, бескорыстие, самоотверженность	Село	314	266,84	83787,50	27525,500	,035*
	Город	197	238,72	47028,50		
	Всего	511				

*Note:p<0,001***,p<0,01** p<0,05**

В исследовании показатели методики Т. Лири «Диагностика межличностных отношений» были сопоставлены по территориальному статусу с использованием критерия Манна–Уитни U.

Общее количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило 511 человек, из них 314 невесток проживали в сельской местности, а 197 респондентов - в городской среде.

Согласно полученным результатам, по критерию Манна–Уитни U были выявлены статистически значимые различия по отдельным характеристикам межличностных отношений.

В частности, по шкале **«Уверенность в себе – самопринятие»** (p<0,01; U=26079,000) более высокие показатели были выявлены у невесток, проживающих в городе, по сравнению с респондентами сельской местности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у городских невесток такие качества, как уверенность в себе и позитивное отношение к собственной личности в межличностных отношениях, выражены в большей степени. Это можно объяснить более широкими возможностями получения образования, профессиональной деятельности, достижения экономической самостоятельности и социальной активности в городской среде.

В следующей шкале также были выявлены статистически значимые различия.

По шкале **«Доверчивость – послушание – зависимость»** (p<0,001; U=24532,500) более высокие результаты наблюдались у невесток, проживающих в сельской местности. Данный результат можно объяснить тем, что в сельских семьях традиционные семейные отношения и социальные ожидания проявляются более выраженно.

Например, в процессе нашего исследования во время беседы с невестками, проживающими в селе Боймокли Джизакской области, было выявлено, что обращение по имени даже к двухлетнему ребёнку жены брата мужа может восприниматься членами семьи как проявление неуважения.

Этот пример является ярким проявлением традиционных стереотипов в семейных отношениях. На его основе можно отметить, что такие особенности, как послушание и зависимость, формируются под воздействием определённой социально-культурной среды.

Следующая шкала - **«Доброжелательность – бескорыстие – самоотверженность»** (p<0,05; U=27525,500).

По данной шкале также более высокие показатели были выявлены среди респондентов, проживающих в сельской местности.

Это может быть связано с преобладанием в сельских семьях взаимопомощи, сплочённости, милосердия и коллективных ценностей. В такой социальной среде высоко оцениваются такие качества невестки, как внимание к потребностям членов семьи, бескорыстная помощь близким и постановка семейных интересов выше личных.

В результате качества доброжелательности, бескорыстия и самоотверженности более активно проявляются в повседневных семейных отношениях.

У городских невесток вследствие более высокого темпа жизни, активной профессиональной деятельности, усиления индивидуальных ценностей и стремления к личной самостоятельности данные особенности могут выражаться относительно иначе. Однако это не означает низкий уровень их доброжелательности, а указывает на то, что форма проявления и интенсивность данных качеств различаются в зависимости от среды проживания и социальных условий.

Таблица 2

Сравнительная таблица показателей методики В.Я. Титаренко «Распределение ролей в семье» по территориальному статусу с использованием критерия Манна–Уитни U (N=511)

	Территориальный статус	N	Средний ранг	Сумма рангов	U	P
Воспитатель	Село	314	258,03	81021,00	30292,000	,691
	Город	197	252,77	49795,00		
	Всего	511				
Психотерапевт	Село	314	234,47	73624,00	24169,000	,000***
	Город	197	290,31	57192,00		
	Всего	511				
Материальное обеспечение	Село	314	249,79	78433,00	28978,000	,221
	Город	197	265,90	52383,00		
	Всего	511				
Организация досуга	Село	314	258,57	81189,50	30123,500	,616
	Город	197	251,91	49626,50		
	Всего	511				
Хозяин (хозяйка) дома	Село	314	239,39	75168,50	25713,500	,001***
	Город	197	282,47	55647,50		
	Всего	511				
Сексуальный партнёр	Село	314	242,61	76178,00	26723,000	,009**
	Город	197	277,35	54638,00		
	Всего	511				
Субкультура	Село	314	248,77	78112,50	28657,500	,156
	Город	197	267,53	52703,50		
	Всего	511				

*Примечание:p<0,001***,p<0,01** p<0,05**

При анализе результатов методики В.Я. Титаренко «Распределение ролей в семье» в зависимости от территориального статуса были выявлены статистически значимые различия по нескольким шкалам. В частности, по шкале **«Психотерапевт»** (p<0,001; U=24169,000) невестки, проживающие в городской среде, показали более высокие результаты по сравнению с невестками, проживающими в сельской местности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что невестки, проживающие в городе, обладают относительно более высоким уровнем понимания эмоционального состояния окружающих людей, в том числе членов семьи, способностью оказывать им психологическую поддержку, а также использовать эффективные способы общения в различных сложных жизненных ситуациях.

Это может быть обусловлено более широкими образовательными и информационными возможностями городской среды, большим количеством социальных

контактов, возможностью быстрее получать современные сведения, а также формированием современных моделей семейных отношений.

В сельской среде данные процессы могут формироваться более постепенно, что, в свою очередь, может являться причиной относительно меньшего проявления данных характеристик.

Следующая шкала, по которой были выявлены статистически значимые различия, - это шкала роли **«Хозяин дома (хозяйка дома)»** ($p<0,001$; $U=25713,500$). По данной роли также более высокие показатели были выявлены у городских невесток по сравнению с невестками, проживающими в сельской местности.

Данный результат можно объяснить тем, что в городской среде наличие большого количества продуктовых магазинов, различных торговых центров, а также возможности совершать покупки, не выходя из дома, способствует более активному участию женщин в ведении домашнего хозяйства.

В сельской местности, наоборот, такие возможности относительно ограничены. Ответственность за обеспечение ежедневных бытовых потребностей чаще возлагается на мужчин.

В ходе проведённого нами эмпирического исследования в сельских территориях, в частности в сёлах Боймокли, Урта кишлок, Урол кишлок, Юкори Сармич Джизакской области, селе Коратепа Ферганской области, а также в сельских сходах граждан Хуснабад, Пахтакор и Бинокор Сырдарьинской области было установлено, что жители в основном один раз в неделю приобретают продукты питания и необходимые бытовые товары на рынках районных центров или близлежащих населённых пунктов.

Например, в посёлке Заамин большой рынок проводится по воскресеньям, в городе Даштабад - по субботам, а в Янгиабаде (официальное название - Баландчакир) - по средам.

Именно в эти дни в основном мужчины приобретают необходимые продукты и товары на неделю. Это, в свою очередь, может являться одной из причин относительно меньшего участия женщин в управлении домашним хозяйством.

Ещё одна статистически значимая разница была выявлена по шкале **«Сексуальный партнёр»** ($p<0,01$; $U=26723,000$). По данной социальной роли городские невестки также показали более высокие результаты. Это свидетельствует о том, что невестки, проживающие в городской среде, в отношениях с супругом выше оценивают значение близости, эмоциональных и интимных взаимоотношений, а также рассматривают сексуальную гармонию как один из важных факторов стабильности семейных отношений.

Кроме того, полученные показатели отражают их более положительное отношение к открытому общению с супругом, свободному выражению взаимных потребностей и желаний.

Более низкие показатели по данной роли у невесток, проживающих в сельской местности, могут объясняться сохранением традиционных семейных ценностей, национальных обычаев, а также более осторожных и консервативных взглядов в отношении интимных отношений.

Полученные результаты показывают, что территория проживания является одним из значимых социально-психологических факторов, влияющих на формирование отношения невесток к роли сексуального партнёрства в супружеских отношениях.

Заключение. Результаты проведённого эмпирического исследования показали, что социальные роли и стереотипные представления невесток в системе межличностных отношений молодых семей формируются во взаимосвязи со средой проживания, системой семейных ценностей и социальным опытом.

В социально-психологических исследованиях семья рассматривается как основная среда социализации личности, а распределение ролей, стили общения и характер взаимоотношений внутри семьи определяются как важные факторы обеспечения семейной стабильности [10].

Сравнительный анализ, проведённый с помощью критерия Манна–Уитни U по методике Т. Лири «Диагностика межличностных отношений», выявил наличие значимых различий между городскими и сельскими невестками по отдельным показателям межличностных отношений.

В частности, более высокие результаты у городских невесток по шкале «Уверенность в себе – самопринятие» свидетельствуют о более выраженной способности осознавать собственные возможности, самостоятельно выражать своё мнение и занимать активную позицию в семейных отношениях.

Более высокие показатели у невесток, проживающих в сельской местности, по шкалам «Доверчивость – послушание – зависимость» и «Доброжелательность – бескорыстие – самоотверженность» могут объясняться влиянием традиционных семейных ценностей, коллективизма, приоритетности интересов семьи и адаптивных стратегий взаимодействия.

В исследованиях, посвящённых психологии узбекской семьи, также подчёркивается, что национальные ценности, межпоколенческие отношения и ролевые ожидания внутри семьи являются важными социально-психологическими факторами, формирующими поведение личности [11].

Согласно результатам методики В.Я. Титаренко «Распределение ролей в семье», выявленные высокие показатели у городских невесток по ролям «Психотерапевт», «Хозяйка дома» и «Сексуальный партнёр» отражают их большую склонность к оказанию эмоциональной поддержки, управлению семейными процессами, а также более активному участию во взаимоотношениях между супругами.

В исследованиях В.М. Каримовой межличностные отношения в семье, баланс ролей и взаимная психологическая адаптация рассматриваются как одни из основных факторов, определяющих устойчивость супружеских отношений [10].

Данный подход соответствует результатам нашего исследования и показывает, что социальная роль невестки в семье не ограничивается только выполнением определённых обязанностей, а также связана с её культурой общения, способностью оказывать эмоциональную поддержку и активным участием в семейной системе.

В целом полученные эмпирические результаты подтверждают, что социальные роли и стереотипы невесток в молодых семьях формируются под влиянием территориально-культурной среды и имеют свои специфические особенности.

Если в городской среде более отчётливо проявляются самовыражение, самостоятельность и гибкость ролевого поведения, то в сельской среде преимущественное значение приобретают формы взаимоотношений, основанные на традиционных ценностях, самоотверженности и семейной сплочённости.

Список использованной литературы.

1. Linton R. The Study of Man: An Introduction. – New York: Appleton-Century, 1936. – 503 p.

2. Parsons T., Bales R.F. Family, Socialization and Interaction Process. – Glencoe: Free Press, 1955. – 422 p.

3. Bem S.L. The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality. – New Haven: Yale University Press, 1993. – 256 p.

4. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. – New York: Ronald Press, 1957. – 518 p.

5. Eagly A.H., Wood W. The Origins of Sex Differences in Human Behavior: Evolved Dispositions Versus Social Roles // American Psychologist. – 1999. – Vol. 54. – № 6. – P. 408–423.

6. Андреева Г.М. Социальная психология. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.

7. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – Москва: Гардарики, 2005. – 320 с.

8. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. – Москва: Мысль, 1987.

9. Axnazarova D.E. qizi. Socio-psychological foundations of relationships between parents and children // Conference indexing. – 2026. – Vol. 1. – № 1.

10. Каримова В.М. Оила психологияси: ўқув қўлланма. – Тошкент: Фан ва технология, 2008.

11. Шоумаров Ғ.Б., Шоумаров Ш.Б. Муҳаббат ва оила: илмий-оммабоп рисола. – Тошкент: Ибн Сино нашриёти, 1994.

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Салиева Муслима Максетбай кызы
Независимый соискатель Бухарский международный университет

Аннотация. *В статье рассматриваются педагогические и психологические детерминанты развития мышления учащихся посредством использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе. Особое внимание уделяется возможностям интеллектуальных цифровых систем в развитии критического, творческого и аналитического мышления, формировании метакогнитивных навыков, повышении учебной мотивации и организации персонализированного обучения. Анализируются взаимосвязи между цифровой образовательной средой, адаптивным обучением, рефлексией и когнитивной активностью обучающихся. Обосновано, что эффективная интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательную практику способствует развитию самостоятельного мышления, навыков решения проблем, анализа информации и принятия обоснованных решений, а также повышению качества образования в условиях цифровой трансформации.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, педагогические детерминанты, психологические детерминанты, мышление, критическое мышление, творческое мышление, метакогнитивные навыки, адаптивное обучение, цифровая образовательная среда, мотивация, рефлексия, когнитивное развитие.*

Abstract. *This article examines the pedagogical and psychological determinants influencing the development of students' thinking through the integration of artificial intelligence technologies into the educational process. The study explores the relationship between digital learning environments, personalized instruction, adaptive learning systems, metacognitive processes, learning motivation, reflection, and higher-order thinking skills. Particular attention is paid to the role of AI-based educational tools in fostering critical thinking, creative thinking, analytical reasoning, independent learning, problem-solving, and evidence-based decision-making. The findings indicate that the effective implementation of artificial intelligence technologies enhances students' cognitive development, supports individualized learning trajectories, and contributes to improving the overall quality and effectiveness of modern education.*

Key words: *artificial intelligence, pedagogical determinants, psychological determinants, students' thinking, critical thinking, creative thinking, metacognitive skills, adaptive learning, digital learning environment, motivation, reflection, cognitive development.*

Введение. Современный этап развития общества характеризуется стремительным внедрением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека, включая

систему образования. Одним из наиболее значимых достижений последних лет стало активное использование технологий искусственного интеллекта, которые существенно изменяют содержание, методы и организационные формы обучения. Искусственный интеллект перестал рассматриваться исключительно как технологическая инновация и сегодня выступает важным инструментом совершенствования образовательного процесса, способствуя созданию интеллектуальной, адаптивной и персонализированной образовательной среды.

Развитие мышления учащихся является одной из ключевых целей современного образования. В условиях постоянного увеличения объема информации особую актуальность приобретают способности анализировать, сравнивать, систематизировать, критически оценивать получаемые сведения, находить нестандартные решения и самостоятельно принимать обоснованные решения. Именно эти качества определяют уровень сформированности познавательной компетентности личности и ее готовность к успешной профессиональной и социальной деятельности.

Технологии искусственного интеллекта открывают новые возможности для развития интеллектуального потенциала обучающихся. Благодаря интеллектуальному анализу данных, автоматической адаптации содержания обучения, интерактивной обратной связи и индивидуализации образовательного маршрута создаются благоприятные условия для активизации познавательной деятельности учащихся. Использование интеллектуальных цифровых платформ позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося, темп усвоения учебного материала, уровень сформированности знаний и особенности мыслительной деятельности, что значительно повышает эффективность образовательного процесса.

Вместе с тем эффективность применения искусственного интеллекта определяется не только техническими характеристиками используемых цифровых решений, но и совокупностью педагогических и психологических факторов, влияющих на качество обучения. К педагогическим детерминантам относятся содержание образования, методы и технологии обучения, профессиональная компетентность педагога, организация учебного взаимодействия, особенности цифровой образовательной среды и принципы педагогического сопровождения. Психологические детерминанты включают учебную мотивацию, уровень развития познавательных процессов, способность к рефлексии, сформированность метакогнитивных навыков, особенности эмоционально-волевой сферы, уровень самостоятельности и готовность обучающихся к использованию интеллектуальных технологий.

В современных условиях цифровой трансформации образования особое значение приобретает исследование взаимосвязи между педагогическими условиями обучения, психологическими особенностями личности учащегося и возможностями искусственного интеллекта. Комплексный анализ этих факторов позволяет определить механизмы формирования продуктивного мышления, создать условия для развития критического и творческого мышления, а также обеспечить эффективное использование интеллектуальных цифровых инструментов в образовательной практике.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных цифровизации образования и применению искусственного интеллекта, проблема выявления педагогико-психологических детерминант развития мышления учащихся остается недостаточно разработанной. Большинство существующих исследований акцентирует внимание преимущественно на технологических аспектах использования искусственного интеллекта, тогда как вопросы психологической готовности обучающихся, особенностей организации образовательного взаимодействия и влияния личностных факторов требуют дальнейшего научного осмысления.

В связи с этим актуальность настоящего исследования определяется необходимостью комплексного изучения педагогических и психологических детерминант, обеспечивающих эффективное развитие мышления учащихся в условиях применения технологий искусственного интеллекта. Полученные результаты могут стать

научной основой для совершенствования образовательных технологий, разработки практических рекомендаций по интеграции интеллектуальных цифровых систем в учебный процесс и повышения качества современного образования.

Анализ научной литературы. Вопросы развития мышления учащихся традиционно занимают центральное место в психолого-педагогической науке. Современные исследования показывают, что эффективность интеллектуального развития личности определяется не только уровнем усвоения учебного материала, но и сформированностью универсальных когнитивных умений, способностью к самостоятельному анализу информации, критическому осмыслению фактов, творческому поиску решений и рефлексии собственной познавательной деятельности [1].

Появление технологий искусственного интеллекта стало новым этапом цифровой трансформации образования. Если ранее цифровые средства выполняли преимущественно информационно-демонстрационные функции, то современные интеллектуальные системы способны анализировать образовательные данные, прогнозировать учебные результаты, адаптировать содержание обучения под индивидуальные особенности обучающихся и предоставлять персонализированную обратную связь [2]. Это существенно расширяет возможности формирования мышления учащихся и способствует развитию их познавательной самостоятельности.

Исследователи в области педагогики подчеркивают, что применение искусственного интеллекта должно рассматриваться не как замена деятельности учителя, а как средство повышения эффективности педагогического взаимодействия. Интеллектуальные образовательные платформы позволяют преподавателю оперативно выявлять затруднения учащихся, корректировать содержание обучения, индивидуализировать задания и организовывать дифференцированную поддержку обучающихся [3]. В результате возрастает активность учащихся, повышается качество усвоения знаний и создаются условия для формирования более высокого уровня мыслительной деятельности.

Особое внимание в современной литературе уделяется психологическим механизмам, обеспечивающим эффективность использования искусственного интеллекта в обучении. Авторы отмечают, что интеллектуальные цифровые технологии оказывают положительное влияние на развитие познавательной мотивации, формирование метакогнитивных стратегий, развитие рефлексии и способности к саморегуляции учебной деятельности [4]. При этом успешность образовательного процесса зависит от степени готовности обучающихся к осознанному использованию цифровых инструментов, их способности критически оценивать полученную информацию и самостоятельно принимать решения.

В научных публикациях последних лет активно обсуждается влияние искусственного интеллекта на развитие критического мышления. Большинство авторов сходятся во мнении, что автоматизация поиска информации не должна приводить к снижению интеллектуальной активности учащихся. Напротив, цифровые технологии должны использоваться для организации проблемного обучения, анализа альтернативных точек зрения, проверки достоверности информации и формирования навыков аргументированного мышления [5]. Именно педагогическая организация учебного процесса определяет, станет ли искусственный интеллект фактором развития или, наоборот, причиной снижения самостоятельности мышления.

Не менее значимым направлением исследований является изучение роли творческого мышления в условиях цифровой образовательной среды. Современные интеллектуальные сервисы позволяют моделировать различные учебные ситуации, генерировать альтернативные решения, проводить виртуальные эксперименты и организовывать проектную деятельность. Подобные возможности стимулируют дивергентное мышление, развивают воображение и формируют навыки поиска оригинальных способов решения учебных задач [6].

Ряд исследований посвящен анализу педагогических детерминант развития мышления учащихся в условиях использования искусственного интеллекта. Среди наиболее значимых факторов выделяются профессиональная компетентность педагога, качество цифровой образовательной среды, применение интерактивных методов обучения, организация сотрудничества между участниками образовательного процесса, использование исследовательских заданий и создание ситуаций интеллектуального выбора [7]. Эти условия обеспечивают переход учащихся от репродуктивной деятельности к продуктивной познавательной активности.

Психологические исследования свидетельствуют, что развитие мышления невозможно без формирования внутренней учебной мотивации, эмоциональной устойчивости, когнитивной гибкости и способности к саморегуляции [8]. Использование технологий искусственного интеллекта способствует развитию данных качеств только при условии их педагогически целесообразного применения. Избыточная автоматизация учебной деятельности может привести к снижению самостоятельности, тогда как рациональная интеграция цифровых инструментов стимулирует аналитическое мышление, интеллектуальную инициативу и познавательную активность.

Особую актуальность приобретают исследования, посвященные этическим аспектам применения искусственного интеллекта в образовании. Авторы отмечают необходимость формирования у обучающихся цифровой культуры, навыков безопасной работы с интеллектуальными системами, ответственности при использовании автоматически генерируемой информации и способности критически оценивать результаты работы алгоритмов [9]. Эти качества рассматриваются как важная составляющая современной образовательной компетентности.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет сделать вывод о том, что большинство научных работ посвящено либо технологическим возможностям искусственного интеллекта, либо отдельным аспектам цифровизации образования. Вместе с тем проблема комплексного исследования педагогических и психологических детерминант развития мышления учащихся остается недостаточно раскрытой. Недостаточно изучены механизмы взаимодействия мотивационных, когнитивных, эмоциональных и педагогических факторов в условиях применения интеллектуальных образовательных технологий, что определяет необходимость дальнейших научных исследований в данном направлении [10].

Методология исследования. Методологической основой настоящего исследования послужили современные психолого-педагогические концепции развития мышления личности, теория конструктивистского обучения, компетентностный подход, идеи персонализированного образования, а также научные положения о применении технологий искусственного интеллекта в образовательной среде. При разработке методологии были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам цифровизации образования, когнитивного развития обучающихся, формирования критического и творческого мышления, метакогнитивных стратегий обучения и педагогических возможностей интеллектуальных образовательных технологий.

Исследование проводилось в общеобразовательной школе среди учащихся 9–10 классов. В исследовании приняли участие **60 обучающихся**, которые регулярно используют цифровые образовательные платформы и интеллектуальные сервисы в процессе обучения. Выбор данной возрастной категории обусловлен тем, что именно в подростковом возрасте активно развиваются абстрактное мышление, способность к анализу, рефлексии и самостоятельному принятию решений.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования. Теоретические методы включали анализ, синтез, сравнение, систематизацию и обобщение научной литературы по проблеме исследования. Эмпирическая часть исследования предусматривала педагогическое наблюдение, анкетирование учащихся, экспертную оценку учебной активности, а также психолого-

педагогическую диагностику уровня развития мышления в условиях использования технологий искусственного интеллекта.

В качестве диагностических критериев были определены четыре взаимосвязанных показателя:

- уровень критического мышления;
- уровень аналитического мышления;
- уровень самостоятельности при решении учебных задач;
- уровень учебной мотивации при использовании технологий искусственного интеллекта.

Полученные данные были обработаны с использованием пакета **IBM SPSS Statistics**. Для описания результатов применялись методы описательной статистики (среднее значение и стандартное отклонение). Для проверки статистической значимости различий использовался **t-критерий Стьюдента** при уровне значимости **$p < 0,05$**.

Таблица 1

Показатели развития мышления учащихся при использовании технологий искусственного интеллекта (n = 60)

Показатели	Среднее значение (M±SD)	t	p
Критическое мышление	4,28 ± 0,53	2,41	0,019
Аналитическое мышление	4,16 ± 0,58	2,27	0,026
Самостоятельность в учебной деятельности	4,34 ± 0,49	2,63	0,011
Учебная мотивация	4,11 ± 0,61	2,18	0,033

Результаты статистического анализа свидетельствуют о наличии статистически значимых различий по всем исследуемым показателям (**$p < 0,05$**). Наиболее высокие средние значения были получены по показателю самостоятельности учебной деятельности, что указывает на положительное влияние интеллектуальных образовательных технологий на развитие способности учащихся самостоятельно искать информацию, анализировать различные варианты решения и принимать аргументированные решения. Высокие показатели критического и аналитического мышления подтверждают эффективность использования инструментов искусственного интеллекта при организации исследовательской и проблемно-ориентированной учебной деятельности.

Для оценки взаимосвязи между использованием технологий искусственного интеллекта и развитием мышления был проведен корреляционный анализ. Полученные результаты показали положительную корреляцию средней силы между интенсивностью использования интеллектуальных образовательных сервисов и уровнем развития критического мышления, аналитических способностей и учебной мотивации. Это свидетельствует о том, что педагогически грамотно организованное применение искусственного интеллекта способствует активизации познавательной деятельности учащихся и формированию более высокого уровня мыслительных операций.

Таким образом, использованная методология позволила комплексно оценить влияние педагогических и психологических детерминант на развитие мышления учащихся в условиях применения технологий искусственного интеллекта и обеспечить достоверность полученных результатов посредством современных методов статистической обработки данных.

Результаты исследования и обсуждение. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что применение технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе оказывает комплексное влияние на развитие мыслительной деятельности учащихся. Статистический анализ показал положительную динамику по всем исследуемым показателям, что подтверждает значимость

педагогических и психологических детерминант при организации интеллектуально ориентированной образовательной среды.

Наиболее высокие значения были получены по показателю самостоятельности учебной деятельности. Данный результат позволяет сделать вывод о том, что использование интеллектуальных образовательных сервисов способствует формированию у учащихся навыков самостоятельного поиска, анализа и систематизации информации. В отличие от традиционных методов обучения, технологии искусственного интеллекта обеспечивают возможность оперативного получения обратной связи, предлагают различные варианты решения учебных задач и создают условия для индивидуализации образовательного процесса. Благодаря этому учащиеся постепенно переходят от выполнения заданий по образцу к осознанной познавательной деятельности, основанной на анализе, сравнении и выборе наиболее рациональных способов решения.

Высокие показатели критического мышления свидетельствуют о том, что цифровые интеллектуальные инструменты способны существенно повысить качество аналитической обработки информации. Однако результаты исследования показывают, что положительный эффект достигается только при условии педагогически грамотной организации учебного процесса. Если искусственный интеллект используется исключительно как средство получения готовых ответов, познавательная активность обучающихся постепенно снижается. В то же время применение проблемных заданий, исследовательских проектов, кейс-методов и ситуационных упражнений позволяет превратить интеллектуальные технологии в средство развития аргументированного мышления, логического анализа и самостоятельной оценки информации.

Положительная динамика развития аналитического мышления объясняется тем, что современные системы искусственного интеллекта предоставляют учащимся возможность работать с большими объемами информации, выполнять сравнительный анализ различных источников, выявлять закономерности и строить логически обоснованные выводы. В подобных условиях изменяется сама структура познавательной деятельности: учащийся становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным потребителем готовых знаний. Это способствует развитию когнитивной гибкости, способности устанавливать причинно-следственные связи и применять знания в новых учебных ситуациях.

Полученные результаты также подтверждают значительную роль учебной мотивации как одного из ключевых психологических факторов развития мышления. Интерактивность интеллектуальных образовательных платформ, персонализированные рекомендации, адаптация сложности заданий и возможность отслеживания индивидуального прогресса повышают заинтересованность обучающихся в учебной деятельности. Вместе с тем исследование показало, что устойчивый рост мотивации наблюдается только при сохранении активной роли педагога. Учитель выступает организатором познавательной деятельности, определяет образовательные цели, формирует проблемные ситуации и направляет интеллектуальную активность учащихся.

Анализ результатов позволяет выделить наиболее значимые педагогические детерминанты развития мышления при использовании технологий искусственного интеллекта. К ним относятся организация исследовательской деятельности, применение интерактивных методов обучения, создание развивающей цифровой образовательной среды, использование дифференцированных заданий и систематическая педагогическая поддержка. Именно сочетание этих факторов обеспечивает переход от репродуктивного усвоения знаний к формированию аналитического, критического и творческого мышления.

Среди психологических детерминант наибольшее значение имеют внутренняя учебная мотивация, познавательная самостоятельность, рефлексивные способности, метакогнитивные навыки и готовность учащихся к взаимодействию с

интеллектуальными цифровыми системами. Проведенное исследование показало, что высокий уровень развития данных качеств обеспечивает более эффективное использование возможностей искусственного интеллекта и способствует формированию устойчивой потребности в самостоятельном приобретении знаний.

Особого внимания заслуживает вопрос оптимального взаимодействия искусственного интеллекта и педагога. Полученные данные позволяют утверждать, что интеллектуальные технологии не могут полностью заменить профессиональную деятельность учителя. Наиболее высокая эффективность достигается в условиях их взаимодополняющего использования. Искусственный интеллект обеспечивает анализ образовательных данных, адаптацию содержания обучения и автоматизированную поддержку, тогда как педагог формирует образовательные цели, развивает ценностные установки, организует сотрудничество и стимулирует развитие высших мыслительных процессов. Такая модель взаимодействия создает условия для гармоничного интеллектуального развития личности обучающегося.

Вместе с тем исследование позволило выявить ряд факторов, способных снизить эффективность применения технологий искусственного интеллекта. К ним относятся недостаточный уровень цифровой компетентности учащихся и педагогов, отсутствие сформированных навыков критической оценки автоматически сгенерированной информации, чрезмерная зависимость от цифровых подсказок, а также недостаточная методическая подготовленность образовательных учреждений к внедрению интеллектуальных технологий. Устранение данных ограничений требует совершенствования содержания педагогического образования, разработки специальных методических рекомендаций и формирования культуры ответственного использования искусственного интеллекта в образовательной практике.

Таким образом, результаты исследования подтверждают, что развитие мышления учащихся в условиях применения технологий искусственного интеллекта представляет собой сложный многофакторный процесс, в котором педагогические и психологические детерминанты функционируют во взаимосвязи. Эффективность использования интеллектуальных технологий определяется не только их техническими возможностями, но и качеством педагогического сопровождения, уровнем психологической готовности обучающихся, организацией образовательной среды и целенаправленным развитием критического, аналитического и творческого мышления. Комплексное сочетание этих факторов обеспечивает устойчивое повышение качества образования и способствует формированию интеллектуально развитой личности, способной эффективно действовать в условиях цифрового общества.

Заключение. Проведенное исследование позволило комплексно проанализировать педагогические и психологические детерминанты развития мышления учащихся в условиях применения технологий искусственного интеллекта. Полученные результаты подтверждают, что эффективность использования интеллектуальных цифровых технологий определяется не только их функциональными возможностями, но и качеством педагогического сопровождения, уровнем психологической готовности обучающихся и особенностями организации образовательной среды.

Установлено, что интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс способствует развитию критического, аналитического и творческого мышления учащихся, повышению уровня познавательной самостоятельности, совершенствованию навыков анализа информации и принятию обоснованных решений. Использование интеллектуальных образовательных платформ обеспечивает индивидуализацию обучения, оперативную обратную связь и адаптацию содержания учебного материала в соответствии с образовательными потребностями каждого учащегося. Благодаря этому создаются благоприятные условия для более полного раскрытия интеллектуального потенциала личности.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что среди педагогических детерминант наиболее существенное влияние оказывают применение активных и проблемно-ориентированных методов обучения, организация исследовательской деятельности, создание развивающей цифровой образовательной среды, педагогическая поддержка и профессиональная компетентность учителя. Именно данные факторы обеспечивают переход от репродуктивного усвоения знаний к формированию самостоятельного, осознанного и продуктивного мышления.

В ходе исследования также определено, что психологическими условиями эффективного использования технологий искусственного интеллекта выступают сформированная внутренняя учебная мотивация, развитые метакогнитивные способности, рефлексивные умения, когнитивная гибкость, способность к саморегуляции и ответственное отношение к использованию цифровых технологий. При наличии указанных качеств учащиеся значительно эффективнее используют возможности интеллектуальных образовательных систем и демонстрируют более высокий уровень познавательной активности.

Особое значение имеет сохранение ведущей роли педагога в условиях цифровой трансформации образования. Искусственный интеллект следует рассматривать не как альтернативу профессиональной деятельности учителя, а как эффективный инструмент, расширяющий педагогические возможности. Именно учитель определяет образовательные цели, организует учебное взаимодействие, формирует ценностные ориентиры, развивает критическое отношение к информации и создает условия для интеллектуального роста обучающихся.

Вместе с тем исследование показало, что широкое внедрение технологий искусственного интеллекта сопровождается рядом организационных и психолого-педагогических вызовов. Среди них можно выделить недостаточную цифровую компетентность отдельных участников образовательного процесса, риск снижения самостоятельности мышления при некритичном использовании интеллектуальных сервисов, а также необходимость совершенствования методического обеспечения цифрового обучения. Решение данных задач требует системной подготовки педагогических кадров, разработки научно обоснованных методических рекомендаций и формирования культуры ответственного применения технологий искусственного интеллекта.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при разработке образовательных программ, совершенствовании цифровой образовательной среды общеобразовательных учреждений, повышении квалификации педагогов, а также при создании методических рекомендаций по эффективной интеграции технологий искусственного интеллекта в учебный процесс. Представленные выводы могут служить основой для проектирования моделей обучения, ориентированных на развитие мышления учащихся в условиях цифровизации образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением возрастных особенностей развития мышления при использовании различных систем искусственного интеллекта, сравнительным анализом эффективности интеллектуальных образовательных платформ, разработкой психолого-педагогических моделей формирования метакогнитивных компетенций, а также исследованием влияния генеративного искусственного интеллекта на качество учебной деятельности, академическую самостоятельность и формирование цифровой культуры обучающихся.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтверждают, что технологии искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом для развития мышления учащихся. Однако достижение устойчивого образовательного эффекта возможно только при комплексном учете педагогических и психологических детерминант, обеспечивающих осознанное, ответственное и педагогически

целесообразное использование интеллектуальных цифровых технологий в современной системе образования.

Список использованной литературы.

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Юрайт, 2024. – 432 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Академический проект, 2023. – 352 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 713 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика: теория и практика обучения. – Москва: Юрайт, 2023. – 406 с.
5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва: Академия, 2022. – 368 с.
6. Robert J. Marzano. The New Art and Science of Teaching. – Bloomington: Solution Tree Press, 2018. – 360 p.
7. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. – London: UCL IOE Press, 2018. – 232 p.
8. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 244 p.
9. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. – Paris: UNESCO Publishing, 2023. – 64 p.
10. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. – Paris: UNESCO Publishing, 2021. – 56 p.
11. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 284 p.
12. OECD. Students, Digital Devices and Success. – Paris: OECD Publishing, 2024. – 198 p.
13. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. – Geneva: World Economic Forum, 2025. – 312 p.
14. Министерство высшего образования, науки и инноваций Республики Узбекистан. Концептуальные направления цифровой трансформации системы образования. – Ташкент, 2023. – 78 с.
15. Министерство дошкольного и школьного образования Республики Узбекистан. Стратегические направления цифровизации общего среднего образования. – Ташкент, 2024. – 96 с.
16. Мирзиёев Ш. М. Стратегия «Узбекистан – 2030». – Ташкент: Узбекистон, 2023. – 112 с.
17. Мирзиёев Ш. М. Новый Узбекистан: стратегия устойчивого развития. – Ташкент: Узбекистон, 2024. – 328 с.
18. Russell S., Norvig P. Artificial Intelligence: A Modern Approach. 4th ed. – Hoboken: Pearson, 2021. – 1136 p.

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА МЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ УЧАЩИХСЯ

Самарова Шохиста Рабиджановна
независимый исследователь Бухарского государственного университета

Аннотация. *Мотивация является одним из центральных психологических механизмов развития мышления личности, поскольку она определяет направленность, интенсивность и устойчивость познавательной деятельности. Вовлечение человека в мыслительный процесс, стремление к решению проблемных ситуаций и освоению новых знаний прежде всего связаны с внутренними потребностями и интересами. В статье анализируется мотивация как внутренний источник энергии, активизирующий мышление и проявляющийся через познавательные потребности личности, стремление к достижению целей и потребность в саморазвитии. Мотивация также оказывает непосредственное влияние на качество мыслительного процесса. При высоком уровне мотивации человек проявляет большую готовность к решению сложных проблем, способен длительное время сохранять концентрацию внимания и чаще использует творческие подходы. Напротив, при недостаточной мотивации мышление может носить поверхностный, кратковременный и менее продуктивный характер. В связи с этим в статье раскрывается роль мотивации как одного из основных факторов, определяющих эффективность и продуктивность мыслительной деятельности личности.*

Ключевые слова: *мотивация; мышление; мыслительные процессы; познавательная деятельность; внутренняя мотивация; целеустремлённость; творческое мышление; решение проблемных ситуаций; когнитивная активность; саморазвитие.*

Abstract. *Motivation is considered one of the central psychological mechanisms in the development of an individual's thinking, as it determines the direction, intensity, and stability of cognitive activity. A person's engagement in thinking, willingness to solve problematic situations, and desire to acquire new knowledge are primarily associated with internal needs and interests. The article analyzes motivation as an internal source of energy that activates thinking and is manifested through the individual's need for cognition, goal orientation, and aspiration for self-development. Motivation also has a direct influence on the quality of thinking processes. When motivation is strong, individuals are more willing to solve complex problems, are able to maintain attention for longer periods, and are more inclined to apply creative approaches. In contrast, when motivation is weak, thinking may become superficial, short-term, and less effective. Therefore, the article highlights motivation as one of the key factors determining the effectiveness and productivity of an individual's thinking processes.*

Keywords: *motivation; thinking; thinking processes; cognitive activity; intrinsic motivation; goal orientation; creative thinking; problem solving; cognitive engagement; self-development.*

1. Введение

Понимание причин, по которым учащиеся включаются в напряжённую и устойчивую мыслительную деятельность, а не ограничиваются поверхностной обработкой информации или избеганием сложных учебных задач, требует выхода за пределы анализа исключительно когнитивных способностей. В психологии образования важную

роль в объяснении индивидуальных различий в учебной деятельности играют два конструкта: личностный интеллект, понимаемый как способность осмысленно анализировать собственную личность, мотивы и эмоциональные состояния, а также личностные особенности других людей, и мотивация, представляющая собой совокупность убеждений, целей и побуждений, направляющих и поддерживающих усилия человека в процессе достижения определённых результатов.

Традиционно данные конструкты рассматриваются в рамках различных исследовательских направлений. Личностный интеллект изучается преимущественно в психологии личности и социально-когнитивной психологии, тогда как мотивация является одним из центральных объектов психологии образования и психологии развития. Несмотря на потенциальную взаимосвязь этих феноменов, они сравнительно редко объединяются в единую концептуальную модель, объясняющую особенности мыслительных процессов учащихся.

Настоящая статья направлена на концептуальное восполнение данного пробела. Основной исследовательский вопрос заключается в следующем: посредством каких механизмов личностный интеллект и мотивационные факторы совместно влияют на мыслительные процессы учащихся в ходе обучения?

В предлагаемой модели личностный интеллект рассматривается не как статичная характеристика личности, а мотивация - не только как самостоятельный источник активности. Предполагается, что эти конструкты находятся в динамическом взаимодействии: личностный интеллект определяет особенности интерпретации и регуляции мотивационных убеждений, тогда как мотивация влияет на то, какие компоненты личностного интеллекта актуализируются в конкретной учебной ситуации и насколько последовательно они используются.

В последующих разделах представлен обзор исследований личностного интеллекта и основных теорий мотивации, предложена интегративная концептуальная модель их взаимодействия, а также рассмотрены её теоретические следствия и проверяемые предположения для последующих эмпирических исследований.

2. Обзор литературы

2.1. Личностный интеллект и его основные компоненты

Личностный интеллект определяется как способность эффективно рассуждать о личности - собственной и других людей - и использовать полученную информацию для регулирования поведения, принятия решений и построения жизненных планов. Данный вид интеллекта предполагает не только распознавание личностно значимой информации, но и её систематизацию, интерпретацию и практическое применение в различных социальных и индивидуальных ситуациях.

Стернберг (2022) подчёркивает, что традиционные тесты интеллекта преимущественно оценивают когнитивные способности, однако в значительно меньшей степени учитывают установки, ценностные ориентации и процессы саморегуляции, от которых зависит то, насколько продуктивно человек использует имеющиеся интеллектуальные ресурсы. С этой точки зрения способность осознанно и ответственно применять собственные интеллектуальные возможности также может рассматриваться как важная характеристика интеллектуально зрелого поведения.

Такой подход содержательно согласуется с концепцией личностного интеллекта, в которой обычно выделяются четыре взаимосвязанных компонента: выявление личностно значимой информации, формирование моделей личности, использование личностных знаний при принятии решений и систематизация планов достижения целей.

Таблица 1.

Основные компоненты личностного интеллекта

Компонент	Содержание
Выявление личностно значимой информации	Способность замечать, распознавать и интерпретировать информацию о себе и

	других людях, имеющую значение для понимания особенностей личности, мотивов, эмоциональных состояний и поведения.
Формирование модели личности	Способность создавать целостное и внутренне согласованное представление о собственных или чужих личностных чертах, мотивах, эмоциональных состояниях и характерных способах поведения.
Использование личностных знаний при принятии решений	Способность применять знания о личности для принятия обоснованных индивидуальных и межличностных решений, прогнозирования последствий и выбора наиболее эффективной линии поведения.
Систематизация планов	Способность соотносить личные цели, индивидуальные особенности и имеющиеся ресурсы, организуя их в последовательный и реализуемый план действий.

Самоэффективность как связующее звено между личностным интеллектом и когнитивной активностью

Самоэффективность, понимаемая как убеждённость учащегося в собственной способности успешно выполнить определённую задачу, может рассматриваться как один из ключевых механизмов, связывающих самопознание, формируемое в структуре личностного интеллекта, с реальными проявлениями когнитивной активности. Оракчи (2025) отмечает опосредующую роль самоэффективности во взаимосвязи между автономным обучением и творческим познанием у одарённых учащихся. Полученные результаты позволяют предположить, что осознание собственных особенностей, возможностей и ресурсов в большей степени способствует продуктивной мыслительной деятельности в тех случаях, когда оно сочетается с уверенностью учащегося в способности эффективно использовать имеющиеся знания и навыки.

Данное положение имеет принципиальное значение для предлагаемой концептуальной модели. Само по себе точное представление учащегося о собственных особенностях и возможностях не обязательно приводит к высокой когнитивной активности. Для преобразования самопознания в целенаправленное учебное поведение необходимы дополнительные мотивационно-регуляторные механизмы, одним из которых выступает самоэффективность. Таким образом, личностный интеллект может создавать основу для адекватной оценки собственных ресурсов, тогда как самоэффективность способствует преобразованию этой оценки в готовность прикладывать усилия, проявлять настойчивость и включаться в решение когнитивно сложных задач.

2.2. Теории мотивации, релевантные мыслительным процессам

В исследованиях учебной мотивации особое значение для объяснения когнитивной активности учащихся имеют две теоретические традиции - теория ожидаемой ценности и теория самоопределения.

Согласно теории ожидаемой ценности, мотивация учащегося к выполнению определённой деятельности определяется взаимодействием двух основных факторов: ожиданием успешного выполнения задачи и субъективной ценностью, которую учащийся придаёт этой деятельности. Иными словами, готовность прикладывать усилия возрастает в тех случаях, когда учащийся одновременно считает задачу значимой и оценивает вероятность собственного успеха как достаточно высокую.

Урхан и Вейния (2023), рассматривая основные теории мотивации в образовании, показывают, что подходы ожидаемой ценности и самоопределения имеют ряд концептуальных точек соприкосновения. В обоих случаях мотивация рассматривается

не как единая и недифференцированная сила, а как система взаимосвязанных убеждений и установок, включающих представления о собственной компетентности, субъективной ценности деятельности, автономии и целях обучения. В совокупности эти компоненты определяют степень включённости учащегося в учебную деятельность, интенсивность прилагаемых усилий и устойчивость поведения при возникновении трудностей.

Такое понимание мотивации непосредственно связано с предлагаемой моделью взаимодействия личностного интеллекта и мыслительных процессов. Оценка учащимся вероятности собственного успеха предполагает наличие определённого уровня самопознания: учащийся должен уметь анализировать собственные способности, прошлый опыт, сильные и слабые стороны, а также требования конкретной задачи. Подобные процессы оценки могут рассматриваться как одна из областей проявления личностного интеллекта.

Теория самоопределения дополняет данный подход, акцентируя внимание на качестве мотивации. В соответствии с этой теорией особое значение имеет степень автономности учебной деятельности, а также удовлетворение базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Внутренне регулируемая и автономная мотивация в большей степени способствует устойчивому участию в деятельности, чем поведение, определяемое преимущественно внешним давлением или контролем. В контексте мыслительных процессов это означает, что учащийся с более автономной мотивацией потенциально готов дольше сохранять внимание, использовать сложные когнитивные стратегии, анализировать собственные ошибки и возвращаться к трудным заданиям.

Эмпирические исследования подтверждают наличие значимых связей между мотивационными характеристиками и процессами мышления. Осса и соавт. (2023) выявили положительную взаимосвязь между метапознанием и мотивацией к мышлению. Это свидетельствует о том, что учащиеся, лучше осознающие собственные когнитивные процессы и способные осуществлять их регуляцию, как правило, демонстрируют более выраженную готовность включаться в интеллектуально сложную деятельность.

Бордбар и соавт. (2026) рассматривают взаимосвязь мотивации к обучению и эффективности решения проблем, указывая на возможную посредническую роль критического мышления. Данное положение имеет особое значение для настоящей модели, поскольку позволяет предположить, что мотивация воздействует на учебные результаты не только непосредственно, но и посредством активации определённых когнитивных стратегий.

Янсен (2024) обращает внимание на взаимосвязь мотивации, академических эмоций и учебных достижений. Это позволяет расширить предлагаемую модель за счёт эмоционального компонента: когнитивная деятельность учащегося зависит не только от оценки собственной компетентности и ценности задачи, но и от эмоциональных состояний, сопровождающих процесс обучения.

Орджи и Васильева (2023), в свою очередь, подчёркивают значение дифференцированного анализа мотивационных характеристик учащихся. Определение того, какие именно мотивационные факторы являются наиболее значимыми для конкретного учащегося и конкретной учебной ситуации, позволяет точнее объяснять и прогнозировать уровень его вовлечённости.

Таблица 2.

Взаимосвязь мотивационных конструктов с показателями мыслительной и учебной деятельности

Исследуемая взаимосвязь	Основные результаты
Метапознание и мотивация к мышлению	Учащиеся, лучше осознающие и регулирующие собственные мыслительные процессы, как правило, демонстрируют

	более высокую мотивацию к выполнению когнитивно сложной деятельности.
Мотивация к обучению и решение проблем	Более высокая учебная мотивация связана с большей эффективностью решения проблем; критическое мышление может выполнять посредническую функцию в данной взаимосвязи.
Мотивация, академические эмоции и успеваемость	Мотивационные и эмоциональные характеристики учащихся взаимосвязаны с показателями их академической успеваемости.
Мотивационные характеристики и учебная вовлечённость	Выявление наиболее значимых для конкретного учащегося мотивационных факторов повышает возможности объяснения и прогнозирования его учебной вовлечённости.

Различие между внутренней и внешней мотивацией имеет значение не только для интенсивности учебной активности, но и для качества когнитивной переработки информации. Моррис (2022), рассматривая нейрокогнитивные механизмы внутренней и внешней мотивации, отмечают, что внутренне мотивированная деятельность чаще сопряжена с устойчивой, автономной и содержательно ориентированной когнитивной вовлечённостью. Внешние стимулы, напротив, в определённых условиях способны повышать краткосрочную результативность, однако это не обязательно сопровождается глубокой переработкой учебного материала и формированием устойчивых знаний.

Данное различие имеет принципиальное значение для предлагаемой модели, поскольку позволяет предположить, что характер мыслительной деятельности определяется не только силой мотивации, но и её источником и качеством. При внутренней или более автономной мотивации учащийся с большей вероятностью будет использовать аналитические, рефлексивные и метакогнитивные стратегии, тогда как преимущественно внешняя регуляция может способствовать выполнению задания без обязательного перехода к глубокой когнитивной переработке его содержания.

Таким образом, при анализе взаимосвязи мотивации и мыслительных процессов целесообразно учитывать не только вопрос о том, насколько учащийся мотивирован, но и о том, каким образом регулируется его учебная активность и какие мотивы лежат в её основе.

2.3. Мотивация в условиях технологически опосредованного обучения

Расширение применения технологий искусственного интеллекта в образовании обусловило необходимость изучения не только частоты их использования учащимися, но и мотивов, лежащих в основе обращения к таким инструментам. В данном контексте особое значение приобретает вопрос о том, используется ли искусственный интеллект для углубления понимания учебного материала, поиска альтернативных способов решения, получения обратной связи и развития самостоятельности либо преимущественно для сокращения усилий и получения готового результата.

Юрт и Кашарчи (2024) разработали и апробировали Вопросник мотивов использования искусственного интеллекта, предназначенный для оценки причин, по которым учащиеся используют инструменты искусственного интеллекта в образовательной деятельности. Их подход показывает, что мотивация использования ИИ не должна полностью отождествляться с общей академической мотивацией, поскольку обращение к технологическим инструментам может определяться специфическими целями и ожиданиями пользователя.

В контексте настоящего исследования данное положение приобретает особую значимость. Учащиеся с сопоставимым уровнем общей учебной мотивации могут

принципиально различаться по характеру использования искусственного интеллекта. В одном случае технология может выступать инструментом расширения самостоятельного мышления, проверки гипотез и получения обратной связи, а в другом - средством минимизации собственных когнитивных усилий. Следовательно, мотив использования технологии способен выступать дополнительным фактором, определяющим качество когнитивной вовлечённости.

Кинг и Фрайер (2024) подчёркивают перспективность интегративных подходов в современной науке о мотивации, предполагающих сочетание различных теоретических объяснений вместо их рассмотрения как взаимоисключающих. Эта позиция согласуется с логикой настоящей статьи, в которой личностный интеллект и мотивационные конструкты рассматриваются не как конкурирующие предикторы учебной деятельности, а как взаимосвязанные элементы единой системы регуляции мыслительных процессов.

3.Предлагаемая интегративная модель взаимодействия личностного интеллекта и мотивации

На основе рассмотренных теоретических и эмпирических исследований предлагается интегративная модель, согласно которой личностный интеллект и мотивация влияют на мыслительные процессы учащихся посредством двух взаимосвязанных механизмов - мотивационно-оценочного и регулятивно-деятельностного. В рамках данной модели они рассматриваются не как независимые аддитивные предикторы, а как функционально взаимосвязанные компоненты когнитивной саморегуляции.

3.1. Мотивационно-оценочный механизм

Первый механизм связан с формированием мотивационного состояния учащегося.

В соответствии с теорией ожидаемой ценности включённость учащегося в деятельность во многом зависит от двух взаимосвязанных оценок: ожидания успешного выполнения задания и субъективной значимости этого задания. Формирование таких оценок предполагает наличие достаточно точного представления о собственных способностях, предыдущем опыте, интересах, целях и имеющихся ресурсах.

Именно здесь предполагается участие первых двух компонентов личностного интеллекта - выявления личностно значимой информации и формирования модели личности. Благодаря этим функциям учащийся может соотносить требования учебной задачи со своими возможностями, опытом и индивидуальными особенностями.

Следовательно, более развитый личностный интеллект теоретически может способствовать формированию более реалистичных ожиданий успеха и более дифференцированной оценки субъективной ценности учебной деятельности.

При этом важно подчеркнуть, что модель не предполагает простой зависимости «высокий личностный интеллект - высокая мотивация». Более вероятным представляется другое предположение: высокий уровень личностного интеллекта связан с более адаптивной и реалистично регулируемой мотивацией.

Например, учащийся, адекватно оценивающий собственные возможности, способен выбирать достаточно сложные, но достижимые задачи, корректировать цели при возникновении трудностей и избегать как необоснованно завышенных, так и чрезмерно заниженных ожиданий.

В этой части модели особое место занимает самоэффективность, которая может выполнять связующую функцию между самопознанием и фактической когнитивной активностью. Результаты, представленные Оракчи (2025), позволяют рассматривать самоэффективность как возможный механизм, посредством которого представления учащегося о собственных способностях преобразуются в готовность предпринимать действия, сохранять усилия и продолжать работу над сложными когнитивными задачами.

3.2. Регулятивно-деятельностный механизм

Второй механизм относится к процессу преобразования сформированной мотивации в организованную когнитивную деятельность.

Даже высокий уровень мотивации не гарантирует эффективного мышления, если учащийся не способен планировать собственные действия, выбирать адекватные стратегии, контролировать ход решения задачи и корректировать их при возникновении затруднений.

На данном этапе особое значение приобретают компоненты личностного интеллекта, связанные с руководством выбором и систематизацией планов. Они позволяют преобразовать мотивационную готовность к действию в последовательную и целенаправленную деятельность.

Таким образом, мотивация может рассматриваться как фактор, обеспечивающий направленность и энергетическую основу когнитивной активности, тогда как личностный интеллект способствует её организации, регуляции и согласованию с индивидуальными целями и возможностями учащегося.

Такое предположение согласуется с выявленной Оракчи (2025) опосредующей ролью самоэффективности, а также с данными Оссы и соавт. (2023) о взаимосвязи метапознания и мотивации к мышлению. Вместе эти результаты позволяют предположить, что наличие мотивации само по себе недостаточно: её преобразование в эффективное решение проблем, критическое мышление и устойчивую когнитивную активность зависит от процессов саморегуляции и метакогнитивного контроля.

3.3. Интеграция двух механизмов

В целом предлагаемая модель рассматривает мыслительную деятельность учащегося как результат последовательного взаимодействия процессов самопознания, мотивационной оценки, самоэффективности и когнитивной саморегуляции.

Концептуально данный процесс можно представить следующим образом:

Личностный интеллект → оценка собственных возможностей и целей → ожидание успеха и субъективная ценность задачи → самоэффективность и качество мотивации → когнитивная вовлечённость → планирование и метакогнитивная регуляция → глубина и результативность мыслительных процессов.

При этом предполагается наличие обратной связи. Полученные результаты учебной деятельности, успех или неудача, а также эмоциональный опыт, возникающий при решении задачи, становятся новой личностно значимой информацией. Она может использоваться учащимся для уточнения представлений о собственных способностях, корректировки ожиданий и построения последующих планов.

Следовательно, взаимодействие личностного интеллекта и мотивации целесообразно рассматривать не как линейный, а как динамический циклический процесс.

Характер возникающего мышления - поверхностный или глубокий, репродуктивный или аналитический - дополнительно зависит от качества лежащей в его основе мотивации. Внутренняя и автономно регулируемая мотивация, вероятно, создаёт более благоприятные условия для устойчивой когнитивной вовлечённости, тогда как выраженная ориентация исключительно на внешнее вознаграждение не всегда сопровождается глубокой переработкой учебного содержания (Morris et al., 2022).

В технологически опосредованной образовательной среде дополнительным модератором данной взаимосвязи могут выступать мотивы использования искусственного интеллекта. Использование ИИ с целью поиска объяснений, получения обратной связи и проверки собственных решений потенциально способно поддерживать самостоятельное мышление, тогда как использование технологии преимущественно для получения готового ответа может снижать потребность в самостоятельной когнитивной переработке информации. В связи с этим инструменты, подобные QAIUM (Yurt & Kaşarcı, 2024), могут быть включены в будущую эмпирическую проверку предлагаемой модели.

4. Обсуждение

Предлагаемая интегративная модель позволяет рассматривать личностный интеллект и мотивацию не как параллельные и независимые предикторы учебной деятельности, а как взаимосвязанные компоненты единой системы регуляции

мыслительных процессов учащегося. В рамках данной системы личностный интеллект обеспечивает понимание собственных возможностей, мотивов, целей и индивидуальных особенностей, тогда как мотивационные механизмы определяют направленность, интенсивность и устойчивость когнитивной активности.

Такое теоретическое переосмысление имеет несколько значимых следствий.

Во-первых, модель позволяет предположить, что образовательные воздействия, ориентированные исключительно на отдельные мотивационные или личностно-регуляторные характеристики, могут иметь ограниченную эффективность. Например, повышение субъективной ценности учебной задачи без формирования адекватного представления учащегося о собственных возможностях не обязательно приведёт к устойчивой когнитивной вовлечённости. Аналогично развитие навыков самопознания без их включения в систему учебных целей, самоэффективности и автономной мотивации может не сопровождаться существенными изменениями в характере мыслительной деятельности.

Следовательно, более перспективными могут быть комплексные образовательные воздействия, одновременно направленные на развитие самопознания, самоэффективности, ценности учебной деятельности, автономной мотивации и навыков саморегуляции.

Во-вторых, предлагаемая модель формирует ряд эмпирически проверяемых предположений. В частности, ожидается, что личностный интеллект и мотивационные характеристики будут связаны с показателями когнитивной деятельности не только посредством независимых основных эффектов, но и через взаимодействие, опосредование и последовательные регуляторные механизмы.

Это означает, что влияние мотивации на критическое мышление, решение проблем или саморегулируемое обучение может различаться в зависимости от уровня личностного интеллекта учащегося. В свою очередь, связь личностного интеллекта с когнитивной вовлечённостью может усиливаться или ослабляться в зависимости от самоэффективности, качества мотивации и особенностей образовательного контекста.

С теоретической точки зрения особое значение имеет предположение о том, что высокий уровень личностного интеллекта должен быть связан не обязательно с более высокой, а прежде всего с более адаптивной мотивацией. Учащийся, способный адекватно оценивать собственные способности, интересы и цели, может формировать более реалистичные ожидания успеха, выбирать оптимальный уровень сложности задания и гибко корректировать стратегии деятельности при возникновении трудностей.

Важным звеном данного процесса может выступать самоэффективность. Самопознание создаёт информационную основу для оценки собственных возможностей, однако переход от такого знания к конкретному действию зависит от того, насколько учащийся уверен в своей способности успешно выполнить поставленную задачу. Поэтому самоэффективность в предлагаемой модели рассматривается как один из возможных посреднических механизмов между личностным интеллектом и когнитивной активностью.

Дополнительное значение имеет взаимосвязь мотивации с метакогнитивной регуляцией. Даже выраженное стремление к достижению учебной цели не гарантирует глубокого мышления при отсутствии способности планировать деятельность, контролировать понимание, оценивать эффективность выбранных стратегий и при необходимости корректировать их. Таким образом, личностный интеллект, мотивация и метакогнитивная саморегуляция могут образовывать взаимосвязанную систему, обеспечивающую устойчивое и целенаправленное мышление.

4.1. Возможности эмпирической проверки модели

Предлагаемая модель обладает потенциалом для последующей эмпирической проверки. Для этого необходимо одновременно измерять три группы переменных:

личностный интеллект, включая его основные компоненты;

мотивационные характеристики, связанные с ожиданием успеха, субъективной ценностью задачи, самоэффективностью и автономностью мотивации;

показатели мыслительной деятельности, такие как критическое мышление, решение проблем, глубина когнитивной переработки и саморегулируемое учебное поведение.

Использование валидизированных психодиагностических инструментов позволит проверить не только прямые взаимосвязи между указанными переменными, но и более сложные эффекты - медиацию, модерацию и взаимодействие факторов.

Например, могут быть проверены следующие предположения:

H1. Личностный интеллект положительно связан с когнитивной вовлечённостью учащихся.

H2. Самоэффективность опосредует взаимосвязь между личностным интеллектом и показателями мыслительной деятельности.

H3. Автономная мотивация усиливает взаимосвязь между личностным интеллектом и глубиной когнитивной переработки учебного материала.

H4. Метакогнитивная регуляция выступает одним из механизмов, посредством которых мотивация связана с критическим мышлением и эффективностью решения проблем.

H5. Характер использования технологий искусственного интеллекта способен изменять взаимосвязь между мотивацией и когнитивной вовлечённостью.

Статистически такая модель может быть проверена с использованием структурного моделирования (SEM), а также медиационного и модерационного анализа.

4.2. Образовательный контекст и искусственный интеллект

Перспективным направлением проверки модели является технологически опосредованное обучение. Современные инструменты искусственного интеллекта создают условия, при которых один и тот же уровень учебной мотивации может приводить к принципиально различным формам когнитивного поведения.

Учащийся может использовать ИИ для получения дополнительного объяснения, проверки собственных гипотез, поиска альтернативных способов решения и организации обратной связи. В данном случае технология потенциально поддерживает самостоятельное мышление.

В то же время использование ИИ преимущественно для получения готового результата без самостоятельного анализа может сокращать объём когнитивных усилий. Поэтому при исследовании мыслительных процессов важно учитывать не только сам факт использования искусственного интеллекта, но и мотивы, цели и способы взаимодействия учащегося с технологией.

Включение контекстно-зависимых показателей мотивации использования ИИ позволяет проверить, сохраняется ли предлагаемая взаимосвязь личностного интеллекта, мотивации и мыслительных процессов как в традиционной образовательной среде, так и в условиях цифрового обучения.

4.3. Ограничения исследования

Основным ограничением настоящей работы является её концептуально-теоретический характер. Предлагаемая модель основана на интеграции существующих теоретических подходов и результатов эмпирических исследований, однако в данной статье не проводится её непосредственная эмпирическая проверка.

Поэтому предполагаемые направления причинных связей между личностным интеллектом, мотивацией, самоэффективностью, метакогнитивной регуляцией и мыслительными процессами должны рассматриваться как теоретические предположения, требующие дальнейшей проверки.

Кроме того, взаимосвязи между рассматриваемыми конструктами могут зависеть от возраста учащихся, образовательной среды, характера учебных задач, культурного контекста и способов оценки когнитивных результатов.

Перспективные исследования должны включать учащихся различных возрастных и образовательных групп, в том числе школьников и студентов, а также использовать лонгитюдные и экспериментальные дизайны. Это позволит установить не только характер взаимосвязей между переменными, но и их возможную причинную направленность.

Несмотря на данные ограничения, научная значимость предлагаемой модели заключается в формировании целостной, теоретически обоснованной и эмпирически проверяемой системы, объединяющей ранее преимущественно раздельно изучавшиеся конструкты личностного интеллекта и учебной мотивации.

5. Заключение

В настоящей статье предложена интегративная модель, объясняющая взаимодействие личностного интеллекта и мотивации в регуляции мыслительных процессов учащихся.

В отличие от подходов, рассматривающих данные конструкты как независимые факторы, предлагаемая модель предполагает их функциональную взаимозависимость. Личностный интеллект обеспечивает учащегося системой знаний о собственных способностях, мотивах, эмоциональных состояниях и целях, создавая основу для адекватной оценки требований учебной ситуации. Мотивационные механизмы, в свою очередь, определяют направленность и устойчивость когнитивной активности.

Предполагается, что самопознание, связанное с личностным интеллектом, участвует в формировании ожиданий успеха, субъективной ценности задачи и самоэффективности, тогда как регулятивные компоненты личностного интеллекта способствуют преобразованию мотивационной готовности в организованную, целенаправленную и устойчивую мыслительную деятельность.

Особое место в данной системе занимают самоэффективность и метакогнитивная регуляция, которые могут выступать промежуточными механизмами между личностными и мотивационными характеристиками учащегося и результатами его когнитивной деятельности.

Кроме того, качество мотивации имеет значение для характера возникающего мышления. Автономная и внутренняя мотивация потенциально создаёт более благоприятные условия для глубокой когнитивной переработки информации, критического анализа и самостоятельного решения проблем, тогда как преимущественно внешняя регуляция не во всех случаях обеспечивает аналогичную глубину когнитивной вовлечённости.

В условиях цифровизации образования предлагаемая модель может быть расширена посредством включения мотивов использования технологий искусственного интеллекта. Это позволит исследовать, каким образом личностные и мотивационные характеристики учащегося связаны со стратегиями использования ИИ и сохраняется ли самостоятельная когнитивная активность при технологически опосредованном обучении.

Список литературы.

1.Бордбар, Ф. и др. (2026). Мотивация к обучению и способность решать проблемы: опосредующая роль критического мышления.

2.Jansen, T. (2024). Мотивация, академические эмоции и академическая успеваемость в высшем образовании.

3.Кинг, Р. Б. и Фрайер, Л. К. (2024). Гибридизация мотивационных штаммов: как интегративные модели имеют решающее значение для развития науки о мотивации. Обзор психологии образования. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09850-9

4.Моррис, Л. С., Грел, М.М., Раттер, С., Мехта, М., и Уэствотер, М. Л. (2022). О том, что нас мотивирует: подробный обзор внутренней и внешней мотивации. Психологическая медицина. https://doi.org/10.1017/s0033291722001611

5.Orakcı, Ş. (2025). Автономное обучение и творческое познание: опосредующий эффект самоэффективности одаренных учащихся. Рубежи в психологии. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1301528

6.Оржи Р., и ВасильеваДж. (2023). Выявление мотивационных качеств, повышающих вовлеченность учащихся.

7.Ossa, C., et al. (2023). Взаимосвязь между метапознанием и мотивацией к мышлению.

8.Sternberg, R. J. (2022). Интеллектуальное отношение: чего не хватает в тестах на интеллект. Журнал интеллекта, 10 (4). https://doi.org/10.3390/jintelligence10040116

9.Урхане, Д., и Вейня, Л. (2023). Теории мотивации в образовании: интегративная основа. Обзор психологии образования. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9

10.Yurt, E., & Kaşarcı, İ. (2024). Опросник мотивов использования искусственного интеллекта: вклад в исследование связи между ИИ и мотивацией. Международный журнал технологий в образовании. https://doi.org/10.46328/ijte.725

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ В СРЕДЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Сафарова Дильназа Кучкаровна
Университета Ватан

Аннотация. *В данной работе анализируются специфические аспекты психологической адаптации студентов к онлайн-обучению. Широкое внедрение информационно-коммуникационных технологий меняет форму и содержание образовательного процесса, требуя от студентов адаптации к новым условиям. В аннотации освещаются психологические проблемы, возникающие в условиях дистанционного обучения: снижение мотивации, отвлечение внимания, социальная изоляция, стресс и трудности в самоорганизации. При этом рассматриваются факторы, влияющие на психологическую адаптацию студентов, включая личностные характеристики, уровень цифровой грамотности, важность общения между преподавателем и студентом, а также социальную поддержку.*

Ключевые слова: *онлайн, адаптация, проблема, технология, грамотность, информация, компетентность, интернет*

Abstract. *This topic analyzes the specific aspects of students' psychological adaptation in online learning. The widespread introduction of information and communication technologies is changing the form and content of the educational process, requiring students to adapt to new conditions. The abstract highlights the psychological problems that arise in the distance learning environment - decreased motivation, distraction, social isolation, stress, and difficulties in self-management. At the same time, factors affecting students' psychological adaptation are considered, including personal characteristics, the level of digital literacy, the importance of communication between the teacher and the student, and social support.*

Keywords: *online, adaptation, problem, technology, literacy, information, competence, internet*

Введение.

В XXI веке жизнь человека неразрывно связана с цифровыми технологиями, а цифровая среда переместилась в центр современных социально-психологических процессов. Интернет, социальные сети, системы искусственного интеллекта и цифровые средства коммуникации кардинально преобразуют мировоззрение, образ

мышления и эмоциональную сферу людей. В условиях цифровой среды все области человеческой деятельности -образование, профессиональная работа, общение, досуг и даже формирование личной идентичности - реализуются с помощью цифровых инструментов. В этом процессе актуальными проблемами стали психологическая адаптация людей к новым технологическим условиям, а также необходимость справляться с психологическими последствиями воздействия потоков цифровой информации и активности в онлайн-среде.

Сегодня онлайн-обучение стало неотъемлемой частью современной системы образования, обеспечивая гибкость и расширяя доступ к возможностям получения знаний. Тем не менее, несмотря на преимущества, низкая вовлеченность студентов в онлайн-обучение остается серьезной проблемой. В данной статье рассматриваются вопросы психологической адаптации студентов к онлайн-обучению и ключевые факторы, способствующие низкой вовлеченности (например, ограниченное взаимодействие и недостаток навыков самоорганизации), а также сам процесс психологического привыкания к такому формату обучения.

В настоящее время использование цифровых технологий в современном образовательном процессе признается ключевым фактором повышения эффективности обучения. В частности, организация групповых онлайн-занятий и дискуссий способствует развитию у студентов навыков совместного обучения, аналитических способностей, самостоятельного мышления и цифровой грамотности. Вследствие стремительного распространения систем онлайн-образования в последние годы вопросы социализации, формирования социальных связей и взаимодействия между учащимися стали предметом пристального внимания в научных исследованиях.

Литературный обзор

Проблема психологической адаптации студентов к условиям онлайн-обучения в последние годы приобретает особую актуальность в связи с интенсивным развитием цифровых образовательных технологий и расширением дистанционного формата обучения. Переход от традиционной очной модели образования к онлайн-среде предполагает изменение привычных способов учебного взаимодействия, организации времени, коммуникации с преподавателями и сверстниками, что непосредственно отражается на психологическом состоянии и адаптационных возможностях студентов.

В психологической науке адаптация рассматривается как сложный процесс приспособления личности к изменяющимся условиям деятельности и социальной среды. В трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других отечественных психологов адаптация связывается с активным взаимодействием личности и среды, развитием механизмов саморегуляции, мотивации и деятельности. С этой точки зрения студент не является пассивным объектом воздействия образовательной среды, а выступает активным субъектом, который формирует собственные стратегии поведения и взаимодействия с новыми условиями обучения.

В частности, зарубежные исследователи - С. Бхаттачарья, В. Мурти и Ш. Бхаттачарья - провели углубленный анализ социальных и этических проблем, возникших в процессе онлайн-обучения в период пандемии; они выделяют ослабление человеческого фактора - в частности, эмпатии, доверия и культуры общения - как серьезную проблему цифрового обучения. По их мнению, онлайн-образование представляет собой не просто технологическую платформу, а сложную социальную среду, требующую человеческого взаимодействия и социальной вовлеченности. В своей работе С.А.Храпов, Л.В.Баева, А.В.Григорьев и Д.А.Бибарсов анализируют роль инструментов виртуальной геймификации в повышении социальной вовлеченности студентов, приводя научные доказательства эффективности элементов цифровых игр для усиления мотивации учащихся, формирования командного духа и укрепления социальных связей в онлайн-среде.

Ученые нашей страны также проводят важные исследования в этой области. В своей работе Д.С. Закирова рассматривает вопросы формирования культуры

межнационального взаимодействия у студентов и показывает, как процесс социализации в условиях онлайн-обучения зависит от культурных факторов. В то же время О.Ш.Болиева анализирует социально-психологические механизмы адаптации студентов к новой образовательной среде, подчеркивая, что при переходе на онлайн-обучение социальная адаптация, возможности самовыражения и эмоциональная готовность студентов напрямую влияют на их успеваемость. Онлайн-образование (дистанционное обучение) стало важной составляющей современной системы образования. Хотя этот процесс открывает перед студентами новые возможности, он также требует от них психологической адаптации.

Методология исследования

Исследование психологической адаптации студентов в среде онлайн-обучения основывается на комплексном подходе, позволяющем рассматривать адаптацию как многоуровневый процесс взаимодействия личности с изменяющимися условиями образовательной среды.

Методологическую основу исследования составили положения системного, личностно-деятельностного и субъектного подходов. Системный подход позволяет рассматривать психологическую адаптацию как совокупность взаимосвязанных эмоциональных, когнитивных, мотивационных, коммуникативных и поведенческих компонентов. Личностно-деятельностный подход предполагает изучение особенностей адаптации через активную учебную деятельность студента, его мотивацию, самостоятельность и способность к саморегуляции. Субъектный подход позволяет учитывать активную роль самого студента в процессе освоения цифровой образовательной среды.

Психологическая адаптация - это процесс, в ходе которого человек психологически приспосабливается к новой среде, условиям и требованиям деятельности. В контексте онлайн-обучения это подразумевает адаптацию студентов к новому формату обучения, технологиям и самостоятельной работе.

Ключевые факторы адаптации к онлайн-обучению:

1. Уровень мотивации. Если у студента есть сильный внутренний интерес и четкие цели, он быстрее адаптируется к онлайн-обучению.

2. Навыки самоорганизации. Решающую роль играют эффективное управление временем, дисциплина и умение работать самостоятельно.

3. Цифровая грамотность. Чем лучше развиты навыки использования технологий, тем легче проходит процесс адаптации.

4. Социальная поддержка. Поддержка со стороны преподавателей, друзей и семьи повышает психологическую устойчивость студента.

Психологические трудности

1. Чувство одиночества. Студенты могут ощущать изоляцию из-за отсутствия привычной атмосферы учебной аудитории.

2. Снижение внимания и мотивации. При обучении дома больше отвлекающих факторов.

3. Стресс и усталость. Постоянное пребывание перед экраном приводит к умственному и физическому истощению.

4. Технические неполадки. Проблемы с качеством интернет-соединения или оборудованием вызывают раздражение.

Способы улучшения адаптации

1. Планирование распорядка дня. Занятия по четкому расписанию повышают продуктивность.

2. Активное участие. Вопросы и участие в обсуждениях во время онлайн-уроков помогают поддерживать социальные связи.

3. Перерывы. Важно ограничивать время, проводимое перед экраном.

4. Психологическое благополучие. Важны отдых, занятия спортом и увлечения.

5. Поддержание общения. Важно оставаться на связи с друзьями и одноклассниками.

К числу положительных аспектов относятся развитие навыков самостоятельного обучения, совершенствование умения управлять временем, повышение уровня технологической грамотности, а также создание удобной и гибкой образовательной среды.

Подводя итог, следует отметить, что психологическая адаптация студентов к онлайн-обучению - это сложный, но важный процесс. Он зависит от личностных качеств студента, внешней среды и системы образования. При правильном подходе и наличии поддержки студенты могут успешно адаптироваться к таким условиям и достичь высоких результатов в обучении.

Рекомендации

Внедрить комплексную систему, способствующую социальному взаимодействию в рамках групповых онлайн-занятий.

Рекомендуется на регулярной основе организовывать на образовательных платформах «виртуальные дискуссионные клубы», сессии взаимного оценивания (peer feedback), совместные мини-проекты и творческие форумы. Подобные инициативы не только стимулируют активное общение между учащимися, но и способствуют формированию умения отстаивать собственную точку зрения, развитию аналитического мышления и становлению культуры принятия коллективных решений.

Список литературы.

1. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-6079 от 5 октября 2020 года «Об утверждении стратегии "Цифровой Узбекистан – 2030" и мерах по ее эффективной реализации». Источник: хттпс://лех.уз/ру/доcс/-5030957

2. Шакарова Н. Психологические особенности взаимосвязи между социальной адаптацией студентов к условиям вуза и уровнем их тревожности. // Ustozlar uchun, вып. 58, сб. 1, июнь 2024 г. - с. 167.

3. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Смысл, Эксмо, 2005.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Смысл, Академия, 2005.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2002.

6. Худайберганова Гульнора Тухтабаевна, Методы эффективной организации группового обучения и дискуссий в процессе онлайн-обучения.

7. Чулиева Нодира Сафармуротовна, Психологическая адаптация личности в цифровой среде и “digital stress” проблема, scientific aspects and trends in the field of scientific research International scientific online conference.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ МАХАЛЛИНСКОЙ И СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У МОЛОДЕЖИ

Сирлиев Эркин Назарович
доцент Университета общественной безопасности
Республики Узбекистан

Аннотация. *В статье рассматривается социально-психологическая роль семейной и махаллинской среды в формировании военно-патриотических чувств современной молодежи. Особое внимание уделяется развитию у молодых людей чувства преданности Родине, гражданской ответственности, уважения к национальным ценностям, общественному долгу и осознанию личной причастности к обеспечению безопасности государства. Семья и махалля рассматриваются как взаимодополняющие социальные институты, оказывающие существенное влияние на становление ценностных ориентаций и гражданской позиции молодого поколения. В исследовании раскрывается влияние характера внутрисемейных отношений, личного примера родителей, социально-психологического климата махалли, взаимодействия со сверстниками, общественных мероприятий и военно-патриотической деятельности на развитие патриотических установок молодежи. Обосновывается положение о том, что военно-патриотическое воспитание не сводится исключительно к приобретению военных знаний и навыков, а включает формирование социальной идентичности, устойчивой мотивации, нравственных ценностей и ответственного отношения к обществу и государству. Также рассматриваются социально-психологические механизмы повышения эффективности взаимодействия семьи и махалли в процессе военно-патриотического воспитания молодежи.*

Ключевые слова: *молодежь, военно-патриотическое воспитание, патриотические чувства, семейная среда, махалля, социально-психологическая среда, гражданская ответственность, национальные ценности, социальная идентичность, воспитание молодежи.*

Abstract. *This article examines the socio-psychological role of the family and mahalla environment in developing military-patriotic feelings among young people. Particular attention is paid to the formation of loyalty to the homeland, civic responsibility, respect for national values, social duty, and a sense of personal involvement in ensuring the security and well-being of the state. The family and mahalla are considered complementary social institutions that significantly influence the development of young people's value orientations, social identity, and civic attitudes. The study explores the influence of family relationships, parental role models, the socio-psychological climate of the mahalla, peer interaction, community-based activities, and military-patriotic initiatives on the formation of patriotic attitudes among youth. The article emphasizes that military-patriotic education should not be limited to the acquisition of military knowledge and skills. It also involves the development of social identity, intrinsic motivation, moral values, civic responsibility, and a conscious attitude toward society and the state. The study further considers socio-psychological mechanisms for strengthening cooperation between the family and mahalla in order to increase the effectiveness of military-patriotic education and support the development of socially responsible young citizens.*

Key words: *youth, military-patriotic education, patriotic feelings, family environment, mahalla, socio-psychological environment, civic responsibility, national values, social identity, youth education.*

Введение. В современных условиях общественного развития воспитание молодого поколения, обладающего устойчивыми гражданскими убеждениями, ответственным отношением к своей стране и готовностью служить общественным интересам, приобретает особую значимость. Изменение характера социальных коммуникаций, расширение информационного пространства и активное включение молодежи в глобальные культурные процессы обусловливают необходимость поиска новых подходов к формированию патриотических ценностей. В этой связи военно-патриотическое воспитание следует рассматривать не только как подготовку молодых людей к выполнению воинского долга, но и как целостный процесс развития гражданской зрелости, нравственной ответственности и осознанного отношения к судьбе Отечества.

Формирование военно-патриотических чувств представляет собой сложный социально-психологический процесс, который начинается с усвоения ребенком первых представлений о семье, родной земле, национальных традициях и общественных нормах. По мере взросления эти первоначальные представления трансформируются в более устойчивые ценностные ориентации, определяющие отношение человека к обществу, государству и собственной гражданской ответственности. Поэтому патриотизм нельзя рассматривать исключительно как результат целенаправленного воздействия образовательных организаций. Существенная часть соответствующих установок формируется в повседневной социальной среде, прежде всего в семье и территориальном сообществе.

Семья является первичной социальной группой, в которой ребенок получает первый опыт эмоционального отношения к окружающему миру и усваивает нормы поведения. Именно в семейном взаимодействии закладываются такие психологические качества, как ответственность, уважение к старшим, чувство долга, способность учитывать интересы других людей и готовность выполнять общественно значимые обязанности. Особое значение имеет личный пример родителей. Если слова взрослых о любви к Родине, уважении к национальным ценностям и гражданском долге подтверждаются их реальными поступками, у молодого человека формируется более глубокое и устойчивое отношение к соответствующим ценностям. В противоположном случае патриотические призывы могут восприниматься формально и не находить внутреннего личностного отклика.

С социально-психологической точки зрения важную роль играет и эмоциональный климат семьи. Доверительные отношения между родителями и детьми создают условия для открытого обсуждения общественных событий, исторических вопросов, вопросов безопасности и гражданского долга. Подросток или молодой человек, ощущающий поддержку со стороны близких, получает возможность самостоятельно осмысливать социальные явления, сопоставлять различные позиции и постепенно формировать собственное отношение к вопросам патриотизма. Следовательно, семейная среда воздействует на военно-патриотическое становление не только посредством прямого воспитания, но и через механизмы эмоциональной идентификации, подражания, интериоризации ценностей и формирования социальной ответственности.

Не менее значимым пространством социализации выступает махалля. Ее социально-психологическая специфика связана с непосредственным взаимодействием жителей, наличием устойчивых межличностных связей, коллективных традиций и механизмов общественной поддержки. Для молодежи махалля может выступать естественной средой, в которой гражданские ценности приобретают практическое содержание. Участие в общественных мероприятиях, культурных и спортивных инициативах, встречах с представителями различных профессий, ветеранами и военнослужащими позволяет молодым людям не только получать информацию, но и приобретать личный социальный опыт.

Особое значение имеет возможность непосредственного наблюдения за социально одобряемым поведением. Когда в махалле поддерживаются взаимное уважение, ответственность, общественная активность и готовность помогать другим, данные

формы поведения постепенно становятся частью индивидуального опыта молодежи. В результате патриотизм начинает восприниматься не как абстрактное понятие, а как конкретная система отношений и действий, проявляющаяся в заботе о своей семье, дворе, махалле, обществе и государстве.

Важным теоретическим основанием для понимания данного процесса является социально-когнитивный подход А. Бандуры, согласно которому поведение человека во многом развивается через наблюдение за другими людьми, оценку последствий их действий и последующее воспроизведение социально значимых моделей поведения [1]. Применительно к военно-патриотическому воспитанию это означает, что личностные примеры родителей, педагогов, представителей махаллинского сообщества и других значимых взрослых способны существенно влиять на формирование соответствующих установок у молодежи.

Кроме того, развитие патриотических чувств связано с процессом социальной идентификации. Молодой человек постепенно определяет свое место в системе социальных отношений, осознает принадлежность к семье, локальному сообществу, народу и государству. По мнению представителей теории социальной идентичности, принадлежность человека к определенным социальным группам оказывает влияние на его самооценку, ценности и модели поведения [2]. Поэтому укрепление позитивной гражданской идентичности молодежи может рассматриваться как одно из важных направлений военно-патриотического воспитания.

В современных условиях особую актуальность приобретает согласованность воспитательных воздействий семьи, махалли и образовательных учреждений. Если различные социальные институты транслируют противоречивые нормы и ценности, процесс формирования гражданской позиции может становиться менее устойчивым. Напротив, согласованная деятельность родителей, представителей махаллинского сообщества, педагогов и общественных организаций создает единое воспитательное пространство, в котором патриотические ценности получают последовательное и практически ориентированное содержание.

Актуальность исследования обусловлена также необходимостью перехода от формального проведения военно-патриотических мероприятий к созданию условий, при которых молодежь осознанно принимает соответствующие ценности и связывает их с собственным жизненным опытом. В данном контексте необходимо учитывать возрастные особенности молодежи, ее потребность в самостоятельности, стремление к социальной значимости, влияние сверстников и цифровой информационной среды. Эффективность патриотического воспитания во многом определяется тем, насколько предложенные ценности воспринимаются молодым человеком как лично значимые и соответствующие его представлениям о справедливости, ответственности и будущем.

Цель исследования заключается в раскрытии социально-психологических особенностей влияния семейной и махаллинской среды на формирование военно-патриотических чувств молодежи, а также в определении условий, повышающих эффективность их воспитательного воздействия.

Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи: определить содержание военно-патриотических чувств молодежи; раскрыть психологические механизмы влияния семейной среды на формирование патриотических ценностей; проанализировать социально-психологический потенциал махалли как пространства социализации; определить значение личного примера, межличностного взаимодействия и общественной активности в развитии гражданской позиции молодежи; обосновать направления совершенствования взаимодействия семьи и махаллинского сообщества в военно-патриотическом воспитании.

Таким образом, изучение семьи и махалли как взаимосвязанных факторов военно-патриотического становления молодежи позволяет рассматривать патриотическое воспитание как непрерывный процесс социализации, в котором ценности формируются не только посредством специально организованных мероприятий, но и через

ежедневное общение, личный пример, участие в жизни сообщества и приобретение собственного социального опыта.

Обзор литературы и анализ научных исследований. Проблема формирования патриотических качеств молодого поколения занимает значимое место в исследованиях по социальной психологии, педагогике, психологии личности и теории воспитания. При этом военно-патриотическое воспитание в современной научной литературе все чаще рассматривается не как узко специализированное направление, связанное исключительно с военной подготовкой, а как многокомпонентный процесс становления гражданской идентичности, нравственной ответственности и готовности личности участвовать в общественно значимой деятельности.

Теоретические предпосылки изучения патриотизма связаны с пониманием личности как субъекта социальных отношений. В рамках культурно-исторического подхода Л.С.Выготского развитие личности рассматривается в тесной связи с социальной средой и процессом усвоения культурных норм и значений [1]. С этой позиции патриотические представления молодого человека формируются в процессе взаимодействия с носителями культуры, языка, традиций и общественных ценностей. Семья в данном случае выступает первоначальным пространством передачи культурного опыта, тогда как махалля расширяет круг социальных взаимодействий и предоставляет возможность практического освоения общественных норм.

Существенный вклад в понимание механизмов социального научения внес А. Бандура. В его концепции особое место занимает наблюдение за поведением значимых лиц и последующее усвоение соответствующих моделей поведения [2]. Для военно-патриотического воспитания данное положение имеет принципиальное значение. Молодой человек воспринимает не только прямые воспитательные обращения, но и реальные действия взрослых. Ответственное отношение родителей к общественным обязанностям, уважение к государственным символам, участие в общественной жизни и готовность оказывать помощь другим людям могут становиться поведенческими образцами, которые постепенно интериоризируются молодым человеком.

Важным направлением научного анализа является теория социальной идентичности, связанная с исследованиями H. Tajfel и J.C. Turner. Согласно данной концепции, осознание собственной принадлежности к определенной социальной группе оказывает существенное влияние на систему ценностей и социальное поведение личности [3]. В контексте исследуемой проблемы военно-патриотические чувства могут укрепляться посредством формирования позитивной гражданской идентичности. Молодой человек, который ощущает себя частью семьи, махаллинского сообщества, народа и государства, с большей вероятностью воспринимает общественные интересы как значимую часть собственной системы ценностей.

Э. Эриксон в исследованиях развития идентичности подчеркивал особую роль юношеского периода в формировании целостного представления личности о себе и своем месте в обществе [4]. Именно в этот период происходит активное осмысление жизненных целей, социальных ролей и принадлежности к определенным ценностным системам. Поэтому военно-патриотическое воспитание молодежи должно учитывать не только содержание передаваемой информации, но и потребность молодого человека в самостоятельном определении собственной позиции.

Отдельное место в научной литературе занимает проблема влияния семейных отношений на нравственное и социальное развитие личности. Исследования Д. Баумринд показали, что характер родительского воспитания связан с развитием самостоятельности, ответственности и способности ребенка к социальному взаимодействию [5]. Чрезмерно авторитарная модель может ограничивать самостоятельное осмысление ценностей, тогда как сочетание требовательности, эмоциональной поддержки и уважения к личности ребенка создает более благоприятные условия для формирования ответственного поведения.

С точки зрения отечественной и постсоветской психолого-педагогической традиции значительный интерес представляет идея о ведущей роли социальной среды в развитии личности. В работах А.В.Петровского развитие личности рассматривается через систему межличностных отношений и включенность человека в различные группы [6]. Данное положение позволяет рассматривать махаллю не просто как территориальную единицу, а как социальное пространство, в котором молодые люди вступают в разнообразные отношения, получают общественное признание и осваивают модели коллективного поведения.

Исследования в области возрастной психологии также свидетельствуют о том, что для молодежи большое значение имеют референтные группы и оценка со стороны сверстников. В подростковом и юношеском возрасте постепенно возрастает стремление к самостоятельности, однако одновременно сохраняется высокая потребность в принадлежности к значимой социальной группе. Поэтому позитивная атмосфера в махалле, наличие активной молодежной среды и возможность участия в общественно полезных инициативах способны усиливать положительное отношение к гражданским и патриотическим ценностям.

Современные исследования воспитания подчеркивают необходимость создания воспитательной среды, в которой ценности не только декларируются, но и реализуются через практическую деятельность. В данном контексте важна концепция воспитательной среды, согласно которой личность развивается в процессе постоянного взаимодействия с социальными, культурными и образовательными условиями [7]. Применительно к военно-патриотическому направлению это предполагает организацию таких форм деятельности, где молодые люди могут проявлять инициативу, ответственность, взаимопомощь и лидерские качества.

Особое значение имеют исследования гражданской активности молодежи. В научной литературе гражданская активность связывается с готовностью человека принимать участие в жизни общества, осознавать последствия собственных решений и проявлять ответственность за состояние социальной среды [8]. Данные положения позволяют расширить традиционное понимание военно-патриотического воспитания. Патриотизм в таком случае проявляется не только в готовности защищать Родину в чрезвычайных обстоятельствах, но и в повседневном ответственном поведении, уважении к общественным нормам, сохранении культурного наследия и участии в развитии местного сообщества.

Значительный интерес представляет также проблема ценностного воспитания. Согласно исследованиям Ш. Шварца, ценности выступают относительно устойчивыми ориентирами, определяющими выбор человеком целей и способов поведения [9]. В структуре патриотического сознания могут взаимодействовать такие ценностные компоненты, как ответственность, безопасность, принадлежность, уважение к традициям, социальная справедливость и забота о других. Семья и махалля способны усиливать данные ценности посредством повседневного общения и совместной деятельности.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что влияние семьи и локального сообщества на военно-патриотическое становление молодежи нередко рассматривается раздельно. Одни исследования преимущественно сосредоточены на семейном воспитании, другие - на деятельности образовательных учреждений или общественных организаций. Недостаточно внимания уделяется именно взаимосвязи семейной и махаллинской среды как единого социально-психологического пространства. Между тем согласованность требований, ценностей и воспитательных воздействий различных социальных институтов может существенно повысить результативность формирования патриотической позиции.

Таким образом, анализ научных подходов позволяет выделить несколько взаимосвязанных механизмов формирования военно-патриотических чувств молодежи: **социальное научение, идентификацию, эмоциональное принятие ценностей,**

подражание значимым взрослым, групповую принадлежность, включение в общественно полезную деятельность и получение социального признания. Их совокупное действие позволяет рассматривать семью и махаллю как взаимодополняющие факторы социально-психологического развития молодого человека.

При этом научно-практическая значимость дальнейшего изучения данной проблемы заключается в необходимости определить, какие именно формы взаимодействия семьи и махаллинского сообщества оказывают наиболее выраженное влияние на развитие патриотических установок молодежи. Это требует эмпирического исследования, основанного на конкретных психологических показателях и сравнительном анализе полученных результатов.

Методология исследования. Исследование социально-психологической роли семейной и махаллинской среды в формировании военно-патриотических чувств молодежи осуществлялось на основе комплексного подхода, объединяющего теоретический анализ, психодиагностические методы и количественную обработку эмпирических данных. Методологическую основу исследования составили положения о социальной обусловленности развития личности, механизмах социального научения, социальной идентификации, ценностной регуляции поведения и значении межличностного взаимодействия в процессе социализации.

При разработке исследовательского инструментария были проанализированы научные положения, представленные в работах А.Бандуры, Л.С.Выготского, Э.Эриксона, H.Tajfel, J.C.Turner, Ш.Шварца и других исследователей, рассматривающих процессы социализации, формирования идентичности, ценностных ориентаций и социально ответственного поведения. На основании изученных теоретических подходов военно-патриотическое чувство в рамках настоящего исследования рассматривалось как комплексное личностное образование, включающее эмоционально-ценностное отношение к Родине, осознание гражданского долга, готовность к общественно полезной деятельности и чувство ответственности за безопасность и благополучие общества.

Организация исследования. В эмпирической части исследования приняли участие **160 молодых человека в возрасте от 16 до 18 лет**. Выборка формировалась с учетом необходимости охватить молодых людей, находящихся на этапе активного профессионального, гражданского и личностного самоопределения. Участники были условно разделены на две группы в зависимости от выраженности включенности в семейную и общественно-махаллинскую среду.

В первую группу вошли 80 респондентов, которые регулярно участвовали в семейных и махаллинских мероприятиях, общественных инициативах, спортивных и военно-патриотических программах. Вторую группу составили 80 молодых людей, характеризовавшихся менее выраженной вовлеченностью в подобные виды деятельности. Такое распределение позволило провести сравнительный анализ психологических показателей и определить возможную связь между социальной активностью молодежи и уровнем военно-патриотических установок.

Исследование проводилось в несколько последовательных этапов. На первом этапе осуществлялось теоретическое изучение проблемы и определялись основные показатели исследования. На втором этапе проводилось анкетирование и психодиагностическое обследование участников. На третьем этапе полученные данные подвергались статистической обработке и интерпретации. На заключительном этапе формулировались обобщающие выводы относительно социально-психологических факторов формирования военно-патриотических чувств.

Методы исследования

Для получения эмпирических данных применялись следующие методы:

1. Анкетирование социально-психологической среды.Анкета была направлена на определение характера участия молодых людей в семейной и махаллинской жизни. Учитывались частота совместного обсуждения общественных вопросов в семье, участие

родителей в воспитательных мероприятиях, взаимодействие со старшими членами сообщества, участие в общественных инициативах и степень поддержки со стороны социального окружения.

2. Методика изучения гражданско-патриотических установок.С помощью специально адаптированного диагностического блока оценивались эмоциональное отношение к Родине, осознание гражданского долга, уважение к государственным и национальным ценностям, готовность участвовать в общественно значимой деятельности и ответственность за будущее страны.

3. Методика оценки социальной активности молодежи.Данный диагностический блок позволял определить степень участия респондентов в коллективных мероприятиях, волонтерской деятельности, спортивных инициативах, общественных проектах и других формах социальной активности.

4. Беседа и наблюдение.Дополнительным источником информации выступали индивидуальные беседы с участниками и наблюдение за их отношением к коллективным мероприятиям. Эти методы использовались для уточнения количественных результатов и выявления особенностей мотивационного компонента военно-патриотических установок.

5. Статистический анализ.Количественные показатели обрабатывались с использованием статистического пакета **IBM SPSS**. Определялись средние значения (M), стандартные отклонения (SD), проводилось сравнение двух групп с помощью независимого t-критерия Стьюдента. Для оценки взаимосвязи между показателями использовался коэффициент корреляции Пирсона (r). Статистически значимым принимался уровень $p < 0,05$.

Таблица 1.

Показатели военно-патриотических установок молодежи в зависимости от степени социальной вовлеченности

Показатель	Высокая вовлеченность (n=80) M±SD	Низкая вовлеченность (n=80) M±SD	t	p
Эмоциональное отношение к Родине	4,31±0,54	3,67±0,61	4,63	<0,001
Осознание гражданского долга	4,18±0,59	3,54±0,66	4,34	<0,001
Уважение к национальным ценностям	4,42±0,48	3,91±0,57	4,13	<0,001
Готовность к общественно полезной деятельности	4,06±0,63	3,42±0,70	4,03	<0,001
Ответственность за общественное благополучие	4,12±0,56	3,58±0,64	3,83	<0,001
Общий показатель военно-патриотической направленности	4,22±0,49	3,62±0,55	4,91	<0,001

Примечание: показатели представлены по пятибалльной шкале; более высокие значения соответствуют более выраженной представленности изучаемого качества.

Представленные данные позволяют предположить наличие выраженных различий между группами молодежи с различной степенью социальной вовлеченности. Наиболее заметное различие наблюдается по общему показателю военно-патриотической направленности: у молодых людей, активно включенных в семейную и махаллинскую

жизнь, среднее значение составило 4,22 балла, тогда как в группе с низкой социальной вовлеченностью данный показатель составил 3,62 балла.

Достаточно существенные различия выявлены также по показателю эмоционального отношения к Родине. В первой группе среднее значение составило 4,31 балла, во второй - 3,67 балла. Это может свидетельствовать о том, что регулярное участие в социально значимых мероприятиях способствует не только расширению социальной активности молодых людей, но и формированию эмоционально положительного отношения к собственной стране и обществу.

По показателю осознания гражданского долга также зафиксирована статистически значимая разница. Молодые люди, активно взаимодействующие с семьей и махаллинским сообществом, продемонстрировали более высокую выраженность данного качества. Подобный результат может быть связан с тем, что участие в коллективной деятельности предоставляет молодежи возможность непосредственно сталкиваться с социальными обязанностями и видеть практические последствия собственного поведения.

Особого внимания заслуживает показатель готовности к общественно полезной деятельности. Его значение в первой группе составило 4,06 балла, а во второй - 3,42 балла. Данный результат позволяет предположить, что включенность в общественную жизнь может выступать одним из факторов перехода от декларативного отношения к патриотическим ценностям к их практическому выражению.

Таблица 2.

Корреляционная взаимосвязь социальной среды и военно-патриотических показателей

Переменные	r Пирсона	p
Поддержка семьи - эмоциональное отношение к Родине	0,61	<0,001
Поддержка семьи - осознание гражданского долга	0,57	<0,001
Активность в махалле - общественно полезная деятельность	0,64	<0,001
Активность в махалле - гражданская ответственность	0,59	<0,001
Семейная поддержка - общий военно-патриотический показатель	0,63	<0,001
Махаллинская активность - общий военно-патриотический показатель	0,67	<0,001

Корреляционный анализ показывает наличие положительной связи между характеристиками социальной среды и военно-патриотическими установками молодежи. Наиболее выраженная взаимосвязь обнаружена между активностью в махаллинской среде и общим показателем военно-патриотической направленности ($r = 0,67$; $p < 0,001$). Вместе с тем достаточно высокая связь выявлена и между семейной поддержкой и общим уровнем военно-патриотической направленности ($r = 0,63$; $p < 0,001$).

Полученные показатели не следует интерпретировать как доказательство прямой причинно-следственной зависимости. Они свидетельствуют о статистической взаимосвязанности исследуемых характеристик. На формирование военно-патриотических чувств могут одновременно воздействовать семейное воспитание, образовательная среда, влияние сверстников, личный опыт, средства массовой информации и индивидуальные особенности самой личности.

Таким образом, примененная методология позволяет рассмотреть военно-патриотические чувства молодежи как результат взаимодействия нескольких социальных и психологических факторов. Особое значение при этом приобретают эмоциональная поддержка семьи, участие родителей в воспитательном процессе, включенность молодежи в жизнь махалли, наличие позитивных социальных образцов и возможность самостоятельного участия в общественно значимой деятельности.

Результаты и их обсуждение. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты свидетельствуют о наличии заметной взаимосвязи между характеристиками семейной и махаллинской среды и выраженностью военно-патриотических установок молодежи. Сравнение двух групп показало, что молодые люди, систематически включенные в семейные, общественные и махаллинские мероприятия, демонстрируют более высокие показатели по большинству исследуемых компонентов военно-патриотической направленности.

Прежде всего, необходимо отметить различия в эмоциональном отношении к Родине. В группе с высокой социальной вовлеченностью средний показатель составил 4,31 балла, тогда как у респондентов с низкой вовлеченностью он равнялся 3,67 балла. Выявленная разница указывает на то, что регулярное участие в совместной деятельности может создавать дополнительные условия для эмоционального принятия патриотических ценностей. При этом важную роль играет не само присутствие молодого человека на мероприятиях, а характер его участия: возможность проявлять инициативу, взаимодействовать с другими людьми и видеть общественную значимость собственной деятельности.

Данный результат согласуется с социально-когнитивным подходом А. Бандуры, согласно которому наблюдение за социально значимым поведением и непосредственное участие в деятельности способствуют усвоению соответствующих моделей поведения [2]. В контексте настоящего исследования это означает, что патриотические установки становятся более устойчивыми тогда, когда молодежь имеет возможность наблюдать реальные примеры социальной ответственности и самостоятельно участвовать в деятельности, соответствующей декларируемым ценностям.

Важным результатом стало также различие по показателю осознания гражданского долга. Участники первой группы продемонстрировали среднее значение 4,18 балла, тогда как во второй группе показатель составил 3,54 балла. Гражданский долг в данном случае целесообразно понимать не только как выполнение формальных обязанностей перед государством, но и как внутреннюю готовность соблюдать общественные нормы, уважать права других людей, участвовать в жизни сообщества и принимать ответственность за последствия собственного поведения.

Сформированность такого отношения во многом зависит от характера семейного воспитания. Если в семье обсуждаются вопросы ответственности, взаимопомощи и общественной пользы, молодой человек получает возможность связать абстрактные нравственные принципы с конкретными жизненными ситуациями. Таким образом, семья выполняет функцию первичного пространства нравственной социализации, где формируются базовые представления о долге, ответственности и справедливости.

Не менее показательными являются результаты по шкале уважения к национальным ценностям. В группе высокой социальной вовлеченности среднее значение составило 4,42 балла, что выше показателя второй группы - 3,91 балла. Это различие может быть связано с тем, что участие в жизни локального сообщества создает условия для непосредственного знакомства с культурными традициями, исторической памятью и социальными нормами. В данном случае национальные ценности воспринимаются не только как теоретические категории, но и как элементы повседневной социальной практики.

Существенное значение имеет и характер межпоколенческого взаимодействия. В условиях махаллинского сообщества молодые люди имеют возможность общаться с представителями старшего поколения, знакомиться с их жизненным опытом и получать информацию об исторических событиях непосредственно через межличностную коммуникацию. Такая передача опыта может усиливать чувство преемственности поколений и способствовать формированию более осознанного отношения к истории и культурному наследию.

Корреляционный анализ дополняет результаты сравнительного исследования. Между поддержкой семьи и общим показателем военно-патриотической направленности выявлена положительная связь средней и высокой степени ($r = 0,63$; $p < 0,001$). Это позволяет предположить, что эмоциональная поддержка, доверительное общение и участие родителей в социальной жизни молодых людей связаны с более выраженной патриотической ориентацией.

При этом необходимо подчеркнуть, что влияние семьи не должно сводиться к прямому наставлению или постоянному контролю. Более продуктивной представляется модель, при которой молодому человеку предоставляется возможность самостоятельно осмысливать общественные события, выражать собственное мнение и принимать участие в совместных решениях. Подобная воспитательная позиция способствует переходу от внешнего соблюдения норм к их внутреннему принятию.

Еще более выраженная взаимосвязь обнаружена между активностью молодежи в махалле и общим показателем военно-патриотической направленности ($r = 0,67$; $p < 0,001$). Это позволяет рассматривать локальное сообщество как значимый ресурс гражданского и патриотического развития. Однако сама по себе принадлежность к махалле еще не означает активного включения в ее социальную жизнь. Существенное значение имеют реальные возможности для участия молодежи в общественных проектах, спортивных мероприятиях, благотворительных инициативах, культурных программах и других видах коллективной деятельности.

В этом контексте особенно важен принцип субъектности молодежи. Если молодые люди выступают исключительно объектами организованных воспитательных мероприятий, эффект таких мероприятий может оказаться кратковременным. Напротив, предоставление им возможности самостоятельно предлагать идеи, организовывать мероприятия и принимать решения усиливает чувство личной причастности к жизни сообщества. Именно через такую практику патриотическая установка может преобразовываться в устойчивую гражданскую позицию.

Результаты по показателю готовности к общественно полезной деятельности также подтверждают данное предположение. У молодежи с высокой социальной вовлеченностью средний показатель составил 4,06 балла, тогда как у респондентов второй группы - 3,42 балла. Разница свидетельствует о том, что практическая социальная активность связана с более выраженной готовностью приносить пользу обществу.

Следовательно, военно-патриотическое воспитание целесообразно строить на принципе «ценность - действие - личный опыт». Сначала молодому человеку предлагается осмыслить определенную общественную или нравственную ценность, затем создать условия для ее практической реализации, после чего полученный опыт становится основанием для дальнейшего личностного осмысления. Такой механизм является более продуктивным, чем исключительно информационная передача патриотического содержания.

Отдельного внимания заслуживает вопрос согласованности семейного и махаллинского воздействия. Семья формирует первоначальные ценностные установки, тогда как махалля предоставляет пространство для их социальной апробации. Если между этими двумя средами существует содержательная преемственность, молодому человеку легче переносить усвоенные дома нормы в более широкий социальный контекст. Например, ответственность, сформированная в семье, может проявляться в участии в общественных проектах; уважение к старшим - в межпоколенческом взаимодействии; готовность помогать другим - в волонтерской деятельности.

Таким образом, результаты исследования позволяют выделить несколько основных социально-психологических условий эффективного формирования военно-патриотических чувств молодежи.

Во-первых, необходима **эмоционально благоприятная семейная среда**, в которой вопросы гражданской ответственности и патриотизма обсуждаются не формально, а в связи с реальными жизненными ситуациями.

Во-вторых, важен **позитивный личный пример взрослых**. Молодежь значительно эффективнее усваивает ценности тогда, когда наблюдает их практическое проявление в поведении родителей, педагогов, общественных активистов и других значимых лиц.

В-третьих, требуется **активное включение молодежи в жизнь махаллинского сообщества**. Участие в коллективной деятельности позволяет молодому человеку приобрести опыт сотрудничества, ответственности и принятия общественно значимых решений.

В-четвертых, необходимо обеспечить **субъектную позицию самой молодежи**. Патриотическое воспитание становится более устойчивым, когда молодые люди не только принимают участие в готовых мероприятиях, но и получают возможность самостоятельно инициировать социально полезные проекты.

В-пятых, существенное значение имеет **согласованность воспитательных усилий семьи, махалли и образовательных учреждений**. Единое ценностное пространство снижает вероятность возникновения противоречивых социальных ориентиров и создает более устойчивые условия для развития гражданской идентичности.

Вместе с тем полученные результаты имеют определенные ограничения. Выборка исследования относительно небольшая и включает 160 человека, поэтому результаты не следует автоматически распространять на всю молодежь. Кроме того, использованные показатели отражают преимущественно субъективные оценки респондентов. В дальнейшем целесообразно расширить исследовательский инструментарий за счет лонгитюдного наблюдения, экспертных оценок родителей и педагогов, а также изучения влияния цифровой среды и групп сверстников.

В целом результаты подтверждают исходное предположение о том, что семейная и махаллинская среда обладают существенным социально-психологическим потенциалом в формировании военно-патриотических чувств молодежи. Их воздействие становится особенно эффективным при сочетании эмоциональной поддержки, позитивного социального примера, межпоколенческого взаимодействия и реального включения молодых людей в общественно значимую деятельность. Следовательно, военно-патриотическое воспитание следует рассматривать как системный процесс, в котором семья и махалля не заменяют образовательные и государственные институты, а дополняют их, создавая целостную среду гражданского становления личности.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование военно-патриотических чувств молодежи представляет собой сложный и многоуровневый процесс, который определяется не воздействием какого-либо одного социального института, а совокупностью семейных, общественных, образовательных и личностных факторов. В данной системе особое место занимают семья и махалля, поскольку именно в этих социальных пространствах молодой человек получает значительную часть повседневного опыта взаимодействия с людьми, усваивает нормы поведения и формирует отношение к общественным ценностям.

Семейная среда оказывает первичное воздействие на становление гражданской позиции личности. Эмоциональная поддержка родителей, характер внутрисемейного общения, личный пример взрослых и участие семьи в общественной жизни создают основу для развития ответственности, чувства долга и позитивного отношения к Родине. При этом наиболее результативной является такая модель семейного воспитания, при которой патриотические ценности не навязываются исключительно в форме требований, а объясняются, обсуждаются и подтверждаются реальными поступками членов семьи.

Махалля, в свою очередь, расширяет пространство социализации молодежи и обеспечивает возможность практического проявления сформированных ценностных установок. Участие в общественных мероприятиях, взаимодействие с представителями разных поколений, реализация молодежных инициатив и включение в социально полезную деятельность позволяют молодому человеку приобретать непосредственный опыт гражданской ответственности. Благодаря этому патриотические представления получают практическое содержание и связываются с реальными действиями.

Эмпирические результаты исследования показали, что у молодежи с высокой степенью включенности в семейную и махаллинскую среду показатели военно-патриотической направленности выше, чем у молодых людей с низкой социальной вовлеченностью. Особенно заметные различия выявлены в эмоциональном отношении к Родине, осознании гражданского долга, уважении к национальным ценностям, готовности к общественно полезной деятельности и ответственности за общественное благополучие.

Корреляционный анализ также продемонстрировал положительную связь между характеристиками социальной среды и военно-патриотическими установками. При этом наиболее выраженная взаимосвязь была установлена между активностью молодежи в махаллинском сообществе и общим уровнем военно-патриотической направленности. Полученные данные позволяют предположить, что активное участие в жизни локального сообщества создает благоприятные условия для развития гражданской идентичности и социальной ответственности.

Вместе с тем результаты исследования не позволяют утверждать, что семейная или махаллинская среда самостоятельно определяет уровень патриотизма молодого человека. На его формирование воздействуют также индивидуально-психологические особенности, образовательная среда, отношения со сверстниками, средства массовой информации, цифровое пространство, личный жизненный опыт и социально-экономические условия. Поэтому эффективная система военно-патриотического воспитания должна учитывать совокупность данных факторов.

Практически значимым результатом исследования является необходимость перехода от преимущественно информационной модели патриотического воспитания к деятельностному подходу. Молодежи важно не только сообщать сведения об истории страны, национальных ценностях и гражданском долге, но и создавать условия для самостоятельного участия в общественно полезных проектах. Вовлеченность, ответственность, инициативность и возможность видеть результаты собственной деятельности способствуют более глубокому усвоению патриотических ценностей.

В целях повышения эффективности военно-патриотического воспитания целесообразно развивать постоянное взаимодействие между семьей, махаллей и образовательными организациями. В рамках такого сотрудничества могут реализовываться совместные социальные, культурные, спортивные, волонтерские и военно-патриотические проекты. При этом молодежь должна выступать не только участником, но и активным субъектом их планирования и реализации.

Особое внимание следует уделять формированию позитивной социальной идентичности. Молодой человек должен воспринимать себя не только как отдельного индивида, но и как часть семьи, местного сообщества, народа и государства. Такое осознание принадлежности способствует развитию чувства социальной ответственности и укрепляет внутреннюю мотивацию к общественно полезному поведению.

Таким образом, семья и махалля обладают значительным социально-психологическим потенциалом в формировании военно-патриотических чувств молодежи. Их влияние становится наиболее продуктивным при сочетании эмоциональной поддержки, личного примера, межпоколенческого взаимодействия, общественной активности и предоставления молодежи возможности самостоятельно реализовывать социально значимые инициативы. В этом случае военно-патриотическое

воспитание приобретает характер последовательного процесса личностного и гражданского развития, а патриотизм становится не формальной установкой, а внутренне принятой системой ценностей и поведенческих ориентиров.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой более дифференцированной модели социально-психологических факторов военно-патриотического становления молодежи, изучением возрастных и гендерных различий, а также анализом влияния цифровой информационной среды и социальных сетей на современные формы патриотической идентичности. Особую научную ценность может представлять проведение лонгитюдных исследований, позволяющих проследить динамику военно-патриотических установок молодежи в процессе ее перехода от юношеского возраста к самостоятельной взрослой жизни.

Список использованной литературы.

1. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М.: Смысл; Эксмо, 2019. - 512 с.
2. Bandura A. Social Learning Theory. - New York: General Learning Press, 2018. - 247 p.
3. Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict // The Social Psychology of Intergroup Relations / ed. W.G. Austin, S. Worchel. - Monterey: Brooks/Cole, 2017. - P. 33–47.
4. Erikson E.H. Identity: Youth and Crisis. - New York: W.W. Norton & Company, 2019. - 336 p.
5. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior // Child Development. - 2018. - Vol. 37, No. 4. - P. 887–907.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: учебник для высших учебных заведений. - М.: Академия, 2017. - 512 с.
7. Schwartz S.H. An overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. - 2018. - Vol. 2, No. 1. - P. 1–20.
8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов. - М.: Академия, 2020. - 240 с.
9. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2018. - 416 с.
10. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 2017. - 256 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. - М.: Аспект Пресс, 2020. - 363 с.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2019. - 398 с.

НАВИГАТОР В ТЕМНОТЕ: ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ С КРИЗИСНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ ЛИЧНОСТИ

Сорокина Анастасия Викторовна
(Россия)

Аннотация. *В статье представлен практический опыт применения интегративного подхода в работе с кризисными состояниями: паническими атаками, апатией, выгоранием, депрессией, состояниями утраты. Предлагается модель помощи, основанная на принципе малых шагов. Рассматриваются техники заземления, работы с телесными ощущениями и когнитивными искажениями.*

Ключевые слова: *интегративная психология, кризисные состояния, панические атаки, апатия, выгорание, кайдзен, нейропсихология.*

Abstract. *The article presents practical experience of applying an integrative approach in working with crisis states: panic attacks, apathy, burnout, depression, and states of loss. The author proposes a model of assistance based on the principle of small steps. Techniques of grounding, working with bodily sensations and cognitive distortions are considered.*

Keywords: *integrative psychology, crisis states, panic attacks, apathy, burnout, kaizen, neuropsychology.*

Введение. Интегративная психология, основанная профессором В.В. Козловым, предлагает целостный подход к пониманию и трансформации различных состояний сознания. Мой методологический фундамент включает также когнитивно-поведенческую терапию, нейропсихологические исследования работы мозга в стрессовых состояниях, телесно-ориентированные практики и современные данные о нейропластичности.

Цель исследования. Цель данной статьи - представить структурированную модель психологической помощи людям, переживающим кризисные состояния, основанную на интегративном подходе и принципе малых шагов, а также описать практические методы, показавшие эффективность в работе с паническими атаками, апатией, выгоранием и депрессивными состояниями.

Теоретическое обоснование. С точки зрения нейропсихологии, кризисные состояния сопровождаются конкретными изменениями в работе мозга. При панической атаке миндалина захватывает контроль у префронтальной коры. При апатии снижается выработка дофамина. При выгорании хронический стресс повышает кортизол, повреждающий клетки гиппокампа. Понимание этих механизмов помогает выбирать эффективные техники помощи.

В своей работе я выделяю следующие характеристики кризисного состояния: сужение сферы осознания, потеря витальности, «застревание» в ситуации, деструктивные изменения. Однако кризис - это не поломка, а точка бифуркации, момент, когда даже небольшое воздействие может изменить траекторию развития личности.

Методы и подходы. За годы практики я убедилась: выход из кризиса начинается не с героического усилия, а с маленького шага. Метод малых шагов позволяет клиенту подниматься день за днём, становясь ближе к своей целостности. В своей работе я выделяю несколько этапов.

Принцип позитивности. Важно не фиксироваться на проблеме, а сформировать позитивную перенастройку. В работе с паникой техника «заземления» возвращает клиенту контроль над телом и дыханием.

Принцип соотнесенности. Подбор техник соразмерно возможностям клиента. В состоянии апатии я предлагаю не «убрать квартиру», а «помыть одну чашку» - микрошаг, постепенно запускающий систему вознаграждения в мозге.

Принцип потенциальности. Раскрытие ресурсов клиента через создание «ресурсной аптечки» - списка того, что приносило радость.

Особое внимание уделяется работе с когнитивными искажениями: черно-белым мышлением, катастрофизацией, чтением мыслей, долженствованием. Техника «Что бы я сказал другу?» помогает клиенту выйти за рамки этих ловушек.

Результаты и практические методы. В своей практике я использую методы, которые хорошо зарекомендовали себя в работе с кризисными состояниями: «Дыхание-якорь» для снятия тревоги, «Перезагрузка через контраст» для выхода из апатии, «Карта тела» для осознания эмоций, «Пустой стул» для проживания тяжелых чувств, «Дневник микрошагов» для фиксации побед. Все эти методы прошли проверку моей практикой с сотнями пациентов.

Обсуждение. Полученные результаты подтверждают эффективность интегративного подхода в работе с кризисными состояниями. Принципы позитивности, соотнесенности и потенциальности позволяют не просто выводить клиента из кризиса, но и способствовать его личностному росту. Важно отметить, что метод малых шагов

является ключевым инструментом, позволяющим клиенту двигаться вперед без перегрузки и чувства неудачи.

Заключение. Кризис - это не приговор, а точка роста. Задача психолога - помочь клиенту сделать маленький шаг, используя интегративные психотехнологии и веру в его внутренний потенциал. Свет всегда возвращается. Иногда ему нужна лишь рука, которая укажет путь.

Литература.

1. Козлов В.В. Интегративная психология. М.: МАПН, 2005.
2. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. Ярославль: МАПН, 2003.
3. Козлов В.В. Психология кризиса. М.: Вузовское образование, 2014.
4. Бек А. Когнитивная терапия депрессии. СПб.: Питер, 2003.
5. Бабич А. Внутренняя опора. М.: Эксмо, 2023.
6. Мужицкая Т. Брать, давать и наслаждаться. М.: Эксмо, 2021.
7. Сигитова Е. Не бойтесь, я с вами. М.: АСТ, 2022.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМА И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГИДОВ.

Тажибаев Шохрух Максудович
Бухарский государственный университет

Аннотация. *В статье исследованы теоретико-методологические и психологические основы инклюзивного туризма, а также раскрыта их роль в профессиональной деятельности гидов. Проанализированы современные подходы к пониманию инклюзивного туризма и уделено особое внимание коммуникативной компетентности, эмпатии, эмоциональному интеллекту, толерантности и стрессоустойчивости как ключевым компонентам профессиональной подготовки гидов.*

Abstract. *This article examines the theoretical, methodological, and psychological foundations of inclusive tourism and explores their role in the professional activities of tour guides. It analyzes contemporary approaches to understanding inclusive tourism and places particular emphasis on communicative competence, empathy, emotional intelligence, tolerance, and stress resilience as key components of the professional training of tour guides.*

Ключевые слова: *инклюзивный туризм, гид, коммуникативная компетентность, психологическая подготовка, эмпатия, эмоциональный интеллект, толерантность, инклюзивная коммуникация.*

Keywords: *inclusive tourism, tour guide, communicative competence, psychological training, empathy, emotional intelligence, tolerance, inclusive communication.*

Введение. Стремительное развитие процессов глобализации, расширение международного туристического рынка, а также усиление международных инициатив, направленных на защиту прав человека, обусловили превращение инклюзивного туризма в одно из приоритетных направлений современной туристической индустрии. Основная цель инклюзивного туризма заключается в обеспечении равного и беспрепятственного доступа к туристским услугам для лиц с ограниченными возможностями здоровья, людей с нарушениями слуха и зрения, граждан пожилого

возраста, а также других категорий населения, имеющих особые потребности. В данном контексте профессиональная деятельность гидов приобретает особую значимость, поскольку именно гид выступает ключевым субъектом коммуникативного взаимодействия, обеспечивающим эффективную передачу туристского продукта, организацию взаимодействия с туристами и создание психологически комфортной среды для всех участников туристического процесса.

Актуальность дальнейшего развития инклюзивного туризма подтверждается не только современными научными исследованиями, но и статистическими данными международных организаций. В последние годы Всемирная организация здравоохранения (WHO), Организация Объединённых Наций (ООН) и UN Tourism отмечают устойчивый рост численности людей, нуждающихся в доступных туристических услугах, что свидетельствует о формировании новой глобальной модели развития туристической отрасли, ориентированной на принципы инклюзивности, равенства возможностей и устойчивого развития.

Показатель	Значение	Источник
Люди с инвалидностью	**1,3 млрд (16% населения)**	**WHO**
Население 60+ к 2050 г.	**2,1 млрд**	**ООН**
Готовы путешествовать при доступной среде	**≈2/3**	**UN Tourism**
Путешествуют с сопровождающими	**2–3 человека**	**UN Tourism**

Анализ представленных статистических данных свидетельствует о стремительном росте социальной и экономической значимости инклюзивного туризма в мировой туристической индустрии. По данным Всемирной организации здравоохранения (WHO), около 1,3 млрд человек, или 16% населения мира (каждый шестой житель планеты), живут с той или иной формой инвалидности. При этом вследствие демографического старения населения и увеличения распространенности хронических заболеваний численность потенциальных потребителей доступных туристических услуг продолжает возрастать. Согласно прогнозам Организации Объединенных Наций, к 2050 году количество людей в возрасте 60 лет и старше достигнет 2,1 млрд человек, причем, по данным UN Tourism, почти 50% представителей этой возрастной группы имеют различные формы инвалидности или ограничения жизнедеятельности, влияющие на возможность путешествий. Вместе с тем исследования показывают, что около двух третей (≈66%) людей с инвалидностью готовы активно путешествовать при условии создания доступной туристической среды, а большинство из них совершают поездки не в одиночку, а вместе с 2–3 сопровождающими, что существенно расширяет потенциальную аудиторию инклюзивного туризма и увеличивает его экономическое значение.

Полученные статистические показатели позволяют сделать вывод, что дальнейшее развитие инклюзивного туризма будет определяться не только совершенствованием безбарьерной инфраструктуры, но и качеством профессиональной подготовки специалистов туристической отрасли. В этих условиях возрастает роль гидов как ключевых участников туристического обслуживания, обеспечивающих психологически комфортное взаимодействие с туристами различных категорий. Можно прогнозировать, что в ближайшие 10–15 лет требования к профессиональным компетенциям гидов будут существенно расширяться, а такие качества, как коммуникативная компетентность, эмпатия, эмоциональный интеллект, толерантность и адаптивность, станут обязательными элементами профессиональных

стандартов. Следовательно, государства и туристические организации, инвестирующие в развитие инклюзивной среды и психологическую подготовку персонала, смогут повысить качество обслуживания, уровень удовлетворенности туристов, количество повторных посещений и, как следствие, собственную конкурентоспособность на мировом туристическом рынке.

В научной литературе авторы интерпретируют инклюзивный туризм как социально-психологический механизм интеграции лиц с инвалидностью и другими особыми потребностями в общественную жизнь посредством их активного участия в туристической деятельности. Несмотря на различия в существующих подходах, их объединяет признание фундаментального права каждого человека на удовлетворение туристических потребностей, а также утверждение принципов равенства возможностей, социальной справедливости и недискриминации в сфере туризма[3].

В Конвенции Организации Объединённых Наций о правах инвалидов гарантированы права лиц с инвалидностью на участие в культурной жизни, спортивной и туристической деятельности[4]. С этой точки зрения инклюзивный туризм выступает не только как направление экономической деятельности, но и как сфера защиты прав человека.

Значение туризма для туристов с особыми потребностями чрезвычайно велико, поскольку он способствует снижению социальных ограничений, повышению уверенности в собственных возможностях, а также расширению социальных связей[5].

Эффективность инклюзивного туризма во многом зависит от уровня профессиональной подготовки специалистов, участвующих в оказании туристических услуг. В данном процессе особое место занимают гиды. Гид выступает не только как специалист, предоставляющий содержательную информацию о туристическом объекте, но и как человек, способный понимать психологическое состояние туристов, своевременно выявлять их потребности и способствовать их более лёгкой адаптации к туристической среде. По этой причине эффективность коммуникативной компетентности гидов рассматривается как одно из основных условий успешной реализации инклюзивного туризма.

Понятие коммуникативной компетентности в научной литературе определяется как способность личности эффективно использовать знания, умения и навыки в процессе общения. В профессиональной деятельности гида данная компетентность обеспечивает установление эффективного взаимодействия с туристами, быстрое налаживание контакта с представителями различных социальных групп, конструктивное разрешение конфликтных ситуаций, а также доступное и интересное представление информации[6].

С психологической точки зрения важной составляющей инклюзивного туризма является эмпатическая способность гида. Эмпатия представляет собой способность человека понимать эмоциональное состояние и внутренние переживания другого человека и служит основой для формирования доверительных отношений в процессе туристического обслуживания. Как показывают результаты исследований, гиды с высоким уровнем эмпатии достигают более высоких результатов в работе с туристами, имеющими особые потребности[7].

Анализ международного опыта показывает, что в таких странах, как Испания, Германия, Франция и Италия, особое внимание уделяется разработке программ специальной подготовки гидов в целях развития инклюзивного туризма. В этих странах для гидов внедрены специальные учебные курсы по психологии, конфликтологии,

[3] Darcy S., Dickson T. Accessible Tourism and Innovation. – Bristol: Channel View Publications, 2019.
[4] Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, New York, 2006.
[5] Buhalis D., Darcy S. Accessible Tourism: Concepts and Issues. – Bristol: Channel View Publications, 2018.
[6] Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2020.
[7] Rogers C. A Way of Being. – Boston: Houghton Mifflin, 2017.

технологиям инклюзивной коммуникации, а также методике работы с лицами, имеющими особые потребности[8].

В Республике Узбекистан развитие инклюзивного туризма также поддерживается на уровне государственной политики. В последние годы реализуется ряд реформ, направленных на модернизацию туристической инфраструктуры, обеспечение доступности туристических объектов для лиц с ограниченными физическими возможностями, а также дальнейшее повышение качества туристического обслуживания.

В процессе развития инклюзивной компетентности гидов важное место занимает психологическая подготовка. В структуру психологической подготовки входят такие качества, как толерантность, эмпатия, стрессоустойчивость, коммуникабельность и социальная адаптивность. Для формирования данных качеств эффективно используются специальные тренинговые программы, ролевые игры и интерактивные образовательные технологии.

В условиях современного туризма гид выступает не только как специалист, предоставляющий информацию о туристическом объекте, но и как лицо, оказывающее влияние на психологическое состояние туриста на протяжении всего путешествия. В настоящее время роль гидов в работе с туристами, имеющими особые потребности, становится всё более значимой. Это обусловлено тем, что удобство туристического маршрута, представление информации в доступной и понятной форме, а также обеспечение надёжности требований безопасности во многом зависят от уровня профессиональной компетентности гида[9].

Большинство туристических объектов Узбекистана относятся к объектам историко-культурного наследия. Многочисленные объекты, расположенные в Самарканде, Бухаре, Хиве, Шахрисабзе и городе Ташкенте, имеют международное значение и ежегодно принимают тысячи отечественных и иностранных туристов.

Несмотря на то что большинство гидов, осуществляющих профессиональную деятельность, прошли подготовку по общей методике проведения экскурсий, но они могут мало обладать специальной квалификацией для работы с туристами, имеющими особые потребности[10]. В частности, наблюдается недостаточный уровень практических навыков в области общения с туристами с нарушениями слуха, описания объектов для лиц с нарушениями зрения, а также адаптации экскурсионных маршрутов для туристов с ограниченными возможностями передвижения.

С психологической точки зрения анализ показывает, что в процессе работы с туристами, имеющими особые потребности, у гидов могут возникать стрессовые состояния. Это связано с недостатком практического опыта, боязнью допустить ошибки, а также с несформированностью навыков общения с лицами с инвалидностью. По мнению психологов, высокий уровень профессионального стресса приводит к снижению качества предоставляемых услуг[11].

Качество обслуживания в сфере инклюзивного туризма зависит не только от уровня развития туристической инфраструктуры, но и от профессиональных и личностных компетенций специалистов, участвующих в данном процессе. В частности, гиды, обладающие такими качествами, как терпение, коммуникабельность, толерантность, эмпатия, ответственность и стрессоустойчивость, более эффективно организуют инклюзивные экскурсии[12]. В связи с этим в процессе подготовки гидов особое внимание должно уделяться не только формированию профессиональных знаний, но и развитию их психологических компетенций.

---

[8] UNWTO. Accessible Tourism for All: An Opportunity within Our Reach. – Madrid, 2021

[9] Buhalis D., Darcy S. *Accessible Tourism: Concepts and Issues*. – Bristol: Channel View Publications, 2018.

[10] Панов А.А. Инклюзивный туризм: теория и практика. – М.: Инфра-М, 2021.

[11] Леонтьев Д.А. Психология профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2022

[12] Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Екатеринбург, 2020

Анализ международного опыта показывает, что в странах с развитой системой инклюзивного туризма для гидов введена специальная система сертификации. Так, например, в Испании и Германии гиды обязаны иметь дополнительный квалификационный сертификат, подтверждающий подготовку к работе с туристами, имеющими особые потребности[13]. Данная практика имеет важное значение для повышения качества обслуживания и обеспечения высокого уровня удовлетворённости туристов.

В современной психологии и педагогике коммуникативная компетентность характеризуется как способность личности эффективно организовывать общение в различных социальных ситуациях. В структуру коммуникативной компетентности входят навыки вербального и невербального общения, культура слушания, эмоциональный интеллект, способность конструктивно разрешать конфликты, а также умения формировать социальные взаимоотношения.

В условиях инклюзивного туризма данная компетентность приобретает более сложное содержание, поскольку гиду необходимо одновременно организовывать эффективное взаимодействие с туристами, обладающими различными физическими и психологическими особенностями.

Как отмечают исследователи, в процессе общения с туристами, имеющими особые потребности, способ представления информации имеет не меньшее значение, чем её содержание[14]. Так, для туристов с нарушениями зрения особую важность представляет подробное словесное описание внешнего вида объектов во время экскурсии, тогда как для туристов с нарушениями слуха эффективным считается использование наглядных материалов и системы жестов.

Особое место в структуре коммуникативной компетентности гида занимает эмпатическая способность. По мнению К. Роджерса, эмпатическое отношение является одним из важнейших психологических механизмов формирования доверия в межличностном взаимодействии[15].

В условиях инклюзивного туризма эмпатия позволяет гиду выявлять потребности туристов, понимать их психологическое состояние и соответствующим образом организовывать процесс обслуживания. Так, у туристов с ограниченными возможностями передвижения в отдельных ситуациях могут возникать чувство дискомфорта или повышенная тревожность по отношению к окружающей среде. В подобных случаях поддерживающее отношение гида способствует обеспечению психологической устойчивости туриста.

Ещё одной компетенцией, имеющей важное значение в инклюзивном туризме, является эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект представляет собой способность человека управлять собственными эмоциями, понимать эмоциональное состояние других людей и конструктивно выстраивать межличностные отношения. По мнению Д. Гоулмана, значительная часть профессионального успеха в сфере обслуживания непосредственно связана с уровнем развития эмоционального интеллекта[16].

В профессиональной деятельности гидов эмоциональный интеллект позволяет принимать правильные решения в стрессовых ситуациях, устанавливать эффективное взаимодействие с туристами и смягчать негативные эмоциональные состояния. Это приобретает особую значимость в процессе работы с туристами, имеющими особые потребности.

Одним из механизмов развития коммуникативной компетентности являются психологические тренинги. Следовательно ролевые игры, кейс-технологии и

[13] UNWTO. *Manual on Accessible Tourism for All*. – Madrid, 2021
[14] Darcy S. Accessible Tourism. – London: Routledge, 2020. – P. 94
[15] Роджерс К. Становление личности. – М.: Эксмо, 2021. – Б. 96
[16] Goleman D. Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 2019. – P. 145

симуляционные занятия обладают высокой эффективностью в формировании коммуникативных навыков[17].

Использование следующих тренинговых технологий в процессе подготовки гидов способствует повышению уровня их коммуникативной компетентности:

- тренинги по развитию эмпатии;
- тренинги по управлению конфликтами;
- занятия по технологиям инклюзивной коммуникации;
- программы по развитию стрессоустойчивости;
- практические упражнения по взаимодействию с туристами, имеющими особые потребности, и другие.

Важной составляющей психологической подготовки является толерантность. Толерантность представляет собой социально-психологическую характеристику личности, связанную с уважением и принятием национальных и культурных ценностей, а также индивидуальных особенностей других людей. В условиях инклюзивного туризма толерантность выступает не только как нравственная категория, но и как профессиональная компетенция.

В Декларации принципов толерантности, принятой ЮНЕСКО, данное понятие определяется как ценность, основанная на уважении культурного и социального многообразия людей[18]. Соблюдение этих принципов в профессиональной деятельности гидов является важным условием создания благоприятной психологической среды для туристов, имеющих особые потребности.

Таким образом, коммуникативная компетентность и психологическая подготовленность гидов являются одними из ключевых факторов, обеспечивающих эффективность инклюзивного туризма. Систематическое развитие данных компетенций способствует повышению эффективности работы гидов с туристами, имеющими особые потребности, улучшению качества услуг в сфере инклюзивного туризма, а также укреплению международного имиджа страны.

Коммуникативная компетентность в условиях инклюзивного туризма представляет собой интегративное профессионально-психологическое образование, включающее знания, умения, навыки, ценностные установки и личностные качества, обеспечивающие эффективное взаимодействие с туристами, имеющими различные физические, сенсорные, интеллектуальные и иные особенности. Ее развитие невозможно без формирования эмпатии, эмоционального интеллекта, толерантности, стрессоустойчивости и готовности к использованию принципов инклюзивной коммуникации в профессиональной деятельности гида.

Представленные выше теоретические положения позволяют рассматривать психологическую подготовку гида как целостную систему взаимосвязанных компетенций, оказывающих непосредственное влияние на качество туристического обслуживания. Для более наглядного представления механизма воздействия психологических факторов на эффективность инклюзивного туризма разработана схема, отражающая последовательность формирования положительного туристического опыта. Кроме того, систематизированы основные психологические компетенции гида и раскрыто их практическое значение для туристов с особыми потребностями.

Психологическая подготовка гида → Эмпатия и толерантность → Эффективная коммуникация → Психологический комфорт туриста → Высокая удовлетворенность → Повторные посещения и положительный имидж туристической дестинации

[17] Леонтьев Д.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2022. – Б. 173

[18] UNESCO Declaration of Principles on Tolerance. Paris, 1995. – P. 11

Психологический фактор	Значение для туриста	Профессиональная задача гида
Эмпатия	***Чувство безопасности***	***Поддержка и понимание***
Коммуникативная компетентность	***Легкость взаимодействия***	***Доступное объяснение***
Эмоциональный интеллект	***Снижение тревожности***	***Управление эмоциями***
Толерантность	***Доверие***	***Индивидуальный подход***

Таким образом, результаты проведённого анализа подтверждают, что эффективность инклюзивного туризма определяется не только уровнем развития безбарьерной инфраструктуры, но и психологической готовностью специалистов туристической отрасли к работе с различными категориями туристов. Комплексное развитие коммуникативной компетентности, эмпатии, эмоционального интеллекта и толерантности формирует основу профессиональной деятельности гида и способствует созданию психологически безопасной, комфортной и доступной туристической среды. Данное обстоятельство подтверждается как современными психологическими исследованиями, так и международной практикой подготовки кадров для сферы инклюзивного туризма.



Рис. 1. Концептуальная схема развития инклюзивной компетентности туристических гидов

Для систематизации результатов проведенного теоретического анализа была разработана концептуальная схема развития инклюзивной компетентности туристических гидов (рис. 1). Представленная модель отражает взаимосвязь между психологической подготовкой, развитием коммуникативной компетентности, эмпатии, эмоционального интеллекта, принципами инклюзивной коммуникации и международными стандартами инклюзивного туризма. Совокупность указанных

компонентов обеспечивает формирование инклюзивной компетентности гидов, способствует повышению качества туристического обслуживания, удовлетворенности туристов и устойчивому развитию инклюзивного туризма.

Исследования показывают, что для устойчивого развития инклюзивного туризма решающее значение имеет человеческий фактор. Как отмечает Дарси, при оценке качества туристического обслуживания туристы с особыми потребностями в первую очередь обращают внимание на отношение персонала и культуру общения[19]. С этой точки зрения совершенствование профессионального мастерства гидов следует рассматривать как одну из стратегических задач развития инклюзивного туризма.

В Узбекистане система подготовки гидов в основном ориентирована на изучение методики проведения экскурсий, истории туризма, объектов культурного наследия и иностранных языков. Однако компетенции, необходимые для работы с туристами, имеющими особые потребности, сформированы недостаточно. Данное обстоятельство обусловливает необходимость разработки специальных педагогических и психологических механизмов, направленных на развитие инклюзивной компетентности гидов.

Рекомендации. Для достижения этой цели целесообразно использовать тренинги, симуляционные занятия и практические кейсы.

По результатам проведённого исследования представляется важным внедрение в систему подготовки гидов специального учебного модуля «Психология инклюзивного туризма». Данный модуль может включать следующие темы:

- теоретические основы инклюзивного туризма;
- психология туристов с особыми потребностями;
- технологии эмпатической коммуникации;
- навыки эффективного управления конфликтами;
- навыки стресс-менеджмента;
- методика организации инклюзивных экскурсий.

Внедрение данного модуля позволит системно совершенствовать профессиональную компетентность гидов.

Важное значение в развитии коммуникативной компетентности гидов имеет также использование интерактивных образовательных технологий. В частности, применение ролевых игр, кейс-анализа и симуляционных упражнений обеспечивает высокий уровень эффективности обучения. По мнению А. Н. Леонтьева, формирование коммуникативных навыков осуществляется не только посредством усвоения теоретических знаний, но и через их практическое применение в процессе реального общения.

Эффективное использование цифровых технологий в инклюзивном туризме также является одним из важнейших направлений совершенствования профессиональной деятельности гидов. В частности, аудиогиды, мобильные приложения, информационные системы на основе QR-кодов, а также вспомогательные программы, основанные на технологиях искусственного интеллекта, играют важную роль в повышении эффективности обслуживания туристов, имеющих особые потребности. Однако данные технологии не способны заменить гида, а выступают лишь в качестве инструмента, поддерживающего его профессиональную деятельность.

Кроме того, необходимо разработать критерии оценки инклюзивной компетентности гидов. Эти критерии могут включать следующие показатели:

- уровень знаний в области инклюзивного туризма;
- уровень коммуникативной компетентности;
- показатели эмпатии;
- уровень стрессоустойчивости;
- индекс удовлетворённости туристов;
- эффективность практических навыков и другие.

[19] Darcy S. Accessible Tourism. – London: Routledge, 2020. – P. 168

Внедрение системы диагностики на основе указанных критериев позволит осуществлять регулярную оценку профессионального роста гидов.

Анализ международного опыта показывает, что практическое внедрение специальной системы сертификации, направленной на развитие инклюзивной компетентности гидов, способствует существенному повышению качества и эффективности туристического обслуживания. Так, например, в Испании и Австралии гиды, работающие в сфере инклюзивного туризма, обязаны иметь дополнительные квалификационные сертификаты[20].

Заключение. Важно отметить, что профессиональная деятельность гидов имеет решающее значение для совершенствования инклюзивного туризма. Коммуникативная компетентность, толерантность, психологическая подготовленность, эмпатические способности, адаптивность, а также умение применять технологии инклюзивной коммуникации оказывают непосредственное влияние на качество обслуживания туристов, имеющих особые потребности. Разработанная на основе результатов исследования четырёхкомпонентная модель развития инклюзивной компетентности гидов включает когнитивный, коммуникативный, психологический и практико-деятельностный компоненты. Кроме того, предложены научно-практические рекомендации по внедрению учебного модуля «Психология инклюзивного туризма», разработке специальной системы сертификации, а также созданию критериев оценки уровня инклюзивной компетентности гидов.

Список литературы.

1. Darcy S., Dickson T. Accessible Tourism and Innovation. – Bristol: Channel View Publications, 2019.
2. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, New York, 2006.
3. Buhalis D., Darcy S. Accessible Tourism: Concepts and Issues. – Bristol: Channel View Publications, 2018.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2020.
5. Rogers C. A Way of Being. – Boston: Houghton Mifflin, 2017.
6. Story M., Mueller J., Mace R. Universal Design Handbook. – New York: McGraw-Hill, 2018.
7. UNWTO. Accessible Tourism for All: An Opportunity within Our Reach. – Madrid, 2021.
8. Леонтьев Д.А. Психология общения и взаимодействия. – М.: Смысл, 2022.
9. Buhalis D., Darcy S. Accessible Tourism: Concepts and Issues. – Bristol: Channel View Publications, 2018.
10. Darcy S. Inclusive Tourism Development. – London: Routledge, 2020.
11. Панов А.А. Инклюзивный туризм: теория и практика. – М.: Инфра-М, 2021.

[20] UNWTO. Accessible Tourism for All. – Madrid, 2021. – P. 84.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯМИ

***Тихонова* Н.Г.**
(Россия)

Аннотация. *В статье рассматриваются психологические ресурсы руководителей в кризисных ситуациях как проявление надситуативной адаптивности личности в профессионально-организационной сфере. Выделены регулятивные, смысловые, субъектно-деятельностные и трансформационные ресурсы, каждый из которых имеет собственное социальное измерение. Теоретической основой анализа выступают теория сохранения ресурсов и модель адаптивного лидерства, позволяющие учитывать как множественную потерю ресурсов, так и системный характер кризиса руководящей позиции. Предлагаемая модель носит теоретический характер и требует дальнейшей эмпирической проверки.*

Ключевые слова: *руководители, кризисная ситуация, психологические ресурсы, жизнестойкость, смысловая регуляция, интегративный подход, теория сохранения ресурсов, адаптивное лидерство.*

Abstract. *The article examines the psychological resources of managers in crisis situations as a manifestation of supra-situational adaptability of personality in the professional and organizational domain. Regulatory, meaning-related, agentic-activity, and transformational resources are distinguished, each having its own social dimension. The theoretical framework is based on Conservation of Resources theory and the adaptive leadership model, which make it possible to account for both multiple resource loss and the systemic nature of crises affecting managerial positions. The proposed model is theoretical and requires further empirical validation.*

Keywords: *managers, crisis situation, psychological resources, hardiness, meaning regulation, integrative approach, Conservation of Resources theory, adaptive leadership.*

Введение

Деятельность руководителя предполагает необходимость принимать решения при высокой ответственности, дефиците информации и изменяющихся внешних условиях. Кризисная ситуация усложняет эту задачу: изменения могут одновременно затрагивать профессиональный статус, экономические основания деятельности, социальные отношения и представление человека о собственных возможностях. Значительная часть ресурсов, рассматриваемых ниже, – это общие механизмы совладания и переосмысления, применимые к личности в целом. Задача этой статьи – не постулировать существование отдельного, специфически «управленческого» психологического аппарата, а показать, что делает кризис именно руководящей позиции структурно отличным от личного кризиса того же содержания: это, прежде всего, реляционная и системная природа самой роли руководителя, о чем подробнее в разделе 3.

Наиболее общей рамкой для понятия «ресурсы» в психологии стресса служит теория сохранения ресурсов (Conservation of Resources) Хобфолла С.: люди стремятся приобретать, сохранять, защищать и приумножать ценные ресурсы, а психологический стресс возникает в ситуации угрозы потери ресурсов, их фактической потери либо отсутствия ожидаемого прироста ресурсов после вложенных усилий [6]. Кризисная ситуация руководителя хорошо описывается именно в этих терминах: она чаще всего представляет собой одновременную угрозу нескольким категориям ресурсов – статусным, отношенческим, энергетическим и материальным, – и это объясняет, почему

единичный ресурс не может компенсировать множественную потерю: теория Хобфолла прямо предсказывает, что при одновременной потере в нескольких категориях защитный эффект отдельных сохранившихся ресурсов ослабевает – эффект, который сам Хобфолл называет «спиралью потерь». В работах Козлова В.В. подчеркивается необходимость целостного анализа личности и взаимодействия различных уровней ее психической организации [1].

Цель статьи – выделить основные группы психологических ресурсов руководителей в кризисных ситуациях, показать их связь с более общей моделью надситуативной адаптивности личности и раскрыть их функциональную взаимосвязь в процессе преодоления кризиса.

1. Ресурсы руководителя в кризисе

Одним из значимых ресурсов преодоления трудных обстоятельств является жизнестойкость: в концепции Мадди С. она включает вовлеченность, контроль и принятие вызова [8] и поддерживает активную позицию, способность продолжать действие в ситуации неопределенности. В отечественной психологии жизнестойкость рассматривается также в контексте ресурсов личностного потенциала и саморегуляции [3; 4]. Однако активность сама по себе не гарантирует продуктивности стратегии: руководитель может долго использовать способы действия, утратившие эффективность, поэтому продуктивный потенциал жизнестойкости раскрывается в сочетании со способностью переоценивать ситуацию и изменять стратегию. В подходе Лазаруса Р. и Фолкман С. принципиальной становится способность различать обстоятельства, требующие непосредственного действия, и ситуации, требующие изменения самой постановки задачи [7]. Это ядро того, что Хайфец Р. и Линский М. называют различением технических проблем и адаптивных вызовов [5]: технические имеют известное решение и закрываются существующей экспертизой, адаптивные требуют, чтобы сама группа, а не только руководитель, изменила приоритеты и убеждения. Отличие от личного кризиса того же содержания: авторская постановка новой задачи здесь недостаточна сама по себе – она должна выдержать сопротивление системы, которое Хайфец с Линским описывают через формы маргинализации, отвлечения, атаки и соблазна [5].

Смысловые ресурсы позволяют определить значение кризиса в более широком профессиональном контексте и отделить утрату должности от тех ценностей, которые могут быть реализованы иначе [2]. Социальные связи пронизывают остальные ресурсы, а не образуют отдельную группу: регулятивно – снижая перегрузку, смыслово – через диалог, деятельностно – через необходимость провести решение через систему отношений подотчетности. Субъектно-деятельностный ресурс – переход от анализа к действию, формулирование новой задачи и принятие авторства последствий; решение должно быть представлено системе так, чтобы получить поддержку для реализации. Трансформационный ресурс – устойчивое изменение управленческого стиля, критериев делегирования и отношения к неопределенности как рабочему условию деятельности, а не аномалии. Четыре группы ресурсов обеспечивают, соответственно, управляемость состояния и поведения, переосмысление происходящего, переход к действию, выдержавшему сопротивление системы, и закрепление измененного способа постановки задач.

2. Интегративная организация ресурсов

Существен не факт наличия ресурсов, а характер их взаимодействия: саморегуляция без переосмысления поддерживает неэффективную стратегию, смысловая переработка без действия остается внутренним процессом, не изменяющим реальность. Опора только на поддержку без субъектной позиции – в терминах Хобфолла – инвестирование ресурса без защиты уже вложенного, что истощает, а не восполняет ресурсную базу руководителя [6]. В начале кризиса ведущее значение приобретают регулятивные ресурсы: необходимо различать фактические обстоятельства и собственные реакции, определить первоочередные задачи. По мере стабилизации

возрастает роль смысловой переработки, а затем расширяется пространство возможных решений. Попытка провести адаптивное решение техническими средствами, не пересматривая приоритеты системы, как правило наталкивается на сопротивление и не закрепляется [5]. Динамика: стабилизация – оценка ситуации – переосмысление – расширение вариантов – выбор – действие – корректировка. Эта последовательность не жесткая: отдельные этапы могут повторяться, а разные группы ресурсов – использоваться одновременно.

3. Специфика кризиса руководящей позиции

Ресурсы выше описывают кризис индивидуально-психологически, как если бы он происходил у изолированного субъекта. Это упрощение требует оговорки: лидерство реляционно по определению – существует как отношение руководителя, команды и системы подотчетности [5]. Точный личный диагноз, не проведенный через организационный пересмотр приоритетов, остается инсайтом, не ставшим результатом.

Сопровождение руководителей должно дополнять работу с индивидуальными ресурсами работой над тем, как понимание ситуации представлено системе и как выдержать ее сопротивление. Категория «руководитель» рассмотрена обобщенно; профиль ресурсов, вероятно, различается для основателя и наемного топ-менеджера, внезапного и хронического кризиса – это отдельная эмпирическая задача.

Заключение

Психологические ресурсы руководителя целесообразно рассматривать как связанную систему, встроенную в модель надситуативной адаптивности личности. Показатель ресурсности – не выраженность отдельного качества, а способность сочетать устойчивость с переоценкой и переводить понимание в действие, способное выдержать сопротивление системы. Модель теоретическая и требует эмпирической проверки на дифференцированной выборке руководителей (раздел 3).

Список литературы.

1. Козлов В.В. Интегративная психология. М.: МАПН, 2023.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2019.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Леонтьева Д.А. М.: Смысл, 2011.
5. Heifetz R.A., Linsky M. Leadership on the Line. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002.
6. Hobfoll S.E. Conservation of resources // American Psychologist. 1989. Vol. 44. No. 3. P. 513–524.
7. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984.
8. Maddi S.R. The story of hardiness // Consulting Psychology Journal. 2002. Vol. 54. No. 3. P. 173–185.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА У БЛИЗНЕЦОВ

Тойирова Шахло Изатовна
Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы имени Алишера Наваи

Аннотация. *В данной статье рассматриваются процессы, связанные с монозиготными и дизиготными близнецами, а также освещаются аспекты развития мотивации достижения успеха и избегания неудачи. Кроме того, показаны детерминанты, связанные с уровнем интеллекта. Приводится анализ влияния психологических, социальных и психогенетических факторов на личностные особенности близнецов. Отражены исследования, посвящённые развитию близнецов.*

Ключевые слова: *Монозигота, дизигота, близнецы, дифференциация, мотивация, профессиональное самоопределение, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудачи, генотип, деятельность, сходство, интеллект, показатель IQ.*

Abstract. *This article examines the processes associated with monozygotic and dizygotic twins, highlighting developmental aspects of the motivation to avoid failure and achieve success, as well as determinants related to intelligence levels. The influence of psychological, social, and psychogenetic factors on the personality traits of twins is also discussed. Furthermore, the article presents research related to the development of twins.*

Keywords: *Monozygote, dizygote, twin, differentiation, motivation, professional self-determination, motivation to achieve success, motivation to avoid failure, genotype, activity, similarity, intelligence, IQ score.*

Введение. Рождение близнецов, как феномен их физиологического, психологического и генетического развития, интересовало исследователей с древнейших времён, поскольку появление на свет близнецов всегда было необычным явлением, вызывавшим удивление и интерес. Феномен близнецов, ещё до того, как им занялась наука, нашёл отражение в различных жанрах фольклора - легендах, сказках, песнях, балладах и других "исследованиях" устного народного творчества. Результатом таких произведений стали обобщения и выводы, которые предвосхищали открытия учёных и затрагивали те проблемные вопросы, решение которых было необходимо для развития представлений о близнецах.

В ряде исследований А.Р. Лурия, Б.И. Кочубей, Пломин, Спинат признавали, что когнитивное развитие близнецов тесно связано с наследственными факторами, однако различия в мотивационной сфере определяются также особенностями воспитания и социальной среды. Монозиготные близнецы часто отличаются тем, что демонстрируют схожие стратегии обучения, в то время как у дизиготных близнецов индивидуальные различия проявляются более ярко. По мнению зарубежных психологов Н. Сигал и Бушара, в последние годы было установлено, что интеллектуальный уровень близнецов влияет на их учебную мотивацию, и в этом процессе происходят изменения во внутренних и внешних мотивах.

Успех человека в любой деятельности во многом зависит от его способностей и стремления к достижению высоких результатов, то есть от мотивации достижения успеха. Высокий уровень достижений в учебной деятельности обеспечивается двумя основными факторами: интеллектуальным и мотивационным. При этом высокий уровень интеллектуального развития является необходимым условием, а мотивация - движущей силой успеха в обучении.

Мотивацию можно определить следующим образом:

− совокупность мотивов, побуждающих человека к деятельности (система факторов, определяющих поведение личности, то есть совокупность потребностей, мотивов, целей, намерений и стремлений);

− процесс формирования мотивов, которые стимулируют поведенческую активность и поддерживают её на необходимом уровне.

По мнению Р. С. Ткач и Э. Н. Ткач, "мотивация основывается на мотивах, то есть на особых побуждениях и стимулах, которые побуждают человека действовать и совершать поступки. Мотивация учащихся - это совокупность процессов, методов и средств, побуждающих их к познавательной деятельности, активному усвоению учебного материала." Авторы считают, что мотивы "могут проявляться в гармонии чувств и стремлений, интересов и потребностей, идеалов и установок.".

Развитие учебной мотивации в образовательной деятельности у близнецов, особенно у монозиготных и дизиготных, является одной из наиболее устойчивых и наследственно обусловленных психологических характеристик. Тем не менее, монозиготные (МЗ) близнецы, имеющие идентичный генотип, различаются по школьной успеваемости. Эти различия у МЗ близнецов обусловлены факторами неразделяемой среды, которые не способствуют сходству внутри близнецовой пары. На сегодняшний день эти различия считаются специфическими и случайными, поскольку существует лишь несколько факторов неразделяемой среды, которые достоверно связаны с различиями в школьных результатах МЗ близнецов. Это говорит о том, что влияние неразделяемой среды на различия у МЗ близнецов является возрастным и специфичным для конкретной черты. Представление человека о своих шансах на успех порождает как потребность в достижении, так и боязнь неудачи.

Изучение интеллектуального развития и учебной мотивации близнецов позволяет глубже понять взаимосвязь между биологическими и социальными факторами в формировании личности.

Детерминанты, связанные с личностными, индивидуально-психологическими и интеллектуальными особенностями похожих друг на друга близнецов, побуждают к раскрытию проблем необычной дифференциации, встречающейся у монозиготных и дизиготных близнецов.

Ряд научных открытий последних лет, связанных с близнецами и находящихся в центре внимания исследователей, основывается на наблюдаемом у них уровне IQ. Особенно важно то, как наличие мотивационных процессов в деятельности близнецов служит повышению их интеллектуальных возможностей.

Мотивация достижения - это психологический конструкт, отражающий стремление человека достичь значимых (весомых) результатов в определённой деятельности (часто результаты связаны с учебной или профессиональной деятельностью).

Мотивация достижения успеха и психометрический интеллект изучались на выборке из 85 пар монозиготных и 84 пар дизиготных близнецов в возрасте 16–20 лет. Диагностика психометрического интеллекта проводилась с помощью теста WAIS Д. Векслера, а для диагностики мотивации достижения использовались опросник А. Мехрабиана и проективный тест Х. Хекхаузена.

Связь между интеллектом и мотивацией достижения успеха носит взаимодополняющий характер и проявляется по-разному в зависимости от уровня интеллекта: при высоких показателях интеллекта фенотипическая связь с мотивацией достижения положительная, а при низких - отрицательная. У лиц с высокими показателями интеллекта улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации стремления к успеху, и чем она выше, тем выше реальные достижения личности. У лиц с низкими интеллектуальными показателями повышение интеллектуальной продуктивности достигается за счет активации мотивации избегания неудач, при этом чем сильнее мотивация избегания неудач, тем более высоких показателей интеллектуальной продуктивности можно достичь.

Задачи исследования:

1. Детерминанты проявления уровня телепатии у близнецов.

2. Выявление интеллектуальной ригидности, связанной с мотивационной сферой, у монозиготных и дизиготных близнецов.

3. Изучение психологических аспектов дифференциации у близнецов, связанных с учебной мотивацией.

Исследование их интеллектуального развития и учебной мотивации не только способствует более глубокому пониманию взаимосвязи между биологическими и социальными факторами в формировании личности, но и стимулирует процессы психологического роста у близнецов. Вопрос взаимосвязи интеллектуальных и мотивационных процессов в учебной деятельности близнецов имеет не только теоретическое, но и практическое значение для организации образовательного процесса. В ряде исследований А. Р. Лурия, Б. И. Кочубей, Пломин и Спинат признают, что когнитивное развитие близнецов тесно связано с наследственными факторами, тогда как различия в мотивационной сфере определяются также особенностями воспитания и социальной средой. Монозиготные близнецы часто демонстрируют схожие стратегии обучения, в то время как у дизиготных близнецов наблюдаются более выраженные индивидуальные различия. По мнению зарубежных психологов Н. Сигал и Т. Бушарда, в последние годы уровень интеллекта близнецов оказывает влияние на их учебную мотивацию, и в этом процессе происходят изменения как во внутренних, так и во внешних мотивах. Это указывает на то, что влияние неразделенной (индивидуальной) среды на различия у монозиготных близнецов зависит от возраста и изучаемого признака. Представление человека о вероятности достижения успеха пробуждает в нем как потребность в достижении, так и страх неудачи. Совокупное влияние этих двух чувств определяет его поведение: действовать или бездействовать. Если потребность в достижении цели сильнее страха неудачи, он приступает к выполнению задачи. Напротив, если страх неудачи преобладает над потребностью в успехе, он будет избегать выполнения задачи. Таким образом, подход человека к выполнению задачи определяется балансом между двумя возникающими мотивами - потребностью в достижении и страхом неудачи.

Классифицируя детерминанты, связанные с развитием близнецов, можно отметить, что повышение мотивации стремления к успеху не может не влиять на уровень интеллекта, а также формирует влияющие на него генетические и индивидуальные особенности. Согласно научным данным мировых исследователей в области психологии, высокий уровень интеллекта и учебной мотивации связан с генетическими факторами, а остальная часть зависит от уникального опыта и индивидуальной среды личности.

Уровень мотивации стремления к успеху и интеллекта у близнецов зависит от следующих факторов:

В исследованиях Пломина и Дефриса (2005) утверждается, что интеллект близнецов на 50–70% определяется генетическими факторами, а остальная его часть развивается под влиянием психологической и социальной среды. По мнению Ковас (2005), мотивация, хотя и является частично наследственной, также связана с формированием индивидуального психологического опыта.

1. Генетические факторы формируют у близнецов врожденные способности и повышают уровень интеллекта через развитие мотивационного процесса. Например: абстрактное мышление, способность к анализу.

2. Индивидуальная среда влияет на мотивацию близнецов к достижению успеха. Например, индивидуальный подход к личности каждого из близнецов может усилить между ними конкуренцию и повлиять на уровень их интеллекта.

3. С возрастом, на фоне эффекта усиления интеллекта, влияние генетических факторов на интеллект также возрастает.

4. Конкуренция и самосравнение: у близнецов конкурентная среда в одних случаях может значительно повысить мотивацию к успеху, а в других - вызвать страх "отстать."

На сегодняшний день, поскольку выявлено лишь несколько факторов неразделяемой среды, которые достоверно связаны с различиями в школьных результатах у монозиготных близнецов, эти различия принято считать специфическими и случайными. Это указывает на то, что влияние такой неразделяемой среды на различия между монозиготными близнецами является возрастно- и признако-специфичным. Представление человека о вероятности достижения успеха порождает как потребность в достижении, так и страх неудачи. Соотношение этих двух факторов определяет его поведение: действовать или бездействовать. Если потребность в достижении цели сильнее страха неудачи, он приступает к выполнению задачи. Напротив, если страх неудачи сильнее потребности в достижении успеха,

Следовательно, подход человека к выполнению задачи определяется балансом между двумя возникающими мотивами: потребностью в достижении и страхом неудачи. Учебная мотивация заключается в оценке студентами различных аспектов образовательного процесса - его содержания, организационных форм и методов - с точки зрения их индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения.

Выводы:

В процессе любой деятельности ситуации, связанные с мотивацией близнецов, могут способствовать росту их интеллектуального потенциала или влиять на уровень интеллекта. В исследованиях близнецов в качестве психологических детерминантов взаимосвязи их мотивации к успеху можно выделить следующие:

1. Семейная среда рассматривается как основной механизм развития интеллекта близнецов.
2. Социальное сравнение может как усиливать соперничество между близнецами, так и снижать их мотивацию.
3. Эмоциональная стабильность и, как следствие, способность управлять стрессом играют важную роль в преобразовании интеллектуального потенциала в реальные результаты.
4. Образовательная среда влияет на развитие мотивации близнецов.

Список использованной литературы.

1. Segal N.L. Myths about twins:false beliefs, fairy tales, and facts about twins.// Twins'
2. Myths" - California State University: in 2020
3. Plomin R., Spinath F.M. Genetics and education.// "Psychological Science," The genetics of learning abilities and disorders. 2004.
4. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения // Х. Хекхаузен. – Ташкент : Фан, 2020. – 256 с.
5. Toyirova Sh.I. Egizak va ularning tengdoshlari o’rtasidagi taraqqiyotining o’ziga xos xususiyatlari // «Psixologiya» Ilmiy jurnal. – Buxoro: – №1, 2023. – Б. 169-175
6. Toyirova Sh.I. Theorecal and Scientific Approach to the Psychology of Adolescent Twins in the Process of Social Adabtation. Central Asian Journal of social sciences and history. Volume 3 | Issue 2 (Fevral 2022) – P. 51-57.
7. https://cajssh.centralasianstudies.org/index.php/CAJSSH/article/view/260/233
8. Toyirova Sh.I. Egizaklarning o’qishdagi muammolarini bartaraf etish usullari. // «Maktab va hayot» ilmiy –metodik jurnal. – Toshkent: – № 7, 2021. – Б. 30-33.
9. Тойирова Ш.И. Дифференциалъная психодиагностика близнецов. // «Elm ve tehlel meseleleri» Azerbayjon Milliy Akademiyasi. – Baku: –№1(456), 2018. – С. 258-262.
10. Toyirova Sh.I. Psychologigal approaches of parents in the upbringing of twins in uzbek families.«ResearchJet Journal of Analysis and Inventions» (Indoneziya). Volume 2 | Issue 5 (2021) – P. 1-6.
11. https://reserchjet.academiascience.org/index.php/rjai/article/view/158/143
12. Тойирова Ш.И. Влияние социальнопсихологических факторов на развитие близнецов //« Передовые технологии в науке и образовании сборник материалов

Международной научно-практической конференции» (Кемерово). 29 ноября 2019 – С. 85-89.

13. Toyirova Sh.I. Psycholocical characteristics of twins and their differential differentiation.//«International scientific and practical conference Modern psychology and pedagogy: problem and solutions » (London). Volume 3: Issue 6. June. – 2023. – P. 178-186. https://zenodo.org/record/6968943

14. Toyirova Sh.I. Psychodiagnostics of distinguishing twins from each other. // International Journal of Psychosocial Rehabilitation Volume 24 | Issue 6 (June 2020) – P. 3986-3993. https://elibrary.ru/item.asp?id=43296976

РОЛЬ СВО В ИНДУКЦИИ КРИЗИСОВ ЛИЧНОСТИ

Туранина Г.В.
(Россия)

Аннотация. *В статье рассматривается СВО как комплексный экстремальный контекст, способный индуцировать личностный кризис через нарушение базовых представлений о мире, трансформацию идентичности, ценностно-смысловые противоречия и неопределенность будущего. Обосновывается интегративное понимание кризиса как результата взаимодействия событийных, личностных и социальных факторов, допускающего как дезадаптацию, так и конструктивную трансформацию личности.*

Ключевые слова: *личностный кризис, СВО, идентичность, смысл, травма, резильентность, интеграция.*

Abstract. *The article examines the Special Military Operation as an extreme context that may induce personality crisis through disrupted world assumptions, identity transformation, value-meaning conflicts, and uncertainty about the future. Crisis is understood integratively as an interaction of event-related, personal, and social factors leading either to maladaptation or constructive personality transformation.*

Keywords: *personality crisis, military operation, identity, meaning, trauma, resilience, integration.*

Введение. Экстремальные события становятся критическими для личности не только вследствие интенсивности стрессового воздействия, но и потому, что могут нарушать сложившуюся систему жизненных смыслов, ролей и представлений о будущем. В логике психологии переживания кризис возникает при невозможности реализовать жизненно значимые отношения привычными способами [Василюк, 1984]. Поэтому СВО целесообразно рассматривать не как линейную причину кризиса, а как возможный индуцирующий контекст, психологический эффект которого опосредован биографией, ресурсами и социальной ситуацией личности.

Цель исследования: определить психологические механизмы, через которые события СВО могут выступать фактором индукции личностных кризисов.

Исследовательские задачи: уточнить содержание понятия «индукция кризиса»; выделить основные кризисогенные механизмы; определить ресурсы, влияющие на траекторию кризиса.

Методология и методы исследования. Теоретической основой выступают концепции переживания критических ситуаций [Василюк, 1984], смысловой регуляции личности [Леонтьев, 2007], интегративный подход к пониманию психической реальности [Козлов, 2007], исследования резильентности [Bonanno, 2004], смыслообразования

после стрессовых событий [Park, 2010] и моральной травмы [Litz et al., 2009]. Использованы теоретический анализ, сравнительное обобщение и концептуальное моделирование.

Результаты. Под индукцией личностного кризиса предлагается понимать запуск или усиление кризисной перестройки личности под воздействием внешних событий при несоответствии между требованиями ситуации и прежними способами смысловой, ролевой и поведенческой организации жизни. Выделены четыре взаимосвязанных механизма. Первый - нарушение базового чувства безопасности и предсказуемости мира. Второй - трансформация идентичности и социальных ролей, особенно при переходе между военной и гражданской реальностью. Третий - ценностно-смысловой конфликт, включая переживания, затрагивающие моральные убеждения и самоотношение [Litz et al., 2009]. Четвертый - сужение временной перспективы, когда долгосрочное планирование уступает ориентации на непосредственное выживание и контроль текущей ситуации.

Результаты позволяют представить кризис как систему: «экстремальное событие → нарушение привычной организации жизни → кризис смыслов, идентичности и будущего → ресурсная либо дезадаптивная траектория».

Травматическое воздействие не предопределяет патологический исход: реакции на потенциально травматические события вариативны [Bonanno, 2004]. Ресурсами переработки выступают осмысленность жизни, социальная поддержка, субъектность и интеграция опыта [Park, 2010].

Дискуссия. Рассмотрение СВО только через категорию психической травмы сужает психологический анализ. Личностный кризис может затрагивать идентичность, ценности, жизненные смыслы и образ будущего. Интегративный подход связывает симптоматический, личностный, социальный и экзистенциальный уровни [Козлов, 2007] и задает фокус помощи: восстановление субъектности, смысловую переработку опыта и реконструкцию жизненной перспективы.

Выводы. СВО может выступать индуцирующим контекстом личностных кризисов, однако их возникновение и исход опосредованы индивидуальными и социальными ресурсами. Механизмы: нарушение безопасности, трансформация идентичности, ценностно-смысловой конфликт и изменение временной перспективы. Перспективны проверка модели и разработка типологии кризисных траекторий.

Библиографический список.

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.

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

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 512 с.

4. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience // American Psychologist. 2004. Vol. 59, no. 1. P. 20–28.

5. Litz B.T., Stein N., Delaney E. et al. Moral injury and moral repair in war veterans // Clinical Psychology Review. 2009. Vol. 29, no. 8. P. 695–706.

6. Park C.L. Making sense of the meaning literature // Psychological Bulletin. 2010. Vol. 136, no. 2. P. 257–301.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ МЕРЫ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ НЕОРГАНИЗОВАННОЙ МОЛОДЕЖИ, И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Турдимурадов Жасур Нурмамат угли
Независимый исследователь Гулистанского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты профилактики преступности среди неорганизованной молодежи, а также раскрываются ее социально-психологические основы. Проанализированы основные причины преступного поведения данной категории молодежи, влияние социальных институтов, семейного воспитания, виртуальной среды и психологических факторов на формирование девиантного и делинквентного поведения. На основе научных концепций Э. Дюркгейма и Р. Мертона обоснована необходимость применения комплексного подхода к предупреждению преступности. Особое внимание уделено психологическим механизмам профилактики, вопросам социальной адаптации молодежи и критериям оценки эффективности профилактической деятельности. Сделан вывод о том, что интеграция социальных, психологических, педагогических и правовых мер способствует эффективному предупреждению преступности среди неорганизованной молодежи.*

Ключевые слова: *неорганизованная молодежь, преступность, профилактика преступности, психологические основы, девиантное поведение, делинквентное поведение, социальная адаптация, социальная активность, психологическая профилактика, социальный контроль.*

Abstract*. This article examines the theoretical and practical aspects of crime prevention among unorganized youth and reveals its socio-psychological foundations. The study analyzes the main causes of criminal behavior within this category of young people, including the influence of social institutions, family upbringing, the virtual environment, and psychological factors on the development of deviant and delinquent behavior. Based on the scientific theories of Émile Durkheim and Robert K. Merton, the necessity of a comprehensive approach to crime prevention is substantiated. Particular attention is paid to psychological prevention mechanisms, the social adaptation of youth, and the criteria for evaluating the effectiveness of preventive measures. The study concludes that the integration of social, psychological, pedagogical, and legal measures significantly contributes to the effective prevention of crime among unorganized youth.*

Keywords: *unorganized youth, youth crime, crime prevention, psychological foundations, deviant behavior, delinquent behavior, social adaptation, social activity, psychological prevention, social control.*

Введение. Преступность среди неорганизованной молодежи в настоящее время рассматривается как одна из глобальных социальных проблем и находится в центре внимания многих государств. Среди неорганизованной молодежи, то есть молодых людей, не состоящих в официальных организациях, социально изолированных либо воспитывающихся в неблагоприятной социальной среде, уровень преступности значительно выше. В настоящей статье анализируются динамика преступности среди данной категории молодежи, причины ее возникновения, а также пути предупреждения.

В современных условиях вопросы молодежи и ее всестороннего развития приобретают особую актуальность, поскольку именно молодежь является той

социальной силой, которая обеспечивает развитие общества и определяет перспективы его дальнейшего прогресса. В Республике Узбекистан по инициативе главы государства проводится последовательная работа по воспитанию молодого поколения, повышению его социальной активности и созданию необходимых условий для полноценной самореализации.

Одной из важнейших задач современности является воспитание молодых людей, обладающих высоким интеллектуальным потенциалом, широким мировоззрением и способных внести достойный вклад в развитие общества. Как неоднократно подчеркивал Президент Республики Узбекистан Ш. М. Мирзиёев, молодежь должна жить, «горя искренним желанием самоотверженно служить своей Родине и своему народу» [1]. Перед государством поставлена стратегическая задача формирования конкурентоспособного, всесторонне развитого и креативно мыслящего поколения. Однако, как известно, не вся молодежь относится к категории социально активных граждан. В обществе существует определенная группа неорганизованной молодежи, отличающаяся низкой социальной активностью и недостаточной вовлеченностью в общественную жизнь. В этой связи работа с данной категорией молодых людей и обеспечение их полноценной интеграции в общество являются одними из наиболее актуальных задач современности.

В ходе проведенного научного исследования сотрудники компетентных организаций отмечали, что отсутствие должного внимания со стороны близких людей является одной из основных причин совершения молодежью правонарушений. Особенно негативное влияние оказывает недостаток родительского контроля и воспитательного воздействия, вследствие чего молодые люди делают первые шаги на пути к противоправному поведению. Именно поэтому основной целью непрерывной профилактической работы с молодежью является предупреждение любых форм правонарушений в будущем. Для предотвращения повторных преступлений необходимо вовлекать молодых людей в различные общественно полезные мероприятия, оказывающие положительное влияние на их психологическое состояние и способствующие успешной социальной адаптации [3].

В настоящее время когнитивная сфера неорганизованной молодежи в значительной степени формируется под воздействием виртуального общения и зависимости от социальных сетей. В частности, снижение уровня коммуникативных навыков приводит к уменьшению социально-психологической компетентности личности и затрудняет процесс ее социальной адаптации. В результате вместо формирования научного и инновационного мышления у молодых людей все чаще наблюдается развитие ригидного, стереотипного типа мышления. Подобные явления негативно влияют на профессиональное самоопределение молодежи, осложняют ее адаптацию к общественной жизни, вызывают чувство неудовлетворенности и утраты интереса к трудовой деятельности, что, в конечном итоге, приводит к социальной пассивности. В мотивационной сфере неорганизованной молодежи, прежде всего, преобладают материальные потребности. При этом потребности в самопознании, самореализации и личностном развитии проявляются в пассивной форме, что становится причиной снижения профессиональной и социальной активности. Следует также отметить, что в системе ценностных ориентаций данной категории молодежи постепенно утрачивают свою значимость такие фундаментальные ценности, как семья, профессиональное становление, конструктивные межличностные отношения и способность к рефлексии.

В условиях ускоренного социально-экономического развития проблема молодежи, особенно рост преступности среди неорганизованной молодежи и вопросы ее предупреждения, приобретают особую актуальность с точки зрения обеспечения общественной стабильности и устойчивого развития государства. Под неорганизованной молодежью понимаются молодые люди, не имеющие постоянной занятости, не обучающиеся в образовательных учреждениях, находящиеся вне сферы влияния основных социальных институтов и фактически лишенные должного

общественного контроля. Данная категория молодежи рассматривается как социальная группа повышенного криминогенного риска.

Необходимость предупреждения правонарушений, совершаемых представителями данной категории молодежи, обусловлена тем, что преступность представляет собой не только правовое, но и сложное социально-психологическое явление. Преступное поведение формируется под влиянием особенностей взаимодействия личности с социальной средой, чувства социальной несправедливости, ограниченности возможностей для самореализации, семейных конфликтов, недостатков воспитания, а также нарушения духовного и психологического равновесия личности. Следовательно, решение подобных проблем требует не только применения мер наказания, но и реализации научно обоснованных профилактических подходов. В научной литературе происхождение преступности среди неорганизованной молодежи объясняется рядом теоретических концепций. Одной из наиболее известных является теория аномии, разработанная французским социологом Эмилем Дюркгеймом. Согласно данной теории, ослабление социальных норм и ценностей приводит к возникновению отклоняющегося поведения личности.

По мнению Э. Дюркгейма, снижение устойчивости социальных норм, моральных ценностей и общепринятых стандартов поведения ослабляет нормативную связь между личностью и обществом. В условиях аномии исчезают либо становятся неопределенными устойчивые ориентиры, определяющие, каким образом человек должен жить, к каким целям стремиться и какими средствами их достигать. [4]

Ученый подчеркивал, что подобный нормативный вакуум существенно осложняет процесс социальной адаптации личности, вследствие чего возрастает вероятность формирования девиантного поведения. Особенно ярко состояние аномии проявляется в периоды глубоких социальных преобразований, экономических кризисов, интенсивной урбанизации и радикальных изменений системы общественных ценностей. Все это способствует возникновению у личности чувства духовной опустошенности, социальной нестабильности и психологического напряжения.

Согласно теории аномии Э. Дюркгейма, предупреждение девиантного поведения предполагает необходимость:

- формирования устойчивой системы нравственных и социальных норм в обществе;
- обеспечения преемственности общественных ценностей;
- усиления воспитательной роли семьи, образовательных учреждений и институтов гражданского общества.[4]

Именно недостаточный уровень социального контроля, отсутствие четких жизненных целей и устойчивой системы ценностей в жизни неорганизованной молодежи значительно повышают вероятность их вовлечения в преступную деятельность.

Наряду с теорией аномии значительное место в объяснении причин преступности занимает теория социального напряжения Роберта Мертона. Согласно данной концепции, невозможность достижения социально одобряемых целей законными средствами может стать одним из факторов, побуждающих личность к совершению преступления.

По мнению Р. Мертона, преступность является не столько следствием индивидуальных моральных недостатков личности, сколько результатом существующих структурных противоречий в обществе. Если общество пропагандирует высокий уровень материального благополучия и жизненного успеха, но при этом не обеспечивает всем социальным слоям равные и законные возможности для достижения этих целей, возникает нормативный дисбаланс. Подобное несоответствие усиливает чувство неудовлетворенности, безысходности и психологического напряжения, которое в отдельных случаях становится причиной противоправного поведения.[5]

С психологической точки зрения среди неорганизованной молодежи достаточно широко распространены такие личностные состояния, как агрессивность, фрустрация,

невозможность самореализации, ощущение собственной ненужности и социальной отчужденности. При длительном сохранении подобных состояний значительно возрастает вероятность формирования девиантного и делинквентного поведения.

В связи с этим в процессе предупреждения преступности первоочередной научной задачей является обеспечение психологической устойчивости молодых людей, содействие их успешной социальной адаптации, а также развитие их личностного потенциала и внутренних ресурсов.

Еще одним важным аспектом профилактики преступности среди неорганизованной молодежи является то, что меры, принимаемые уже после совершения преступления, требуют от государства и общества значительных социальных и экономических затрат. Именно поэтому своевременно организованные профилактические мероприятия обладают значительно большей эффективностью.[6]

Ранняя профилактическая работа, направленная на вовлечение молодежи в общественно полезную деятельность, содействие их трудоустройству, профессиональной ориентации, а также усиление духовно-нравственного и просветительского воспитания, способствует существенному снижению уровня преступности.

По мнению специалистов в области психологии, механизмы социальной профилактики и психологической поддержки оказываются значительно эффективнее исключительно карательных мер воздействия. Однако достижение устойчивых результатов возможно лишь при условии организации научно обоснованной системы взаимодействия семьи, института махалли, образовательных учреждений, общественных организаций и правоохранительных органов. Индивидуальная работа с молодежью, оказание психологической помощи и консультирования, проведение круглых столов, профилактических бесед, а также социально-психологических тренингов способствуют успешной интеграции неорганизованной молодежи в общество. Именно такие меры рассматриваются как одно из наиболее эффективных направлений предупреждения преступности.

Необходимость предупреждения преступности среди неорганизованной молодежи непосредственно связана с обеспечением общественной безопасности, защитой интересов подрастающего поколения и устойчивым развитием государства. Решение данной проблемы требует комплексного, системного и научно обоснованного подхода.[8]

Только профилактическая деятельность, основанная на гармоничном сочетании социальных, психологических и педагогических мер воздействия, способна обеспечить эффективное снижение уровня преступности среди неорганизованной молодежи. Оценка эффективности практической деятельности, направленной на предупреждение преступности среди неорганизованной молодежи, является одной из важнейших научно-практических задач. В частности, определение результативности профилактических мероприятий, проводимых среди молодежи, относящейся к группе риска, позволяет совершенствовать существующую систему профилактики, своевременно выявлять имеющиеся недостатки и разрабатывать более эффективные механизмы предупреждения правонарушений.

Критерии оценки эффективности профилактической деятельности должны основываться на научно обоснованных, объективных и поддающихся количественной оценке показателях. Следует отметить, что одним из основных критериев оценки эффективности профилактической работы является снижение уровня преступности. Данный критерий определяется уменьшением общего количества совершаемых преступлений, сокращением доли молодых людей, склонных к совершению противоправных деяний, а также снижением уровня рецидивной преступности.

Полученные результаты и их анализ. Особое значение имеет анализ статистических данных, характеризующих динамику преступности в конкретном регионе или определенной социальной группе. Если профилактическая работа проводится

систематически и непрерывно, уровень преступности среди неорганизованной молодежи имеет устойчивую тенденцию к снижению. При этом необходимо учитывать, что эффективность профилактических мероприятий определяется не только уменьшением количества зарегистрированных преступлений, но и снижением степени их общественной опасности, изменением мотивов противоправного поведения молодежи, а также повышением уровня их правосознания.

В результате профилактической деятельности у молодых людей формируется уважительное отношение к закону, что способствует устранению причин и условий, порождающих преступное поведение. Следовательно, снижение показателей преступности является непосредственным и одним из наиболее значимых критериев результативности профилактической деятельности. Вторым важнейшим критерием оценки эффективности профилактической работы выступают уровень социальной активности и степень социальной адаптации молодежи. В процессе профилактической деятельности создаются условия для содержательной организации свободного времени молодых людей, их вовлечения в спортивную, художественно-творческую деятельность, профессиональное обучение и реализацию различных социальных проектов. Подобная деятельность способствует повышению социальной активности молодежи, поскольку именно активное участие в общественной жизни, обучении, трудовой деятельности, культурных и общественных мероприятиях является одним из важнейших показателей успешной социализации личности.

Повышение социальной активности существенно снижает вероятность попадания молодых людей под влияние криминогенной среды и других негативных социальных факторов. Социализация молодежи выражается в успешном усвоении социальных норм и ролей, способности эффективно использовать собственный потенциал, а также в формировании позитивных жизненных перспектив и конструктивных планов на будущее.

В ходе реализации профилактических мероприятий неорганизованная молодежь начинает воспринимать себя полноценными членами общества, что способствует предупреждению формирования девиантного и делинквентного поведения.

Степень социальной адаптации определяется на основе результатов социально-психологических опросов, психодиагностических методик, тестирования и мониторинговых исследований. Следует подчеркнуть, что указанные два критерия находятся в тесной взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга. Если снижение уровня преступности отражает преимущественно внешние результаты профилактической деятельности, то повышение социальной активности и успешности социальной адаптации свидетельствует о глубоких внутренних позитивных изменениях личности. С научной точки зрения именно внутренние позитивные изменения обеспечивают долгосрочный и устойчивый профилактический эффект. Поэтому при оценке эффективности профилактической деятельности нельзя ограничиваться исключительно статистическими показателями преступности. Не менее важным является комплексный анализ социально-психологического состояния молодежи, позволяющий объективно оценить реальные результаты проводимой профилактической работы.

Следует отметить, что резкое снижение уровня преступности, совершаемой неорганизованной молодежью, а также повышение уровня социальной активности и социальной адаптации молодых людей являются научно и практически обоснованными ключевыми показателями эффективности профилактической деятельности. Мониторинг и аналитическая оценка, основанные на данных критериях, создают необходимые условия для дальнейшего совершенствования профилактической работы и разработки более эффективных механизмов взаимодействия с молодежью. Особое внимание следует уделять критериям оценки эффективности профилактической деятельности, поскольку именно они позволяют объективно определить результативность мероприятий, направленных на предупреждение негативных социальных явлений, прежде всего правонарушений и преступности среди молодежи. Критерии эффективности демонстрируют степень рациональности организации

профилактической системы, ее соответствие современным социальным вызовам, а также способность обеспечивать устойчивые положительные результаты. Их определение осуществляется на основе совокупности социальных, правовых, психологических и педагогических показателей.

Одним из основных критериев эффективности профилактической деятельности является снижение уровня преступности и правонарушений. Данный показатель позволяет оценить практические результаты профилактической работы, осуществляемой в конкретном регионе или социальной группе. Сокращение числа молодых людей, совершивших преступления, уменьшение количества повторных правонарушений, а также снижение доли молодежи, относящейся к «группе риска», свидетельствуют о высокой эффективности реализуемых профилактических мероприятий. Следующим важным критерием является повышение уровня социальной активности молодежи и успешности ее социальной адаптации. В результате профилактической работы молодые люди продолжают обучение, вовлекаются в трудовую деятельность, посещают спортивные секции, принимают участие в культурных мероприятиях и социальных проектах, проявляют активность в общественных инициативах.[7] Подобные изменения рассматриваются как важные позитивные показатели эффективности профилактической деятельности. Лица с высоким уровнем социальной адаптации осознанно принимают социальные нормы общества, проявляют ответственное отношение к своим обязанностям, вследствие чего значительно снижается их склонность к противоправному поведению. Следует также подчеркнуть, что важным критерием эффективности профилактической деятельности являются позитивные изменения психологического состояния и поведения молодежи. Повышение стрессоустойчивости, формирование чувства ответственности, развитие навыков самоконтроля и конструктивного поведения свидетельствуют о положительном воспитательном и психологическом воздействии профилактических мероприятий. Выявление подобных изменений осуществляется посредством социально-психологических опросов, индивидуальных бесед, психодиагностических исследований и систематического мониторинга.

Заключение. В заключение следует отметить, что оценка эффективности профилактической деятельности требует комплексного, многопланового и системного подхода. Снижение уровня преступности, повышение социальной активности молодежи и укрепление ее психологической устойчивости являются основными положительными результатами профилактической работы. Комплексный анализ, основанный на указанных критериях, способствует дальнейшему совершенствованию профилактической деятельности и повышению ее социальной значимости. Можно с уверенностью утверждать, что специалисты, осуществляющие деятельность в данной сфере, вносят значительный вклад в предупреждение преступности среди неорганизованной молодежи и их возвращение к полноценной общественной жизни.

Список использованной литературы.

1. Уголовный кодекс Республики Узбекистан. – Ташкент: Адолат, 2023. – 560 с.

2. Мавлонова Р. Х. Роль семьи в предупреждении преступности среди молодежи / Р. Х. Мавлонова // Юридическая психология. – 2022. – № 2. – С. 35–41.

3. Ганиев Ш. А. Совершенствование административной ответственности за правонарушения против нравственности: Автореф. дис. ... д-ра философии (PhD) / Ш. А. Ганиев – Ташкент, 2016. – 30 с.

4. Дюркгейм, Э. Самоубийство : социологический этюд / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. – Москва : Мысль, 1994. – 399 с.

5. Мертон, Р. К. Социальная теория и социальная структура / Р. К. Мертон ; пер. с англ. – Москва : АСТ, 2006. – 873 с.

6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с.

7. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.

8. Криминология : учебник / под ред. В. Н. Кудрявцева, В. Е. Эминова. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Норма ; ИНФРА-М, 2020. – 800 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА СОТРУДНИКА СЛУЖБЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

Тухтаев Урол Кузимурадович
(Термиз, Узбекистан)

Аннотация. *В статье рассматриваются социально-психологические проблемы формирования имиджа сотрудника Службы безопасности дорожного движения (СБДД) в современных условиях. Анализируются теоретические основы понятия имиджа, раскрываются основные социальные и психологические факторы, влияющие на формирование профессионального образа сотрудника правоохранительных органов. Особое внимание уделяется проблемам общественного доверия, профессиональной коммуникации, эмоциональной устойчивости, профессионального выгорания, влияния средств массовой информации и социальных сетей на общественное восприятие деятельности сотрудников СБДД. Предлагаются основные направления совершенствования системы формирования позитивного имиджа сотрудников службы.*

Ключевые слова: *имидж, профессиональный имидж, социальная психология, сотрудник СБДД, общественное мнение, доверие населения, коммуникативная компетентность, профессиональное выгорание, социальное восприятие.*

Annotation. *This article examines the socio-psychological challenges of shaping the image of Road Traffic Safety Service (RTSS) officers in the current context. It analyzes the theoretical foundations of the concept of image and identifies the key social and psychological factors influencing the formation of a law enforcement officer's professional image. Particular attention is paid to issues of public trust, professional communication, emotional stability, professional burnout, and the influence of the media and social media on the public perception of the work of RTSS officers. Key areas for improving the system for fostering a positive image of RTSS officers are proposed.*

Keywords: *image, professional image, social psychology, road safety officer, public opinion, public trust, communicative competence, professional burnout, social perception.*

В условиях модернизации государственного управления и развития гражданского общества особую актуальность приобретает проблема формирования положительного имиджа сотрудников правоохранительных органов. Эффективность деятельности сотрудников Службы безопасности дорожного движения определяется не только качеством выполнения служебных обязанностей, но и уровнем общественного доверия к представителям данной службы[3].

Сотрудники СБДД являются одной из наиболее заметных категорий представителей государственной власти, поскольку ежедневно взаимодействуют с большим количеством граждан. Именно поэтому их профессиональный имидж оказывает существенное влияние на отношение общества к системе правоохранительных органов в целом.

Современные социальные изменения, развитие цифровых технологий, распространение социальных сетей и повышение требований граждан к качеству государственных услуг обусловливают необходимость изучения социально-психологических проблем формирования позитивного имиджа сотрудников СБДД [2].

Несмотря на значительное количество исследований в области имиджелогии и социальной психологии, многие аспекты формирования профессионального имиджа сотрудников правоохранительных органов остаются недостаточно изученными. Особенно актуальным является исследование факторов, препятствующих формированию положительного общественного образа сотрудников службы безопасности дорожного движения.

Теоретические основы изучения имиджа личности Понятие «имидж» занимает важное место в современных гуманитарных науках. В психологии имидж рассматривается как эмоционально окрашенный образ человека, формирующийся в сознании окружающих на основе восприятия его внешних и внутренних характеристик[5].

Согласно социально-психологическому подходу, имидж сотрудника СБДД представляет собой результат социального восприятия личности, в котором сочетаются рациональные оценки и эмоциональное отношение граждан. Его формирование является сложным и многоуровневым процессом, зависящим как от индивидуальных особенностей самого сотрудника, так и от условий социальной среды. Существенное влияние на восприятие сотрудника оказывают личный опыт взаимодействия граждан с представителями службы, существующие социальные стереотипы, общественные ожидания, культурные ценности, информация, распространяемая средствами массовой коммуникации, а также характер профессионального поведения.

Особое значение в формировании положительного имиджа сотрудников СБДД имеет уровень доверия со стороны населения. Доверие выступает одним из важнейших условий эффективного взаимодействия между государством и обществом, поскольку именно через него формируется готовность граждан воспринимать действия представителей власти как законные, справедливые и социально ориентированные. При недостаточном уровне доверия возрастает вероятность возникновения конфликтных ситуаций между сотрудниками СБДД и участниками дорожного движения. Снижение доверия может быть обусловлено негативным личным опытом граждан, распространением отрицательной информации, недостаточной открытостью деятельности службы, а также отдельными случаями нарушения профессиональной этики. При этом негативное восприятие конкретного сотрудника в ряде случаев может распространяться не только на него лично, но и на службу в целом и даже на систему правоохранительных органов [3].

Существенной трудностью является наличие устойчивых социальных стереотипов, связанных с деятельностью сотрудников СБДД. Такие представления формируются под воздействием исторического опыта, общественного мнения, средств массовой информации и социальных сетей. В результате действия сотрудника могут оцениваться гражданами не столько исходя из конкретной ситуации, сколько через призму уже сформировавшихся представлений о представителях правоохранительной системы. Поэтому даже высокий уровень профессионализма и соблюдение требований законодательства не всегда позволяют сотруднику быстро изменить негативное отношение, сложившееся под влиянием прежнего опыта или общественных установок.

Особое место в современных условиях занимает информационное воздействие социальных сетей. Развитие цифровых технологий существенно изменило механизмы формирования общественного мнения [5]. Информация в социальных сетях распространяется с высокой скоростью, при этом эмоционально насыщенные сообщения, конфликтные ситуации и негативные оценки, как правило, вызывают значительно больший общественный интерес. Возможность массового обсуждения событий в сочетании с отсутствием полноценной проверки достоверности отдельных сообщений создает дополнительные риски для профессионального имиджа

сотрудников СБДД. Любая конфликтная ситуация с участием сотрудника может получить широкий общественный резонанс и сформировать негативное представление о деятельности всей службы. В то же время положительные примеры профессионального поведения зачастую не получают сопоставимого информационного распространения.

Одним из непосредственных факторов формирования имиджа является характер профессионального общения сотрудника с гражданами. Именно в процессе непосредственного взаимодействия человек получает возможность оценить не только законность действий представителя власти, но и его отношение к людям, культуру речи, эмоциональную сдержанность и способность конструктивно разрешать спорные ситуации. На практике эффективность такого взаимодействия может снижаться вследствие недостаточного уровня коммуникативной подготовки, эмоциональной напряженности, конфликтного поведения отдельных участников дорожного движения и ограниченности времени для полноценного общения. Даже правомерные действия сотрудника при грубой или демонстративно пренебрежительной форме общения способны вызвать отрицательную реакцию граждан и сформировать негативное отношение к представителю власти.

Важную роль в данном процессе играют психологические особенности профессиональной деятельности сотрудников СБДД. Одной из наиболее значимых проблем является эмоциональное выгорание, которое может возникать в условиях продолжительного психоэмоционального напряжения [9]. Высокая степень ответственности, постоянный контроль со стороны общества, ненормированный режим работы, регулярное участие в конфликтных ситуациях и значительные эмоциональные нагрузки создают предпосылки для развития профессионального выгорания. Его проявления могут выражаться в повышенной раздражительности, снижении профессиональной мотивации, эмоциональной отстраненности и ухудшении качества взаимодействия с гражданами. В результате психологическое состояние сотрудника непосредственно отражается на его профессиональном поведении и, соответственно, на восприятии его имиджа обществом.

Не менее важной проблемой является стрессоустойчивость сотрудников. В процессе выполнения служебных обязанностей они регулярно сталкиваются с дорожно-транспортными происшествиями, нарушениями общественного порядка, агрессивным поведением граждан и другими чрезвычайными либо эмоционально сложными ситуациями. Способность сохранять самообладание в подобных условиях имеет не только профессиональное, но и имиджевое значение. Недостаточная стрессоустойчивость может приводить к эмоциональным срывам, импульсивным решениям и ошибкам в профессиональной деятельности, что негативно сказывается на отношении граждан к сотруднику.

Важным психологическим ресурсом профессионального взаимодействия выступает эмоциональный интеллект. Его развитость позволяет сотруднику лучше понимать эмоциональное состояние других людей, контролировать собственные эмоциональные реакции, устанавливать психологический контакт и своевременно предупреждать развитие конфликтов. В условиях напряженного взаимодействия с участниками дорожного движения данные способности приобретают особое значение. Недостаточная сформированность эмоционального интеллекта может затруднять установление конструктивного контакта с гражданами и отрицательно отражаться на восприятии сотрудника [6].

Отдельного внимания заслуживает проблема профессиональной идентичности. Устойчивое осознание социальной значимости своей профессии, принятие профессиональных ценностей, чувство ответственности за результаты деятельности и стремление к постоянному совершенствованию являются важными условиями формирования зрелой профессиональной позиции. Если профессиональная идентичность сформирована недостаточно, может снижаться внутренняя мотивация сотрудника, ослабевать его заинтересованность в качестве профессионального

общения и соблюдении высоких стандартов поведения. В конечном итоге это может негативно отражаться и на профессиональном имидже.

Формирование положительного имиджа тесно связано с уровнем коммуникативной компетентности сотрудника. Недостаточная культура речи, отсутствие навыков убеждения, слабая конфликтологическая подготовка и неэффективное использование невербальных средств общения способны существенно осложнять взаимодействие с гражданами. При этом невербальное поведение нередко оказывает не меньшее влияние на восприятие личности, чем содержание высказываний. Демонстрация раздражения, агрессивные жесты, высокомерная манера общения или отсутствие визуального контакта могут восприниматься как проявление неуважения и формировать отрицательное впечатление даже в тех случаях, когда действия сотрудника являются правомерными [9].

Таким образом, формирование имиджа сотрудника СБДД представляет собой процесс, на который одновременно воздействуют социальные, информационные, психологические, коммуникативные и организационные факторы. При этом имидж отдельного сотрудника во многом воспринимается гражданами как отражение деятельности всей службы. В связи с этим недостаточно ориентироваться исключительно на профессиональную и правовую подготовку кадров. Необходим комплексный подход, включающий развитие коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости, профилактику профессионального выгорания, укрепление профессиональной идентичности и совершенствование культуры взаимодействия с населением.

Значительное влияние на формирование имиджа оказывают и организационно-психологические условия службы. Недостаточная психологическая подготовка кадров, ограниченное количество современных тренингов, недостаточное внимание к психологическому сопровождению сотрудников, высокий уровень профессиональной нагрузки и ограниченные возможности профессионального развития способны снижать эффективность работы с личным составом. Поэтому создание благоприятных организационных условий, систематическая психологическая подготовка и профессиональное развитие сотрудников должны рассматриваться как важные направления формирования положительного имиджа СБДД. Такой подход позволит не только повысить качество профессиональной деятельности, но и укрепить доверие граждан, снизить конфликтность взаимодействия и сформировать более устойчивое позитивное восприятие сотрудников службы в обществе.

Формирование имиджа сотрудника Службы безопасности дорожного движения представляет собой сложный социально-психологический процесс, зависящий от множества взаимосвязанных факторов.

К основным социально-психологическим проблемам относятся снижение общественного доверия, влияние негативных стереотипов, информационное воздействие социальных сетей, недостаточный уровень коммуникативной подготовки, профессиональное выгорание и эмоциональные перегрузки сотрудников.

Эффективное решение указанных проблем требует комплексного подхода, включающего совершенствование профессиональной и психологической подготовки сотрудников, развитие организационной культуры, укрепление взаимодействия с общественностью и повышение открытости деятельности службы.

Формирование позитивного имиджа сотрудника СБДД является важным условием повышения эффективности правоохранительной деятельности, укрепления доверия граждан к государственным институтам и обеспечения безопасности дорожного движения.

Список литературы.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2022.
2. Крысько В.Г. Социальная психология. - М.: Юрайт, 2023.

3. Бодалев А.А. Психология общения. - М.: Институт практической психологии, 2021.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 2022.
5. Реан А.А. Психология личности. - СПб.: Питер, 2023.
6. Майерс Д. Социальная психология. - СПб.: Питер, 2022.
7. Панасюк А.Ю. Имиджелогия. - М.: Омега-Л, 2021.
8. Смирнова Е.О. Психология ребенка. - М.: Владос, 2021.
9. Пиаже Ж. Психология интеллекта. - СПб.: Питер, 2020.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕАКЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА НА СТРЕССОВЫЕ СИТУАЦИИ

Усманов Нодирбек Бахрамович
Независимый исследователь Каршинского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются социально-психологические факторы, влияющие на формирование реакций личности подростка на стрессовые ситуации. Подростковый возраст является важным этапом эмоционального, социального и психологического развития личности, в течение которого повышается чувствительность к внешним воздействиям, что непосредственно отражается на характере переживания и преодоления стрессовых ситуаций. Анализируется влияние семейных отношений, группы сверстников, образовательной среды, социальной поддержки, межличностного общения, самооценки и копинг-стратегий на формирование реакций подростков на стресс. Особое внимание уделяется конструктивным и деструктивным формам реагирования на стресс, а также психологическим механизмам их возникновения и взаимосвязи с социальной средой. Обосновывается необходимость создания поддерживающей психологической атмосферы в семье и образовательной организации, развития эмоциональной саморегуляции, навыков конструктивного разрешения проблем и формирования устойчивости подростков к стрессовым воздействиям.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, стресс, стрессовая ситуация, реакция, социально-психологические факторы, эмоциональная устойчивость, копинг-стратегии, семья, сверстники, социальная поддержка, самооценка.*

Abstract. *This article examines the socio-psychological factors influencing the formation of adolescents' responses to stressful situations. Adolescence represents an important stage of emotional, social, and psychological development, during which increased sensitivity to external influences can significantly affect the way young people perceive, experience, and respond to stressful events. The study focuses on the role of family relationships, peer groups, educational environments, social support, interpersonal communication, self-esteem, and coping strategies in shaping adolescents' responses to stress. Particular attention is given to constructive and destructive forms of stress response, their psychological determinants, and their interaction with the social environment. The article emphasizes the importance of creating a supportive psychological climate within families and educational institutions, developing emotional self-regulation, strengthening problem-solving skills, and promoting adolescents' psychological resilience to stressful influences.*

Key words: *adolescence, stress, stressful situation, response, socio-psychological factors, emotional resilience, coping strategies, family, peers, social support, self-esteem.*

Введение. Подростковый возраст представляет собой особый этап онтогенетического развития, в котором происходят существенные изменения в эмоциональной, когнитивной и

социальной сферах личности. В этот период подросток постепенно переходит от преимущественно детских форм взаимодействия к более самостоятельному участию в социальных отношениях, стремится определить собственную позицию среди сверстников и взрослых, формирует представления о себе и своих возможностях. Одновременно с расширением социальных требований увеличивается количество ситуаций, которые могут восприниматься как психологически напряжённые. Учебные трудности, межличностные конфликты, изменение отношений со сверстниками, семейные разногласия, высокая требовательность взрослых и переживание собственной социальной значимости способны становиться источниками стресса.

Особенность подросткового реагирования на стресс заключается в том, что одна и та же ситуация может вызывать у разных подростков совершенно различные эмоциональные и поведенческие реакции. Для одного человека трудность становится стимулом к поиску решения и мобилизации внутренних ресурсов, тогда как другой подросток может реагировать тревогой, раздражительностью, избеганием или снижением активности. Следовательно, само наличие стрессового события не определяет однозначно характер реакции. Существенное значение имеют особенности личности подростка, его предшествующий опыт, уровень эмоциональной саморегуляции и характер социального окружения.

В современной психологии стресс рассматривается не только как воздействие внешнего неблагоприятного фактора, но и как процесс взаимодействия человека с изменяющимися требованиями окружающей среды. Важным является субъективное восприятие ситуации: событие приобретает стрессогенное значение в зависимости от того, насколько подросток оценивает его как угрожающее, трудное или превышающее имеющиеся у него возможности совладания. Именно поэтому изучение подростковой реакции на стресс требует учёта не только объективных обстоятельств, но и субъективных способов их интерпретации.

Важнейшим фактором формирования стрессоустойчивости подростка является семейная среда. Эмоциональная поддержка родителей, характер внутрисемейной коммуникации, степень доверия и возможность открытого обсуждения проблем создают условия для формирования более конструктивных способов реагирования. Напротив, постоянные конфликты, эмоциональная холодность, чрезмерный контроль или непоследовательные требования могут усиливать внутреннее напряжение подростка и затруднять эффективное преодоление сложных ситуаций.

Не менее значимым является влияние группы сверстников. В подростковом возрасте мнение ровесников приобретает особую психологическую ценность. Потребность в принятии и принадлежности к группе может существенно влиять на эмоциональное состояние подростка. Отвержение, насмешки, конфликты или ощущение собственного несоответствия группе способны становиться сильными стрессовыми факторами. В то же время наличие дружеских отношений и положительного социального окружения может выполнять защитную функцию, обеспечивая подростку эмоциональную поддержку и чувство социальной безопасности.

Особую роль играет образовательная среда. Школа является пространством интенсивного социального взаимодействия, в котором подросток одновременно сталкивается с учебными требованиями, оцениванием, конкуренцией, необходимостью соблюдать правила и строить отношения с педагогами и одноклассниками. Характер педагогического общения способен либо снижать психологическое напряжение, либо, напротив, усиливать его. Поэтому социально-психологические особенности образовательной среды необходимо учитывать при изучении формирования реакций подростков на стресс.

Одним из внутренних факторов, определяющих характер стрессовой реакции, является самооценка. Подросток с устойчивым и относительно реалистичным представлением о собственных возможностях способен более адекватно оценивать трудности и искать способы их преодоления. Неустойчивая или чрезмерно заниженная самооценка может сопровождаться повышенной чувствительностью к критике, страхом неудачи и стремлением избегать ситуаций, в которых существует вероятность негативной оценки.

Значительное место в формировании реакции на стресс занимают копинг-стратегии. Подростки используют различные способы преодоления трудностей: обращение за помощью,

активный поиск решения, эмоциональное выражение переживаний, отвлечение, избегание или дистанцирование от проблемы. Конструктивность конкретной стратегии зависит от характера ситуации и способности подростка гибко менять способы поведения. Если избегание используется как единственный способ реагирования, оно может препятствовать решению проблемы и способствовать накоплению психологического напряжения.

Следует учитывать и возрастную специфику эмоциональной регуляции. В подростковом возрасте механизмы контроля эмоций ещё находятся в процессе развития. Поэтому сильное переживание может сопровождаться импульсивными реакциями, резкими изменениями настроения, замыканием в себе или конфликтным поведением. Однако подобные проявления не следует рассматривать исключительно как негативные признаки. Во многих случаях они отражают недостаток сформированных навыков осознания и конструктивного выражения эмоционального состояния.

Социально-психологическая обусловленность стрессовых реакций проявляется также в процессе формирования идентичности подростка. Стремление понять собственные ценности, определить жизненные ориентиры и занять определённое место в системе социальных отношений сопровождается внутренними противоречиями. С одной стороны, подросток стремится к самостоятельности, с другой - остаётся зависимым от эмоциональной поддержки значимых взрослых и признания со стороны сверстников. Данное противоречие может повышать чувствительность к ситуациям, связанным с оценкой, критикой и социальным неприятием.

В связи с этим проблема формирования адекватных реакций на стресс имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Своевременное выявление факторов, повышающих уязвимость подростка, позволяет разрабатывать психологические программы, направленные на развитие эмоциональной саморегуляции, конструктивного поведения, навыков общения и эффективного преодоления трудностей. При этом профилактическая работа должна осуществляться не только непосредственно с подростком, но и с его социальным окружением.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью более глубокого понимания того, каким образом семейные отношения, взаимодействие со сверстниками, образовательная среда и индивидуально-психологические характеристики взаимосвязаны с формированием ответных реакций подростка на стрессовые воздействия. Комплексное изучение этих факторов позволяет перейти от рассмотрения стрессовой реакции как отдельного эмоционального состояния к пониманию её как результата сложного взаимодействия личности и социальной среды.

Цель исследования заключается в теоретическом и эмпирическом изучении социально-психологических факторов, определяющих особенности формирования реакций личности подростка на стрессовые ситуации.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи: раскрыть психологическое содержание стрессовых реакций в подростковом возрасте; определить роль семейной и образовательной среды в формировании способов реагирования на стресс; изучить значение самооценки, эмоциональной саморегуляции и социальной поддержки; выявить особенности конструктивных и неконструктивных копинг-стратегий подростков; определить практические направления психологической профилактики и развития стрессоустойчивости.

Анализ научной литературы и теоретико-методологические основы исследования. Проблема реагирования личности на стрессовые воздействия занимает значительное место в современной психологии. Особый интерес она представляет применительно к подростковому возрасту, поскольку именно в этот период происходит интенсивная перестройка системы отношений личности с окружающим миром, изменяется отношение к себе и другим людям, повышается потребность в самостоятельности и социальном признании. Поэтому стрессовая реакция подростка должна рассматриваться как результат взаимодействия возрастных, личностных и социально-психологических факторов.

Теоретическое осмысление природы стресса связано прежде всего с исследованиями Г. Селье, который рассматривал стресс как универсальную реакцию организма на предъявляемые

ему требования. Дальнейшее развитие данного направления позволило перейти от исключительно физиологического понимания стресса к изучению психологических механизмов его восприятия и преодоления. В рамках психологического подхода особое внимание стало уделяться тому, каким образом человек оценивает стрессовую ситуацию и какие ресурсы использует для её преодоления.

Значительный вклад в развитие психологической теории стресса внесли Р. Лазарус и С. Фолкман. В их концепции ключевое значение имеет когнитивная оценка ситуации. Стресс возникает не только вследствие объективной сложности события, но и в результате субъективного соотношения между требованиями ситуации и воспринимаемыми возможностями человека справиться с ними. Для подросткового возраста данный подход имеет особое значение, поскольку оценка собственных ресурсов и социального положения ещё находится в процессе активного формирования.

Важным направлением исследований стало изучение копинг-поведения. Копинг рассматривается как совокупность когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление трудными или эмоционально напряжёнными обстоятельствами. В зависимости от ситуации подросток может использовать проблемно-ориентированные стратегии, эмоциональное реагирование, поиск социальной поддержки, избегание или отвлечение. Эффективность таких стратегий зависит от их соответствия конкретной ситуации и способности подростка гибко изменять собственное поведение.

Исследования возрастной психологии показывают, что подростковый период сопровождается значительными изменениями эмоциональной и социальной сфер. Работы Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна и других исследователей позволяют рассматривать подростковый возраст как период интенсивного развития самосознания, системы отношений и социальной позиции личности. Становление самостоятельности, стремление к признанию и изменение характера взаимодействия со взрослыми могут одновременно выступать ресурсом развития и источником психологического напряжения.

Особое значение имеет концепция социальной ситуации развития. В подростковом возрасте изменяется структура значимых отношений: возрастает роль сверстников, усиливается потребность в признании со стороны группы, меняется характер взаимодействия с родителями и педагогами. В результате социальные события приобретают повышенную эмоциональную значимость. Конфликт с друзьями, негативная оценка со стороны сверстников или ощущение социальной изоляции могут восприниматься подростком значительно острее, чем аналогичные события на более ранних этапах развития.

Отдельный блок научных исследований посвящён роли семьи в психологической устойчивости подростков. Семейная система выполняет функцию первичного социального окружения, в котором ребёнок получает опыт эмоционального взаимодействия, поддержки и разрешения конфликтов. Благоприятные отношения с родителями могут способствовать развитию уверенности в себе и формированию конструктивных способов преодоления трудностей. Напротив, постоянное эмоциональное напряжение в семье способно снижать адаптационные ресурсы подростка.

Исследования социальной поддержки также имеют непосредственное отношение к проблеме стрессоустойчивости. Поддержка со стороны родителей, друзей, педагогов и других значимых лиц может снижать субъективную тяжесть стрессовой ситуации. Важно, что социальная поддержка выполняет не только эмоциональную, но и инструментальную функцию: она может предоставлять подростку информацию, практическую помощь и альтернативные способы понимания проблемы.

Существенное место в научной литературе занимает проблема самооценки. Самооценка определяет то, каким образом подросток воспринимает собственные способности и социальную ценность. Устойчивое чувство собственной компетентности способствует более активному поиску решений в сложной ситуации. При выраженной неуверенности в себе стрессовые события могут интерпретироваться как подтверждение собственной несостоятельности, что повышает вероятность эмоционально-негативных реакций.

Отдельное внимание необходимо уделить эмоциональному интеллекту и способности осознавать собственные эмоциональные состояния. Подросток, который умеет распознавать тревогу, раздражение, страх или разочарование, получает возможность раньше заметить нарастание психологического напряжения и выбрать более конструктивный способ поведения. Следовательно, эмоциональная осведомлённость может рассматриваться как один из ресурсов профилактики деструктивных реакций.

В рамках современных исследований психологической устойчивости большое значение имеет понятие резильентности. Оно характеризует способность личности сохранять относительно эффективное функционирование и восстанавливаться после воздействия неблагоприятных обстоятельств. В подростковом возрасте резильентность формируется под влиянием сочетания личностных ресурсов и поддерживающей социальной среды. Поэтому развитие устойчивости не следует сводить только к тренировке индивидуальных навыков: важную роль играют качество отношений и доступность помощи.

Теоретический анализ позволяет выделить несколько групп факторов, определяющих реакцию подростка на стрессовые ситуации.

Первая группа - индивидуально-психологические факторы. К ним относятся самооценка, эмоциональная устойчивость, особенности темперамента, уровень саморегуляции, уверенность в себе и сформированность навыков решения проблем.

Вторая группа - семейные факторы. Они включают характер детско-родительских отношений, эмоциональную поддержку, стиль воспитания, уровень конфликтности и возможность открытого обсуждения возникающих трудностей.

Третья группа - факторы взаимодействия со сверстниками. Сюда относятся социальное принятие, наличие дружеских связей, положение подростка в группе, опыт конфликтов и степень удовлетворённости межличностными отношениями.

Четвёртая группа - образовательные факторы. В неё входят характер взаимодействия с педагогами, учебная нагрузка, особенности оценивания, психологический климат класса и ощущение безопасности в образовательной среде.

Пятая группа - ресурсные факторы. Они представлены социальной поддержкой, доступностью психологической помощи, наличием позитивного опыта преодоления трудностей и сформированностью конструктивных копинг-стратегий.

Сопоставление различных теоретических подходов позволяет сделать вывод, что реакция подростка на стресс не определяется каким-либо одним фактором. Она формируется в результате динамического взаимодействия между характеристиками стрессовой ситуации, субъективной оценкой происходящего, внутренними ресурсами личности и возможностями социальной поддержки. Поэтому исследование подросткового стресса требует комплексного подхода, объединяющего положения психологии развития, социальной психологии, психологии личности и психологии совладающего поведения.

Теоретико-методологическую основу настоящего исследования составляют положения о единстве личности и социальной среды, активности субъекта в процессе преодоления трудностей, возрастной обусловленности психологических изменений и значении социального взаимодействия для развития личности. Такой подход позволяет рассматривать стрессовую реакцию подростка не как фиксированную характеристику, а как динамический процесс, который может изменяться под влиянием жизненного опыта, социального окружения и специально организованной психологической поддержки.

Таким образом, анализ научной литературы показывает необходимость изучения стрессовых реакций подростков с учётом одновременно нескольких уровней детерминации. Особое значение приобретает выявление тех социально-психологических условий, которые способны либо усиливать уязвимость подростка перед стрессом, либо, напротив, обеспечивать развитие его устойчивости и конструктивного поведения в трудных жизненных обстоятельствах.

Методология и организация исследования. Методологическую основу исследования составили положения возрастной, социальной и общей психологии, рассматривающие развитие личности подростка как результат взаимодействия индивидуально-психологических особенностей и социальной среды. При построении исследования учитывались положения

культурно-исторического и деятельностного подходов, концепции социальной ситуации развития, когнитивной оценки стрессовых событий, а также современные представления о совладающем поведении и психологической устойчивости личности.

В теоретической части исследования были проанализированы труды Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна, Р. Лазаруса, С. Фолкман, а также современные исследования, посвящённые подростковому стрессу, социальной поддержке, самооценке и копинг-стратегиям. Изучение данных научных подходов позволило определить основные направления эмпирического анализа и выделить социально-психологические факторы, потенциально связанные с характером стрессовых реакций подростков.

Организация и участники исследования

Эмпирическое исследование было организовано среди подростков общеобразовательных учреждений. В исследовании приняли участие 78 подростков в возрасте от 13 до 16 лет. Выбор именно данного возрастного диапазона обусловлен тем, что он охватывает период активной перестройки эмоциональной, социальной и личностной сфер подростка.

Участники были распределены на две условные возрастные группы: младшая подростковая группа - 13–14 лет, и старшая подростковая группа - 15–16 лет. Такое распределение позволило рассмотреть возможные возрастные различия в особенностях реагирования на стрессовые ситуации.

Исследование проводилось с соблюдением основных этических принципов психологической диагностики. Участие подростков осуществлялось добровольно, результаты фиксировались в обобщённом виде, а индивидуальные сведения не использовались за пределами исследовательских целей.

Этапы исследования

Исследовательская работа осуществлялась в несколько последовательных этапов.

На первом этапе проводился анализ научной литературы и уточнялся понятийно-категориальный аппарат исследования. Особое внимание уделялось понятиям «стресс», «стрессовая реакция», «копинг-стратегия», «социальная поддержка», «эмоциональная саморегуляция» и «стрессоустойчивость».

На втором этапе осуществлялся подбор психодиагностического инструментария и проведение диагностического обследования подростков.

На третьем этапе проводилась обработка полученных количественных данных с использованием методов математической статистики.

На четвёртом этапе осуществлялась интерпретация результатов, определялись взаимосвязи между социально-психологическими факторами и особенностями стрессового реагирования, после чего формулировались выводы и практические рекомендации.

Методы исследования

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов.

1. Теоретический анализ.Применялся для систематизации научных представлений о подростковом возрасте, стрессовых реакциях, копинг-поведении и роли социальной среды. На основании анализа литературы были определены основные переменные исследования.

2. Психодиагностический метод.Для оценки субъективного восприятия стрессовых ситуаций и особенностей эмоционального реагирования использовался комплекс стандартизированных психодиагностических инструментов.

3. Диагностика копинг-стратегий.Изучались способы, которые подростки используют при столкновении с трудностями. Особое внимание уделялось активному решению проблемы, поиску социальной поддержки, эмоциональному реагированию и избеганию.

4. Исследование самооценки.Данный блок позволил определить особенности отношения подростков к собственным возможностям и личностным качествам. Показатели самооценки рассматривались как один из возможных внутренних факторов стрессового реагирования.

5. Анкетирование.ыла использована специально разработанная анкета, включавшая вопросы о характере семейного взаимодействия, отношениях со сверстниками, особенностях школьной среды и доступности социальной поддержки.

6. Наблюдение.Наблюдение использовалось для дополнительной оценки поведенческих проявлений подростков в процессе выполнения диагностических заданий и взаимодействия с окружающими.

7. Методы математико-статистической обработки.Для систематизации и анализа данных использовалась программа IBM SPSS Statistics. Рассчитывались средние значения и стандартные отклонения. Для определения различий между возрастными группами применялся критерий Стьюдента. Для выявления взаимосвязей между показателями использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Таблица 1.

Основные направления эмпирического исследования

Исследуемый показатель	Метод исследования	Цель диагностики
Особенности стрессового реагирования	Психодиагностическое обследование	Определение характера эмоциональных и поведенческих реакций
Копинг-стратегии	Диагностика совладающего поведения	Выявление способов преодоления трудностей
Самооценка	Психодиагностическая методика	Определение отношения подростка к собственным возможностям
Семейная поддержка	Анкетирование	Оценка характера семейного взаимодействия
Поддержка сверстников	Анкетирование	Выявление значения группы сверстников
Образовательная среда	Анкетирование	Оценка субъективного восприятия школьного климата
Эмоциональная саморегуляция	Психодиагностика	Определение способности контролировать эмоциональные реакции

Для повышения объективности исследования использовалось сочетание количественных и качественных методов. Такой подход позволил рассматривать стрессовую реакцию подростка не только через отдельные диагностические показатели, но и через особенности его социального окружения.

Критерии анализа

При интерпретации результатов учитывались три основных блока показателей. Первый блок характеризовал характер стрессового реагирования и включал эмоциональные, когнитивные и поведенческие проявления. Второй блок отражал внутренние ресурсы подростка, включая самооценку и способность к эмоциональной саморегуляции. Третий блок был связан с социальными ресурсами - семейной поддержкой, взаимодействием со сверстниками и особенностями образовательной среды.

Такое разделение позволило установить, какие факторы преимущественно связаны с конструктивными формами реагирования, а какие могут сопровождаться повышенной эмоциональной напряжённостью и использованием менее эффективных способов совладания.

При статистической интерпретации результатов учитывался уровень статистической значимости $p < 0,05$. При этом количественные показатели рассматривались во взаимосвязи с возрастными и социально-психологическими характеристиками участников.

Важным методологическим принципом исследования являлось понимание стрессовой реакции как динамического процесса. Поэтому полученные показатели не интерпретировались как неизменные свойства личности подростка. Напротив, предполагалось, что способы реагирования могут изменяться под влиянием жизненного опыта, поддержки со стороны

значимых взрослых и сверстников, образовательной среды и целенаправленной психологической работы.

Таким образом, выбранная методология позволила комплексно исследовать социально-психологические факторы формирования реакций подростков на стрессовые ситуации. Использование психодиагностических методов, анкетирования, наблюдения и статистического анализа создало основу для последующего определения наиболее значимых факторов, связанных с конструктивным и неконструктивным реагированием подростков на стресс.

Обсуждение результатов. Полученные в ходе исследования данные позволяют рассматривать реакцию подростка на стрессовые ситуации как результат сложного взаимодействия личностных ресурсов и условий социального окружения. Выявленные особенности показывают, что подростковая реакция на напряжённые обстоятельства не может быть объяснена исключительно силой воздействия стрессового фактора. Существенное значение имеет то, каким образом подросток воспринимает происходящее, оценивает собственные возможности и получает поддержку со стороны окружающих.

Одним из наиболее существенных факторов выступает семейное взаимодействие. Подростки, которые ощущают эмоциональную поддержку со стороны родителей и имеют возможность открыто обсуждать возникающие трудности, чаще демонстрируют более организованные способы реагирования. Для них характерно стремление обратиться за помощью, обсудить проблему и совместно найти решение. Это позволяет предположить, что эмоционально благоприятная семейная атмосфера выполняет защитную функцию, снижая вероятность формирования деструктивных реакций.

Напротив, постоянное напряжение в семейных отношениях может ограничивать психологические ресурсы подростка. Если трудности сопровождаются критикой, игнорированием переживаний или чрезмерным контролем, подросток может постепенно формировать установку на самостоятельное скрытие проблем. В результате внешне спокойное поведение не всегда свидетельствует о хорошем психологическом состоянии: иногда оно является проявлением избегания и нежелания обращаться за помощью.

Значимым фактором оказалось взаимодействие со сверстниками. В подростковом возрасте социальное признание приобретает особую ценность, поэтому отношения внутри группы могут существенно влиять на эмоциональное состояние. Наличие близких друзей и ощущение принадлежности к группе создают дополнительные ресурсы для преодоления трудностей. Подросток получает возможность поделиться переживаниями, услышать другую точку зрения и получить эмоциональную поддержку.

В то же время негативный опыт взаимодействия со сверстниками способен усиливать стрессовое напряжение. Конфликты, отвержение, насмешки и ощущение социальной изоляции могут восприниматься подростком как значимые угрозы его самооценке и социальному статусу. При отсутствии достаточных ресурсов совладания подобные ситуации могут провоцировать агрессивные, тревожные, избегающие или пассивные формы поведения.

Отдельного внимания заслуживает связь между самооценкой и характером стрессового реагирования. Подростки, которые достаточно уверенно оценивают собственные возможности, чаще демонстрируют активный подход к решению проблем. Они воспринимают сложность как ситуацию, которую можно изменить или контролировать хотя бы частично. При низкой и неустойчивой самооценке та же проблема может оцениваться как подтверждение собственной неспособности справиться с требованиями.

Следовательно, самооценка выполняет своеобразную фильтрующую функцию. Она влияет не только на эмоциональную реакцию подростка, но и на выбор дальнейшей стратегии поведения. Уверенность в собственных возможностях повышает вероятность обращения к активным стратегиям, тогда как сомнения в себе могут способствовать избеганию, эмоциональному дистанцированию или отказу от попыток решить проблему.

Важную роль играет эмоциональная саморегуляция. Подростки отличаются по способности распознавать собственные эмоциональные состояния, контролировать импульсивные реакции и восстанавливать внутреннее равновесие после эмоционально значимых событий. Более развитая саморегуляция позволяет отделить непосредственную

эмоциональную реакцию от последующего действия. Это особенно важно в конфликтных ситуациях, когда импульсивный ответ способен усилить первоначальную проблему.

С другой стороны, недостаточная сформированность навыков эмоциональной регуляции может приводить к тому, что сильные переживания непосредственно переходят в поведение. В таких случаях подросток может реагировать резкостью, плачем, агрессией, уходом от взаимодействия или отказом обсуждать проблему. Подобные реакции не всегда являются сознательным выбором; зачастую они отражают недостаток сформированных механизмов управления эмоциональным состоянием.

Особое значение в данном контексте имеют копинг-стратегии. Полученные результаты позволяют предположить, что наиболее адаптивным является не использование какой-либо одной стратегии, а способность подростка выбирать способ реагирования в зависимости от конкретной ситуации. Например, обращение за социальной поддержкой может быть эффективным при эмоционально тяжёлом переживании, тогда как при решаемой учебной проблеме более продуктивным может оказаться непосредственный поиск способа её устранения.

Избегание требует отдельного рассмотрения. В краткосрочной перспективе дистанцирование от стрессовой ситуации может снижать эмоциональное напряжение. Однако если избегание становится устойчивым способом реагирования и используется независимо от характера проблемы, оно способно препятствовать её разрешению. Нерешённая трудность при этом может сохранять эмоциональную нагрузку и постепенно усиливать чувство беспомощности.

Полученные результаты позволяют также обратить внимание на значение образовательной среды. Школьная ситуация представляет собой пространство постоянного оценивания и социального взаимодействия. Для подростка важны не только академические результаты, но и отношение учителей, положение среди одноклассников, чувство принадлежности к коллективу и возможность безопасно выражать собственное мнение.

Поддерживающий стиль педагогического взаимодействия способен снижать эмоциональное напряжение. Если педагог воспринимает ошибку как естественную часть процесса обучения и помогает ученику понять причины неудачи, у подростка формируется более конструктивное отношение к трудностям. Если же ошибка сопровождается унижением или публичным негативным сравнением, ситуация может приобретать дополнительное стрессовое значение.

Таким образом, образовательная среда может выполнять как ресурсную, так и стрессогенную функцию. Её влияние определяется характером взаимодействия между подростком, педагогами и сверстниками. Поэтому профилактика негативных стрессовых реакций должна включать не только индивидуальную работу с учащимися, но и создание психологически благоприятного климата в коллективе.

Существенным результатом является понимание взаимосвязи между внутренними и внешними ресурсами подростка. Высокая самооценка и развитая саморегуляция могут снижать влияние неблагоприятных обстоятельств, однако их недостаточно для полного устранения негативного воздействия социальной среды. В свою очередь, даже благоприятная социальная поддержка не всегда обеспечивает эффективное реагирование, если подросток не обладает элементарными навыками эмоциональной регуляции и решения проблем.

Следовательно, формирование устойчивой реакции на стресс должно строиться на принципе взаимодополнения личностных и социальных ресурсов. Подростку необходимо не только помочь научиться управлять собственными переживаниями, но и обеспечить условия, в которых он может получать поддержку, обсуждать трудности и безопасно обращаться за помощью.

Практически это означает необходимость комплексной психологической работы. Она может включать тренинги эмоциональной саморегуляции, развитие коммуникативных навыков, обучение конструктивным копинг-стратегиям, формирование адекватной самооценки и повышение способности подростков обращаться за социальной поддержкой. Одновременно целесообразно проводить просветительскую работу с родителями и педагогами.

Особенно важным представляется отказ от упрощённого подхода, при котором стрессоустойчивость подростка понимается исключительно как его индивидуальная способность «самостоятельно справляться» с трудностями. Такая позиция может привести к игнорированию социальных причин напряжения. Психологическая устойчивость формируется в отношениях и во многом зависит от того, получает ли подросток опыт принятия, поддержки и конструктивного решения проблем.

В целом обсуждение результатов подтверждает социально-психологическую природу подросткового стрессового реагирования. Характер реакции определяется совокупностью факторов, среди которых особое место занимают семейные отношения, взаимодействие со сверстниками, образовательная среда, самооценка, эмоциональная саморегуляция и доступность социальной поддержки. Их совместное влияние определяет, будет ли стрессовая ситуация восприниматься подростком как непреодолимая угроза или как трудность, требующая поиска адекватного решения.

Таким образом, наиболее перспективным направлением профилактики является создание целостной системы психологического сопровождения подростков, в которой личностное развитие сочетается с улучшением качества семейного, школьного и межличностного взаимодействия. Такой подход создаёт предпосылки для формирования более гибких, осознанных и конструктивных способов реагирования на стрессовые ситуации.

Заключение. Проведённое исследование позволяет заключить, что формирование реакции подростка на стрессовые ситуации представляет собой сложный социально-психологический процесс, в котором одновременно участвуют личностные ресурсы и характеристики окружающей социальной среды. Реакция на стресс не является неизменной характеристикой подростка: она может трансформироваться в зависимости от жизненного опыта, особенностей отношений с окружающими, уровня эмоциональной саморегуляции и доступности социальной поддержки.

Теоретический анализ показал, что подростковый возраст отличается повышенной чувствительностью к межличностным отношениям, оценке со стороны окружающих и социальному признанию. Поэтому источниками психологического напряжения могут становиться не только объективно сложные обстоятельства, но и субъективно значимые события, связанные с самооценкой, отношениями со сверстниками, семейными взаимодействиями и учебной деятельностью.

Важным результатом исследования является выделение нескольких взаимосвязанных групп факторов, определяющих характер стрессового реагирования. К внутренним факторам относятся самооценка, эмоциональная саморегуляция, уверенность в собственных возможностях и сформированность навыков преодоления трудностей. Внешние факторы представлены качеством семейных отношений, характером взаимодействия со сверстниками, особенностями образовательной среды и уровнем социальной поддержки.

Установлено, что эмоционально благоприятное окружение может выполнять защитную функцию. Подросток, имеющий возможность обратиться за помощью, обсудить проблему и получить эмоциональную поддержку, располагает большим количеством ресурсов для конструктивного преодоления стрессовой ситуации. В то же время социальная изоляция, постоянные конфликты и недостаток понимания со стороны значимых взрослых способны усиливать эмоциональное напряжение и повышать вероятность неконструктивных реакций.

Существенное значение имеет способность подростка управлять собственным эмоциональным состоянием. Развитие саморегуляции позволяет снизить вероятность импульсивного поведения и создать временной промежуток между возникновением эмоционального переживания и последующим действием. Благодаря этому подросток получает возможность более осознанно выбирать способ реагирования и оценивать возможные последствия своего поведения.

Не менее важным является формирование гибких копинг-стратегий. Эффективное совладание не предполагает постоянного использования одного и того же способа поведения. В зависимости от ситуации подростку необходимо уметь обращаться за помощью, самостоятельно искать решение, временно дистанцироваться от эмоционально

перегружающей ситуации или использовать другие адаптивные формы преодоления. Именно гибкость реагирования может рассматриваться как один из показателей психологической зрелости.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что профилактика неблагоприятных стрессовых реакций должна иметь комплексный характер. Индивидуальная психологическая работа с подростком будет более эффективной, если она одновременно дополняется взаимодействием с родителями, педагогами и другими значимыми участниками социальной среды. Особое внимание следует уделять созданию условий, в которых подросток может безопасно выражать свои переживания и получать необходимую поддержку.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его положений при разработке программ психологического сопровождения подростков. В содержание таких программ целесообразно включать занятия по развитию эмоциональной саморегуляции, формированию адекватной самооценки, совершенствованию навыков общения, обучению конструктивным способам разрешения проблем и развитию способности своевременно обращаться за социальной поддержкой.

Для образовательных организаций особенно важным является создание психологически безопасного пространства. Педагогическое взаимодействие должно способствовать не только выполнению учебных требований, но и сохранению эмоционального благополучия учащихся. Конструктивное отношение к ошибкам, уважительная обратная связь и недопущение унижающего сравнения подростков между собой могут снизить дополнительную стрессовую нагрузку.

Таким образом, устойчивость подростка к стрессовым воздействиям следует рассматривать как результат развития внутренних психологических ресурсов в сочетании с благоприятными условиями социальной среды. Нельзя ожидать устойчивого эффекта от работы только с одной стороной проблемы. Формирование конструктивных стрессовых реакций требует одновременного укрепления личностных ресурсов подростка и совершенствования системы отношений, в которой он развивается.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением возрастной динамики стрессового реагирования, сравнением особенностей подростков из различных социальных условий, а также разработкой и экспериментальной проверкой психологических программ, направленных на повышение эмоциональной устойчивости и развитие адаптивных копинг-стратегий. Особый интерес представляет изучение взаимосвязи стрессоустойчивости с эмоциональным интеллектом, самоэффективностью, качеством семейных отношений и психологическим климатом образовательной организации.

В целом результаты исследования подтверждают необходимость перехода от ситуативной помощи подростку после возникновения выраженного эмоционального напряжения к систематической профилактической работе. Создание условий для развития саморегуляции, позитивного самовосприятия, конструктивного общения и доступной социальной поддержки способно существенно расширить психологические ресурсы подростка и повысить его готовность к эффективному преодолению жизненных трудностей.

Список использованной литературы.

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. - М.: Смысл; Эксмо, 2005. - 1136 с.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие. - М.: Академия, 2007. - 384 с.
3. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса. - М.: Прогресс, 1982. - 124 с.
5. Лазарус Р. С. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. - Л.: Медицина, 1970. - С. 178–208.
6. Лазарус Р. С., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. - Нью-Йорк: Springer, 1984. - 456 с.

7. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994. - Т. 15, № 1. - С. 3–18.

8. Бодров В. А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. - М.: ПЕР СЭ, 2000. - 352 с.

9. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с.

10. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.

11. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. - М.: Наука, 2010. - 519 с.

ВИЗУАЛЬНЫЙ ОБРАЗ, КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЯЗЫК ОДЕЖДЫ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ

Федорова А.В.
интегративный психолог, культуролог
(Россия)

Аннотация. *В статье обосновывается необходимость включения знаний о визуальном образе, культурной идентичности и визуальных кодах в профессиональную подготовку психолога. Внешний облик рассматривается не как эстетическая оболочка, а как материализованное проявление психической реальности личности. Раскрывается диагностический и терапевтический потенциал работы с «Я-материальным», гардеробом и визуальной самопрезентацией. Показано, что культурная чувствительность и умение считывать визуальные коды повышают глубину, точность и устойчивость психологических изменений.*

Ключевые слова: *интегративная психология, внешний образ, Я-материальное, культурная идентичность, визуальные коды, язык одежды, самопрезентация, психологическое консультирование.*

Abstract. *The article substantiates the necessity of including knowledge about visual image, cultural identity and visual codes in the professional training of a psychologist. The external appearance is considered not as an aesthetic cover, but as a materialized manifestation of the psychological reality of the individual. The diagnostic and therapeutic potential of working with the «Material Self», wardrobe and visual self-presentation is revealed. It is shown that cultural sensitivity and the ability to read visual codes increase the depth, accuracy and sustainability of psychological changes.*

Keywords: *integrative psychology, external image, Material Self, cultural identity, visual codes, language of clothing, self-presentation, psychological counseling.*

Введение

Современная психологическая практика все чаще обнаруживает ограниченность подходов, в которых человек рассматривается преимущественно как носитель внутренних конфликтов, убеждений и поведенческих паттернов. При этом тело, одежда, культурный контекст и визуальная самопрезентация нередко остаются за пределами профессионального внимания психолога. Между тем именно эти пласты существования человека содержат значительный диагностический и терапевтический ресурс.

В статье предпринимается попытка обосновать, почему психологу необходимы знания в области визуального образа, культурной идентичности и языка одежды.

Внешний образ как часть психической реальности

Вербально-ориентированные направления психологии долгое время рассматривали внешность как нечто вторичное по отношению к «подлинному Я». Интегративный подход предлагает иной взгляд.

В.В. Козлов вводит понятие «Я-материальное» - подструктуру личности, включающую не только тело, но и одежду, украшения, аксессуары - все материальное поле самопредъявления человека [1]. Внешний образ, таким образом, не является случайным или поверхностным. Он представляет собой материализацию внутренних состояний, установок и идентификаций личности.

Одежда, в которой человек приходит на консультацию, может нести информацию о его эмоциональном состоянии, самооценке, уровне тревоги, характере психологических защит и актуальных личностных задачах. Психолог, не обладающий навыками визуального анализа, теряет значимый пласт информации, доступный наблюдению уже с первых минут контакта.

Язык одежды как диагностический инструмент

Умение психолога понимать язык одежды позволяет рассматривать внешний облик клиента как проективный материал.

Одежда может выступать:

показателем целостности или фрагментарности образа «Я»;

маркером психологических защит;

индикатором жизненных ролей и сценариев;

проявлением актуального и потенциального состояния личности.

Так, стратегия «скрыть недостатки», часто встречающаяся у клиентов с низким самопринятием, проявляется в выборе бесформенных, темных, перегруженных или чрезмерно закрытых вещей. Напротив, гардероб, выстроенный из ресурсного состояния, отличается целостностью цветового решения, точностью силуэта и тактильным комфортом.

В авторском интегративном подходе «Вторая кожа» ревизия гардероба используется не как внешняя процедура, а как глубинная диагностика самоотношения и доступа личности к собственному потенциалу.

Культурная идентичность и культурная чувствительность

Человек всегда существует внутри культурного контекста. Представления о норме, красоте, уместности, статусе и поле формируются культурными кодами и транслируются через социальные институты.

Для психолога важно учитывать:

культурные установки клиента относительно внешности и тела;

семейные сценарии, связанные с самопредъявлением;

гендерные и социальные ожидания; субкультурную принадлежность.

Культурная чувствительность предполагает способность специалиста замечать особенности культурного контекста клиента и учитывать их при построении гипотез и вмешательств.

Игнорирование культурного измерения может приводить к неверной интерпретации. Отказ клиентки от яркой одежды может быть не невротическим симптомом, а проявлением культурной нормы ее сообщества. Стремление к определенному образу может отражать не конформизм, а поиск новой идентичности.

Визуальные коды как язык самопредъявления

Одежда, цвет, форма, фактура, аксессуары представляют собой знаковую систему, посредством которой личность сообщает о себе. Костюм является одним из древнейших языков социальной коммуникации [3].

Психолог, владеющий навыком чтения визуальных кодов, способен различать:

- социальное послание, транслируемое клиентом;

- скрываемое эмоциональное состояние;
- внутренний конфликт между желаемым и реальным образом;
- динамику изменений в процессе психологической работы.

Практическая значимость для психолога

Включение знаний о визуальном образе, культурной идентичности и языке одежды в профессиональную подготовку психолога дает ряд преимуществ:

- Расширение поля диагностики.
- Психолог получает доступ к невербальной информации, проявленной с первых минут контакта.
- Идентификация и проявление «Я-потенциального».
- Углубление контакта и учет культурного контекста.
- Психолог приобретает способность различать индивидуальное и социокультурное в самопредъявлении клиента.
- Устойчивость изменений. Новый образ, интегрированный в повседневную жизнь, становится ежедневным якорем, поддерживающим достигнутые результаты.

Работа с внешним образом создает условия для встречи клиента с теми гранями личности, которые еще не были проявлены. Поддерживающий гардероб становится устойчивым ресурсом, сопровождающим человека на пути реализации потенциала. Реализация «Я-потенциального» рассматривается В.В. Козловым как одно из оснований переживания подлинного счастья, успеха и удовлетворенности жизнью [4].

Заключение

Внешний образ - это не периферия личности, а ее видимая, материализованная часть. Знания о визуальном образе, культурной идентичности и языке одежды необходимы психологу для целостного восприятия человека.

Интегративная психология создает теоретическую базу для включения этих компетенций в профессиональную подготовку специалиста. Умение видеть и понимать, как человек проявляет себя через одежду, цвет, форму и образ, делает психологическую работу более глубокой, точной и жизнеспособной.

Список литературы.

1. Козлов В.В. Современная личность: самоактуализация и самореализация. - М.: ИП Петросян, 2023. - 336 с.
2. Гудова М.Ю., Юань М. Концепт «культурный код»: уровни значения // Интеллект. Инновации. Инвестиции. - 2022. - № 4. - С. 151–159.
3. Козлов В.В. Психология счастья: история, теория, феноменология

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ

Хажиева Ирода Адамбаевна,
Кушакова Барна Камиловна
Ургенчский университет технологий «Ranch»

Аннотация. *В статье рассматривается проблема развития стрессоустойчивости личности на основе инновационных психологических тренингов. Представлены теоретические основания и результаты формирующего эксперимента, подтверждающие эффективность интеграции когнитивно-поведенческих техник, практик осознанности и интерактивных методов обучения в снижении уровня стресса и формировании адаптивных стратегий совладания.*

Ключевые слова: *стрессоустойчивость, резильентность, психологический тренинг, саморегуляция, стресс, инновации, адаптация.*

Abstract. *The article examines the development of personal stress resilience through innovative psychological training programs. Theoretical foundations and results of a formative experiment are presented, confirming the effectiveness of integrating cognitive-behavioral techniques, mindfulness practices, and interactive methods in reducing stress levels and strengthening adaptive coping strategies.*

Keywords: *stress resilience, resilience, psychological training, self-regulation, stress, innovation, adaptation.*

Введение. В условиях быстрых социальных и технологических изменений стрессоустойчивость становится важным фактором психологического благополучия. Современный человек испытывает высокие информационные и эмоциональные нагрузки, что повышает риск тревожных и психосоматических расстройств. Традиционные методы формирования стрессоустойчивости не всегда учитывают индивидуальные особенности личности и специфику современных стрессоров. В связи с этим особое значение приобретают инновационные тренинговые программы, объединяющие элементы когнитивно-поведенческого подхода, майндфулнесс, телесно-ориентированные техники и интерактивные технологии.

Такие программы направлены на развитие осознанной саморегуляции, гибкости мышления и поведения, а также способности к быстрому восстановлению после стрессовых нагрузок. Однако проблема комплексной оценки их эффективности и изучения механизмов долгосрочного воздействия остаётся недостаточно разработанной, что определяет актуальность дальнейших исследований.

Цель исследования. Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и эмпирическая проверка эффективности инновационных психологических тренингов в развитии стрессоустойчивости личности.

Исследовательские задачи

Для достижения поставленной цели в работе определены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию стрессоустойчивости личности в современной отечественной и зарубежной психологии.
2. Раскрыть психологические механизмы формирования стрессоустойчивости (когнитивные, эмоционально-регуляторные и поведенческие компоненты).
3. Изучить существующие модели психологических тренингов, направленных на развитие резильентности, и определить их сильные и проблемные стороны.
4. Разработать и апробировать программу инновационного психологического тренинга, основанную на интеграции когнитивно-поведенческих техник, практик осознанности и интерактивных методов обучения.
5. Провести формирующий эксперимент с целью оценки динамики уровня стрессоустойчивости и воспринимаемого стресса у участников.
6. Осуществить количественный и качественный анализ полученных данных, выявить статистическую значимость изменений и определить размер эффекта.
7. Сформулировать практические рекомендации по внедрению инновационных тренинговых программ в образовательную и организационную практику.

Обзор литературы. Проблематика стрессоустойчивости личности занимает центральное место в современной психологии адаптации и психического здоровья. Классические исследования стресса заложили фундамент для понимания физиологических и психологических механизмов адаптации организма к неблагоприятным воздействиям. В дальнейшем развитие получила транзакционная модель стресса, в которой ключевое значение придаётся когнитивной оценке стрессовой ситуации и выбору стратегий совладания. В рамках данной концепции стрессоустойчивость рассматривается как динамический процесс взаимодействия личности и среды. Значительный вклад в развитие прикладных методов формирования

стрессоустойчивости внесли когнитивно-поведенческие тренинговые программы. Метаанализы показывают, что когнитивная реструктуризация, обучение навыкам проблемно-ориентированного копинга и развитие саморегуляции демонстрируют статистически значимое снижение уровня стресса [3]. Более поздние исследования подтверждают эффективность модифицированных CBT-программ в онлайн-формате. В последние годы активно развиваются инновационные интегративные тренинговые модели. Практики осознанности (mindfulness-based interventions) доказали свою результативность в снижении психоэмоционального напряжения и укреплении адаптационных ресурсов личности [5;2]. Позитивно-психологические интервенции, направленные на развитие оптимизма и личностных сильных сторон, демонстрируют устойчивый профилактический эффект [1].

Особое направление представляют цифровые и виртуальные технологии в психотренинговой практике. Использование мобильных приложений, платформ дистанционного обучения и виртуальной реальности расширяет доступность психологической помощи и усиливает интерактивность обучения [7].

Несмотря на обилие эмпирических данных, сохраняются дискуссии относительно критериев оценки устойчивости тренингового эффекта и механизмов долговременного закрепления сформированных навыков [4]. Также отмечается необходимость адаптации инновационных программ к культурному контексту и возрастным особенностям целевых групп.

В российской психологии проблема стрессоустойчивости рассматривается в контексте теории адаптации, саморегуляции и личностных ресурсов. Существенный вклад в разработку концепции психологического стресса внесли В.А. Бодров [8] и Л.А. Китаев-Смык [11], которые проанализировали механизмы стрессовых реакций и их влияние на профессиональную деятельность. А.Б.Леонова [12] исследовала особенности профессионального стресса и методы его профилактики в трудовой среде.

В узбекской психологической науке проблема стрессоустойчивости личности рассматривается преимущественно в контексте социальной адаптации, профессионального становления и формирования психологической культуры личности. Значительное внимание уделяется вопросам саморегуляции, эмоциональной устойчивости и развитию личностных ресурсов в образовательной среде. В работах М.Г.Давлетшина [10] и его научной школы подчёркивается роль индивидуально-психологических особенностей в процессе адаптации к социальным и профессиональным нагрузкам. Исследования направлены на изучение механизмов формирования устойчивости личности в условиях социальной трансформации и повышения требований к профессиональной компетентности. В трудах Э.Г.Гозиева [9] стресс рассматривается как фактор, влияющий на психическое развитие и личностную активность. Автор подчёркивает значимость развития самосознания и волевой регуляции в преодолении стрессовых ситуаций. Вопросы эмоциональной устойчивости и формирования психологической готовности к деятельности также находят отражение в работах узбекских педагогов-психологов.

Современные исследования узбекских учёных ориентированы на внедрение практико-ориентированных тренинговых программ в образовательных учреждениях. Особое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, коммуникативной компетентности и стрессоустойчивости у студентов и молодых специалистов. В ряде диссертационных работ рассматриваются инновационные методы психокоррекции, тренинговые технологии и цифровые формы психологического сопровождения.

Таким образом, узбекская научная школа постепенно интегрирует современные мировые подходы к изучению резильентности и стрессоустойчивости с национально-культурными особенностями, формируя методологическую основу для разработки инновационных психологических тренингов в условиях образовательной и социальной среды Республики Узбекистан.

Методология исследования. Методологической базой исследования послужили положения современной психологии стресса и адаптации, концепция резильентности (психологической устойчивости), транзакционная теория стресса, а также интегративный подход в прикладной психологии. В работе стрессоустойчивость рассматривается как динамическое личностное образование, формирующееся в процессе взаимодействия когнитивных, эмоциональных и поведенческих механизмов саморегуляции.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте 18–25 лет, которые были распределены на экспериментальную (n=30) и контрольную (n=30) группы. На констатирующем этапе статистически значимых различий между группами по уровню стрессоустойчивости и воспринимаемого стресса выявлено не было ($p > 0,05$), что свидетельствует об их первоначальной сопоставимости.

*Динамика показателей стрессоустойчивости***.** По результатам формирующего этапа в экспериментальной группе зафиксировано достоверное повышение уровня резильентности по шкале CD-RISC. Средний показатель увеличился с $M = 61,4$ ($SD = 8,2$) до $M = 74,8$ ($SD = 7,5$), различия статистически значимы ($t = 5,21$; $p < 0,01$). В контрольной группе изменения носили незначительный характер ($M = 62,1$ до $M = 64,3$; $p > 0,05$).

*Снижение уровня воспринимаемого стресса***.** По шкале PSS в экспериментальной группе наблюдалось выраженное снижение показателей воспринимаемого стресса: с $M = 26,7$ ($SD = 5,4$) до $M = 18,9$ ($SD = 4,8$), что подтверждено статистически ($t = 4,87$; $p < 0,01$). В контрольной группе достоверной динамики не выявлено.

*Изменения копинг-стратегий***.** Анализ структуры копинг-поведения показал увеличение доли проблемно-ориентированных стратегий и снижение избегающе-эмоциональных форм реагирования у участников экспериментальной группы. Корреляционный анализ выявил положительную связь между ростом стрессоустойчивости и развитием навыков эмоциональной регуляции ($r = 0,62$; $p < 0,01$).

*Качественные результаты***.** Анализ рефлексивных дневников и интервью участников экспериментальной группы позволил выявить:

- повышение осознанности в стрессовых ситуациях;
- формирование навыков самоконтроля;
- снижение импульсивных реакций;
- улучшение общего психологического самочувствия.

Большинство участников отметили практическую применимость освоенных техник в учебной и повседневной деятельности.

Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что инновационные психологические тренинги, основанные на интеграции когнитивно-поведенческих техник, практик осознанности и интерактивных методов обучения, способствуют статистически значимому повышению стрессоустойчивости личности и снижению уровня воспринимаемого стресса.

Размер эффекта (Cohen’s $d = 0,84$) свидетельствует о выраженном практическом значении проведённой программы.

Дискуссия. Результаты проведённого исследования подтверждают, что инновационные психологические тренинги оказывают выраженное влияние на формирование стрессоустойчивости личности. Полученные данные позволяют рассматривать развитие резильентности как результат целенаправленного формирования когнитивных, эмоциональных и поведенческих навыков, а не как исключительно врождённую характеристику. Одним из ключевых аспектов дискуссии является вопрос о механизмах достигнутых изменений. Существенное повышение показателей стрессоустойчивости в экспериментальной группе может быть обусловлено синергетическим эффектом интегративного подхода. В отличие от традиционных программ, ориентированных преимущественно на информационное воздействие, инновационный тренинг включал активное моделирование стрессовых ситуаций,

практики осознанности и элементы цифровой интерактивности. Такая многокомпонентность, вероятно, способствовала более глубокому усвоению навыков саморегуляции и их переносу в реальные жизненные условия.

Снижение уровня воспринимаемого стресса может свидетельствовать о трансформации когнитивной оценки стрессоров. Участники не столько избегали стрессовых ситуаций, сколько изменяли способ их интерпретации, что согласуется с положениями современных моделей психологической адаптации. В данном контексте стрессоустойчивость выступает не как отсутствие стресса, а как способность к его конструктивной переработке. Интерес представляет выявленная корреляция между развитием эмоциональной регуляции и ростом резильентности. Это позволяет предположить, что эмоциональная осознанность и навыки самоконтроля являются центральным механизмом повышения устойчивости к стрессу. Вместе с тем остаётся открытым вопрос о том, какие компоненты тренинга оказывают наибольшее влияние - когнитивные техники, практики майндфулнесс или цифровые симуляционные элементы. Для уточнения данного аспекта необходимы дальнейшие исследования с дифференцированным анализом эффективности отдельных модулей программы.

Следует также учитывать возможное влияние мотивационного фактора: участие в инновационной программе само по себе могло повысить вовлечённость и субъективную значимость процесса обучения. Это подчёркивает необходимость контроля переменных, связанных с ожиданиями участников и эффектом новизны.

С практической точки зрения результаты исследования открывают перспективы внедрения инновационных тренинговых программ в образовательную и организационную среду. Однако для широкого применения требуется адаптация содержания программ к различным возрастным и профессиональным группам, а также проведение лонгитюдных исследований для оценки стабильности полученных эффектов.

Таким образом, проведённое исследование вносит вклад в развитие прикладной психологии, подтверждая значимость инновационных подходов в формировании стрессоустойчивости личности. Вместе с тем выявленные ограничения и дискуссионные вопросы определяют направления дальнейшего научного поиска.

Выводы.

1.Теоретический анализ научных источников показал, что стрессоустойчивость личности является многоуровневым психическим образованием, включающим когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, и может целенаправленно развиваться в процессе психологического воздействия.

2.Инновационные психологические тренинги, основанные на интеграции когнитивно-поведенческих техник, практик осознанности и интерактивных методов обучения, обладают высоким потенциалом формирования адаптивных стратегий совладания со стрессом.

3.Результаты формирующего эксперимента подтвердили статистически значимое повышение уровня резильентности и снижение показателей воспринимаемого стресса у участников экспериментальной группы по сравнению с контрольной ($p < 0,01$).

4.Установлена положительная корреляционная связь между развитием навыков эмоциональной регуляции и ростом стрессоустойчивости, что свидетельствует о системном характере личностных изменений и ключевой роли саморегуляции в структуре адаптационных механизмов.

5.Качественный анализ данных продемонстрировал повышение осознанности, уверенности в собственных возможностях и способности к конструктивной переработке стрессовых ситуаций, что подтверждает практическую значимость разработанной тренинговой программы.

6.Полученные результаты позволяют рекомендовать внедрение инновационных психологических тренингов в образовательную, организационную и консультативную

практику как эффективное средство профилактики дезадаптивных состояний и повышения психологического благополучия личности.

Список литературы.

1. Carr, A. Positive psychology interventions: Updated meta-analysis / A. Carr [et al.] // The Journal of Positive Psychology. – 2021. – Vol. 16, № 6. – P. 749–769.

2. Goldberg, S. B. Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: Updated meta-analysis / S. B. Goldberg [et al.] // Clinical Psychology Review. – 2022. – Vol. 95. – Art. 102.

3. Joyce, S. Workplace interventions for mental health: A systematic review and meta-analysis / S. Joyce [et al.] // Psychological Medicine. – 2018. – Vol. 48, № 4. – P. 689–697.

4. Kalisch, R. The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders / R. Kalisch [et al.] // Nature Human Behaviour. – 2021. – Vol. 5. – P. 112–124.

5. Khoury, B. Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis / B. Khoury [et al.] // Clinical Psychology Review. – 2013. – Vol. 33, № 6. – P. 763–771.

6. Lindner, P. Digital psychological interventions and resilience training / P. Lindner [et al.] // Internet Interventions. – 2023. – Vol. 31. – Art. 100.

7. Riva, G. Virtual reality in psychotherapy: Review / G. Riva [et al.] // Annual Review of Clinical Psychology. – 2020. – Vol. 16. – P. 409–434.

8. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В. А. Бодров. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 528 с.

9. Ғозиев, Э. Ғ. Психология личности / Э. Ғ. Ғозиев. – Ташкент : Университет, 2010. – 312 б.

10. Давлетшин, М. Г. Социальная психология / М. Г. Давлетшин. – Ташкент : Ўзбекистон, 2005. – 256 с.

11. Китаев-Смык, Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 2009. – 368 с.

12. Леонова, А. Б. Психология профессионального стресса / А. Б. Леонова. – М. : Изд-во МГУ, 2014. – 312 с.

PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF INFORMATION TECHNOLOGY DEVELOPMENT AFFECTING THE MENTAL STATE OF THE INDIVIDUAL

Xayrullayeva Marjona
(Termez, Uzbekistan)

Abstract. *This article provides a systematic analysis of the multifaceted impact of modern information technology development on the human psyche and its profound psychological consequences. The study examines the influence of factors such as the sense of control in virtual space, anonymity, and the reversibility of actions on individual behavior. Particular emphasis is placed on the negative outcomes of technological processes, including the chronicity of mental disorders, the phenomenon of "cyborgization," digital disability, the loss of privacy, and the blurring of physical boundaries.*

Furthermore, transformations in the structure of human needs and activities in the information society, as well as new forms of addiction risks, are considered. The significant practical value of the article lies in the development of specific diagnostic criteria for each

category of psychological consequences, enabling the assessment of an individual's mental stability within the digital environment.

Keywords: *Information technology, individual psyche, virtual reality, anonymity, psychological safety, blurring of boundaries, cyborgization, cognitive transformation, diagnostic criteria, digital addiction.*

Аннотация. *В данной статье проводится системный анализ многогранного влияния развития современных информационных технологий на психику человека и их глубоких психологических последствий. В исследовании изучается влияние таких факторов, как чувство контроля в виртуальном пространстве, анонимность и обратимость действий на поведение личности. Особое внимание уделяется негативным последствиям технологических процессов, включая хронизацию психических расстройств, феномен «киборгизации», цифровую инвалидность, утрату приватности и размывание физических границ.*

Также рассматриваются трансформации в структуре потребностей и деятельности человека в информационном обществе, новые формы риска зависимости. Важное практическое значение статьи заключается в разработке специальных диагностических критериев для каждой категории психологических последствий, что позволяет оценить психическую устойчивость личности в цифровой среде.

Ключевые слова: *информационные технологии, психика личности, виртуальная реальность, анонимность, психологическая безопасность, размывание границ, киборгизация, когнитивная трансформация, диагностические критерии, цифровая зависимость.*

In modern society, rapidly developing and continuously advancing information technologies are increasingly becoming the subject of interdisciplinary research, entering the sphere of interest of such fields as philosophy, economics, sociology, and other sciences (Castells, 2000; Castells, 2004; Lanier, 2011; Rheingold, 2006). At the same time, the problem of the psychological consequences of technological progress remains highly relevant (McLuhan, 2003; Toffler, 1997; Emelin & Tkhostov, 2010).

The scale of transformations occurring in the modern information society raises the issue of developing adequate methods that would allow active users to adapt to these changes. New technologies open up new opportunities, transform our world, and make it more convenient. However, this convenience is accompanied by significant changes in the structure of needs and motivations, transformations in thinking patterns and lifestyles, alterations in skills, and even changes in the topology of the human body.

Recently, there has been a growing discussion about the psychopathological consequences of technological progress (Griffiths, 2005), which may contribute to the development and chronicization of mental disorders, particularly neurotic conditions. An increase in psychological stress and overall tension is being observed. Nevertheless, to date, no sufficiently comprehensive analysis has been conducted on how technological advancements are related to stress or what specific psychological consequences technological progress may entail.

Literature Review Technological tools that are continuously used and fully controlled by humans become so familiar that they gradually turn into a part of the individual’s physicality. As a result, a person ceases to notice them-until control is disrupted (for example, when the internet slows down or a mobile phone is forgotten or lost). This is an “enveloping,” almost imperceptible process of integrating a person with their technological “prostheses,” effectively transforming them into a “cyborg.” Secondly, technological tools expand human capabilities and, consequently, extend their “physical” boundaries-people and information become more accessible, and activities become more manageable (Emelin & Tkhostov, 2010). Metaphorically speaking, traditional “physical boundaries” become nearly limitless, allowing communication with individuals who are geographically distant or physically inaccessible-

hundreds of kilometers away or even on the other side of the world. Finally, technological progress facilitates the “blurring” of psychological boundaries: individuals become more open to others, and they can be contacted at any time, or messages and information can be transmitted regardless of temporal constraints. In the last two cases, we are not merely dealing with the “expansion” of physical boundaries, but rather with their “dissolution.” The research directions outlined above have achieved significant development in line with their growing importance under conditions of rapid advancement in information technologies (IT). Notably, in the second half of the 1980s, the scholar O.K. Tikhomirov, discussing the “history of the psychology of computerization,” emphasized the work of the 1970s. He noted that this period preceded the formation of the psychology of computerization as an independent field of psychological research and was characterized by studies demonstrating the uniqueness of human thinking and proving that it cannot be reduced to processes implemented in computers [5]. Early contributions in this field were reflected in the collective monograph *“Man and Computer”* (1972), published a year after the Kyiv specialists’ book *“Man and Computation”* (1971). Both works represent the first collective monographs on this topic in the country: one prepared by psychologists (with *“Man and Computer”* (1973) published shortly thereafter), and the other by computer scientists. However, due to the insufficient recognition by mathematicians of the contributions made by scholars in the humanities to solving problems faced by developers of “human–computer” systems, joint collaborative works were not initially pursued. In the 1970s, O.K. Tikhomirov had the opportunity to edit the translation of G. Sackman’s (1973) work, one of the first to substantiate the value and significance of psychological research in this field. The development of this domain progressed in opposition to computer models of the psyche, thinking, decision-making processes, and related phenomena. It is not surprising that O.K. Tikhomirov engaged in extensive academic debates with numerous scholars, including the founders of information theory, Claude Shannon and Alexander Kharkevich; the pioneers of heuristic programming, Herbert Simon, Allen Newell, and Cliff Shaw; proponents of artificial intelligence, both domestic (Victor Glushkov, Gennady Pospelov, Nikolai Amosov, Alexander Napalkov) and international (Marvin Minsky, John McCarthy, Edward Feigenbaum, Julian Feldman, Nils Nilsson, Raj Reddy); fellow psychologists such as George Miller, Eugene Galanter, and Karl Pribram, authors of *“Plans and the Structure of Behavior”*; proponents of machine modeling of mental processes such as William Reitman; the creator of heuristic theory Viktor Pushkin; and the researcher of chess psychology Adriaan de Groot, among others. Computerization leads to transformations and mediation of activity, the emergence of fundamentally new types of activity, and even the indirect modification of activities that have not yet been computerized. Such complex influences can result not only in changes in activity but also in transformations of personality itself. Analytical and empirical studies have made it possible to identify the psychological mechanisms of the influence of information technologies (IT) on the individual. These include: the generalization of transformations (not merely changes in individual mental processes, but transformations affecting the personality as a whole); the distribution of transformations (changes that occur under the influence of computer-based activities contribute to transformations in other types of activities); the feedback effect (changes in the computerized form of an activity lead to corresponding changes in its traditional form); and the interference of transformations, where certain changes are “superimposed” on others, which may result in both the hyperbolization and neutralization of the final outcomes [4].

At the same time, the multidirectional tendencies in the spread of these transformations give rise to highly complex phenomena. Computers provide opportunities for developing and applying dynamic models that reflect the diversity of relationships between elements, their inherent complexity, and their network structures. All of this characterizes real production, management, and scientific problems. With the help of such models, strategies for both successful and unsuccessful activities can be constructed. People do not necessarily become physically closer to one another; rather, this is a form of partial proximity regulated by socially accepted conventions. For example, the expectation to answer a phone call, or to return a call

if one is unable to answer (even when one does not wish to communicate with the caller), is determined not by physical necessity but by culturally established norms. Even if a person does not hear the ringtone, loses their phone, or chooses not to answer, the inability to reach them for an extended period may cause anxiety, confusion, or irritation in the caller. Over time, individuals become accustomed to the assumption that others are constantly accessible. To date, no unified model has been developed that comprehensively accounts for the various vectors of technological influence on humans. Therefore, the aim of this article is to analyze the psychological dimension of technological progress, primarily by identifying its psychological consequences. It should be emphasized that by focusing on psychological analysis, we deliberately avoid discussing the "positive" and "negative" aspects of technological progress, as well as its supposed "neutrality," or drawing conclusions about the necessity of modifying or halting it. The development of technological tools is an ongoing process that inevitably leads to certain psychological changes. These changes constitute the subject of our research. However, evaluative judgments belong to other scientific domains and lie beyond the scope of the present study. The psychological consequences of technological progress are so clear and evident that they have entered everyday vocabulary. It is enough to look at the words and expressions frequently used by journalists. Terms such as "the thumb generation" and "the digital generation" have become common descriptions of today's youth [2]. Attempts to trace the etymology of widely used words like "mobile phone," "ICQ," and "server" require considerable effort, and many words have become familiar with the prefix "cyber."

Technological progress has led to broader transformations as well. This category includes, on the one hand, phenomena such as cyborgization and disability, and on the other hand, excessive accessibility and the loss of privacy. Technological tools have become so deeply integrated into people's lives that they are used constantly without even being noticed (cyborgization); however, when they are not used, their absence is strongly felt and experienced (disability). The primary function of technological progress is to expand opportunities, particularly in terms of accessing and transmitting information and maintaining communication with others. People who are physically distant become closer and more accessible-you can always obtain information about them, contact them, and they can contact you. At the same time, this accessibility often becomes excessive: an individual can connect with "anyone" at "any time" without considering psychological norms or boundaries of communication. Metaphorically speaking, a person becomes "open" to others-psychological boundaries in such communication are "erased," and privacy is compromised. From the perspective of the psychology of corporeality (Tkhostov, 2002), these processes are associated with changes in the psychological boundaries of the body and in human capabilities. The boundary between the subject and the world is dynamic. What is fully controlled by a person is perceived as part of the body, whereas what cannot be controlled becomes alienated. The most well-known experimental example is the probe phenomenon (Tkhostov, 2002). When examining a surface with a probe, a person perceives the boundary between their body and the world at the tip of the probe, even though formally the probe is not part of their body. If the experimenter begins to move the probe, that is, when control over it is lost, the effect disappears. Clinical psychology provides numerous examples of disturbances related to the specific features of corporeality: phantom sensations, the perception of prostheses as parts of the body, the alienation of the body in certain mental disorders, and others. The formation and transformation of the boundaries of corporeality occur within the so-called zone of the body's "transparency"-a zone in which a person exercises only partial control over their functions. The psychological mechanisms regulating corporeality are associated with a range of cognitive beliefs about the body and the possibilities of controlling it, which are accepted in modern culture. For example, there is a belief that a person can and should control their physiological processes and functions. In reality, such beliefs are largely illusory-physiological functions are only partially subject to voluntary control.

Numerous studies (Zinchenko, 2003; Moldovanu, 2001; Rasskazova, 2008; Tkhostov, 2002) have shown that hypertrophied efforts to regulate physiological functions (such as

breathing, sleep, and strength) lead to a worsening of symptoms and the development of chronic conditions. In the study of changes in psychological boundaries, the concept of corporeality is understood more broadly, encompassing not only the physical body but also the "social body," which includes various aspects of self-awareness and the formation of identity. In extreme cases, psychological boundaries encompass everything a person considers "their own," and the internal criterion of "one's own" becomes the controllability of surrounding objects. Thus, the rapid development of technical means leads to a number of psychological changes-extension (McLuhan, 2002) and the "blurring" of the boundaries of corporeality (in a broad sense), an increased risk of addiction, transformations in the structure of needs and activities, and others. Developing a model of the psychological consequences of technological progress involves identifying individual vectors within the structure of these changes, as well as defining operational criteria for diagnosing each vector.

Methodology: This study employed both theoretical and empirical research methods to investigate the psychological consequences of information technology development on the mental state of individuals. The research combined literature analysis, observation, questionnaire surveys, comparative analysis, and statistical interpretation of the obtained data. An empirical survey was conducted among 60 respondents aged between 18 and 30 years. The participants included university students, young professionals, and active users of digital technologies and social networking platforms. The respondents were selected based on their regular use of smartphones, internet resources, and virtual communication tools in daily life. The questionnaire focused on several psychological dimensions associated with technology use, including levels of digital dependency, emotional reactions to restricted internet access, preference for online communication over face-to-face interaction, changes in attention and self-regulation, feelings of psychological accessibility, and perceptions of privacy within virtual environments. The findings demonstrated that 73% of respondents reported experiencing discomfort, anxiety, or irritability when they were unable to access the internet or mobile devices for a prolonged period. Approximately 68% of participants stated that they preferred online communication because it was emotionally easier and psychologically safer than direct interpersonal interaction. In addition, 61% of respondents acknowledged spending more time online than originally intended, indicating signs of behavioral dependency and reduced self-control. The study also revealed that 57% of participants experienced difficulties related to concentration and sustained attention after prolonged engagement with digital technologies. Furthermore, 52% of respondents noted that technological communication had gradually reduced the importance of direct social interaction in their daily lives. A significant proportion of participants additionally reported feelings of constant accessibility and partial loss of personal psychological boundaries due to continuous digital connectivity. The obtained results confirm that intensive use of information technologies significantly influences emotional stability, communication patterns, motivational structure, and behavioral regulation. The research findings further indicate that excessive integration of digital technologies into everyday life may contribute to psychological dependency, transformation of social behavior, weakening of self-regulation skills, and the blurring of boundaries between virtual and real-life environments.Based on the results of the study, it is recommended to strengthen digital literacy, develop healthy patterns of technology use, and implement preventive psychological programs aimed at improving emotional resilience and psychological well-being in the digital age.

Indicator	Percentage
Digital dependency	73%
Preference for online communication	68%
Attention difficulties	57%
Loss of psychological boundaries	52%

Results and Discussion The results of the empirical study demonstrated that the intensive use of information technologies has a significant influence on the psychological condition and behavioral patterns of individuals. Analysis of the collected data revealed several important psychological tendencies associated with excessive engagement in digital environments. The findings showed that 73% of respondents experienced feelings of anxiety, discomfort, or emotional tension when they were temporarily unable to access the internet or mobile devices. This result indicates the formation of psychological dependency and confirms the increasing integration of technological tools into everyday human activity. In addition, 68% of participants reported that they preferred online communication to direct face-to-face interaction because virtual communication was perceived as emotionally safer, more convenient, and less psychologically demanding. This tendency reflects gradual transformations in interpersonal communication and social behavior under the influence of digital technologies. The study further revealed that 61% of respondents spent considerably more time online than originally planned. Such excessive use demonstrates weakening self-regulation mechanisms and increasing behavioral dependence on technological devices and virtual environments. Another important finding was related to cognitive and emotional functioning. Approximately 57% of respondents acknowledged experiencing difficulties with concentration, attention stability, and productivity after prolonged exposure to digital technologies. Continuous interaction with online platforms, rapid information flow, and multitasking behavior appear to negatively affect cognitive processes and mental organization. Moreover, 52% of participants reported a subjective feeling of constant accessibility and partial loss of personal psychological boundaries. Respondents noted that modern technologies create expectations of permanent availability, which often leads to emotional fatigue, stress, and a reduced sense of privacy. The obtained results generally confirm the theoretical assumptions presented in the study regarding the psychological consequences of technological progress. The findings support the idea that excessive involvement in virtual environments contributes to changes in motivational structure, communication styles, emotional regulation, and psychological stability. At the same time, the research indicates that information technologies possess both constructive and destructive psychological potential. While digital tools increase accessibility, communication opportunities, and informational efficiency, uncontrolled and excessive use may contribute to dependency, emotional exhaustion, social isolation, and disturbances in self-regulation processes. Therefore, the issue of developing digital culture, psychological resilience, and healthy behavioral strategies in technology use becomes increasingly important in modern society. The findings emphasize the necessity of preventive psychological programs aimed at strengthening emotional well-being, self-control, and balanced interaction with digital technologies, especially among young people and active internet users.

The psychological structure of change: based on the theoretical principles outlined above, the following components of the psychological consequences of technological progress can be identified.

1. Changes associated with cyborgization and disability. Main characteristics. The convenience and functionality of technology lead to its increasingly widespread use. This is reflected in its design: manufacturers strive to make devices more controllable, predictable, and simple. From the perspective of the psychology of corporeality, they become increasingly “invisible” to the user. As habits develop, technology becomes “integrated” into the human body. Due to its constant presence, it is perceived as part of the physical body. People can no longer imagine their lives without phones, television, or the internet and are unable to give them up even for a short time. The most extreme form of such integration is the development of psychological dependence, when life without technology causes anxiety and becomes almost impossible. In this case, a person devotes significantly more time to technology than intended (for example, aimless browsing on the internet), neglecting other interests, activities, and responsibilities. Psychological factors and mechanisms. The main psychological preconditions of this process are, first, the convenience

and functionality of technical devices, and second, their controllability by the individual (see Figure 1). The formation of habit is largely an indicator of the “integration” of a device into the boundaries of the body. An additional factor reinforcing this process is the pressure of socially accepted conventions, which define both the necessity and specific ways of using technical devices (for example, answering a phone call), thereby strengthening the sense of control. A possible (though not necessary) consequence of incorporating technical means into the boundaries of the body is the emergence of disability and signs of psychological dependence.

Psychological Factors of Cyborgization and Disability The psychological factors underlying cyborgization and disability are primarily linked to the interaction between technological characteristics and human perception, cognition, and behavior. First, the convenience and functionality of technological tools play a crucial role. Devices that are easy to use, efficient, and responsive encourage frequent and prolonged interaction. Over time, this repeated use fosters habit formation, making the technology an integral part of daily routines. Second, the sense of controllability is a key psychological mechanism. When individuals feel that they can fully control a device, it becomes psychologically incorporated into their bodily boundaries. This perceived control contributes to the experience of technology as an extension of the self.Third, habit formation and automatization reinforce cyborgization. As actions involving technology become automatic, users no longer consciously perceive the device as external. Instead, it becomes “invisible” in use, similar to how one does not actively notice their own bodily functions.Fourth**,** social norms and conventions significantly influence technology use. Society establishes expectations regarding when and how devices should be used (e.g., responding to messages or calls promptly). These norms increase reliance on technology and strengthen the feeling that its use is necessary and unavoidable. Fifth, cognitive beliefs about control and efficiency contribute to the process. Many individuals believe they should be able to manage their environment, communication, and even personal productivity through technology. Such beliefs encourage deeper dependence on technological tools. Finally, these factors may lead to negative psychological outcomes**,** including dependency and perceived “disability.”When access to technology is restricted or removed, individuals may experience discomfort, anxiety, or a sense of loss of capability. In such cases, the absence of technology is perceived not merely as inconvenience, but as a reduction in one’s functional abilities. Together, these psychological factors explain how technology becomes integrated into the human experience and how its absence can produce effects resembling disability.

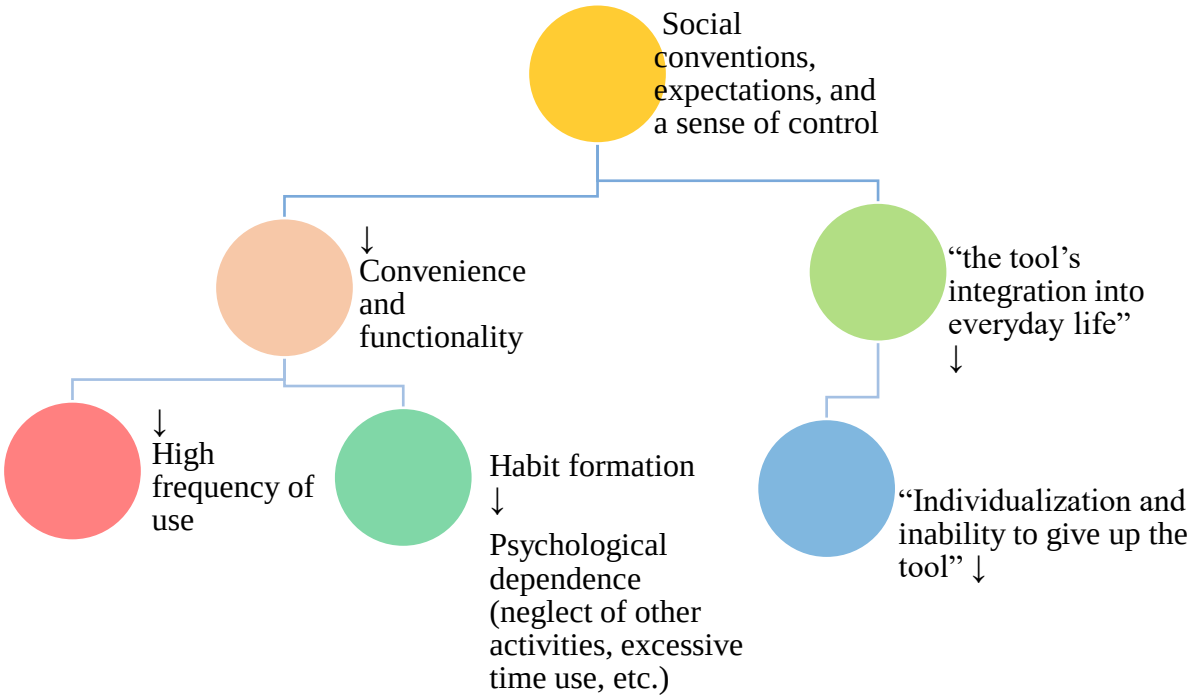


Figure 1. Psychological factors of cyborgization and disability Diagnostic criteria. The following diagnostic criteria can be identified for changes in cyborgization and disability categories:

• Frequency of use. The more frequently a technological device is used, the faster the process of cyborgization occurs. However, high frequency only indirectly indicates changes in a person's physical condition;

• Inability to give it up. The habit of using technology becomes so strong that a person cannot abandon it. The absence of technology (for example, forgetting a mobile phone at home) leads to anxiety and irritability. Interruptions for a certain period (e.g., several days) are subjectively difficult to tolerate;

• Excessive use. "Excessive" refers to the use of technology even when it is not necessary. For example, aimlessly browsing the internet without a specific purpose or intention, or the habit of greeting people online even on nearby computers. Another form of "excessive use" is neglecting activities, interests, and responsibilities due to technology-reducing social time, skipping meals and sleep, missing other activities, work, and study, etc. Finally, in many cases, individuals themselves feel that technology takes up more of their time than intended, allowing for a subjective evaluation of the situation. Strictly speaking, all identified criteria are closely related to the diagnosis of psychological dependence and can be considered its manifestations.

2. Changes related to excessive presence and loss of privacy Main features. Changes in the boundaries of the physical body, understood in a broader sense, occur in two main forms. First, there is an expansion of boundaries related to the formation of perceptions about the accessibility of surrounding people and objects. What is distant and physically unreachable becomes partially controllable and is perceived as something close and accessible. Parents can call and know what their children are doing and where they are, while managers can supervise employees online. The problem is that such control is partial and often illusory: children may not answer the phone or may mislead their parents, and a remote manager may not be able to quickly understand and intervene in a situation. In other words, the expansion of psychological boundaries is excessive and largely subjective. Second, there is a "blurring" of boundaries, as accessibility is only partially regulated and coordinated by socially accepted rules. Control in the physical world is determined by clearly verifiable laws and is empirically understood by the subject. In a technologically enhanced world, control is determined by a set of accidents and socially accepted conventions. A phone subscriber not responding to messages or calls may be due to various reasons, ranging from technical issues to being out of reach or away from the device. Instead of physical necessity, social conventions pressure the recipient to answer calls, especially if they do not wish to engage with a potential interlocutor. One manifestation of this "blurring" of boundaries is a greater sense of safety and control when using technology. It is easier to withdraw from an unpleasant conversation that is not taking place face-to-face. An unpleasant online post sent to all friends at once, rather than to a specific individual, can be deleted. Technological mediation increases the ability to remain anonymous and creates a distorted sense of self. **The third process complementing the two processes mentioned above is the loss of privacy (Tkhostov, Emelin, 2010).** A person becomes easily accessible to others. Thanks to technological advances, their private life can be interrupted almost at any time, whether through contact attempts, information delivery, or requests for visits. In most cases, the loss of privacy is not directly noticed and is only manifested through anger and dissatisfaction when it is interrupted at an inappropriate moment. However, in some cases, people painfully experience the violation of their psychological boundaries. In fact, technological devices become points of access to a person's personal space and effectively open new opportunities for authorities to manipulate and control everyday life (Garfunkel, 2004).

Psychological factors and mechanisms. Partial control and accessibility of distant people, objects, and information lead to an illusory sense of control and, consequently, to the expansion and "blurring" of boundaries (Figure 2). An additional factor reinforcing this change

in boundaries is social pressure: manufacturers of technical devices and providers of related services strive to incorporate maximum control over the surrounding world into their devices and services. Mobile phone providers indicate why a subscriber is unavailable, notify when they come back online, and offer to leave a message. Search engines adapt flexibly to users and “remember” their habitual queries.

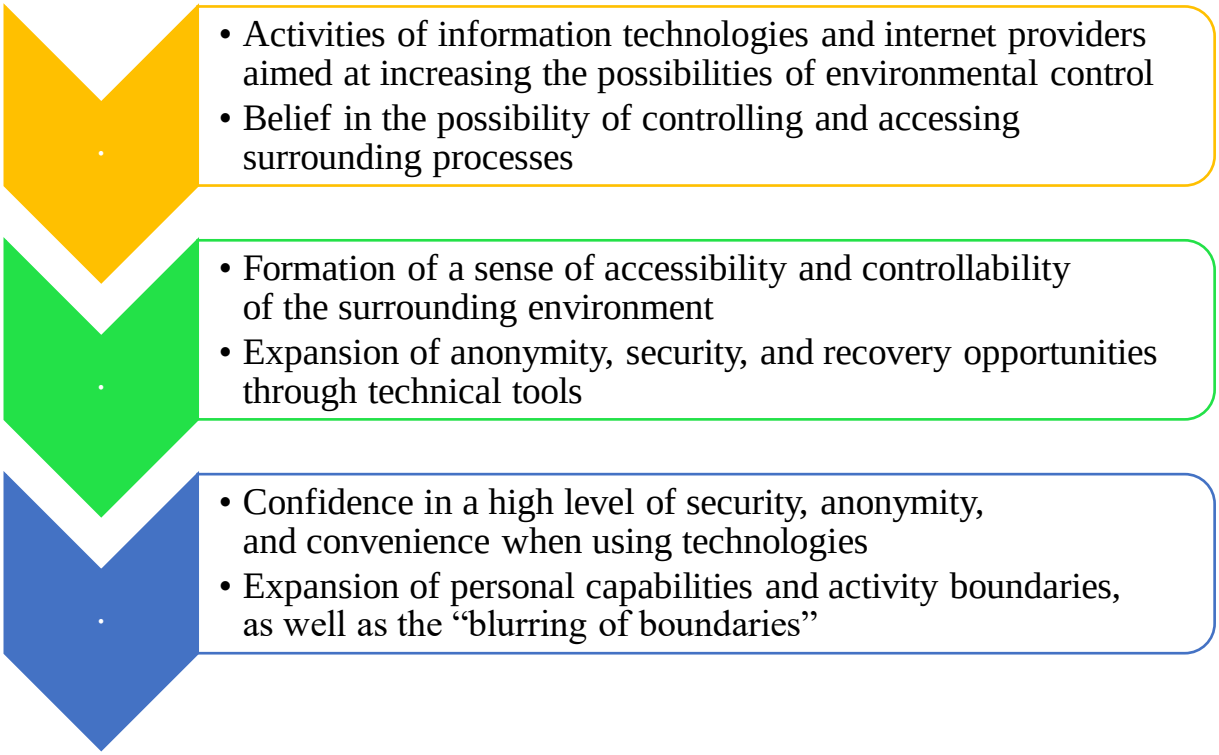


Figure 2. Psychological factors of expansion and “blurring” of boundaries

This scheme illustrates the mechanism of how modern information technologies influence a person’s psychological state. It reflects the expansion of personal activity boundaries due to the increased sense of control over the environment, safety, and anonymity provided by technology. At the same time, as adaptation to the virtual environment increases, the psychological boundaries between real and virtual life may gradually become blurred.Diagnostic criteria. The main criteria of boundary changes can be identified as follows:

• Subjective experience of accessibility and controllability of surrounding people and objects. This includes the feeling that even distant people and complex information are close and easily accessible, as well as the belief that a person can influence others or ongoing events without direct involvement;

• The idea that others should be “available” and “in contact.” As a result of this and the previous criterion, inability to quickly reach someone or establish contact, as well as technical problems, cause confusion and surprise, as they contradict widely accepted expectations of accessibility;

• Subjective experience of being “open” to others. This includes the expectation that technological devices allow others to intrude into a person’s psychological boundaries, as well as dissatisfaction with such situations;

• Subjective importance of partial anonymity, reversibility, and the ability to “distance oneself” from reality using technological tools.

3. Changes in the structure of needs Main features. Technological progress does not directly satisfy human vital needs but rather makes the world more convenient. As a result, the primary function of a technical device (for example, mobile communication) initially becomes relatively unnecessary. However, mastering and continuously using it increases the subjective importance of this function. In addition, other technology-related values emerge. The range of functions, manufacturer, appearance, price, and other characteristics also gain importance.

Psychological factors and mechanisms. As a technical tool is used more frequently, its main function becomes increasingly significant for the individual (in line with the previously described mechanism of cyborgization and disability). When the possibility of immediately contacting someone is absent, the need for it is not strongly felt. As possibilities expand, needs also increase. Efforts of developers and advertisers are aimed at creating additional needs: the technical device is presented as part of one's image-either as a status symbol reflecting multiple functions or, conversely, as a symbol of extreme simplicity and convenience. Diagnostic criteria. The main empirical criteria for changes in the structure of needs are as follows:

• Increasing subjective importance of the main function of the technical device. It becomes evident that the ability to contact anyone at any time is extremely important, and functioning without fast and convenient access to information becomes almost impossible;

• **Formation of a need for a certain appearance and cost of the device, where the idea of technology behind it becomes part of the user's status image;

• **Subjective importance of device complexity and the presence of multiple additional functions;

• Subjective value of simplicity, convenience, lack of unnecessary details, and practicality of the technical device.

4. Changes in the structure of activities Main features. First, technology mediates various activities, changing their structure. The structure and rules of communication are changing: online and SMS communication follow different rules from face-to-face interaction and require the development of different skills. The structure of information-search activities and work-related activities is also changing. For many people, leisure time is increasingly reduced to interaction with technology rather than real-world leisure activities. Second, fundamentally new types of activities are emerging: electronic and computer games are not very similar to traditional children's play, which has been well described in psychology. With the development of the internet, self-expression has taken on a new form: the ability to leave messages "for everyone" and manage posts differs significantly from public speaking. Third, some existing activities are declining, with people spending less time on them or abandoning them altogether. These include face-to-face communication (especially among children and adolescents), extensive written language use, mental arithmetic, planning, and forecasting results. Active leisure activities and hobbies are also losing their importance.

In addition, the changing structure of activities is associated with two more specific shifts: motivational changes and skill development. With technological progress, people's interests and aspirations change. The most notable example is the narrowing of interests that require effort, activity, and self-regulation. Technology-mediated activities are often simpler and require significantly less effort. As R. Bradbury wrote: *"You can close the book and say to it: 'Wait.' You are its master. But when you turn on the television in your living room, who will pull you out of the grip that has taken you prisoner?"* As mentioned above, people tend to feel safer in technology-mediated activities: online interactions are often reversible (posts can be closed or deleted), and communication via mobile phone does not require the same emotional involvement as face-to-face interaction. A typical example: many people prefer texting instead of calling or meeting in person when faced with an unpleasant conversation. The changing structure of activities also requires the development of new skills-consequences of technological progress that particularly affect children and adolescents. In particular, face-to-face communication skills, self-regulation, and self-organization skills (planning, emotional control, etc.) tend to be less developed, while technical skills and online communication skills become more developed. **Psychological factors and mechanisms.** The changes in the structure of activities and skills are a direct result of extensive use of technology. Additional factors include the availability of technology, its ease of use, and the reduced amount of effort required. For example, active leisure or meeting friends requires planning, whereas a computer or mobile phone with full functionality and possibilities is always within reach. Watching television or turning on a computer requires no additional effort.

Diagnostic criteria:

• Preference for technology-mediated activities perceived as simpler, less effortful, and less emotionally demanding. Leisure, work, and socialization are increasingly perceived only as technology-related processes. The range of other interests becomes narrower;

• Absence of subjective differences between technology-mediated and direct activities. For example, sitting at a computer and greeting people nearby in person or online, or meeting people physically versus online are perceived as equivalent;

• Belief that with technological development, the need for skills such as planning, memorizing information, performing calculations, etc., has diminished. In addition to the four parameters mentioned above, technological progress may require specific activities that reflect each of the described changes. Thus, a person may to a greater or lesser extent recognize psychological dependence on technological devices, loss of privacy and boundary expansion, the illusory nature of control, formation of new “artificial” needs, and so on. This awareness is associated with various emotional reactions (ranging from calm acceptance to acute dissatisfaction and anxiety regarding one’s “exposure,” as well as perceptions of manipulation by developers, service providers, and advertisers), as well as possible preventive and control behaviors (from passivity to regulating one’s “accessibility,” setting personal rules for using technological devices, and planning other activities). All these processes, as it were, build upon the previously described mechanisms and may influence the intensity of psychological consequences of technology use. In general, the proposed model allows for the generalization of various psychological consequences of technology use and the identification of ways to operationalize these constructs (Figure 3). However, it should be noted that operationalization is complicated by the fact that survey methods often combine reflection and psychological consequences: for example, the statement “I spend too much time on the internet” may indicate either psychological dependence or a high level of critical self-assessment within a person’s value system.

In addition, it should be emphasized that the psychological consequences of technological progress are not static phenomena but rather represent a continuously evolving and dynamic process that changes in parallel with technological innovation itself. As new generations of digital tools, platforms, and artificial intelligence systems emerge, human adaptation to these technologies becomes increasingly complex and multilayered. This situation requires a deeper and more systematic investigation of psychological adaptation mechanisms, particularly in relation to long-term exposure to digital environments.Moreover, the expansion of the digital space significantly transforms individuals’ self-perception, interpersonal relationships, and behavioral strategies. The boundaries between online and offline environments become increasingly fluid, which leads to the emergence of new forms of identity construction, communication styles, and cognitive habits. In this context, psychological stability is influenced not only by individual traits but also by the structure and intensity of technological engagement in daily life. At the same time, it is important to note that technological progress creates both opportunities and risks. On the one hand, it enhances accessibility, efficiency, and connectivity; on the other hand, it may contribute to dependency, reduced self-regulation skills, and altered motivational structures. These contradictory effects highlight the necessity of a balanced scientific approach that considers both positive and negative dimensions of technological influence. Therefore, future research should not only focus on refining and validating existing theoretical models, but also aim to develop comprehensive preventive and corrective strategies that support healthy psychological development in a technology-saturated environment. Special attention should be given to vulnerable groups, particularly children and adolescents, whose cognitive and social skills are still in the process of formation. In this regard, interdisciplinary collaboration between psychology, education, and information technology fields is essential for developing effective intervention programs and ensuring sustainable psychological well-being in the digital age.

Foydalanilgan adabiyotlar royxati.

1. Abdullaeva T.N., Babich M.N., Shin A.A. The specifics of psychological methods in terms of using a computer. Baku: AVE Print, 2021
2. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете.Изд-2. -М.: Терра-Можайск, 2020
3. Kamolov S.T., Turabekova M.M. Psychology of computerization - history and modernity // Abstracts of the scientific conference (May 22-23, 2022, Moscow).
4. Шаяхова А.А. Исследования в области психологии компьютеризации: история и актуальное состояние // Вестник науки и образование. №3. 2022.
5. Тихомиров О.К. Психология компьютеризации: современные проблемы. Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. Изд-3. – М.: МИР, 2019.
6. Bratus B.S. *Alkogolizmda shaxsiyat o'zgarishlarining psixologik tahlili* . - M.: Moskva davlat universiteti nashriyoti, 1974.
7. Voiskunskiy A.E. *So'zboshi o'rniga. Internetga qaramlikning "ijobiy" va "kamchiliklari"* // Internetga qaramlik: psixologik tabiati va rivojlanish dinamikasi / Muharrir A.E. Voiskunskiy. - M.: Akropol, 2009. 5-27-betlar.
8. Griffiths M. *Haddan tashqari Internetdan foydalanish: Onlayn giyohvandlik xatti-harakati //* Internetga qaramlik: Psixologik tabiat va rivojlanish dinamikasi / A.E. Voyskunskiy tomonidan tahrirlangan. - Moskva: Akropol, 2009. - 253-256-betlar.
9. Zinchenko Yu.P. *Insonning reproduktiv funktsiyasini o'rganishning falsafiy va psixologik jihatlari* // Moskva universitetining axborotnomasi. 7-seriya. Falsafa. 2003. - № 5. - 53-61-betlar.
10. Kastells M. *Internet Galaktikasi. Internet, biznes va jamiyat haqida mulohazalar.* Moskva, 2000.
11. Moldavanu I.V. *Neyrogen giperventilyatsiya va vegetativ distoniya:* Doktorlik dissertatsiyasining referati. - M., 1991.
12. Morehan-Martin J. *Mavjud tadqiqot muammolari va muammolari: Internetdan haddan tashqari foydalanishni yaxshiroq tushunish sari* // Internetga qaramlik: psixologik tabiati va rivojlanish dinamikasi / Muharrir A.E. Voiskunskiy. - Moskva: Akropol, 2009. - P. 260-263.
13. Rasskazova E.I. *Nevrotik uyqusizlikda psixologik o'zini o'zi boshqarishning buzilishi* : Psixologiya fanlari nomzodi dissertatsiyasining referati. - Moskva, 2008.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ

Халваши О.В.,
Ректор Института Телесно-эмоциональной Терапии
Кетрарь В.В.,
магистр психологии, психолог
(г. Москва, Россия)

Аннотация. *В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи детско-родительских отношений и стрессоустойчивости у 88 подростков 15–17 лет. Установлены значимые связи стрессоустойчивости с позитивным интересом, автономностью, враждебностью и непоследовательностью родителей, а также различия в стратегиях совладания. Обосновывается необходимость разработки методических приёмов диагностики и коррекции детско-родительских отношений в целях повышения стрессоустойчивости подростков.*

Ключевые слова: *стрессоустойчивость; детско-родительские отношения; подростковый возраст; копинг-стратегии; эмпирическое исследование; методическая разработка; семейное консультирование.*

Abstract. *The article presents findings from an empirical study of the relationship between parent-child relations and stress resilience among 88 adolescents aged 15–17. Significant associations were found between stress resilience and perceived parental warmth, autonomy, hostility and inconsistency, along with differences in coping strategies. The need to develop methodological tools for diagnosing and correcting parent-child relations to enhance adolescent stress resilience is substantiated.*

Keywords: *stress resilience; parent-child relations; adolescence; coping strategies; empirical study; methodological development; family counselling.*

Введение. Теоретический анализ проблемы показывает, что вопрос о взаимосвязи детско-родительских отношений и стрессоустойчивости подростков, несмотря на его практическую значимость для семейного консультирования и психолого-педагогического сопровождения, остаётся изученным фрагментарно [Обухова, 2018; Овчарова, 2005]. Существующие данные позволяют предполагать, что чувство защищённости, формирующееся во взаимодействии подростка с родителями, выступает основой для становления устойчивого к стрессу образа Я [Ершова и др., 2018], однако системной эмпирической проверки связи широкого круга параметров детско-родительских отношений со стрессоустойчивостью и стратегиями совладания подростков ранее не проводилось. Настоящая статья представляет результаты эмпирического исследования, направленного на восполнение данного пробела.

Цель. Цель исследования - выявить наличие и характер взаимосвязи детско-родительских отношений со стрессоустойчивостью в подростковом возрасте.

Исследовательские задачи

1. Разделить выборку подростков на группы стрессоустойчивых и нестрессоустойчивых на основании стандартизированной методики.
2. Выявить наличие и направленность связи между стрессоустойчивостью подростков и оценкой ими доброжелательности, автономности, директивности, враждебности и непоследовательности матери и отца.
3. Выявить различия в стратегиях совладания со стрессом между стрессоустойчивыми и нестрессоустойчивыми подростками.
4. На основании полученных результатов обосновать необходимость разработки конкретных методических приёмов диагностической и коррекционной работы с детско-родительскими отношениями.

Гипотеза. Существует взаимосвязь детско-родительских отношений со стрессоустойчивостью в подростковом возрасте: стрессоустойчивые подростки склонны использовать продуктивные стратегии совладания, а нестрессоустойчивые - непродуктивные; при этом стрессоустойчивость подростков связана с их оценкой отдельных параметров родительского отношения.

Методология и методы исследования. Выборку составили 88 респондентов (46 девушек, 42 юноши) в возрасте 15–17 лет (средний возраст - 16,4 года), учащиеся школ г. Москвы, проживающие в полных семьях. С помощью методики определения нервно-психической устойчивости «Прогноз» Ю. А. Баранова выборка была разделена на группу стрессоустойчивых (43 респондента) и нестрессоустойчивых (45 респондентов) подростков.

Для диагностики использовались: опросник способов копинга Е. В. Битюцкой [Битюцкая, 2011]; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [Водопьянова, 2009]; методика «Подростки о родителях» (ADOR) Л. И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромициной, позволяющая оценить доброжелательность, враждебность, автономность, директивность и непоследовательность матери и отца в восприятии подростка;

авторская анкета социально-демографических характеристик. Статистическая обработка включала описательные статистики, проверку распределения на нормальность по критерию Колмогорова–Смирнова, корреляционный анализ Спирмена и непараметрический критерий Манна–Уитни; расчёты выполнены в программе IBM SPSS Statistics.

Результаты. Корреляционный анализ выявил значимые связи между стрессоустойчивостью подростков и следующими характеристиками детско-родительских отношений: позитивный интерес матери ($r = –0,340$; $p = 0,001$), автономность матери ($r = 0,233$; $p = 0,029$), непоследовательность матери ($r = 0,442$; $p = 0,000$), враждебность отца ($r = 0,309$; $p = 0,003$), автономность отца ($r = 0,255$; $p = 0,017$), непоследовательность отца ($r = 0,249$; $p = 0,019$). Иначе говоря, чем выше стрессоустойчивость подростков, тем выше они оценивают позитивный интерес матери и тем ниже - непоследовательность матери и отца, автономность матери и отца, враждебность отца. Связи стрессоустойчивости с позитивным интересом отца и с враждебностью матери статистически подтвердить не удалось.

Анализ значимости межгрупповых различий по критерию Манна–Уитни подтвердил приведённую картину: стрессоустойчивые подростки в сравнении с нестрессоустойчивыми выше оценивают позитивный интерес матери ($p = 0,000$) и ниже - автономность матери ($p = 0,000$), непоследовательность матери ($p = 0,000$), враждебность отца ($p = 0,012$), автономность отца ($p = 0,001$) и непоследовательность отца ($p = 0,020$).

В отношении стратегий совладания корреляционный анализ показал связь стрессоустойчивости со следующими стратегиями: планомерное решение проблемы ($r = –0,354$; $p = 0,001$), позитивная переоценка ($r = –0,262$; $p = 0,014$), самообвинение ($r = 0,271$; $p = 0,011$), фантазирование ($r = 0,301$; $p = 0,004$), уход ($r = 0,351$; $p = 0,001$), ассертивные действия ($r = –0,236$; $p = 0,027$), осторожные действия ($r = 0,365$; $p = 0,000$), избегание ($r = 0,361$; $p = 0,001$). Статистически значимые межгрупповые различия по критерию Манна–Уитни подтвердили, что стрессоустойчивые подростки чаще прибегают к планомерному решению проблемы, позитивной переоценке и ассертивным действиям ($p < 0,05$), тогда как нестрессоустойчивые - к самообвинению, уходу, фантазированию, осторожным действиям и избеганию ($p < 0,05$).

Дискуссия. Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу и согласуются с теоретическими представлениями о роли ощущения защищённости в формировании стрессоустойчивости [Ершова и др., 2018]: последовательность родительского поведения и позитивный интерес матери связаны с более высокой стрессоустойчивостью, тогда как враждебность отца и высокая автономность (эмоциональная отстранённость) родителей - с более низкой. Интерес представляет выявленная асимметрия связей с характеристиками материнской и отцовской фигур: стрессоустойчивость была связана с позитивным интересом матери, но не отца, тогда как с враждебностью была выявлена связь только в отношении отца. Одним из возможных объяснений данного результата могут выступать различия в характере взаимодействия подростков с матерью и отцом. Вместе с тем характер настоящего исследования не позволяет установить причины выявленной асимметрии, что требует дальнейшего изучения.

Одновременно результаты обнажают ограничения чисто диагностического подхода к проблеме. Установленные корреляции носят констатирующий характер и указывают на существование связи, но не предлагают практикам - школьным психологам, семейным консультантам - конкретных инструментов работы с выявленными факторами риска (высокой непоследовательностью, враждебностью, эмоциональной автономностью родителей) и с непродуктивными стратегиями совладания подростков (уходом, избеганием, самообвинением, фантазированием). Существующие методики (ADOR, опросники копинга) решают задачу измерения, но не задачу коррекции: они не сопровождаются операционализированными приёмами перевода диагностического

профиля семьи в программу практической работы. Это создаёт разрыв между статистически подтверждённым знанием о факторах стрессоустойчивости и его применимостью в консультативной практике.

Указанный разрыв обосновывает необходимость методической разработки - создания и апробации конкретных диагностико-коррекционных приёмов, адресно ориентированных на выявленные параметры (снижение непоследовательности и враждебности родительского поведения, повышение воспринимаемого позитивного интереса, формирование продуктивных стратегий совладания у подростка). Настоящее эмпирическое исследование, таким образом, выступает основанием для последующей методологической разработки соответствующего инструментария, что составляет предмет отдельной публикации.

Выводы

1. Гипотеза о взаимосвязи детско-родительских отношений и стрессоустойчивости подростков подтверждена: стрессоустойчивость связана с позитивным интересом матери, автономностью и непоследовательностью обоих родителей, враждебностью отца.

2. Стрессоустойчивые и нестрессоустойчивые подростки статистически значимо различаются по используемым стратегиям совладания: первые чаще используют планомерное решение проблемы, позитивную переоценку и ассертивные действия, вторые - самообвинение, уход, фантазирование, осторожные действия и избегание.

3. Полученные результаты имеют констатирующий, а не инструментальный характер, что указывает на разрыв между диагностическим знанием и практикой коррекционной работы с детско-родительскими отношениями.

4. Обоснована необходимость разработки конкретных методических приёмов диагностики и коррекции детско-родительских отношений, ориентированных на повышение стрессоустойчивости подростков; результаты настоящего исследования являются эмпирическим основанием для такой разработки.

Литература.

1. Битюцкая, Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями [Текст] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 1. – С. 100–111.

2. Вассерман, Л.И., Горькова, И.А., Ромицина, Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике [Текст]. – СПб.: Речь, 2004. – 256 С.

3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса [Текст]. – СПб.: Питер, 2009. – 324 С.

4. Ершова, И.А., Морозова, Н.Э., Садкина, Т.М. Исследование связи самооценки и стрессоустойчивости подростков с их представлениями о родительском отношении [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 86–91.

5. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник для академического бакалавриата [Текст]. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 460 С.

6. Овчарова, Р.В. Психология родительства [Текст]. – М.: «Академия», 2005. – 368 С.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ИНТЕНСИВНОСТЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИЕЙ У СТУДЕНТОВ

Хамроев Ж.У.
г. Бухара. Узбекистан

Аннотация. *Стремительная интеграция искусственного интеллекта в систему высшего образования существенно изменила способы поиска информации студентами, выполнения учебных заданий, генерации идей, организации учебной деятельности и решения академических задач. Наряду с этими возможностями всё большее внимание уделяется психологическим последствиям интенсивного и чрезмерного использования искусственного интеллекта, в частности его возможной взаимосвязи с академической прокрастинацией. В данной статье рассматривается психологическая взаимосвязь между интенсивностью использования искусственного интеллекта и академической прокрастинацией среди студентов университетов на основе теоретического анализа и обобщения результатов эмпирических исследований.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, генеративный искусственный интеллект, академическая прокрастинация, саморегулируемое обучение, когнитивное разгружение, психология студентов, мотивация, академическое поведение, высшее образование.*

Abstract*. The rapid integration of artificial intelligence into higher education has substantially changed the ways in which students search for information, complete academic assignments, generate ideas, organize learning activities, and solve academic problems. Alongside these opportunities, increasing attention is being directed toward the psychological consequences of intensive and excessive artificial intelligence use, particularly its possible relationship with academic procrastination. This article examines the psychological relationship between the intensity of artificial intelligence use and academic procrastination among university students through a theoretical and empirical literature analysis.*

Keywords: *artificial intelligence, generative artificial intelligence, academic procrastination, self-regulated learning, cognitive offloading, student psychology, motivation, academic behavior, higher education.*

Введение. Искусственный интеллект становится всё более заметным компонентом современного высшего образования. Студенты используют системы генеративного искусственного интеллекта для поиска объяснений, обобщения учебных материалов, генерации идей, перевода информации, структурирования письменных заданий, подготовки к экзаменам, решения задач и получения оперативной обратной связи. Стремительное распространение подобных инструментов сформировало новую психологическую среду, в которой традиционные взаимосвязи между усилиями, временем, мотивацией и академической успеваемостью подвергаются переосмыслению.

Появление генеративного искусственного интеллекта приобретает особое значение с точки зрения психологии студентов, поскольку академическое поведение определяется не только когнитивными способностями. На него также влияют мотивация, саморегуляция, субъективно воспринимаемая сложность задания, эмоциональные реакции, восприятие времени, самоэффективность и ожидания относительно последствий собственного поведения.

Академическая прокрастинация представляет собой один из наиболее наглядных примеров такого взаимодействия. Она заключается в неоправданном откладывании запланированной учебной деятельности, несмотря на осознание того, что подобная задержка может привести к негативным последствиям. Стил рассматривал прокрастинацию как фундаментальный сбой саморегуляции и подчёркивал значение мотивационных и временных факторов в объяснении откладывания деятельности. Его метааналитическое исследование позволило рассматривать прокрастинацию как многомерное психологическое явление, а не просто как проблему неэффективного управления временем.

Обзор литературы. Литература, посвящённая академической прокрастинации, последовательно свидетельствует о широкой распространённости данного явления среди студентов высших учебных заведений. Исследования, обобщённые Орамом и Роджерсом, показывают, что оценки распространённости академической прокрастинации среди студентов послесреднего образования существенно различаются в зависимости от используемых определений и методов измерения, при этом показатели могут достигать весьма высоких значений. Более ранние исследования также свидетельствовали о том, что значительная часть студентов университетов склонна к прокрастинации, хотя частота её проявления различается в зависимости от типа учебных задач.

Таблица 1.

Зарегистрированная распространённость академической прокрастинации среди студентов

Источник или исследовательское направление	Зарегистрированная распространённость	Интерпретация
Орам и Роджерс	70–95%	Прокрастинация широко распространена в системе послесреднего образования
Стил и связанные с его работами исследования	80–95%	Значительное большинство студентов сообщают о склонности к прокрастинации
Более ранние университетские исследования, обобщённые Схаувенбургом	Более 70%	Регулярная прокрастинация имеет широкое распространение
Исследования среди студентов колледжей Китая	Более 70%	Регулярное откладывание учебных задач является распространённым явлением
Часто встречающаяся проблемная прокрастинация, выявленная в более ранних исследованиях	Около 40–50%	У меньшей, но всё же значительной части студентов наблюдаются устойчивые трудности

Различия в показателях распространённости не следует интерпретировать как противоречия относительно существования самого явления. Скорее, они отражают различия в операциональных определениях, измерительных шкалах, академических условиях и критериях, используемых для определения проблемной прокрастинации. Данный методологический аспект приобретает особую значимость при изучении искусственного интеллекта, поскольку понятие «использование ИИ» само по себе может охватывать совершенно разные формы поведения - от эпизодического использования для уточнения отдельных понятий до полной передачи искусственному интеллекту выполнения учебной работы.

Развитие генеративного искусственного интеллекта привело к появлению новых данных о взаимосвязи между технологиями и прокрастинацией. Аббас, Джам и Хан провели многоэтапное исследование использования ChatGPT студентами

университетов. Результаты их исследования показали, что академическая нагрузка и дефицит времени были связаны с более интенсивным использованием ChatGPT, в то время как использование ChatGPT, в свою очередь, было связано с прокрастинацией, трудностями, касающимися памяти, и более низкими показателями академической успеваемости.

Концепция когнитивной разгрузки Риско и Гилберта представляет собой особенно полезную теоретическую основу для понимания академического поведения, связанного с использованием искусственного интеллекта. Когнитивная разгрузка возникает в тех случаях, когда человек использует внешние инструменты для снижения когнитивной нагрузки, необходимой для выполнения определённой задачи. Технологии всегда способствовали когнитивной разгрузке - от калькуляторов до поисковых систем и электронных календарей. Искусственный интеллект расширяет данный процесс, поскольку позволяет вынести во внешнюю среду не только процессы запоминания, но и рассуждение, создание текстов, обобщение информации, планирование и решение задач.

Когнитивная разгрузка сама по себе не является негативным явлением. Во многих ситуациях она способствует повышению эффективности и позволяет человеку направлять когнитивные ресурсы на выполнение более сложных задач. Психологический риск возникает тогда, когда разгрузка превращается из формы поддержки в замену самостоятельной деятельности. Если студент использует искусственный интеллект для получения ответа, а затем критически его оценивает, когнитивная вовлечённость сохраняется. Если же студент просто принимает готовый результат и избегает самостоятельного рассуждения, уровень когнитивных усилий снижается.

Данное различие может объяснить, почему одни формы использования искусственного интеллекта связаны с более эффективным обучением, тогда как чрезмерная зависимость от него может быть связана с прокрастинацией. Самоэффективность может выступать как в качестве предпосылки, так и в качестве модератора данного процесса. Студенты с низкой академической самоэффективностью могут использовать ИИ вследствие недостаточной уверенности в собственной способности выполнять сложные учебные задания. На первоначальном этапе помощь искусственного интеллекта способна снижать тревожность и повышать уверенность. Однако систематическая зависимость от подобной помощи может препятствовать приобретению опыта успешного самостоятельного выполнения задач.

В результате может сформироваться определённый психологический цикл. Низкая самоэффективность повышает зависимость от искусственного интеллекта; зависимость от ИИ снижает объём самостоятельной практики; сокращение самостоятельной практики ограничивает возможности для приобретения опыта успешного овладения деятельностью; недостаток такого опыта поддерживает низкий уровень самоэффективности; а низкая самоэффективность, в свою очередь, увеличивает вероятность дальнейшего избегания задач и прокрастинации.

Академическая нагрузка и дефицит времени являются важными контекстуальными факторами. Аббас, Джам и Хан установили, что студенты, испытывавшие более высокую академическую нагрузку и давление времени, чаще обращались к ChatGPT, а использование искусственного интеллекта впоследствии было связано с проявлениями прокрастинации. Данный результат позволяет предположить существование потенциально циклического процесса. Студенты, находящиеся под давлением, могут обращаться к искусственному интеллекту, поскольку нуждаются в оперативной помощи. Немедленное уменьшение субъективно воспринимаемой сложности задачи может вызывать чувство облегчения.

Однако если подобное облегчение побуждает студента откладывать более глубокое и самостоятельное выполнение задания, исходная академическая нагрузка фактически остаётся нерешённой. По мере приближения крайнего срока выполнения

задания студент может ещё больше усиливать зависимость от искусственного интеллекта.

Модель принятия технологий Дэвиса объясняет использование технологий посредством двух основных переменных: воспринимаемой полезности и воспринимаемой простоты использования. Эти переменные имеют непосредственное отношение к искусственному интеллекту, поскольку студенты с большей вероятностью используют ИИ, если считают, что он позволяет экономить время и повышает академическую продуктивность.

Современные исследования обучения с использованием искусственного интеллекта также показывают, что студенты могут положительно воспринимать ChatGPT как инструмент метакогнитивного и саморегулируемого обучения. Исследование с участием будущих педагогов показало, что воспринимаемая полезность, компетентность, социальное влияние, доверие, позитивное отношение и метакогнитивная саморегуляция обучения были связаны с принятием ChatGPT.

Следовательно, высокая интенсивность использования искусственного интеллекта не обязательно свидетельствует о наличии прокрастинации. Психологическое значение интенсивности определяется функцией его использования. Частое использование искусственного интеллекта для структурированной поддержки учебного процесса может сочетаться с высоким уровнем саморегуляции, тогда как его частое использование для замещения самостоятельного выполнения учебных заданий может способствовать прокрастинации.

Таблица 2.

Психологические механизмы взаимосвязи между использованием ИИ и академической прокрастинацией

Психологический фактор	Потенциально благоприятный механизм	Потенциально проблемный механизм
Саморегуляция	ИИ помогает разделять задачи на этапы и организовывать учебную деятельность	ИИ заменяет самостоятельное планирование и контроль
Самоэффективность	Оперативная обратная связь повышает ощущение собственной компетентности	Зависимость снижает возможности самостоятельного овладения деятельностью
Мотивация	ИИ повышает интерес и доступность учебного материала	Мгновенные ответы снижают настойчивость
Когнитивная разгрузка	Освобождает ресурсы для мышления более высокого уровня	Снижает активную когнитивную вовлечённость
Управление временем	Помогает составлять реалистичные учебные планы	Создаёт иллюзию возможности мгновенного выполнения заданий
Академическая нагрузка	Снижает субъективно воспринимаемую сложность больших объёмов работы	Способствует избеганию сложных видов деятельности
Дефицит времени	Обеспечивает быстрое получение необходимого разъяснения	Закрепляет привычку выполнять задания в последний момент
Автономность	Предоставляет студентам гибкую поддержку в обучении	Формирует зависимость от внешней когнитивной помощи
Компетентность	Способствует пониманию сложного учебного материала	Ослабляет уверенность в способности самостоятельно решать задачи
Обратная связь	Обеспечивает оперативную формирующую обратную связь	Способствует некритичному принятию готовых ответов

Анализ литературы позволяет предположить, что взаимосвязь между интенсивностью использования искусственного интеллекта и прокрастинацией не

является простой линейной зависимостью, обусловленной исключительно технологическим фактором. Один и тот же инструмент искусственного интеллекта может способствовать как продуктивной учебной вовлечённости, так и избеганию академической деятельности.

Данное различие может быть объяснено посредством понятия **функциональной интенсивности.** Функциональная интенсивность обозначает не только частоту использования искусственного интеллекта студентом, но и ту психологическую функцию, которую ИИ выполняет в процессе обучения. Студент может очень часто использовать искусственный интеллект, но при этом сохранять высокий уровень самостоятельности, если технология применяется для генерации идей, уточнения сложных вопросов, самопроверки или получения обратной связи. Другой студент может пользоваться искусственным интеллектом реже, однако применять его для выполнения целых учебных заданий, что может свидетельствовать о более глубокой степени когнитивной зависимости.

Такое различие приобретает особую значимость, поскольку измерение исключительно частоты использования искусственного интеллекта может скрывать существенные различия в психологическом поведении студентов. Простое подсчитывание количества взаимодействий с искусственным интеллектом не позволяет определить, действительно ли студент обучается с помощью ИИ или использует его для избегания полноценной учебной деятельности.

Заключение. Психологическая взаимосвязь между интенсивностью использования искусственного интеллекта и академической прокрастинацией представляет собой сложное взаимодействие технологий и механизмов саморегуляции человека. Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что интенсивное или зависимое использование генеративного искусственного интеллекта положительно связано с академической прокрастинацией в различных студенческих выборках.

Основным психологическим механизмом является не сам искусственный интеллект, а способ его психологической интеграции студентами в собственное академическое поведение. Когда искусственный интеллект выполняет функцию поддерживающего средства обучения, он способен снижать неопределённость, облегчать начало выполнения задачи, улучшать обратную связь и поддерживать саморегулируемое обучение. Когда же он используется в качестве замены самостоятельной когнитивной деятельности, это может приводить к снижению прилагаемых усилий, усилению когнитивной разгрузки, ослаблению процессов саморегуляции и увеличению склонности к откладыванию выполнения учебных задач.

Список литературы.

1. Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*, 10. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7

2. Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 439–459.

3. Bhattacharjee, A., Zeng, Y., Xu, S. Y., Kulzhabayeva, D., Ma, M., Kornfield, R., Ahmed, S. I., Mariakakis, A., Kuzminykh, A., Li, M., & Williams, J. J. (2023). Understanding the role of large language models in personalizing and scaffolding strategies to combat academic procrastination.

4. Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer.

5. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915–931.

6. Mukhtar, M., Firdos, S. S., Zaka, I., & Naeem, S. (2025). Impact of AI dependence on procrastination among university students. *Research Journal of Psychology, 3*(1), 246–257. https://doi.org/10.59075/rjs.v3i1.62

7. Palma Gil, B. E., Laxina, C. M., Sombilon, A. F., Cabangal, N. M., Lobo, M. L. L., Silat, G., Atacador, R., Oroc, R., & Udtohan, G. (2025). The use of ChatGPT and academic procrastination of college students. *Asia Pacific Journal of Educational Technologies, Psychology, and Social Sciences, 1*(1), 102–116.

8. Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences, 20*(9), 676–688.

9. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94.

10. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

СТРУКТУРА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ФУТБОЛИСТОВ

Хасанов Отабек Хамиджонович
(Ташкент, Узбекистан)

Аннотация. *Психофизиологическая организация деятельности квалифицированных футболистов 18 лет представляет собой многоуровневую систему. В исследовании приняли участие 23 футболиста. Диагностика проводилась с использованием комплекса «Мультипсихометр-05» и системы анализа вариабельности сердечного ритма «Фазаграф». Выделены четыре взаимосвязанных блока: психоэмоционально-вегетативный, нейродинамический, когнитивно-перцептивный и деятельностно-типологический. Эти блоки обеспечивают адаптацию к нагрузкам, переработку игровой информации, принятие решений и реализацию двигательных действий в соревновательных условиях.*

Ключевые слова: *футбол, психофизиология, психофизиологический мониторинг, когнитивные функции, нейродинамика, вариабельность сердечного ритма, деятельностный стиль.*

Abstract. *The psychophysiological organization of skilled 18-year-old football players is considered as a multilevel system. The study involved 23 male football players. Assessment was conducted using the Multipsychometer-05 complex and the Fazagraf heart rate variability analysis system. Four interrelated functional blocks were identified: psychoemotional-vegetative, neurodynamic, cognitive-perceptual, and activity-typological. These blocks support adaptation to training and competitive loads, processing of game information, decision-making, and execution of motor actions under competitive conditions.*

Keywords: *football, psychophysiology, psychophysiological monitoring, cognitive functions, neurodynamics, heart rate variability, activity style.*

Введение

Современный футбол относится к видам спорта, эффективность которых определяется способностью спортсмена быстро воспринимать, анализировать и перерабатывать значительные объёмы игровой информации в условиях выраженного дефицита времени и высокой эмоциональной напряжённости. В связи с этим спортивный результат зависит не только от уровня физической, технической и тактической подготовленности, но и от особенностей функционирования

психофизиологических механизмов, обеспечивающих принятие решений, сенсомоторное реагирование и адаптацию к соревновательным нагрузкам [1, 2].

Современные исследования в области спортивной психофизиологии свидетельствуют о том, что успешность игровой деятельности определяется интеграцией когнитивных, нейродинамических, психоэмоциональных и автономных механизмов регуляции [3, 4, 5]. Вместе с тем большинство исследований посвящено изучению отдельных психофизиологических характеристик, тогда как вопросы их системной организации и роли в обеспечении деятельности футболистов остаются недостаточно изученными [6, 7].

В связи с этим актуальным является выявление структуры психофизиологической организации деятельности квалифицированных футболистов как основы

Цель исследования-выявить структуру психофизиологической организации деятельности квалифицированных футболистов 18 лет на основе комплексного анализа психофизиологических показателей.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 23 квалифицированных футболиста мужского пола в возрасте 18 лет, проходившие обследование в рамках системы психофизиологического мониторинга в процессе тренировочной деятельности.

Все обследования проводились в стандартизированных лабораторных условиях в первой половине дня при соблюдении единых требований к режиму тренировочной деятельности, отдыха и функциональному состоянию спортсменов.

Организация исследования

Концепция исследования основывалась на современных представлениях о системной организации психофизиологического обеспечения спортивной деятельности, согласно которым эффективность игровых действий определяется интеграцией когнитивных, нейродинамических, сенсомоторных, психомоторных и индивидуально-типологических механизмов регуляции.

Для комплексной оценки психофизиологической организации деятельности футболистов использовался аппаратно-программный комплекс «Мультипсихометр-05», позволяющий проводить количественную оценку информативных показателей различных функциональных систем.

Диагностическая батарея включала методы оценки интеллектуальной продуктивности, пространственно-перцептивных способностей, сенсомоторного реагирования, нейродинамических свойств, психомоторной устойчивости, антиципационных механизмов и индивидуально-типологических особенностей переработки информации.

Методы исследования

-прогрессивные матрицы Равена;

-теппинг-тест;

-пространственные способности;

-простая сенсомоторная реакция;

-функциональная подвижность нервных процессов;

-модифицированный тест Струпа;

-пространственно-временная экстраполяция;

-анализ вариабельности сердечного ритма.

Результаты исследования

Анализ полученных данных позволил рассматривать психофизиологическую организацию деятельности квалифицированных футболистов как целостную многоуровневую систему, обеспечивающую восприятие игровой информации, её переработку, принятие решений и реализацию двигательных действий.

На основании содержательного анализа исследуемых показателей были выделены четыре взаимосвязанных функциональных блока (рис. 1).

Психоэмоционально-вегетативный блок включает показатели психоэмоционального состояния и автономной регуляции организма: работоспособность, тревогу, вегетативный коэффициент, показатели вариабельности сердечного ритма (LF%, HF%, LF/HF, Stress Index и др.).

Функциональное значение данного блока связано с обеспечением эмоциональной устойчивости, адаптации к тренировочным и соревновательным нагрузкам, а также мобилизацией функциональных резервов организма.

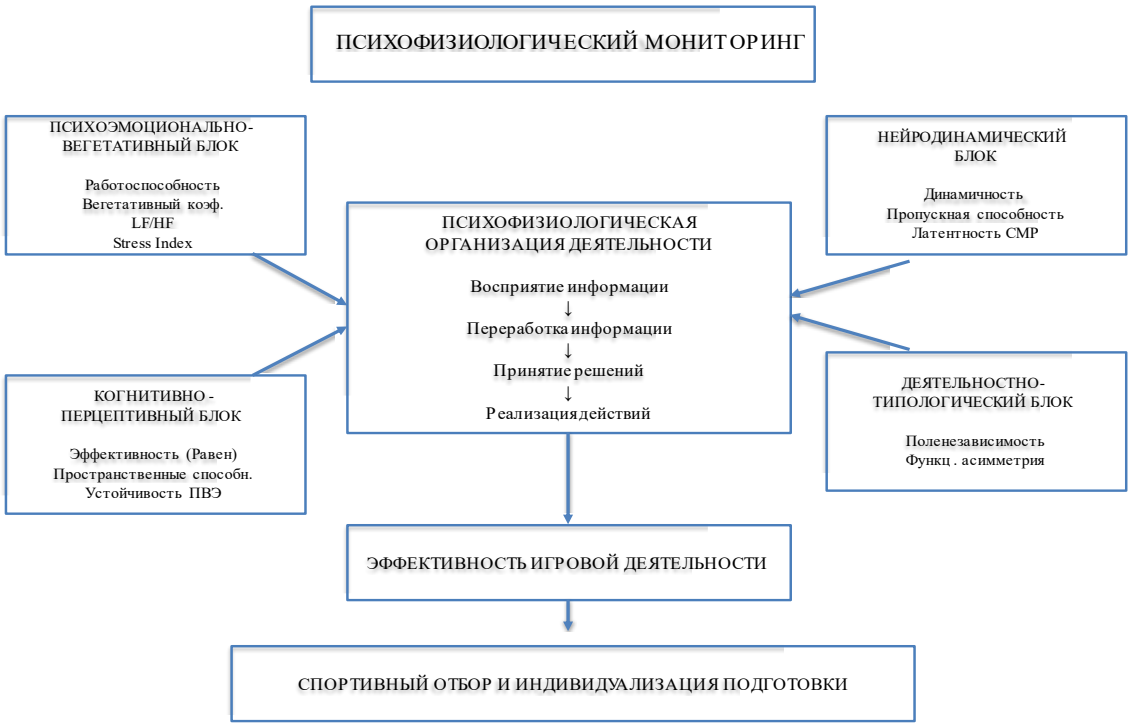


Рисунок 1. Концептуальная модель психофизиологической организации деятельности, психофизиологического мониторинга и спортивного отбора квалифицированных футболистов.

Нейродинамический блок представлен показателями динамичности и пропускной способности нервных процессов, латентности сенсомоторного реагирования и психомоторной устойчивости.

Блок отражает эффективность центральной переработки информации и оперативность формирования двигательного ответа.

Когнитивно-перцептивный блок включает показатели интеллектуальной продуктивности, пространственных способностей и пространственно-временной экстраполяции.

Функциональная роль блока заключается в обеспечении анализа игровой ситуации, прогнозировании развития игровых эпизодов и антиципации действий соперников.

Деятельностно-типологический блок представлен показателями поленезависимости и функциональной асимметрии.

Данный блок отражает устойчивые индивидуально-типологические особенности организации психической деятельности спортсмена и характеризует специфику переработки информации в условиях соревновательной деятельности.

Обсуждение.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что психофизиологическая организация деятельности квалифицированных футболистов имеет системный

характер и определяется интеграцией нескольких взаимосвязанных функциональных подсистем.

Центральное место в данной системе занимают процессы восприятия, переработки и использования игровой информации. Их эффективность обеспечивается взаимодействием когнитивно-перцептивных механизмов с нейродинамическими характеристиками центральной нервной системы. В свою очередь психоэмоционально-вегетативный блок создаёт адаптационную основу функционирования всей системы, определяя устойчивость спортсмена к соревновательным нагрузкам и уровень функциональной мобилизации организма.

Особое значение имеет деятельностно-типологический блок, объединяющий показатели поленезависимости и функциональной асимметрии. Данные характеристики относятся к относительно стабильным индивидуально-типологическим свойствам и могут рассматриваться как перспективные критерии спортивного отбора футболистов.

Таким образом, разработанная модель позволяет рассматривать психофизиологический мониторинг как систему комплексной оценки функциональных механизмов, обеспечивающих эффективность игровой деятельности, а не как совокупность отдельных тестовых методик.

Выводы.

Психофизиологическая организация деятельности квалифицированных футболистов 18 лет представляет собой многоуровневую систему, включающую психоэмоционально-вегетативный, нейродинамический, когнитивно-перцептивный и деятельностно-типологический функциональные блоки. Психоэмоционально-вегетативный блок обеспечивает адаптацию организма к тренировочным и соревновательным нагрузкам и формирует энергетическую основу спортивной деятельности. Нейродинамический блок определяет скорость переработки информации и эффективность сенсомоторного реагирования. Когнитивно-перцептивный блок обеспечивает анализ игровой ситуации, пространственную ориентировку и антиципацию игровых событий. Деятельностно-типологический блок отражает устойчивые индивидуальные особенности переработки информации и может рассматриваться как перспективный критерий психофизиологического отбора футболистов.

Разработанная модель может использоваться в качестве теоретической основы психофизиологического мониторинга, спортивного отбора и индивидуализации подготовки квалифицированных футболистов.

Литература.

1. Williams, A. M. Talent identification and development in soccer / A. M. Williams, T. Reilly // Journal of Sports Sciences. – 2000. – Vol. 18, № 9. – P. 657–667.

2. Talent identification and development programmes in sport: current models and future directions / R. Vaeyens [et al.] // Sports Medicine. – 2008. – Vol. 38, № 9. – P. 703–714.

3. Perceptual-cognitive expertise in sport: A meta-analysis / D. T. Mann [et al.] // Journal of Sport and Exercise Psychology. – 2007. – Vol. 29, № 4. – P. 457–478.

4. Executive functions predict the success of top-soccer players / T. Vestberg [et al.] // PLoS ONE. – 2012. – Vol. 7, № 4. – Art. e34731.

5. Core executive functions are associated with success in young elite soccer players / T. Vestberg [et al.] // PLoS ONE. – 2017. – Vol. 12, № 2. – Art. e0170845.

6. The analysis of psychophysiological features of football players and water sports athletes / O. Podrigalo [et al.] // Physical Activity Review. – 2020. – Vol. 8, № 1. – P. 64–73.

7. Jolliffe, I. T. Principal component analysis: a review and recent developments / I. T. Jolliffe, J. Cadima // Philosophical Transactions of the Royal Society A. – 2016. – Vol. 374. – Art. 20150202.

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УПРАВЛЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Хуррамова Ойгуль Худойбердиевна
Независимый исследователь Каршинского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматриваются гендерные особенности управления эмоциональным интеллектом учащихся старших классов. Основное внимание уделяется способности школьников осознавать собственные эмоциональные состояния, регулировать их проявления, сохранять эмоциональную устойчивость в стрессовых ситуациях, понимать эмоциональные переживания других людей и эффективно использовать эмоциональные ресурсы в процессе межличностного взаимодействия. Период перехода от подросткового возраста к ранней юности характеризуется усложнением эмоциональной сферы личности, формированием самосознания и активным развитием социальных отношений, что может обусловливать определённые различия в проявлении эмоционального интеллекта у юношей и девушек. В статье обосновывается положение о том, что выявляемые гендерные различия не следует объяснять исключительно биологическими особенностями. Существенное значение имеют семейная среда, отношения со сверстниками, образовательное пространство, социальные ожидания, особенности воспитания и индивидуальный жизненный опыт учащихся. Особое внимание уделяется необходимости учёта индивидуальных и гендерных особенностей при разработке психолого-педагогических программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта старшеклассников.*

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, гендерные различия, учащиеся старших классов, управление эмоциями, эмоциональная устойчивость, самосознание, эмпатия, саморегуляция, социальная адаптация.*

Abstract. *This article examines gender differences in the regulation of emotional intelligence among high school students. Particular attention is given to students' ability to recognize their own emotional states, regulate emotional reactions, maintain emotional stability in stressful situations, understand the emotional experiences of others, and effectively use emotional resources in interpersonal interactions. The transition from adolescence to early youth is characterized by significant changes in the emotional sphere, the development of self-awareness, and the expansion of social relationships. These developmental processes may contribute to differences in the manifestation and regulation of emotional intelligence among male and female students. The article emphasizes that gender differences should not be interpreted solely through biological characteristics. Family environment, peer relationships, educational conditions, social expectations, upbringing practices, and individual life experience may also play an important role in shaping emotional regulation. The study highlights the importance of considering individual and gender-related characteristics when developing psychological and pedagogical programs aimed at enhancing emotional intelligence among high school students.*

Key words: *emotional intelligence, gender differences, high school students, emotion regulation, emotional stability, self-awareness, empathy, self-regulation, social adaptation.*

Введение. Современная образовательная среда предъявляет к старшеклассникам требования не только в отношении уровня их учебной подготовки, но и способности эффективно взаимодействовать с окружающими, контролировать собственные эмоциональные реакции и принимать взвешенные решения в различных жизненных

ситуациях. Период обучения в старших классах характеризуется активным развитием самосознания, усложнением системы межличностных отношений, формированием жизненных планов и постепенным переходом к самостоятельной социальной позиции. В этих условиях способность личности понимать и регулировать эмоциональные процессы приобретает особое значение.

Эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность взаимосвязанных способностей, позволяющих человеку распознавать эмоциональные состояния, осмысливать их причины, управлять интенсивностью эмоциональных реакций и учитывать эмоциональные особенности других людей в процессе общения. Для старшеклассников данные способности имеют особую психологическую ценность, поскольку именно в этот период возрастает значимость оценки со стороны сверстников, усиливается потребность в признании собственной личности и одновременно формируется стремление к независимости. Недостаточная сформированность навыков эмоциональной регуляции может затруднять адаптацию школьника к изменяющимся социальным условиям, провоцировать конфликтные ситуации и отрицательно отражаться на качестве межличностного взаимодействия.

Научный интерес к эмоциональному интеллекту связан прежде всего с исследованиями П. Сэловея и Дж. Майера, которые предложили рассматривать эмоциональный интеллект через систему способностей, связанных с восприятием, пониманием и регулированием эмоций [1]. В дальнейшем Д. Гоулман расширил данное представление, акцентировав внимание на самосознании, саморегуляции, мотивации, эмпатии и социальных навыках как компонентах эмоциональной компетентности личности [2]. Эти научные подходы создали основу для дальнейшего изучения эмоционального интеллекта в образовательной и возрастной психологии.

Особую актуальность приобретает исследование эмоционального интеллекта с учётом гендерного фактора. Юноши и девушки в процессе социализации могут сталкиваться с различными ожиданиями относительно допустимых форм эмоционального поведения. В некоторых социальных условиях от девушек чаще ожидается открытое выражение чувств, эмоциональная отзывчивость и способность учитывать переживания окружающих, тогда как от юношей может ожидаться сдержанность, самостоятельность и ограниченное проявление эмоциональной уязвимости. Подобные социальные установки способны влиять не только на внешнее выражение эмоций, но и на способы их внутренней регуляции.

Вместе с тем наличие статистически или психологически заметных различий между юношами и девушками не означает существования универсальной модели эмоционального поведения, характерной для каждого представителя определённого пола. Индивидуальные особенности личности, семейное воспитание, характер отношений со сверстниками, образовательная атмосфера, культурные нормы и предыдущий эмоциональный опыт могут существенно изменять характер проявления эмоционального интеллекта. Поэтому гендер целесообразно рассматривать не как единственный определяющий фактор, а как одну из переменных, взаимодействующих с другими условиями психического развития.

Для старшего школьного возраста проблема эмоциональной регуляции имеет также непосредственное отношение к профессиональному самоопределению и подготовке к самостоятельной жизни. Учащийся должен постепенно научиться самостоятельно оценивать собственные эмоциональные реакции, выдерживать неопределённость, конструктивно реагировать на неудачи, принимать критику и сохранять продуктивное взаимодействие с другими людьми. Следовательно, развитие эмоционального интеллекта может рассматриваться как один из психологических ресурсов успешного перехода от школьной среды к последующим образовательным и профессиональным этапам.

Актуальность исследования определяется также необходимостью совершенствования психолого-педагогического сопровождения старшеклассников.

Если при организации воспитательной и развивающей работы не учитывать особенности эмоциональной регуляции учащихся, воздействие педагогических мероприятий может оказаться недостаточно адресным. Изучение возможных гендерных различий позволяет глубже понять специфику эмоционального поведения юношей и девушек и определить направления индивидуализации психологической помощи.

Таким образом, исследование гендерных различий в управлении эмоциональным интеллектом учащихся старших классов представляет собой значимое направление современной психологии образования. Его результаты могут способствовать более точному пониманию механизмов эмоционального развития в юношеском возрасте, совершенствованию профилактической и коррекционно-развивающей работы, а также созданию образовательной среды, способствующей формированию эмоционально зрелой, социально компетентной и психологически устойчивой личности.

Обзор литературы и теоретических подходов. Проблема эмоционального интеллекта сформировалась на пересечении исследований когнитивных процессов, эмоциональной сферы и межличностного взаимодействия. В современной психологии эмоциональный интеллект принято рассматривать не просто как способность испытывать или выражать эмоции, а как систему психологических возможностей, обеспечивающих осознанную работу человека с эмоциональной информацией. Такой подход позволяет изучать эмоции не изолированно, а в связи с процессами мышления, саморегуляции и социального поведения.

Одной из наиболее значимых теоретических основ является модель способностей, разработанная П. Сэловеем и Дж. Майером. В рамках данного подхода эмоциональный интеллект связан с последовательными процессами восприятия эмоциональной информации, её использования в интеллектуальной деятельности, понимания эмоциональных состояний и управления эмоциями [1]. Важным положением этой концепции является представление об эмоциональной регуляции как о процессе, требующем осознанной оценки эмоционального состояния, а не простого подавления нежелательных переживаний.

Дальнейшее развитие представлений об эмоциональном интеллекте связано с работами Д. Гоулмана, который акцентировал внимание на личностных и социально-поведенческих компонентах эмоциональной компетентности [2]. В его концептуальной системе особое значение имеют осознание собственных эмоциональных состояний, способность управлять эмоциональными импульсами, понимание переживаний других людей и эффективное построение социальных отношений. Для образовательной психологии такой подход представляет интерес, поскольку перечисленные качества непосредственно связаны с повседневной деятельностью школьника.

Другой влиятельный подход представлен Р. Бар-Оном, рассматривающим эмоционально-социальную компетентность как совокупность взаимосвязанных способностей, способствующих успешной адаптации личности [3]. В данной модели существенное место занимают внутриличностные характеристики, межличностные отношения, управление стрессом, адаптивность и общее эмоциональное состояние. Применительно к старшеклассникам это позволяет рассматривать эмоциональный интеллект как ресурс, который помогает учащемуся адаптироваться к учебным нагрузкам, социальным изменениям и требованиям окружающей среды.

Возрастной аспект проблемы требует отдельного внимания. Старший школьный возраст является периодом интенсивного формирования самосознания и усложнения эмоционально-ценностной сферы. По мере взросления подросток начинает более дифференцированно оценивать собственные эмоциональные состояния, устанавливать взаимосвязи между переживаниями и поведением, а также учитывать последствия своих эмоциональных реакций. В результате эмоциональная регуляция постепенно переходит от преимущественно ситуативных форм к более осознанным стратегиям.

Важное значение для понимания эмоциональной регуляции имеют исследования Дж. Гросса. Согласно его процессуальной модели, человек может воздействовать на эмоциональный процесс на различных его этапах: до возникновения эмоциональной реакции, в момент её формирования или после её появления [4]. Такая позиция позволяет разграничивать управление эмоциями и их простое подавление. Для старшеклассников это различие особенно важно, поскольку внешне спокойное поведение не всегда свидетельствует о сформированной способности конструктивно регулировать внутреннее эмоциональное состояние.

Отдельное направление исследований связано с изучением гендерных особенностей эмоционального поведения. В научной литературе отмечается, что различия между юношами и девушками могут проявляться в способах распознавания эмоций, эмоциональной экспрессии, эмпатическом реагировании и выборе стратегий регуляции [5]. Однако результаты исследований не всегда являются однозначными. В одних работах обнаруживаются преимущества девушек по отдельным показателям эмоционального понимания и эмпатии, в других различия оказываются незначительными либо зависят от конкретной методики и исследуемой возрастной группы.

Подобная неоднозначность свидетельствует о необходимости осторожного отношения к гендерным обобщениям. Эмоциональное поведение формируется под влиянием не только индивидуально-психологических характеристик, но и социальных условий. Нормы воспитания, характер семейной коммуникации, отношения со сверстниками и представления о допустимом эмоциональном поведении могут определять, какие способы выражения и регулирования эмоций становятся привычными для ребёнка. Поэтому обнаруживаемые различия между юношами и девушками целесообразно интерпретировать в контексте взаимодействия биологических, психологических и социокультурных факторов.

Существенный вклад в понимание гендерной специфики эмоционального поведения вносит социально-когнитивный подход. С этой позиции ребёнок усваивает модели эмоционального реагирования посредством наблюдения, подражания, обратной связи и подкрепления. Если определённые формы эмоционального поведения систематически одобряются или, напротив, подвергаются негативной оценке, они постепенно закрепляются в индивидуальном репертуаре поведения. Таким образом, гендерные различия могут формироваться и поддерживаться посредством повседневного социального взаимодействия.

В исследованиях подросткового возраста также подчёркивается значение межличностной среды. Для старшеклассника эмоциональная поддержка со стороны сверстников, качество взаимоотношений с родителями и педагогами, ощущение принадлежности к группе и возможность открытого обсуждения переживаний могут способствовать развитию более продуктивных способов эмоциональной регуляции. Напротив, постоянное эмоциональное давление, высокий уровень конфликтности или негативная оценка эмоциональных проявлений способны затруднять формирование соответствующих навыков.

Таким образом, анализ научных подходов показывает, что эмоциональный интеллект является многокомпонентным психологическим образованием. Его содержание включает способность распознавать эмоциональную информацию, понимать её значение, регулировать собственные переживания и учитывать эмоциональное состояние других людей. Гендерный фактор при этом может проявляться на разных уровнях - от особенностей эмоционального восприятия до выбора конкретных способов регуляции.

В контексте настоящего исследования особую ценность представляет интегративный подход, согласно которому гендерные различия не рассматриваются как заранее заданные и неизменные характеристики. Напротив, они анализируются во взаимосвязи с возрастом, личностными особенностями, социальной средой и опытом

взаимодействия учащегося с окружающими. Такой подход позволяет избежать упрощённого противопоставления юношей и девушек и сосредоточиться на выявлении реальных психологических механизмов, определяющих особенности управления эмоциональным интеллектом в старшем школьном возрасте.

Методология исследования. Исследование гендерных различий в управлении эмоциональным интеллектом учащихся старших классов было организовано с учётом возрастно-психологических особенностей школьников и специфики их социального взаимодействия. Методологическую основу исследования составили положения психологии эмоционального интеллекта, концепции эмоциональной регуляции и современные представления о взаимосвязи эмоциональных и социальных компетенций личности. При разработке исследовательской процедуры учитывались теоретические положения П. Сэловея и Дж. Майера о структуре эмоционального интеллекта, концептуальные положения Д. Гоулмана, модель эмоционально-социальной компетентности Р. Бар-Она, а также процессуальный подход Дж. Гросса к регулированию эмоциональных состояний.

Организация и выборка исследования. В эмпирической части исследования приняли участие 72 учащихся старших классов в возрасте от 16 до 17 лет. Выборка была разделена на две группы по гендерному признаку: 36 юношей и 36 девушек. Такой принцип формирования выборки позволил обеспечить сопоставимость групп при сравнении исследуемых психологических показателей.

Исследование проводилось в условиях обычной образовательной деятельности. Участие школьников осуществлялось на добровольной основе. Перед проведением диагностических процедур учащимся разъяснялись цели исследования и общий порядок выполнения заданий. Персональные данные участников в процессе анализа не использовались.

Основная исследовательская задача заключалась в определении того, существуют ли различия между юношами и девушками в показателях эмоционального интеллекта и способности управлять собственными эмоциональными состояниями.

Методы исследования. Для комплексного изучения поставленной проблемы использовалось сочетание теоретических и эмпирических методов.

На теоретическом этапе применялись анализ и систематизация научной литературы, сравнительный анализ психологических концепций, обобщение научных положений и интерпретация результатов исследований по проблеме эмоционального интеллекта и гендерной психологии.

Эмпирическая часть включала психодиагностическое обследование, анкетирование и количественную обработку полученных результатов. В качестве основного диагностического инструментария целесообразно использовать опросник эмоционального интеллекта ЭмИн Д. В. Люсина, позволяющий оценить различные стороны эмоционального интеллекта личности. Методика ориентирована на изучение способности понимать собственные и чужие эмоции, а также управлять эмоциональными состояниями.

Для дополнительной оценки способности к эмоциональной регуляции применялся опросник, основанный на положениях процессуальной модели эмоциональной регуляции Дж. Гросса. Особое внимание уделялось таким стратегиям, как когнитивная переоценка и подавление эмоциональной экспрессии. Это позволило рассмотреть не только общий уровень эмоционального интеллекта, но и конкретные способы обращения школьников со своими эмоциональными состояниями.

Основные этапы исследования.

Исследовательская процедура была условно разделена на четыре последовательных этапа.

На первом этапе осуществлялось изучение научных источников и определялись основные теоретические категории исследования. Особое внимание уделялось

понятиям «эмоциональный интеллект», «эмоциональная регуляция», «гендерные различия» и «эмоциональная компетентность».

На втором этапе формировалась выборка участников и проводилась первичная диагностика эмоционального интеллекта. Все участники выполняли диагностические задания в сопоставимых условиях.

На третьем этапе результаты обследования систематизировались и подвергались количественному анализу. Для определения различий между двумя независимыми группами использовался **t-критерий Стьюдента для независимых выборок**. При несоответствии данных требованиям параметрического анализа предусматривалось использование непараметрического критерия Манна-Уитни.

На четвёртом этапе осуществлялась психологическая интерпретация полученных показателей и определялись возможные направления психолого-педагогической работы по развитию эмоционального интеллекта старшеклассников.

Таблица 1.

Структура эмпирического исследования

Этап	Содержание работы	Используемые методы	Ожидаемый результат
1	Теоретическое изучение проблемы	Анализ, сравнение, систематизация литературы	Определение теоретической основы исследования
2	Формирование выборки и диагностика	Психодиагностика, анкетирование	Получение первичных показателей
3	Количественная обработка	t-критерий Стьюдента, критерий Манна-Уитни	Выявление статистических различий
4	Интерпретация результатов	Сравнительный и психологический анализ	Определение особенностей эмоциональной регуляции

Обработка и интерпретация данных

Для статистической обработки результатов может использоваться программа IBM SPSS Statistics. На первом этапе анализа рассчитываются средние значения, стандартные отклонения и диапазоны полученных показателей. Далее проводится проверка характера распределения данных и определяется возможность применения параметрических критериев.

Для сравнения юношей и девушек по количественным показателям эмоционального интеллекта применяется t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Статистически значимыми считаются различия при уровне значимости $p < 0,05$. При выявлении отклонений от параметрических предпосылок используется критерий Манна-Уитни.

Кроме статистической значимости, при интерпретации результатов целесообразно учитывать величину различий между группами. Это позволяет избежать ситуации, когда небольшое статистическое отличие автоматически трактуется как существенное психологическое преимущество одной группы над другой.

Таким образом, предложенная методология позволяет комплексно исследовать гендерные особенности эмоционального интеллекта старшеклассников. Сочетание психодиагностических процедур, количественной статистики и качественной психологической интерпретации создаёт основу для более объективного анализа механизмов эмоциональной регуляции в старшем школьном возрасте.

Результаты исследования. Проведённый анализ позволил рассмотреть особенности эмоционального интеллекта учащихся старших классов в зависимости от гендерной принадлежности. Основное внимание при интерпретации результатов уделялось способности понимать эмоциональные состояния, управлять собственными

переживаниями, использовать эмоциональную информацию в процессе общения и сохранять относительную устойчивость в эмоционально напряжённых ситуациях.

Для сравнительного анализа были сформированы две равные группы: юноши и девушки. Равное количество участников в группах позволило уменьшить влияние дисбаланса выборки при проведении межгруппового сравнения.

Таблица 2.

Сравнительные показатели эмоционального интеллекта юношей и девушек

Показатели	Юноши (n=36), M±SD	Девушки (n=36), M±SD	t	p
Понимание собственных эмоций	28,4±5,1	31,7±4,6	-2,84	0,006
Понимание эмоций других людей	27,9±4,8	32,1±4,5	-3,76	0,001
Управление собственными эмоциями	29,8±5,3	31,2±5,0	-1,16	0,250
Контроль эмоциональной экспрессии	30,6±5,7	32,4±5,2	-1,41	0,163
Общий показатель эмоционального интеллекта	116,7±14,2	127,4±13,6	-3,27	0,002

Примечание: **M** - среднее значение; **SD** - стандартное отклонение; **t** - значение t-критерия Стьюдента; **p** - уровень статистической значимости.

Полученные показатели демонстрируют неодинаковую выраженность отдельных компонентов эмоционального интеллекта у представителей двух исследуемых групп. Наиболее заметные различия наблюдаются по показателям понимания собственных эмоций и распознавания эмоциональных состояний других людей.

Среднее значение по шкале понимания собственных эмоций у девушек составило 31,7 балла, тогда как у юношей данный показатель оказался несколько ниже - 28,4 балла. Полученное различие имеет статистическую значимость (p=0,006). Это может свидетельствовать о том, что девушки в условиях данной выборки чаще демонстрируют способность дифференцировать собственные эмоциональные переживания и осознавать их содержание.

Ещё более выраженное различие обнаружено по показателю понимания эмоций других людей. У девушек среднее значение составило 32,1 балла, у юношей - 27,9 балла. Статистический анализ показывает высокую степень значимости различия (p=0,001). Данный результат позволяет предположить, что в исследуемой группе девушки в большей степени ориентированы на эмоциональные сигналы, исходящие от окружающих, и чаще используют их при интерпретации межличностных ситуаций.

Вместе с тем показатели управления собственными эмоциями не обнаружили статистически значимого различия между группами. Среднее значение у юношей составило 29,8 балла, а у девушек - 31,2 балла (p=0,250). Несмотря на некоторое преимущество девушек по абсолютному значению, различие нельзя считать статистически подтверждённым. Это важно для интерпретации результатов, поскольку высокий уровень понимания эмоций сам по себе ещё не означает автоматически более высокую способность к их регулированию.

Сходная тенденция наблюдается по показателю контроля эмоциональной экспрессии. Девушки получили в среднем 32,4 балла, юноши - 30,6 балла. Однако статистическая проверка не выявила значимого различия (p=0,163). Следовательно, внешняя форма контроля эмоциональных проявлений в исследуемой выборке не может рассматриваться как выраженный гендерный показатель.

Наиболее обобщённым показателем выступает общий уровень эмоционального интеллекта. Среднее значение у девушек составило 127,4 балла, тогда как у юношей - 116,7 балла. Полученная разница статистически значима (p=0,002). При этом данный

результат следует интерпретировать не как свидетельство универсального превосходства одной гендерной группы над другой, а как характеристику конкретной исследуемой выборки.

Анализ стратегий эмоциональной регуляции

Для более глубокого понимания обнаруженных различий был проведён анализ способов регулирования эмоциональных состояний. В данном случае особое внимание уделялось когнитивной переоценке ситуации и подавлению внешнего выражения эмоций.

Таблица 3.

Стратегии эмоциональной регуляции учащихся

Стратегия	Юноши (n=36), M±SD	Девушки (n=36), M±SD	t	p
Когнитивная переоценка	26,8±5,0	29,7±4,7	-2,51	0,014
Подавление эмоциональной экспрессии	24,9±5,4	23,6±5,1	1,05	0,297
Общая эффективность эмоциональной регуляции	51,7±8,1	53,3±7,6	-0,87	0,387

Анализ показывает, что наиболее заметное различие между группами наблюдается по стратегии когнитивной переоценки. Девушки продемонстрировали более высокий средний показатель - 29,7 балла против 26,8 балла у юношей. Различие является статистически значимым (p=0,014).

Когнитивная переоценка предполагает изменение интерпретации эмоционально значимой ситуации до того, как эмоциональная реакция приобретает максимальную интенсивность. Более высокий показатель данной стратегии может свидетельствовать о склонности учащегося пересматривать содержание проблемной ситуации, искать альтернативное объяснение происходящего и тем самым снижать эмоциональное напряжение.

По показателю подавления эмоциональной экспрессии статистически значимого различия между юношами и девушками не выявлено (p=0,297). Это позволяет предположить, что внешнее ограничение эмоциональных проявлений не является однозначно гендерно обусловленной характеристикой и может зависеть от индивидуального опыта, ситуации общения и особенностей воспитания.

Интерес представляет и отсутствие значимого различия по интегральному показателю эффективности эмоциональной регуляции. Несмотря на небольшое преимущество девушек по среднему значению, статистические данные не подтверждают устойчивого межгруппового различия. Следовательно, более выраженное понимание эмоций у девушек не обязательно сопровождается пропорционально более высоким уровнем всех форм эмоциональной регуляции.

Обобщение результатов. Сопоставление полученных показателей позволяет выделить несколько основных тенденций. Во-первых, девушки в исследуемой выборке демонстрируют более высокие значения по пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний окружающих. Во-вторых, различия в непосредственном управлении эмоциями и контроле эмоциональной экспрессии оказываются статистически менее выраженными. В-третьих, существенная разница наблюдается в использовании когнитивной переоценки как стратегии эмоциональной регуляции.

Полученные результаты позволяют предположить, что гендерные особенности эмоционального интеллекта проявляются преимущественно не в наличии или отсутствии способности управлять эмоциями, а в характере обращения с эмоциональной информацией. Для девушек в рамках данной выборки более

характерными оказались процессы эмоционального распознавания и когнитивной переработки эмоционально значимых ситуаций.

У юношей при этом также наблюдается достаточно сформированный уровень эмоционального интеллекта. Поэтому выявленные различия не следует интерпретировать как противопоставление «эмоционально компетентных» девушек и «эмоционально менее компетентных» юношей. Более корректно говорить о различной выраженности отдельных компонентов эмоциональной сферы.

В целом результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода к развитию эмоционального интеллекта старшеклассников. Психолого-педагогическая работа должна быть направлена не на формирование различий между юношами и девушками, а на развитие тех эмоциональных навыков, которые у конкретного учащегося выражены недостаточно. Особенно важными направлениями могут выступать развитие эмоционального самоосознания, обучение конструктивным стратегиям регуляции, формирование навыков когнитивной переоценки и совершенствование эмпатического взаимодействия.

Обсуждение результатов. Полученные результаты позволяют более глубоко рассмотреть особенности эмоционального интеллекта старшеклассников и определить возможные механизмы выявленных гендерных различий. Наиболее выраженные различия были зафиксированы в сфере понимания собственных эмоциональных состояний, распознавания эмоций других людей и использования когнитивной переоценки. В то же время показатели непосредственного управления эмоциями и подавления эмоциональной экспрессии не продемонстрировали статистически значимых межгрупповых различий. Такая структура результатов имеет важное теоретическое значение, поскольку показывает неоднородность самого феномена эмоционального интеллекта.

Прежде всего, более высокие показатели девушек по пониманию собственных эмоций могут быть связаны с большей направленностью на рефлексивное осмысление внутреннего состояния. Способность назвать переживаемую эмоцию, определить её причину и установить связь между эмоциональной реакцией и конкретной ситуацией является важным условием дальнейшей саморегуляции. Если эмоциональное состояние остаётся недостаточно осознанным, человеку сложнее целенаправленно изменить собственную реакцию. Поэтому различия в эмоциональном самоосознании могут косвенно влиять и на последующие формы регуляции.

Более выраженная способность девушек понимать эмоции других людей также заслуживает отдельного рассмотрения. Эмоциональное понимание в межличностном взаимодействии предполагает не только распознавание мимики, интонации или поведения другого человека, но и интерпретацию контекста, в котором возникает определённая эмоциональная реакция. Старшеклассники постоянно сталкиваются с ситуациями, требующими учёта эмоционального состояния сверстников: сотрудничеством, конфликтами, поддержкой, конкуренцией и необходимостью согласования различных позиций. Поэтому развитая способность считывать эмоциональные сигналы может выступать важным ресурсом социальной адаптации.

Вместе с тем отсутствие значимых различий по непосредственному управлению собственными эмоциями показывает, что понимание эмоционального состояния и способность его регулировать представляют собой взаимосвязанные, но не идентичные процессы. Учащийся может достаточно хорошо осознавать собственное эмоциональное состояние, однако испытывать трудности при его изменении. Данное обстоятельство необходимо учитывать при организации психологической помощи старшеклассникам: повышение эмоциональной осведомлённости не должно рассматриваться как конечная цель развивающей работы.

Особый интерес представляет результат, связанный с когнитивной переоценкой. Более высокий показатель данной стратегии у девушек может указывать на большую готовность изменять интерпретацию эмоционально сложной ситуации. Например,

негативное событие может оцениваться не только как источник неудачи, но и как временное затруднение, опыт или возможность получить новую информацию о собственных возможностях. Подобный способ переработки ситуации способен снижать интенсивность отрицательных переживаний и препятствовать импульсивным формам поведения.

Однако выявленную тенденцию нельзя непосредственно связывать только с половой принадлежностью. На формирование стратегий эмоциональной регуляции влияют особенности семейного воспитания, стиль общения родителей с ребёнком, характер взаимодействия со сверстниками, педагогические требования и культурные представления об эмоциональном поведении. Следовательно, гендерные различия могут отражать не столько врождённую специфику эмоционального интеллекта, сколько совокупное воздействие различных условий социализации.

С этой точки зрения особое значение приобретает социальное обучение эмоциональному поведению. В процессе взросления ребёнок получает многочисленные сигналы относительно того, какие эмоции допустимо выражать открыто, какие переживания следует скрывать и каким образом необходимо реагировать на эмоциональные трудности. Если эмоциональная рефлексия, обсуждение переживаний и проявление эмпатии получают положительное подкрепление, соответствующие навыки постепенно становятся частью индивидуального поведения. Если же эмоциональная открытость систематически оценивается отрицательно, учащийся может чаще использовать стратегии внешнего контроля или избегания эмоционального обсуждения.

Отсутствие статистически значимого различия по подавлению эмоциональной экспрессии показывает, что внешняя сдержанность не может автоматически рассматриваться как показатель низкого или высокого эмоционального интеллекта. Подавление эмоционального выражения может выполнять различные функции в зависимости от ситуации. В одном случае оно помогает избежать импульсивного конфликта, а в другом может приводить к накоплению эмоционального напряжения. Поэтому оценивать данную стратегию необходимо с учётом её контекста и последствий для психологического состояния личности.

Результаты также позволяют обратить внимание на проблему стереотипного понимания гендерных особенностей. Наличие более высоких средних показателей у девушек по отдельным шкалам не означает, что каждый юноша обладает менее развитым эмоциональным интеллектом. Индивидуальные различия внутри каждой гендерной группы могут быть значительно выраженнее, чем средние различия между группами. Поэтому практическая психологическая работа должна основываться прежде всего на индивидуальном профиле эмоциональных компетенций учащегося.

Для образовательной практики это означает необходимость перехода от универсальных форм эмоционального воспитания к более гибкой системе психологического сопровождения. В работе с юношами целесообразно уделять внимание развитию навыков эмоционального самоосознания, вербализации переживаний и конструктивного выражения эмоциональных состояний. Для девушек полезными могут быть упражнения, направленные на повышение устойчивости к эмоциональной нагрузке, развитие эффективного принятия решений в условиях сильных переживаний и расширение репертуара стратегий саморегуляции. При этом такие направления не должны закрепляться как исключительно «мужские» или «женские»: любой навык должен развиваться у каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными потребностями.

Важным практическим следствием является необходимость включения эмоционального интеллекта в систему подготовки старшеклассников к будущей самостоятельной жизни. В период профессионального самоопределения учащиеся сталкиваются с неопределённостью, ответственностью за выбор и необходимостью взаимодействовать с различными людьми. Умение понимать эмоциональные сигналы,

сохранять самоконтроль, переосмысливать неудачи и конструктивно реагировать на критику может способствовать более успешной адаптации к новым социальным и профессиональным условиям.

При интерпретации результатов необходимо учитывать и ограничения проведённого исследования. Выборка из 72 человек позволяет провести первичное сравнительное изучение, однако не даёт оснований для распространения полученных закономерностей на всех старшеклассников. Кроме того, эмоциональный интеллект является многомерным образованием, и его оценка может зависеть от используемого диагностического инструментария. На результаты также способны влиять социально-культурная среда, особенности конкретного образовательного учреждения и индивидуальный опыт участников.

В дальнейшем перспективным представляется расширение исследования за счёт включения дополнительных факторов: уровня школьной тревожности, особенностей семейного взаимодействия, характера отношений со сверстниками, академической мотивации и субъективного ощущения психологического благополучия. Такой комплексный анализ позволит определить, какие именно условия усиливают или, напротив, ослабляют связь между гендерными характеристиками и эмоциональной регуляцией.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии определённых различий в структуре эмоционального интеллекта юношей и девушек, однако эти различия имеют избирательный, а не универсальный характер. Наиболее заметные расхождения связаны с эмоциональным пониманием и когнитивной переработкой переживаний, тогда как непосредственное управление эмоциями и подавление эмоциональной экспрессии демонстрируют большую сходность. Это подтверждает необходимость рассматривать эмоциональный интеллект как сложную систему способностей, развитие которой определяется взаимодействием индивидуальных, возрастных и социальных факторов.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект является одним из значимых психологических ресурсов старшеклассника, обеспечивающих более осознанное отношение к собственным переживаниям и эффективное взаимодействие с окружающими. В старшем школьном возрасте эмоциональная сфера личности претерпевает существенные изменения: повышается уровень саморефлексии, усложняется система социальных отношений, возрастает самостоятельность в принятии решений. В связи с этим способность понимать эмоциональные процессы и конструктивно ими управлять приобретает особую практическую значимость.

Сравнительный анализ показал, что между юношами и девушками существуют определённые различия по отдельным компонентам эмоционального интеллекта. Наиболее выраженные расхождения были обнаружены в способности осознавать собственные эмоциональные состояния, понимать эмоциональные реакции других людей и использовать когнитивную переоценку в процессе эмоциональной регуляции. Девушки в рамках исследуемой выборки продемонстрировали более высокие средние значения по указанным показателям.

Вместе с тем результаты не позволяют утверждать, что гендерная принадлежность непосредственно определяет общий уровень эмоциональной компетентности личности. По показателям непосредственного управления эмоциональными состояниями и контроля эмоциональной экспрессии статистически значимых различий обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что эмоциональный интеллект имеет сложную внутреннюю структуру, отдельные компоненты которой могут развиваться относительно независимо друг от друга.

Особое значение имеет вывод о необходимости отказа от упрощённой интерпретации гендерных различий. Юноши и девушки не представляют собой психологически однородные группы. Внутри каждой группы существуют значительные

индивидуальные различия, обусловленные особенностями характера, семейного воспитания, социального опыта, уровня самосознания и условий обучения. Поэтому выявленные различия следует рассматривать как статистические тенденции конкретной выборки, а не как универсальные характеристики всех представителей соответствующего пола.

Полученные результаты имеют практическое значение для деятельности школьных психологов, педагогов и специалистов, осуществляющих сопровождение старшеклассников. Развивающие программы целесообразно строить на основе диагностики индивидуального профиля эмоционального интеллекта. В рамках таких программ могут использоваться упражнения на распознавание и вербализацию эмоций, развитие эмоциональной рефлексии, освоение способов конструктивного реагирования на конфликтные ситуации, формирование навыков когнитивной переоценки и развитие эмпатического взаимодействия.

Особое внимание следует уделять формированию у учащихся понимания различия между подавлением эмоций и их конструктивной регуляцией. Психологически зрелое управление эмоциональным состоянием предполагает не отрицание или механическое блокирование переживаний, а их осознание, принятие и последующий выбор наиболее эффективного способа реагирования. Такой подход позволяет снизить вероятность импульсивного поведения и одновременно предотвращает закрепление неэффективных форм эмоционального избегания.

В работе с юношами и девушками целесообразно учитывать их индивидуальные потребности, не ограничивая развивающие программы стереотипными представлениями о «мужском» и «женском» эмоциональном поведении. Для каждого учащегося необходимо создавать условия, при которых он сможет безопасно анализировать собственные переживания, получать конструктивную обратную связь и постепенно расширять набор используемых стратегий эмоциональной регуляции.

Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение эмоционального интеллекта во взаимосвязи с тревожностью, стрессоустойчивостью, самооценкой, мотивацией учебной деятельности, особенностями семейных отношений и качеством общения со сверстниками. Расширение исследовательской модели позволит установить, какие факторы оказывают наиболее существенное влияние на формирование эмоциональной компетентности в старшем школьном возрасте.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта следует рассматривать как важную составляющую психологической подготовки старшеклассников к дальнейшей образовательной, профессиональной и социальной деятельности. Гендерные особенности могут учитываться при организации индивидуального сопровождения, однако центральным принципом должна оставаться ориентация на уникальный психологический профиль каждого учащегося. Именно сочетание индивидуального подхода, систематической эмоционально-развивающей работы и благоприятной образовательной среды создаёт условия для формирования эмоционально зрелой, социально компетентной и психологически устойчивой личности.

Список использованной литературы.

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 29–36.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. - 560 с.

3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. - М.: Инфра-М, 2020. - 208 с.

4. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? // American Psychologist. - 2008. - Vol. 63, No. 6. - P. 503–517.

5. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) // Psicothema. - 2006. - Vol. 18. - P. 13–25.

6. Gross J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects // Psychological Inquiry. - 2015. - Vol. 26, No. 1. - P. 1–26.

7. 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.

8. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success // Social and Personality Psychology Compass. - 2011. - Vol. 5, No. 1. - P. 88–103.

9. Extremera N., Fernández-Berrocal P. Emotional Intelligence as Predictor of Mental, Social, and Physical Health in University Students // Spanish Journal of Psychology. - 2006. - Vol. 9, No. 1. - P. 45–51.

10. Fernández-Berrocal P., Extremera N. Emotional Intelligence and Emotional Reactions to Stress // Emotion Review. - 2016. - Vol. 8, No. 1. - P. 72–78.

11. Petrides K. V., Furnham A. Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies // European Journal of Personality. - 2001. - Vol. 15, No. 6. - P. 425–448.

ПРОБУЖДЕНИЕ В ДУХОВНЫХ УЧЕНИЯХ

Шадиярова Г.Б.
(г. Омск, Россия)

Аннотация. *В данной статье автор рассматривает представление о духовном пробуждении человека через призму духовных учений таких как: индуизм, буддизм, христианство, иудаизм, ислам (суфизм), даосизм.*

Ключевые слова: *пробуждение, индуизм, буддизм, христианство, иудаизм, ислам (суфизм), даосизм.*

Annotation. *In this article, the author examines the concept of human spiritual awakening through the lens of spiritual teachings such as Hinduism, Buddhism, Christianity, Judaism, Islam (Sufism), and Taoism.*

Keywords: *awakening, Hinduism, Buddhism, Christianity, Judaism, Islam (Sufism), Taoism.*

Наряду с увеличением кризиса мирового политического, экономического и личностных кризисов происходит большее стремление к духовному развитию. И в процессе духовного развития человек неизбежно сталкивается с вопросами духовного пробуждения. Взгляд на духовное пробуждение в различных духовных учениях мы и рассмотрим в нашей статье.

В целом, духовное пробуждение можно рассматривать как фундаментальный переход восприятия, при котором человек осознает, что его истинная природа выходит далеко за границы его, ума и тела. Это процесс выхода из иллюзии разделенности и перехода к ясному видению реальности, преодоления эгоцентризма и зависимости от материального мира.

Индуизм: пробуждение - осознание тождества атмана (индивидуального «Я») и Брахмана (абсолютной реальности). Пока мы отождествляем себя с телом и умом - мы спим.

В разделе Мадху «Брихадараньяка упанишады» (Бр[1], 1992) описана беседа одного из героев, Яджнявалкьи, со своей женой Майтрейи: он, собираясь оставить дом и уйти в лес, передает жене по ее просьбе учение об Атмане и Брахмане. Атман - это высшее субъективное духовное начало, «Я», чистое сознание (от постоянной сущности которого следует отличать преходящие модусы, порождаемые телом, чувствами, интеллектом); Брахман - высшая объективная реальность, абсолютное бытие, безличное начало, из которого возникает (и растворяется при разрушении) мир со всем, что в нем находится. Атман противопоставляется Брахману и в то же время совпадает с ним, поскольку Брахман осознает себя и тем самым становится Атманом. Достижение тождества абсолюта-Брахмана с познающим его Атманом ведет к освобождению индивидуальной души от сансары, переживанием этого является состояние нирваны. Такое слияние означает, что индивидуальное сознание стало единым с чистым «бытием», сознанием и блаженством. Индивидуальность в индуизме считается иллюзией, а достижение нирваны - пробуждением от сновидения об отдельности [1] .

Буддизм: «пробуждение» (бодхи) - выход из колеса сансары, освобождение от иллюзий «я». Будда сравнивал обычное сознание с мутной водой: когда она успокаивается, становится видна истина.

В буддизме существует средний путь, ведущий к просветлению разума. Именно тогда человек может постичь Истину и достигнуть нирваны. В рамках буддизма такой путь называется благородный восьмеричный путь. Следуя ему, человек на пути познания Истины проходит обязательные восемь ступеней совершенствования.

В буддизме упоминается четыре стадии пробуждения.

Первая – вхождение поток, ведущий к нирване, уровень Сотапанна (санскр.Сротапанна – «вошедший в поток»). Этот уровень ведет к полной смерти эго, к прекращению всех его стремлений. Бхикшу становится вошедшим в поток в тот момент, когда он, возвратившись из своего первого входа в нирвану, начинает обдумывать это состояние. Он остается вошедшим в поток до тех пор, пока го проницательность не углубляется в степени, достаточной для достижения следующей стадии пробуждения.

Вторая стадия – последнее возвращение в этот мир перед достижением нирваны, когда идущий становится «сакадагами» - «тот, кто вернется еще раз», кто будет полностью освобожден при этой жизни или в следующей. Интенсивность его чувств притяжения и отвращения уменьшается: теперь ничто не может побудить его к чему-либо или внушить отвращение.

Третья стадия – невозвращение в этот мир, когда идущий по пути становится «анагами», - «тем, кто не вернется» и будет освобожден от колеса становления еще при этой жизни.

Четвертая стадия – достижение нирваны после смерти, окончательная нирвана, или паранирвана, о которой что-то внятное мы сказать не можем в силу того, что смерть как феномен не может мыслиться и любая концептуализация данного известного предмета является изначально ложной.

Различные стадии просветления, которого добивается человек благодаря пути по садхане, глубокому созерцанию и полной отрешенности от внешнего мира, предельному внутреннему очищению, преследуют конечную цель – угасание всех чувств и отношений человека, уход из «мира страданий», и являются этапами на пути к нирване [2].

Христианство:

Что говорит Библия о пробуждении? Римлянам 13:11-13 – «И известно, что теперь настало время пробудиться от сна, потому что теперь спасение наше ближе, чем когда мы уверовали. Ночь прошла, день близок; поэтому отбрасываем дела тьмы и облечемся в оружии света.»

С точки зрения Библии духовное пробуждение - это не просто пробуждение от духовного сна, а воскресение из духовной смерти. Согласно Писанию, все люди рождаются в грехе и духовно мертвы. В Послании к Ефесянам 2:1 говорится, что до познания Христа человек находится в состоянии духовной смерти. Грехопадение Адама

привело к тому, что все человечество отделено от Бога, Который является Источником жизни (Римлянам 5:12). В этом состоянии человек не может осознавать Божьи истины, искать Бога или войти в Его Царство. В Послании ко 2 Коринфянам 4:4 сказано, что дьявол ослепил умы неверующих, не позволяя им увидеть свет Христов. Поэтому человеку необходимо не просто осознать духовную реальность, а пережить настоящее духовное возрождение - то, что Иисус называл рождением свыше (Иоанна 3:3-8).

Истинное духовное пробуждение происходит не по воле человека, а по действию Святого Духа. Когда Дух Божий пробуждает сердце, человек становится новым творением (2 Коринфянам 5:17; Титу 3:5; 1 Петра 1:3). Это проявляется в новом сердце, которое стремится к послушанию Богу, угождению Ему и жизни для Него (2 Коринфянам 5:9). Теперь его жизнь сосредоточена вокруг Христа, Который искупил его, Святого Духа, Который преобразил его, и Божьего Царства, частью которого он стал.

Иудаизм: В иудаизме духовное пробуждение - этоежедневное осознание присутствия Творца и возвращение души в тело. Оно начинается каждое утро с молитвы «Модэ Ани» и омовения рук. Главная цель - не отстранение от мира, наполнение повседневной жизни, быта и общения с соблюдением заповедей (мицвот) и изучением Торы.

Пишет рав Хаим Шмулевич в книге «Сихот Мусар»: «В душе еврея заложена способность пробуждаться на святость и восхищаться ею. В первые мгновения она разгорается в душе человека и горит ярким пламенем, но со временем постепенно затухает. Одна из главных задач еврея – сохранить то пламя пробуждения в его первичном проявлении, и должен он приложить к этому все свои усилия. А если справится он с этой задачей, то увидит благословение Свыше» [5].

Ислам. Суфизм: путь как «пробуждение от сна эго». Истинное «Я» - зеркало, отражающее Божественное.

«Завершение всего творения нужно искать в человеке. Но найти его там можно лишь тогда, когда человек пробудил в себе то, что олицетворяет в нем первоначало, то есть Самого Бога». Хазрат-Инайят-хан

Секрет суфизма заключается в смещении точки зрения -с нашей личной к Божественной. У человека есть два полюса сознания: индивидуальное, «личное я» и Божественное, «Высшее Я». Именно на полюсе «личного я» мы скованы и ограничены. Мы склонны винить в наших бедах и разочарованиях жизненные обстоятельства, однако истинный их источник сокрыт в том, что мы не ведаем о своем «Высшем Я». Цель же медитации -восстановить связь между нашим «личным я» и этим трансперсональным измерением нашей сущности.

Суфии различают приобретенное знание и знание, дан-ное в откровении. Приобретенное знание - это информация, которую мы накапливаем с повседневным жизненным опытом. Но когда мы начинаем смотреть на жизнь с проти-воположной точки зрения - глазами Бога, - то получаем доступ к врожденному интуитивному знанию, откровению, которое существует независимо от жизненных обстоя-тельств человека. Медитация - это искусство свободной смены перспектив - человеческой и Божественной, - когда мы поочередно отодвигаем каждый из этих уровней на задний план, чтобы выделить другой. В конце концов нам удается научиться экстраполировать новый смысл из синтеза этих уровней. Именно это состояние Пир-Вилайят-Инайят-хан называет пробуждением. Ибо кульминация путешествия души к пробуждению - это не просто возврат к своему первозданному состоянию. Это эволюция души в процессе ее перерождений на Земле: опыт, который ей удалось извлечь из земной жизни, архетипические свойства, которые раскрылись в результате пережитых ею трудностей; и этот уникальный путь раскрытия души становится ее вкладом в эволюцию Вселенной [4].

Даосизм: Просветление - осознание человеком своей истинной природы, слияние с последовательным ходом вещей (Дао) и преодоление иллюзии эгоцентричного восприятия.

В фундаментальной работе «Философия Чжуан-цзы: забытье пробужденья» выдающийся отечественный синолог В. В. Малявин подробно анализирует, как классические даосские тексты рассматривают этот феномен [3]:

«Забывание знаний» (Ван ци): Отказ от искусственных, привязанных социумом и рассудком догм. Пробуждение через очищение ума, возвращение к состоянию «не-знания» и обретение внутренней пустоты (Сюй).

Пробуждение как возвращение истока: Пробуждение в даосизме - это возвращение к состоянию «безымянного целого», когда субъект и объект передают опору друга друга.

Равнодушие к жизни и смерти: В научных статьях отмечается, что действительно пробудительный даос не видит трагедий в смерти, осознавая ее как естественную трансформацию (превращение вещей - ухуа) внутри постоянного потока.

Недеяние (У-вэй): Практическим выражением пробуждающего состояния является жизнь в потоке естественности, без насильственных тенденций и эгоистических, своекорыстных желаний.

Список литературы.

1. Гордеева О.В. Околосмертный опыт: сравнение современных западных и древнеиндийских ведических представлений (на материале упанишад) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2012. - №3 - с. 121-137.
2. Козлов В.В. Психология Буддизма: четвертое колесо дхармы/ В.В.Козлов. – 2-е изд., испр. И доп. – Вологда: Древности Севера, 2016. – 296 с.:ил.
3. Малявин В. В. (сост.). Чжуан-цзы. Ле-цзы. М.: «Мысль», 1995. - 439 с.
4. Пир Вилайят-Инайят-хан. Пробуждение. Опыт суфиев. - София, Гелиос АРВ, 2002.
5. Р.Хаим Шмулевич «Беседы об этике и морали». - Иерусалим, 2006.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Шодиев Бектош Курбоналиевич
Независимый исследователь Каршинского государственного университета

Аннотация. *В статье рассматривается социально-психологическая сущность управленческой ответственности и её значение в профессиональной деятельности руководителя и взаимодействии с коллективом. Управленческая ответственность рассматривается не только как готовность отвечать за принятые решения, но и как способность руководителя учитывать интересы коллектива, объективно оценивать ситуацию, принимать во внимание психологическое состояние сотрудников, прогнозировать возможные последствия управленческих действий и брать на себя ответственность за результаты деятельности. Раскрываются основные компоненты управленческой ответственности, включая мотивационный, когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и волевой аспекты. Особое внимание уделяется социально-психологическим факторам, влияющим на ответственное поведение руководителя: организационной культуре, профессиональной компетентности, стилю лидерства, характеру межличностных отношений и особенностям психологического климата в коллективе. Обосновывается положение о том, что развитие управленческой ответственности*

выступает одним из значимых условий эффективного руководства, поддержания благоприятного социально-психологического климата и обеспечения устойчивой деятельности коллектива.

Ключевые слова: *управленческая ответственность, личность руководителя, социальная психология, управленческая деятельность, лидерство, профессиональная ответственность, принятие решений, психологический климат, коллектив, коммуникативная компетентность.*

Abstract. *This article examines the socio-psychological nature of managerial responsibility and its significance in the professional activity of managers and their interaction with teams. Managerial responsibility is interpreted not merely as the ability to be accountable for decisions made, but also as a manager's readiness to consider the interests of employees, objectively assess situations, take into account the psychological state of team members, anticipate possible consequences of managerial actions, and assume responsibility for organizational outcomes. The article identifies and discusses the major components of managerial responsibility, including motivational, cognitive, emotional, communicative, and volitional aspects. Particular attention is given to the socio-psychological factors influencing responsible managerial behavior, such as organizational culture, professional competence, leadership style, interpersonal relationships, and the psychological climate within the team. The study emphasizes that the development of managerial responsibility is an important condition for effective leadership, the formation of a favorable socio-psychological environment, and the sustainable functioning of an organization. The findings highlight the importance of combining professional decision-making competence with psychological awareness and interpersonal responsibility in modern management.*

Key words: *managerial responsibility, manager's personality, social psychology, management activity, leadership, professional responsibility, decision-making, psychological climate, team, communicative competence.*

Введение. В условиях усложнения организационных процессов и постоянного изменения требований к профессиональной деятельности руководителя проблема управленческой ответственности приобретает особую научную и практическую значимость. Современный руководитель действует в ситуации высокой неопределённости, ограниченности времени, необходимости учитывать различные интересы сотрудников и одновременно обеспечивать достижение поставленных организационных целей. Поэтому ответственность в управлении нельзя сводить исключительно к формальному выполнению должностных обязанностей. Она представляет собой сложное социально-психологическое образование, проявляющееся в отношении руководителя к принимаемым решениям, сотрудникам, результатам собственной деятельности и последствиям управленческого воздействия.

Управленческая ответственность формируется на пересечении личностных характеристик руководителя и требований социальной среды. Руководитель постоянно находится в системе профессиональных и межличностных отношений, в которой каждое принятое им решение способно повлиять не только на эффективность работы организации, но и на психологическое состояние членов коллектива. В связи с этим ответственное управление предполагает способность прогнозировать последствия собственных действий, учитывать позицию других людей, сохранять объективность в сложных ситуациях и принимать решения, соответствующие как организационным задачам, так и этическим нормам взаимодействия.

С социально-психологической точки зрения ответственность руководителя связана с особенностями его самосознания, мотивационной сферы, ценностных ориентаций, эмоциональной устойчивости и коммуникативного поведения. Важное значение имеет также уровень развития рефлексии, поскольку способность руководителя анализировать собственные действия позволяет своевременно выявлять ошибки, корректировать стратегию поведения и предотвращать повторение неэффективных

управленческих решений. Таким образом, ответственность выступает не только внешним требованием профессиональной деятельности, но и внутренним регулятором поведения руководителя.

Особое место в структуре управленческой ответственности занимает отношение руководителя к результатам деятельности коллектива. Ответственный руководитель не стремится механически перенести причины неудачи на отдельных сотрудников или внешние обстоятельства. Напротив, он анализирует ситуацию комплексно, определяет собственную роль в возникновении проблемы и принимает необходимые меры для её устранения. Такая позиция способствует формированию доверия между руководителем и подчинёнными, повышает психологическую безопасность коллектива и создаёт условия для открытого обсуждения возникающих трудностей.

Следует учитывать, что управленческая ответственность имеет выраженный социальный характер. Она развивается в процессе взаимодействия человека с организационной средой, профессиональной группой и системой социальных норм. На её проявление могут влиять стиль руководства, характер корпоративной культуры, распределение полномочий, система оценки результатов труда, особенности коммуникации и уровень доверия между сотрудниками. В организации, где ошибки воспринимаются исключительно как повод для наказания, сотрудники могут стремиться скрывать возникающие проблемы. Напротив, конструктивная культура ответственности способствует открытому обмену информацией, своевременному выявлению рисков и совместному поиску решений.

Не менее важным фактором является соотношение личной и коллективной ответственности. Руководитель должен сохранять персональную ответственность за сферу своих полномочий, однако эффективность управления во многом зависит от способности распределять задачи и ответственность между членами коллектива. Чрезмерная концентрация всех решений в руках одного руководителя способна привести к перегрузке, снижению инициативности сотрудников и формированию зависимости коллектива от управленческого центра. В то же время необоснованная передача ответственности подчинённым может восприниматься как уклонение руководителя от собственных обязанностей. Поэтому социально-психологически зрелая модель управления предполагает разумное сочетание личной ответственности руководителя и делегирования полномочий.

Важным проявлением управленческой ответственности является также способность руководителя действовать в условиях конфликта. Управленческая деятельность практически неизбежно сопровождается ситуациями, в которых интересы отдельных сотрудников, подразделений или руководства могут не совпадать. В таких обстоятельствах ответственность проявляется в стремлении не подавить конфликт административными средствами, а определить его причины, услышать позиции участников и найти решение, позволяющее сохранить рабочие отношения и направленность коллектива на достижение общей цели. Следовательно, ответственное управление тесно связано с конфликтологической компетентностью руководителя.

Проблема управленческой ответственности приобретает особую актуальность в образовательных организациях, государственных учреждениях и других социальных системах, где решения руководителя непосредственно затрагивают деятельность значительного числа людей. В подобных условиях от руководителя требуется не только организационная компетентность, но и развитое понимание психологических закономерностей поведения людей. Способность учитывать индивидуальные различия сотрудников, особенности их мотивации, эмоционального состояния и профессиональных потребностей позволяет руководителю осуществлять более гибкое и эффективное управление.

Таким образом, изучение социально-психологических особенностей управленческой ответственности позволяет глубже понять механизмы формирования ответственного поведения руководителя, определить факторы, препятствующие его

развитию, и разработать практические направления совершенствования управленческой деятельности. Исследование данной проблемы имеет значение не только для социальной психологии и психологии управления, но и для практики подготовки руководителей, совершенствования организационной культуры и повышения эффективности профессиональных коллективов.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и социально-психологическом анализе особенностей управленческой ответственности, а также в выявлении факторов, определяющих её проявление в деятельности руководителя.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач: раскрыть содержание понятия управленческой ответственности; определить её основные психологические компоненты; охарактеризовать влияние межличностных отношений и организационной среды на ответственное поведение руководителя; рассмотреть взаимосвязь управленческой ответственности с лидерскими качествами, эмоциональной устойчивостью и коммуникативной компетентностью; определить практические направления развития ответственности в системе управления.

Обзор научной литературы и теоретико-методологические основы исследования. Проблема ответственности занимает значимое место в системе психологического изучения личности и профессиональной деятельности. В психологической науке ответственность традиционно рассматривается как характеристика, определяющая отношение человека к собственным действиям, принимаемым решениям и их возможным последствиям. При этом в управленческой сфере данное понятие приобретает дополнительное содержание, поскольку деятельность руководителя осуществляется в условиях постоянного социального взаимодействия и затрагивает интересы других людей.

В отечественной и зарубежной психологии ответственность изучалась с различных теоретических позиций. В рамках личностного подхода она рассматривается как относительно устойчивая характеристика субъекта, определяющая его готовность самостоятельно принимать решения и осознавать последствия своего поведения. В деятельностном подходе ответственность связывается прежде всего с характером выполняемой деятельности, требованиями социальной ситуации и уровнем субъектной активности человека. С этой точки зрения управленческая ответственность не существует изолированно от профессиональных задач, поскольку её содержание определяется конкретными полномочиями, обязанностями и социальной ролью руководителя.

Особое значение для понимания ответственности имеет субъектный подход. В его рамках руководитель рассматривается не как пассивный исполнитель организационных требований, а как активный субъект, способный самостоятельно определять способы достижения целей, анализировать ситуацию и изменять собственное поведение. Субъектность усиливает внутреннюю сторону ответственности: руководитель принимает решение не только потому, что обязан это сделать формально, но и потому, что осознаёт личную причастность к результату.

Существенный вклад в изучение ответственности внесли исследования, посвящённые локусу контроля. Данная характеристика отражает особенности восприятия человеком причин происходящих событий. Руководители с выраженной внутренней ориентацией чаще связывают результаты деятельности с собственными решениями, усилиями и поведением. Внешняя ориентация, напротив, может сопровождаться тенденцией объяснять результаты влиянием обстоятельств, действий других людей или случайных факторов. Однако в реальной управленческой деятельности подобное разделение не является абсолютным: объективные внешние условия действительно могут ограничивать возможности руководителя, поэтому зрелая ответственность предполагает способность различать собственную зону контроля и влияние независимых обстоятельств.

Другим важным направлением является исследование саморегуляции поведения. Управленческая деятельность требует от руководителя способности контролировать эмоциональные реакции, планировать действия, оценивать промежуточные результаты и при необходимости корректировать выбранную стратегию. В условиях высокой нагрузки недостаточная сформированность саморегуляции может приводить к импульсивным решениям, эмоционально обусловленным оценкам сотрудников и снижению качества управленческого взаимодействия. Поэтому саморегуляция может рассматриваться как один из психологических механизмов реализации ответственного поведения.

Важное место в структуре управленческой ответственности занимает рефлексия. Руководитель, способный анализировать собственные решения и особенности взаимодействия с коллективом, получает возможность обнаруживать причины ошибок не только во внешней ситуации, но и в собственном поведении. Рефлексивный компонент ответственности особенно значим в сложных управленческих ситуациях, когда результат зависит от совокупности факторов и невозможно заранее определить единственно правильный вариант действий.

Отдельный блок исследований связан с психологией лидерства. Современные концепции лидерства подчёркивают, что эффективность руководителя определяется не только его формальным статусом, но и способностью формировать доверие, поддерживать мотивацию сотрудников и создавать условия для их профессиональной активности. В этом контексте ответственность руководителя проявляется через характер его отношения к сотрудникам. Ответственное лидерство предполагает отказ от манипулятивного воздействия, уважение достоинства работников, последовательность в принятии решений и готовность учитывать долгосрочные последствия управленческих действий.

Существенное влияние на управленческую ответственность оказывает организационная культура. Система норм, ценностей и неформальных правил, сложившихся в коллективе, определяет допустимые формы поведения руководителей и сотрудников. Если организационная среда поддерживает открытость, взаимное доверие и конструктивное обсуждение проблем, ответственность становится частью повседневной профессиональной культуры. Если же доминируют страх наказания, закрытость информации и обвинительный стиль взаимодействия, сотрудники и руководители могут стремиться избегать персональной ответственности.

В рамках социально-психологического подхода особого внимания заслуживает проблема межличностного доверия. Доверие между руководителем и подчинёнными способствует более свободному обмену информацией и повышает вероятность того, что сотрудники будут своевременно сообщать о возникающих проблемах. Для руководителя это создаёт возможность принимать более обоснованные решения. В свою очередь, последовательность и предсказуемость поведения руководителя укрепляют доверие коллектива и формируют положительную обратную связь между ответственностью и качеством взаимодействия.

Коммуникативный аспект управленческой ответственности также имеет принципиальное значение. Руководитель несёт ответственность не только за содержание принятого решения, но и за то, каким образом это решение доводится до сотрудников. Недостаточно чёткая коммуникация может привести к неоднозначному пониманию задач, возникновению конфликтов и снижению исполнительской дисциплины. Поэтому ответственное управление предполагает ясность формулировок, доступность обратной связи, способность выслушивать альтернативные мнения и готовность объяснять логику значимых решений.

В современных исследованиях профессиональной деятельности всё большее внимание уделяется эмоциональному компоненту управления. Эмоциональная устойчивость руководителя позволяет сохранять продуктивность поведения при высокой нагрузке, конфликтных ситуациях и необходимости быстро принимать решения.

Однако эмоциональная устойчивость не означает подавления эмоций. Более конструктивной является способность осознавать собственные эмоциональные состояния и регулировать их таким образом, чтобы они не препятствовали объективной оценке ситуации.

Следовательно, анализ научных подходов позволяет представить управленческую ответственность как многокомпонентное социально-психологическое образование. В её структуре целесообразно выделить несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, отражающий внутреннюю готовность руководителя выполнять свои обязанности; когнитивный, связанный с осмыслением ситуации и прогнозированием последствий; эмоционально-регулятивный, обеспечивающий контроль эмоциональных реакций; коммуникативный, определяющий характер взаимодействия с коллективом; рефлексивный, позволяющий анализировать собственные решения и поведение; деятельностный, выражающийся в конкретных ответственных действиях.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что управленческая ответственность не может быть объяснена исключительно индивидуальными особенностями руководителя. Она формируется в процессе взаимодействия личности с профессиональной средой и зависит от сочетания личностных ресурсов, требований организации, характера межличностных отношений и социально-психологических норм коллектива. Именно комплексный подход позволяет более объективно исследовать механизмы ответственного управления и определить направления его дальнейшего развития.

Методология и организация исследования. Методологическую основу исследования составили положения отечественной и зарубежной психологии личности, социальной психологии и психологии управления, в которых ответственность рассматривается как сложное личностно-деятельностное образование, проявляющееся в осознанном отношении человека к своим решениям, действиям и их последствиям. При разработке исследовательской логики были учтены научные положения, представленные в работах К. А. Абульхановой, А. В. Карпова, В. И. Моросановой, Д. А. Леонтьева, а также в современных исследованиях, посвящённых лидерству, организационному поведению, профессиональной ответственности и социально-психологическим механизмам управления.

В качестве основных методологических ориентиров использовались **субъектный, личностный, деятельностный и социально-психологический подходы**. Субъектный подход позволил рассматривать руководителя как активного участника управленческого процесса, самостоятельно принимающего решения и определяющего собственную позицию в профессиональной ситуации. Личностный подход был использован для анализа индивидуально-психологических характеристик, связанных с ответственным поведением. Деятельностный подход позволил рассмотреть ответственность непосредственно в контексте выполнения управленческих функций. Социально-психологический подход обеспечил возможность изучения влияния коллектива, межличностных отношений и организационной среды на поведение руководителя.

Организация и выборка исследования

Эмпирическая часть исследования была организована среди руководителей и лиц, выполняющих управленческие функции в образовательных организациях. В исследовании приняли участие **72 респондента**, имеющих различный управленческий стаж. Участники были объединены в две условные группы в зависимости от продолжительности управленческой деятельности: первая группа включала руководителей со стажем до 5 лет, вторая - руководителей со стажем более 5 лет.

Такое распределение позволило рассмотреть возможную связь между продолжительностью управленческого опыта и выраженностью отдельных компонентов ответственности. При формировании выборки учитывались добровольность участия,

наличие опыта выполнения организационно-управленческих функций и готовность респондентов отвечать на вопросы диагностических методик.

Исследование проводилось поэтапно. На первом этапе осуществлялось изучение научных источников и уточнение понятийного аппарата. На втором этапе проводилась психодиагностическая работа. Третий этап был связан с обработкой и интерпретацией полученных данных. На заключительном этапе осуществлялось обобщение результатов и формулировались практические рекомендации.

Методы исследования.

Для комплексного изучения управленческой ответственности использовалось сочетание нескольких взаимодополняющих методов.

1. Теоретический анализ.Изучались научные публикации, посвящённые ответственности личности, психологии управления, лидерству, профессиональной саморегуляции и межличностному взаимодействию. Теоретический анализ позволил определить основные психологические компоненты управленческой ответственности и сформировать логику эмпирического исследования.

2. Психодиагностический метод.Для определения выраженности ответственности использовалась методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптированном варианте. Данный инструмент позволил оценить особенности восприятия респондентами причин собственных успехов, неудач и результатов профессиональной деятельности.

3. Методика исследования волевой саморегуляции.Для оценки способности руководителей сознательно регулировать собственное поведение, сохранять целенаправленность и контролировать действия в сложных ситуациях использовались показатели осознанной саморегуляции.

4. Анкетирование.Была разработана структурированная анкета, направленная на выявление особенностей управленческого поведения. Вопросы касались принятия сложных решений, отношения к ошибкам, распределения ответственности, взаимодействия с подчинёнными и поведения руководителя в конфликтных ситуациях.

5. Метод экспертной оценки.Для повышения объективности результатов отдельные характеристики управленческого поведения оценивались представителями профессионального окружения респондентов. Экспертная оценка позволила сопоставить субъективное представление руководителей о собственной ответственности с наблюдаемыми особенностями их управленческого поведения.

6. Методы математико-статистической обработки.Обработка количественных данных осуществлялась с использованием статистических процедур программы IBM SPSS Statistics. Рассчитывались средние значения, стандартные отклонения и показатели взаимосвязи между изучаемыми переменными. Для определения различий между группами применялся критерий Стьюдента, а для оценки взаимосвязей между показателями использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Таблица 1

Основные направления эмпирического изучения управленческой ответственности

Изучаемый показатель	Использованный метод	Основная диагностическая задача
Субъективный контроль	Методика Дж. Роттера	Определение характера ответственности за результаты деятельности
Саморегуляция поведения	Диагностика саморегуляции	Оценка способности планировать и контролировать собственные действия
Отношение к управленческим решениям	Анкетирование	Выявление особенностей принятия решений

Отношение к ошибкам	Анкетирование	Определение готовности признавать и исправлять собственные ошибки
Межличностное взаимодействие	Экспертная оценка	Оценка поведения руководителя в коллективе
Управленческая ответственность	Комплексная интерпретация	Определение общего уровня выраженности ответственности

Для обработки полученных данных использовался статистический пакет SPSS, что обеспечило возможность систематизации первичной информации, определения средних значений и проверки статистической значимости выявленных различий. При интерпретации результатов учитывалось, что отдельный показатель не может полностью характеризовать управленческую ответственность. Поэтому окончательные выводы формировались на основании совокупности взаимосвязанных диагностических характеристик.

Особое внимание в исследовании уделялось этическим принципам. Участие респондентов носило добровольный характер. Полученные данные использовались исключительно в обобщённом научном виде, без раскрытия персональной информации участников. Респондентам разъяснялась цель исследования, а также гарантировалась конфиденциальность предоставленных ответов.

Таким образом, выбранная методология позволила рассмотреть управленческую ответственность одновременно как личностное качество, механизм саморегуляции и социально-психологический феномен. Сочетание психодиагностических, анкетных и статистических методов создало основу для последующего анализа эмпирических данных и определения факторов, связанных с эффективностью ответственного управленческого поведения.

Результаты исследования и их анализ. Проведённое эмпирическое исследование было направлено на выявление социально-психологических особенностей управленческой ответственности и определение факторов, связанных с её проявлением в профессиональной деятельности руководителей. В соответствии с поставленной целью анализировались показатели субъективного контроля, саморегуляции поведения, отношения к управленческим решениям, готовности признавать собственные ошибки и особенностей взаимодействия с членами коллектива.

На первом этапе была проведена оценка выраженности внутреннего и внешнего локуса контроля у участников исследования. Полученные данные позволили установить, что руководители с более выраженной внутренней направленностью чаще связывали результаты своей профессиональной деятельности с собственными решениями, усилиями и качеством организации работы. Для данной группы было характерно более активное стремление самостоятельно анализировать причины возникающих трудностей и искать пути их устранения.

Напротив, у части руководителей с преобладанием внешней ориентации наблюдалась тенденция чаще объяснять возникающие проблемы влиянием объективных обстоятельств, недостаточной исполнительностью сотрудников или особенностями внешней среды. При этом внешняя ориентация сама по себе не может рассматриваться как однозначно негативная характеристика, поскольку деятельность руководителя действительно зависит от факторов, которые находятся за пределами его непосредственного контроля. Однако чрезмерная ориентация на внешние причины способна снижать готовность к самостоятельному анализу собственных управленческих решений.

Таблица 2.

Распределение участников по уровню выраженности управленческой ответственности

Уровень ответственности	Количество респондентов	Доля, %
Высокий	23	31,9
Средний	37	51,4
Низкий	12	16,7
Всего	**72**	**100,0**

Представленные данные показывают, что наиболее многочисленной оказалась группа руководителей со средним уровнем управленческой ответственности - 37 человек, или 51,4% от общей выборки. Высокий уровень был выявлен у 23 респондентов (31,9%), тогда как низкий уровень наблюдался у 12 участников (16,7%).

Преобладание среднего уровня можно объяснить тем, что ответственность руководителя представляет собой динамическое образование, зависящее не только от устойчивых личностных характеристик, но и от конкретной профессиональной ситуации. Руководитель может демонстрировать высокий уровень ответственности в одной сфере деятельности и испытывать трудности в другой. Например, специалист может быть достаточно ответственным при планировании организационных процессов, но испытывать затруднения при разрешении межличностных конфликтов.

Следующим направлением анализа стало изучение взаимосвязи управленческой ответственности и способности к саморегуляции. Анализ показал, что более высокий уровень ответственности в целом сопровождается более развитой способностью планировать собственные действия, оценивать промежуточные результаты и своевременно корректировать поведение.

Таблица 3.

Средние показатели психологических характеристик руководителей в зависимости от уровня ответственности

Показатель	Высокий уровень (n=23)	Средний уровень (n=37)	Низкий уровень (n=12)
Субъективный контроль	7,8	6,4	5,1
Саморегуляция	8,2	6,9	5,4
Рефлексивность	8,0	6,7	5,3
Коммуникативная ответственность	8,4	7,1	5,8
Готовность признавать ошибки	8,1	6,8	5,2

Полученные значения демонстрируют достаточно последовательную тенденцию: по мере повышения общего уровня управленческой ответственности увеличиваются показатели саморегуляции, рефлексивности, коммуникативной ответственности и готовности признавать собственные ошибки.

Наиболее заметное различие наблюдалось по показателю коммуникативной ответственности. Руководители с высоким уровнем ответственности чаще демонстрировали готовность объяснять сотрудникам причины принимаемых решений, предоставлять обратную связь и учитывать альтернативные позиции. Это позволяет предположить, что ответственность в управленческой деятельности имеет выраженную межличностную составляющую.

Показатель готовности признавать ошибки также оказался значимым. Руководители с высоким уровнем ответственности чаще воспринимали ошибку как основание для анализа и корректировки профессионального поведения. В отличие от них, у респондентов с низким уровнем ответственности чаще наблюдалась защитная

реакция, выражавшаяся в стремлении объяснить неудачный результат внешними причинами.

Особый интерес представлял анализ управленческого стажа. Условное сравнение двух групп руководителей показало, что наличие продолжительного профессионального опыта само по себе не гарантирует высокого уровня ответственности. Вместе с тем более опытные руководители в среднем демонстрировали более развитые навыки прогнозирования последствий решений и управления сложными межличностными ситуациями.

Таблица 4.

Сравнительные показатели руководителей с различным управленческим стажем

Показатель	Стаж до 5 лет (n=34)	Стаж более 5 лет (n=38)	t	p
Управленческая ответственность	6,42	7,18	-2,11	0,038
Саморегуляция	6,57	7,26	-1,89	0,063
Рефлексивность	6,31	7,21	-2,24	0,028
Коммуникативная ответственность	6,74	7,48	-2,03	0,046

Согласно приведённым данным, статистически значимые различия между группами обнаружены по показателям общей управленческой ответственности, рефлексивности и коммуникативной ответственности. В частности, показатель управленческой ответственности у руководителей со стажем более пяти лет оказался выше, чем у специалистов с меньшим опытом. Значение p=0,038 указывает на статистически значимое различие между группами при уровне значимости 0,05.

Вместе с тем показатель саморегуляции не достиг общепринятого порога статистической значимости. Это позволяет предположить, что развитие способности к самоконтролю связано не только с продолжительностью управленческой деятельности. На него могут влиять индивидуальные особенности личности, профессиональное обучение, характер организационной среды и опыт преодоления сложных ситуаций.

Для дополнительного анализа была проведена корреляционная оценка взаимосвязей между основными переменными.

Таблица 5.

Корреляционные взаимосвязи между показателями управленческой ответственности

Параметры	Управленческая ответственность	Саморегуляция	Рефлексивность
Управленческая ответственность	1,00	0,62**	0,68**
Саморегуляция	0,62**	1,00	0,57**
Рефлексивность	0,68**	0,57**	1,00

Примечание: p < 0,01.

Корреляционный анализ показывает наличие положительной связи между управленческой ответственностью и саморегуляцией (r=0,62), а также между ответственностью и рефлексивностью (r=0,68). Наиболее выраженной является связь с рефлексивностью. Это означает, что способность руководителя анализировать собственные действия, оценивать результаты и осмысливать причины возникающих трудностей тесно связана с ответственным отношением к управленческой деятельности.

Связь между ответственностью и саморегуляцией также является достаточно выраженной. Руководитель, способный планировать деятельность, контролировать собственные реакции и своевременно корректировать действия, получает больше возможностей для последовательного выполнения профессиональных обязанностей.

В целом результаты позволяют предположить, что управленческая ответственность формируется в результате взаимодействия нескольких психологических механизмов. К ним относятся осознанное принятие профессиональной роли, внутренний контроль поведения, способность к рефлексии, эмоциональная устойчивость и коммуникативная компетентность.

Особенно важным является то, что ответственность не следует рассматривать как исключительно индивидуальное качество руководителя. Она проявляется в конкретной социальной системе и во многом зависит от характера взаимодействия с коллективом. Если организационная среда предоставляет возможность для обратной связи, обсуждения проблем и конструктивного анализа ошибок, вероятность проявления ответственного поведения возрастает.

Таким образом, результаты исследования подтверждают предположение о комплексном характере управленческой ответственности. Её высокий уровень связан не с одним отдельно взятым психологическим качеством, а с совокупностью взаимосвязанных характеристик личности и профессионального поведения руководителя. Наиболее существенную роль в данной системе играют рефлексивность, саморегуляция, способность к объективной оценке собственных действий и готовность нести ответственность за последствия принимаемых решений.

Обсуждение результатов. Полученные результаты позволяют рассматривать управленческую ответственность как многомерное психологическое образование, которое формируется под воздействием как индивидуальных характеристик руководителя, так и условий профессионального и социального взаимодействия. Выявленная взаимосвязь ответственности с саморегуляцией и рефлексивностью показывает, что ответственное управление невозможно обеспечить исключительно посредством внешнего контроля или формального распределения должностных обязанностей. Существенное значение имеет внутренняя готовность руководителя осознавать собственную роль в происходящих процессах и корректировать поведение на основании анализа результатов.

Одним из наиболее значимых результатов стало выявление положительной связи между уровнем управленческой ответственности и рефлексивностью. Данная закономерность имеет важное социально-психологическое значение. Руководитель, который регулярно анализирует собственные решения, способен лучше понимать причины успехов и неудач, оценивать реакцию сотрудников на управленческие воздействия и своевременно изменять неэффективные способы поведения. Рефлексия в данном случае выступает не как абстрактное самоанализирование, а как практический механизм профессионального совершенствования.

Особое значение имеет способность руководителя критически оценивать собственные ошибки. В управленческой деятельности ошибки неизбежны, поскольку принятие решений осуществляется в условиях неполной информации, временных ограничений и неоднозначности последствий. Поэтому зрелая ответственность проявляется не в стремлении полностью исключить возможность ошибки, а в способности своевременно её обнаружить, признать и предпринять конкретные действия для минимизации последствий.

Полученные результаты также позволяют обратить внимание на роль саморегуляции. Положительная связь между саморегуляцией и ответственностью показывает, что эффективное управление требует от руководителя способности сохранять целенаправленность даже при возникновении эмоционально напряжённых или конфликтных ситуаций. Недостаточный уровень саморегуляции может приводить к

импульсивным решениям, резким коммуникативным реакциям и непоследовательности управленческого поведения.

При этом важно разграничивать эмоциональную сдержанность и эмоциональную регуляцию. Ответственный руководитель не обязан полностью подавлять собственные эмоции. Напротив, осознание эмоционального состояния и умение управлять его проявлениями позволяют более адекватно реагировать на сложные ситуации. Это особенно важно в условиях конфликтов, высокой рабочей нагрузки и необходимости принимать решения, которые могут быть неоднозначно восприняты сотрудниками.

Интересным результатом стало различие между руководителями с разным управленческим стажем. Более высокие показатели ответственности и рефлексивности у руководителей с продолжительным опытом могут свидетельствовать о накоплении практических способов решения сложных ситуаций. В процессе профессионального развития руководитель сталкивается с различными типами проблем, получает обратную связь и постепенно формирует индивидуальные модели поведения. Однако сам по себе стаж не является достаточным условием развития ответственности. Если профессиональный опыт не сопровождается осмыслением собственных действий, он может лишь закреплять уже существующие способы поведения.

В связи с этим профессиональное развитие руководителя должно включать не только передачу организационных знаний и управленческих инструментов, но и создание условий для систематической рефлексии. Обсуждение сложных управленческих ситуаций, анализ принятых решений, разбор конфликтов и получение конструктивной обратной связи могут способствовать развитию осознанного отношения к профессиональной деятельности.

Значимой особенностью управленческой ответственности является её коммуникативная природа. Результаты исследования показывают, что руководители с более высоким уровнем ответственности чаще демонстрируют готовность объяснять свои решения, учитывать позиции сотрудников и поддерживать обратную связь. Это позволяет предположить, что ответственность реализуется не только через индивидуальные решения руководителя, но и посредством организации социального взаимодействия.

Коммуникативная открытость имеет непосредственное отношение к психологическому климату коллектива. Когда сотрудники понимают причины управленческих решений и имеют возможность выразить собственное мнение, снижается вероятность формирования недоверия и скрытого сопротивления. При этом открытая коммуникация не означает отказ от управленческой субординации. Напротив, она предполагает сочетание профессиональной требовательности с уважительным отношением к участникам взаимодействия.

Важным аспектом является проблема распределения ответственности. Эффективный руководитель должен уметь делегировать полномочия, но делегирование не должно превращаться в отказ от собственной ответственности. Передача конкретной задачи сотруднику предполагает передачу соответствующих полномочий, ресурсов и права принимать решения в определённых пределах. Если ответственность передаётся без необходимых полномочий, это может привести к психологическому напряжению и снижению мотивации работников.

С другой стороны, чрезмерная концентрация ответственности у руководителя также имеет негативные последствия. Руководитель, стремящийся лично контролировать каждую операцию, рискует столкнуться с профессиональным истощением, снижением эффективности и формированием пассивной позиции сотрудников. Поэтому социально-психологически зрелая система управления предполагает баланс между личной ответственностью руководителя и распределённой ответственностью членов коллектива.

Результаты исследования позволяют выделить несколько условий, способствующих развитию управленческой ответственности. К ним относятся наличие

чётких профессиональных полномочий, прозрачные критерии оценки результатов, конструктивная обратная связь, возможность обсуждать ошибки без разрушительного обвинения, развитие навыков саморегуляции и рефлексии, а также поддержание доверительных отношений в коллективе.

Следует отметить и роль организационной культуры. Даже психологически зрелый руководитель может испытывать трудности в проявлении ответственности, если организационная среда стимулирует перекладывание вины, скрытие проблем или формальное выполнение обязанностей. Поэтому развитие ответственности должно осуществляться не только на индивидуальном, но и на организационном уровне.

В данном контексте перспективным направлением является формирование культуры конструктивной ответственности. Её сущность заключается в том, что ошибки рассматриваются как источник профессионального анализа, а не исключительно как основание для наказания. Такая культура способствует своевременному выявлению проблем и формированию у сотрудников готовности сообщать о возникающих рисках.

Вместе с тем результаты исследования необходимо интерпретировать с учётом определённых ограничений. Исследование проводилось на относительно небольшой выборке, поэтому полученные закономерности не следует автоматически распространять на все категории руководителей. Кроме того, часть показателей основывалась на самооценке респондентов, что может сопровождаться стремлением представить собственное профессиональное поведение в социально желательном виде. В дальнейшем целесообразно расширить выборку и дополнить психодиагностические методы наблюдением, экспертной оценкой и анализом реальных управленческих ситуаций.

В целом проведённый анализ подтверждает положение о том, что управленческая ответственность является результатом взаимодействия личностных ресурсов руководителя и социальной среды. Её развитие требует системного подхода, включающего совершенствование профессиональных компетенций, развитие рефлексивных и регулятивных механизмов, повышение коммуникативной культуры и формирование благоприятного психологического климата.

Таким образом, ответственное управление следует понимать не как формальное соблюдение должностных требований, а как осознанную профессиональную позицию руководителя, предполагающую готовность принимать решения, учитывать их последствия, признавать собственные ошибки, взаимодействовать с коллективом и постоянно совершенствовать способы управленческого поведения.

Заключение. Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что управленческая ответственность представляет собой сложное социально-психологическое образование, определяющее характер профессионального поведения руководителя, его отношение к принимаемым решениям и готовность учитывать последствия собственных действий. Она не ограничивается выполнением формальных должностных обязанностей, а включает внутреннюю осознанность, самостоятельность, способность к самоконтролю, готовность анализировать собственные действия и учитывать интересы участников управленческого процесса.

Теоретический анализ показал, что управленческая ответственность формируется под влиянием комплекса взаимосвязанных факторов. К ним относятся индивидуально-психологические особенности руководителя, его ценностные ориентации, профессиональный опыт, уровень саморегуляции, рефлексивность, коммуникативная компетентность, особенности лидерского поведения и характер организационной среды. Следовательно, ответственность руководителя следует рассматривать не как изолированное личностное качество, а как динамическую систему, которая развивается и изменяется в процессе профессиональной деятельности.

Эмпирический анализ выявил положительную связь управленческой ответственности с саморегуляцией и рефлексивностью. Руководители, демонстрирующие более высокий уровень ответственности, чаще проявляют

способность контролировать собственные действия, анализировать причины возникающих проблем, прогнозировать последствия решений и корректировать своё поведение. Особенно значимой оказалась связь ответственности с рефлексивностью, что позволяет рассматривать профессиональную рефлексию как один из важных психологических механизмов ответственного управления.

Исследование также показало значение коммуникативного компонента. Ответственное управленческое поведение проявляется не только в индивидуальном принятии решений, но и в способности руководителя ясно формулировать задачи, объяснять основания своих действий, выслушивать сотрудников и обеспечивать обратную связь. Поэтому качество межличностного взаимодействия следует рассматривать как один из существенных показателей зрелости управленческой ответственности.

Анализ различий между руководителями с различным профессиональным стажем показал, что продолжительность управленческой деятельности может способствовать развитию ответственности и рефлексивности. Однако профессиональный стаж сам по себе не является достаточным условием формирования ответственного поведения. Существенное значение имеет то, насколько человек способен осмысливать накопленный опыт, анализировать допущенные ошибки и использовать полученные знания для совершенствования собственной управленческой практики.

Особое значение имеет организационный контекст. Даже высокий уровень личной ответственности руководителя может проявляться недостаточно эффективно в условиях организационной культуры, основанной на страхе, взаимных обвинениях и сокрытии проблем. В связи с этим развитие ответственности должно осуществляться не только посредством индивидуальной психологической подготовки руководителей, но и через совершенствование самой системы профессионального взаимодействия.

На основании результатов исследования можно утверждать, что наиболее продуктивной является модель **конструктивной управленческой ответственности**, предполагающая сочетание требовательности, самостоятельности, рефлексивности, уважительного отношения к сотрудникам и готовности отвечать за последствия принимаемых решений. Такая модель позволяет сохранить управленческую дисциплину без формирования избыточного давления и способствует развитию самостоятельности членов коллектива.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных положений при подготовке и повышении квалификации руководителей. Программы профессионального развития целесообразно дополнять упражнениями на развитие рефлексивности, саморегуляции, коммуникативной компетентности, навыков принятия решений и конструктивного разрешения конфликтов. Особое место должны занимать анализ управленческих кейсов и моделирование сложных профессиональных ситуаций.

Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение управленческой ответственности в различных профессиональных сферах и организационных культурах. Представляет интерес также сравнительный анализ ответственности руководителей различного уровня, исследование её взаимосвязи с эмоциональным интеллектом, профессиональным выгоранием, стилями лидерства, организационной идентичностью и психологической безопасностью коллектива.

В целом управленческая ответственность может рассматриваться как один из ключевых психологических ресурсов эффективного руководства. Её развитие способствует повышению осознанности управленческих решений, укреплению доверия в коллективе, улучшению качества профессионального взаимодействия и формированию устойчивой организационной среды. Ответственный руководитель не просто принимает решения и контролирует их выполнение, а осознаёт социальную значимость собственной деятельности, понимает последствия управленческого

воздействия и стремится постоянно совершенствовать способы взаимодействия с людьми.

Список использованной литературы.

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. - 224 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.
3. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. - М.: Наука, 2010. - 519 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. - 3-е изд. - М.: Смысл, 2007. - 511 с.
5. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов н/Д.: Феникс, 1996. - 512 с.
6. Бодалев А. А. Психология общения. - М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 256 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. - 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 363 с.
8. Майерс Д. Социальная психология. - 7-е изд. - СПб.: Питер, 2007. - 794 с.
9. Кричевский Р. Л. Психология лидерства. - М.: Статут, 2007. - 542 с.
10. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия: теоретические и прикладные проблемы. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 476 с.

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ

Шокирова Фарангиз Баҳриддин қизи
преподаватель кафедры психологии НавГУ

Аннотация. *В данной статье рассматривается влияние использования цифровых технологий и социальных сетей в подростковом возрасте на психологическую устойчивость и эмоциональное состояние. Анализируются как положительные, так и отрицательные аспекты воздействия социальных сетей на эмоциональное развитие подростков, включая стресс, тревожность, снижение самооценки и процессы социального сравнения. Также уделяется внимание положительным сторонам цифровой среды, таким как расширение коммуникационных возможностей, социальная поддержка и самовыражение. В работе представлены рекомендации по укреплению психологической устойчивости подростков.*

Ключевые слова: *подростковый возраст, социальные сети, цифровые технологии, психологическая устойчивость, эмоциональное состояние, стресс, тревожность.*

Abstract. *This article examines the impact of digital technologies and social media use during adolescence on psychological resilience and emotional state. It analyzes both positive and negative effects of social networks on adolescents' emotional development, including stress, anxiety, low self-esteem, and social comparison processes. The study also highlights the positive aspects of the digital environment, such as enhanced communication*

opportunities, social support, and self-expression. Recommendations aimed at strengthening adolescents' psychological resilience are also provided.

Key words: *adolescence, social media, digital technologies, psychological resilience, emotional state, stress, anxiety.*

Актуальность темы. В условиях глобальной цифровизации и стремительного развития информационных технологий использование социальных сетей и цифровых платформ подростками становится одним из наиболее значимых факторов их повседневной жизни. По данным международных организаций, таких как UNICEF и Всемирная организация здравоохранения, значительная часть подростков ежедневно проводит несколько часов в социальных сетях, что оказывает заметное влияние на их психоэмоциональное состояние.

Исследования, проведённые в странах Европы и США, показывают, что постоянное пребывание в онлайн-среде и тенденция к социальному сравнению могут способствовать развитию тревожности, снижению самооценки и эмоциональной нестабильности у подростков. Одновременно с этим отчёты OECD подчёркивают, что при рациональном и контролируемом использовании цифровые технологии могут выступать эффективным инструментом обучения, социализации и развития коммуникативных навыков.

В Республике Узбекистан также наблюдается высокий уровень вовлечённости молодёжи в цифровую среду. Несмотря на положительный потенциал технологий в сфере образования и коммуникации, неконтролируемое использование социальных сетей нередко приводит к негативным последствиям для психологической устойчивости подростков. В связи с этим исследование данной темы является актуальным как на национальном, так и на международном уровне и имеет важное значение для психологии, педагогики и социальной науки.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется интенсивной цифровизацией и широким распространением информационно-коммуникационных технологий. Особенно активно данные процессы затрагивают подростковый возраст, который является одним из наиболее чувствительных периодов в формировании личности, эмоциональной устойчивости и системы межличностных отношений. По данным UNICEF, более 90% подростков во всем мире регулярно используют интернет, при этом значительная часть времени приходится на социальные сети и цифровые платформы.

Согласно отчетам Всемирной организации здравоохранения (WHO), рост уровня тревожности, эмоциональной нестабильности и депрессивных состояний среди подростков частично связывается с чрезмерным использованием цифровой среды. Исследования показывают, что постоянное взаимодействие с социальными сетями, включая сравнение себя с другими пользователями и зависимость от обратной связи (лайки, комментарии), может снижать самооценку и усиливать эмоциональное напряжение.

Данные Американской психологической ассоциации (APA) подтверждают, что длительное пребывание в социальных сетях коррелирует с нарушениями сна, повышенной тревожностью и снижением уровня психологического благополучия у подростков. При этом международные исследования OECD подчеркивают, что при рациональном использовании цифровые технологии могут оказывать положительное влияние, расширяя образовательные возможности, способствуя социализации и развитию когнитивных навыков.

В Республике Узбекистан также наблюдается высокая активность молодежи в цифровой среде. Согласно национальным аналитическим данным, подростки составляют значительную долю пользователей интернета, и основное время их онлайн-активности связано с социальными сетями. Это усиливает актуальность изучения

влияния цифровой среды на их психологическую устойчивость и эмоциональное состояние.

Таким образом, исследование влияния цифровых технологий и социальных сетей на психологическую стабильность подростков является актуальной научной задачей как на международном, так и на национальном уровне, и имеет важное значение для психологии, педагогики и социальной науки.

Анализ литературы. Проблема влияния цифровых технологий и социальных сетей на психологическое развитие подростков в последние десятилетия стала одним из ключевых направлений современных психологических и междисциплинарных исследований. В научной литературе данный вопрос рассматривается с позиций когнитивной психологии, возрастной психологии, социологии и медиапсихологии, что позволяет сформировать комплексное представление о его многогранности.

Среди зарубежных исследователей значительный вклад в изучение цифрового поведения подростков внесли Дж. Принстайн (J. Nesi & M. Prinstein), которые в своих работах подчеркивают роль социальных сетей в формировании «цифровой идентичности» подростка. Авторы отмечают, что постоянное социальное сравнение в онлайн-среде может усиливать чувство тревожности и снижать уровень самооценки. Аналогичные выводы представлены в исследованиях С. Шапиро и Л. Розен, где указывается, что чрезмерное использование социальных платформ связано с нарушением эмоциональной регуляции и повышенной чувствительностью к социальному одобрению.

Большое значение имеют работы К. Андерсона и Д. Гринфилда, которые рассматривают влияние экранного времени на когнитивное развитие и эмоциональную устойчивость подростков. Они отмечают, что длительное пребывание в цифровой среде может снижать концентрацию внимания и увеличивать уровень импульсивности. В свою очередь, исследования К. Мартелла и Дж. Твенге показывают устойчивую корреляцию между активным использованием социальных сетей и ростом депрессивных симптомов у подростков в различных странах.

В российской научной традиции данная проблематика также получила широкое освещение. Работы Л.С. Выготского, хотя и относятся к более раннему периоду, заложили теоретическую основу понимания социального формирования психики, что сегодня активно применяется при анализе цифровой социализации. Современные исследователи, такие как А.Ю. Кузнецова, Е.А. Орлова и Д.В. Иванов, рассматривают социальные сети как новую среду социализации, оказывающую как позитивное, так и негативное влияние на эмоциональное состояние подростков. В частности, подчеркивается, что цифровая среда может способствовать развитию коммуникативных навыков, однако при отсутствии саморегуляции приводит к эмоциональной нестабильности и зависимости от виртуального одобрения.

Отдельное внимание в российских исследованиях уделяется проблеме цифровой зависимости. Так, работы В.Д. Менделевича и Н.В. Чудовой указывают на то, что чрезмерное использование социальных сетей может формировать поведенческие зависимости, схожие по механизму с другими видами аддикций. Это сопровождается снижением уровня реальной социальной активности и ухудшением эмоционального состояния подростков.

Таким образом, анализ зарубежных и российских исследований показывает, что цифровые технологии и социальные сети оказывают комплексное и неоднозначное влияние на психологическую устойчивость подростков. С одной стороны, они расширяют возможности общения, обучения и самовыражения, с другой - создают риски эмоциональной нестабильности, тревожности и снижения самооценки. Это подчеркивает необходимость дальнейшего научного изучения данной проблемы с учетом современных цифровых реалий.

Методология исследования. В данном исследовании изучается влияние использования цифровых технологий и социальных сетей на психологическую

устойчивость и эмоциональное состояние подростков. Методологическая основа работы опирается на комплексный подход, включающий психодиагностические методики, количественный анализ и статистическую обработку данных с использованием программы IBM SPSS Statistics.

Выборка исследования включает подростков в возрасте 13–17 лет, обучающихся в общеобразовательных учреждениях Республики Узбекистан. Общее количество респондентов составило 120 человек. В ходе исследования применялись следующие валидизированные и широко используемые в психологической практике методики:

Шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory – BDI);

Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера–Ханина;

Шкала самооценки Розенберга;

Тест интернет-зависимости К. Янга (Internet Addiction Test – IAT).

Обработка данных осуществлялась в программе SPSS, где применялись корреляционный анализ Пирсона и регрессионный анализ для выявления зависимости между уровнем использования социальных сетей и показателями эмоционального состояния подростков.

Таблица 1.

Корреляционный анализ (Pearson) между использованием социальных сетей и психологическими показателями

Показатели	Соц. сети (время использования)	Тревожность	Депрессия	Самооценка
Соц. сети (время использования)	1.000	0.62**	0.58**	-0.55**
Тревожность	0.62**	1.000	0.65**	-0.48**
Депрессия	0.58**	0.65**	1.000	-0.60**
Самооценка	-0.55**	-0.48**	-0.60**	1.000

Примечание: **p < 0.01

Данные таблицы демонстрируют статистически значимую положительную связь между интенсивностью использования социальных сетей и уровнем тревожности и депрессии, а также отрицательную корреляцию с самооценкой подростков.

Таблица 2.

Результаты регрессионного анализа влияния использования социальных сетей на эмоциональное состояние

Переменная	B (коэффициент)	β (стандартиз.)	t	Значимость (p)
Использование соц. сетей	0.71	0.64	8.52	0.000
Константа	12.34	-	5.11	0.000

$R^2 = 0.41$

Полученные результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что использование социальных сетей объясняет около 41% вариации эмоционального состояния подростков, что указывает на значительное влияние цифровой среды на их психологическую устойчивость.

Таким образом, применённые методики и статистический анализ с использованием SPSS позволяют сделать вывод о наличии устойчивой взаимосвязи между активностью в социальных сетях и показателями эмоционального неблагополучия подростков. Это подтверждает необходимость дальнейшего изучения данного феномена в условиях современной цифровой среды Республики Узбекистан.

Обсуждение. Полученные в ходе исследования результаты позволяют рассматривать влияние цифровых технологий и социальных сетей на психологическое состояние подростков как многогранный и неоднозначный феномен, требующий комплексного научного осмысления. В условиях современной цифровизации социальные сети становятся неотъемлемой частью повседневной жизни подростков, выполняя не только коммуникативную, но и социально-психологическую функцию. Однако выявленные статистические данные демонстрируют, что интенсивное использование цифровых платформ связано с рядом эмоциональных и личностных рисков.

В первую очередь следует отметить выявленную положительную корреляцию между временем, проводимым в социальных сетях, и уровнем тревожности и депрессивных проявлений. Данный результат согласуется с выводами зарубежных исследователей, таких как J. Twenge и J. Nesi, которые также указывают на рост эмоциональной нестабильности у подростков при чрезмерной вовлеченности в онлайн-среду. Одним из объяснений данного феномена является постоянное социальное сравнение, при котором подростки оценивают свою жизнь через призму идеализированных образов, представленных в социальных сетях. Это, в свою очередь, приводит к снижению самооценки и формированию чувства неудовлетворенности собой.

Отрицательная корреляция между использованием социальных сетей и уровнем самооценки подтверждает теоретические положения о влиянии виртуальной социальной среды на формирование «Я-концепции» подростка. Чем больше времени подросток проводит в цифровом пространстве, тем выше вероятность формирования зависимости от внешней оценки и одобрения, что ослабляет внутренние механизмы психологической устойчивости.

Регрессионный анализ показал, что использование социальных сетей оказывает значимое влияние на эмоциональное состояние подростков, объясняя существенную долю его вариативности. Это свидетельствует о том, что цифровая среда выступает не просто фоновым фактором, а активным детерминантом эмоционального благополучия. Подобные результаты согласуются с исследованиями Всемирной организации здравоохранения и Американской психологической ассоциации, которые отмечают рост тревожных и депрессивных состояний среди молодежи в условиях интенсивного цифрового взаимодействия.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что влияние социальных сетей не является исключительно негативным. При рациональном использовании они могут выполнять важную функцию социальной поддержки, расширять коммуникативные возможности и способствовать развитию цифровой грамотности. В условиях Республики Узбекистан, где молодежь активно включена в цифровую среду, социальные сети также становятся инструментом образовательного и культурного обмена, что подчеркивает их двойственный характер.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что влияние социальных сетей на психологическую устойчивость подростков носит комплексный характер и зависит от интенсивности, содержания и целей их использования. Это требует дальнейшего изучения проблемы с учетом культурных, социальных и возрастных особенностей, а также разработки профилактических программ, направленных на формирование цифровой грамотности и укрепление эмоциональной стабильности подростков.

Заключение. Проведённое исследование влияния цифровых технологий и социальных сетей на психологическую устойчивость и эмоциональное состояние подростков позволяет сделать ряд обоснованных выводов. В условиях стремительной цифровизации современного общества социальные сети становятся важнейшим элементом повседневной жизни молодёжи, оказывая значительное влияние на

формирование их эмоциональной сферы, самооценки и моделей социального поведения.

Анализ теоретических источников и эмпирических данных показал, что активное и неконтролируемое использование социальных сетей связано с повышением уровня тревожности, эмоциональной нестабильности и снижением самооценки у подростков. Особенно выраженным является влияние механизмов социального сравнения и стремления к виртуальному одобрению, что приводит к формированию психологической зависимости от внешней оценки и ослаблению внутренних ресурсов личности.

Результаты статистического анализа, полученные с использованием SPSS, подтвердили наличие значимых корреляционных и регрессионных связей между интенсивностью использования социальных сетей и показателями эмоционального неблагополучия. Это свидетельствует о том, что цифровая среда выступает не только как инструмент коммуникации, но и как фактор, способный оказывать существенное влияние на психоэмоциональное развитие подростков.

Вместе с тем важно отметить, что социальные сети обладают и положительным потенциалом, выражающимся в расширении коммуникативных возможностей, доступе к образовательным ресурсам и развитии цифровой компетентности. Следовательно, их влияние носит амбивалентный характер и определяется уровнем цифровой культуры и саморегуляции пользователя.

Таким образом, можно заключить, что проблема влияния цифровых технологий на психологическую устойчивость подростков является актуальной и требует комплексного подхода к её изучению и решению. Особое значение приобретает разработка профилактических и коррекционных программ, направленных на формирование здоровых цифровых привычек, повышение уровня эмоциональной устойчивости и развитие критического отношения к контенту социальных сетей.

Список литературы.

1. World Health Organization. Adolescent mental health : Report. – Geneva : WHO, 2022. – 56 p.

2. UNICEF. The State of the World’s Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children’s mental health : Report. – New York : UNICEF, 2021. – 210 p.

3. American Psychological Association. Health advisory on social media use in adolescence. – Washington, D.C. : APA, 2023. – 34 p.

4. Twenge J. M. iGen: Why Today’s Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy. – New York : Atria Books, 2017. – 352 p.

5. Nesi J., Prinstein M. J. Using social media for social comparison and feedback-seeking: Associations with depressive symptoms in adolescents // Journal of Abnormal Child Psychology. – 2015. – Vol. 43(8). – P. 1433–1445.

6. Valkenburg P. M., Peter J. Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks // Journal of Adolescent Health. – 2011. – Vol. 48(2). – P. 121–127.

7. Kuss D. J., Griffiths M. D. Social networking sites and addiction: Ten lessons learned // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2017. – Vol. 14(3). – P. 311–325.

8. Орлова Е. А. Влияние социальных сетей на эмоциональное состояние подростков // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 5. – С. 45–52.

9. Кузнецова А. Ю. Цифровая социализация подростков в современном обществе // Вестник психологии развития. – 2019. – № 2. – С. 33–40.

10. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология. – Москва : МЕДпресс-информ, 2016. – 608 с.

11. Розенберг М. Society and the adolescent self-image. – Princeton : Princeton University Press, 1965. – 326 p.

ВАЖНОСТЬ ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ В АДАПТАЦИИ СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ЗАБОТЫ, К СЕМЕЙНОМУ ДЕТСКОМУ ДОМУ

Эргашева Мухайё Джураевна
(г.Карши, Узбекистан)

Аннотация. *Развитие позитивных эмоций у ребенка, фактор привязанности матери к ребенку и ребенка к взрослым. Привязанность, эмоциональная сфера, ранняя привязанность, социальное поведение, формирование альтруистического поведения, эмоции ребенка, показатель его отношения к родителям и всему, что его окружает.*

Ключевые слова: *ребенок, лишенный родительской заботы, депривация, эмоциональные расстройства, жажда ласки, напряженный образ жизни, современные родители, эмоциональность, личность, социальное психологическое формирование, уязвимость, унижение*

Abstract. *Emotional response to external stimuli.The development of positive emotions in a child, the factor of the mother's attachment to the child and the child to adults. Attachment, emotional sphere, early attachment of social behavior, the formation of altruistic behavior, the child's emotions, an indicator of his attitude towards his parents and everything that surrounds him.*

Keywords*: a child deprived of parental care, deprivation, emotional, disorders, thirst for affection, a tense lifestyle, modern parents, emotionality, personality, social, psychological formation, vulnerability, humiliation*

С рождения ребенок начинает эмоционально реагировать на внешние стимулы, и фактор привязанности матери к ребенку и привязанности ребенка к взрослым играет очень важную роль в развитии позитивных эмоций у ребенка. Привязанность формируется в раннем возрасте, сохраняется на протяжении многих лет жизни ребенка и влияет на формирование его эмоциональной сферы, а также социального поведения. На основе ранней привязанности между ребенком и матерью может формироваться альтруистическое поведение. Эмоции ребенка являются показателем его отношения к родителям и всему, что его окружает. Однако проблема депривации и нарушений в эмоциональной сфере сирот и детей, лишенных родительской заботы, является актуальной. В результате жажды родительской любви, напряженного образа жизни и эмоциональной гиперчувствительности современных родителей социально-психологическое формирование ребенка как личности может происходить в форме беззащитности и унижения. Такие ситуации, в свою очередь, служат предпосылкой для увеличения частоты нарушений в эмоционально-волевой сфере сирот, что впоследствии может привести к серьезным проблемам в подростковом возрасте, а именно, низкой социальной адаптации, склонности к девиантному поведению и трудностям в обучении. В настоящее время среди детей растет число детей с эмоциональными расстройствами и депривацией. Это проявляется в появлении таких состояний, как высокая тревожность, неуверенность в себе и эмоциональная нестабильность. Исследования в этой области помогут устранить подобные проблемы, а также решить различные проблемы кризисного периода у детей трех и семи лет. На основе вышеизложенных соображений и многолетних исследований мы попытались определить детерминанты депривации у детей в семейных детских домах и детей, воспитывающихся в семье, а также влияние этого процесса на формирование поведения детей, используя корреляционный анализ.

В исходной таблице (Таблица 1) представлена корреляция между результатами, полученными по компонентам опросников «Социально-психологическая адаптация» и «Самоконтроль в эмоциональных ситуациях» у детей в семейных детских домах.

Таблица 1

Корреляция между опросниками социально-психологической адаптации и самоконтроля в эмоциональных ситуациях у детей в семейных детских домах (по критерию Спирмена, n = 127)

Показатели	Самоконтроль в эмоциональных ситуациях	Самоконтроль в общении	Самоконтроль в социализации
Интегральный индикатор адаптации	**0.125****	0,047	**0,161****
Интегральный индикатор принятия других,	0,046	0,021	0,089
Интегральный индикатор интервала,	-0,018	-0,081	0,028
Самовосприятие,	**0,152****	0,104	**0,175****
Интегральный индикатор эмоционального комфорта, индикатор	**-0,153***	-0,007	-0,023
Интегральный индикатор стремления к превосходству.	**0,347****	0,048	0,038

p≤0,01; p≤0,05***

Согласно анализу взаимосвязи между компонентами социально-психологической адаптации детей в семейных детских домах и характеристиками самоконтроля в эмоциональных ситуациях, был определен коэффициент корреляции для 7 шкал обеих методологий, которые являются взаимно значимыми. Ясно, что взаимосвязь между шкалами методологий неравномерна. Поэтому нельзя сказать, что показатели социальной адаптации детей в семейных детских домах и характеристики самоконтроля в эмоциональных ситуациях развиваются стабильно.

Шкала «Показатель интегральной адаптации» имеет положительную значимую связь со шкалой «самоконтроль в эмоциональных ситуациях» (r=0,125**; p<0,01); и шкалой «самоконтроль в социализации» (r=0,161; p<0,01); По мере адаптации детей в семейных детских домах происходит изменение модели самоконтроля в эмоциональных ситуациях. Согласно результатам, по мере того, как дети, воспитанные в здоровых семьях, повышают свой самоконтроль в эмоциональных ситуациях, наблюдается прогресс в реализации цели и выборе действий. Вероятность достижения цели очень мала или высока. У детей в семейных детских домах повышение эмоциональной стабильности приводит к повышению уверенности в себе. С другой стороны, в экспериментах было установлено, что повышение эмоциональной стабильности приводит к повышению уверенности в достижении цели, воодушевлению от небольших успехов и повышению самостоятельности. У детей в семейных детских домах, наоборот, адаптация происходит в отношении определенных людей. Поэтому дети в семейных детских домах несколько отличаются от детей, воспитанных в обычных школах.

Была обнаружена корреляция между шкалой «Самосознание» и «Самоконтроль в эмоциональных ситуациях» (r=0,152*; p<0,01); Самосознание, Самоконтроль в социализации (r=0,175***; p<0,01); Повышение «Самосознания» приводит к повышению самоконтроля в эмоциональных ситуациях. Большинство учеников не могут контролировать себя в эмоциональных ситуациях, они быстро плачут, краснеют, быстро злятся или кричат от радости. Неспособность воспринимать себя, свою собственную

идентичность, достигать намеченной цели снижает уровень самоконтроля в эмоциональных ситуациях и социализации.

«Интегральным показателем является стремление к превосходству». Была обнаружена значимая взаимосвязь между качеством личности и чертой «Самоконтроль в эмоциональных ситуациях» ($r=0,347$; $p<0,01$); по мере увеличения интегрального показателя стремления к превосходству у приемных детей из семейных детских домов повышается и их способность контролировать себя в эмоциональных ситуациях.

Изучая психологические характеристики приемных детей из семейных детских домов, мы можем понять, как формируется, развивается и созревает их личность, а также прямое влияние биологических и социальных факторов на нее. Однако специфические особенности поведения подростков с ограниченными возможностями не всегда могут быть объяснены физическим ростом и наступлением полового созревания. Долгосрочные наблюдения за развитием детей в семейных детских домах показывают, что рациональная организация социальных отношений и стилей общения с детьми оказывает положительное влияние на динамику показателей физической, социально-педагогической, профессиональной, трудовой и морально-волевой готовности детей к самостоятельной жизни и деятельности.

Наличие волевых качеств важно для воспитанников семейных детских домов, но сочетание волевых качеств с эмоциональными состояниями еще важнее. В заключение, при изучении эмоционально-волевых качеств целесообразно учитывать следующее: знания, предпочтения, убеждения, потребности и способности человека принимать решения и т. д. Потому что, когда человек намеревается что-то сделать, сам акт начала выполнения этой задачи рассматривается как начальный этап перехода к волевому действию. Короче говоря, волевые качества - это психологический процесс, который контролирует реализацию намерений, регулирует ее и обеспечивает непрерывность работы.

Литература.

1. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. -СПб.: Питер:- 2009. – 368 с.

2. Прихожан А.М. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2001. – 220 с

3. Sattarova G.I. Jismoniy rivojanishida nuqsoni bo‘lgan bolalar hissiy-irodaviy sohalarining rivojlanishi” Monografiya “Qarshi davlat universiteti” nashriyoti” Qarshi sh. 2023 160b.

4. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и самовоспитание). РПИ, Рязань:- 1992 - 575 с.

5. Тошимов Р.Ю., Fозиев Э.F. Психодиагностика ва амалий психология. ЎзМУ ,Т:- 2004.- 132б.

6. Имконияти чекланган болаларда иродавий сифатларни шакллантиришнинг психологик усуллари(эшитиш тизимида нуқсони бўлган болалар мисолида)” монография”Халқаро инноватцион университети” Қарши ш.2025 й.110 б

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ, ВОЗНИКАЮЩИХ В СВЯЗИ С СОЦИАЛЬНЫМ КОНТЕНТОМ СЕМЬИ

Эшмурадов Олмосбек Эламанович
(Термиз, Узбекистан)

Аннотация. *В данной статье место и роль семьи в обществе формируются также на основе национальных и этнических особенностей. Сохранение и стабильность семьи во многом связаны с традициями, религиозными убеждениями, гендерными ролями и духовными ценностями этнической группы. Концепция семьи этнических групп, методы формирования отношений имеют большое значение для обеспечения прочности семьи в обществе. В процессе развития социальных институтов необходимо адаптировать культурные ценности к требованиям современной жизни. Ценности определяют и укрепляют отношения внутри семьи. Становится необходимым развивать их в соответствии с современными условиями. Сохранение традиций оказывает положительное влияние на семью. Баланс между ценностями и современными требованиями повышает стабильность семьи. Поэтому рассматривается идея важности сохранения ценностей и их обновления для развития семьи.*

Ключевые слова: *Семья, этническая группа, этнические характеристики, отношения, национальные ценности, брак, друзья, счастье, печаль, радость, мужчина, женщина, личные и социальные роли.*

Annotation. *In this article, the place and role of the family in society is also formed on the basis of national and ethnic characteristics. The preservation and stability of the family is largely related to the traditions, religious beliefs, gender roles and spiritual values of the ethnic group. The concept of family of ethnic groups, methods of forming relationships are of great importance in ensuring the strength of the family in society. In the process of developing social institutions, it is necessary to adapt cultural values to the requirements of modern life. Values determine and strengthen relationships within the family. It is becoming necessary to develop them in accordance with modern conditions. The preservation of traditions has a positive effect on the family. The balance between values and modern requirements increases family stability. Therefore, the idea of the importance of preserving values and updating them for family development is considered.*

Keywords: *Family, ethnic group, ethnic characteristics, relationships, national values, marriage, friends, happiness, sadness, joy, man, woman, personal and social roles.*

Место и роль семьи в обществе также формируются на основе национальных и этнических особенностей. Сохранение и стабильность семьи во многом связаны с традициями, религиозными убеждениями, гендерными ролями и духовными ценностями этнической группы. Концепция семьи этнических групп, методы формирования взаимоотношений имеют большое значение для обеспечения прочности семьи в обществе.

Национальные ценности являются основной составляющей семейных отношений в обществе и ключевым фактором обеспечения прочности семьи. В разных странах взгляды на семейную жизнь, обязанности, ценности взаимного уважения и взаимопомощи выражаются по-разному и рассматриваются как основные социальные институты, укрепляющие прочность семьи[5].

С обретением независимости, с принятием этого документа как обоснования свободы и прав человека мужчин и женщин, появилась возможность выбора, и межличностные отношения стали развиваться в различных формах. Джадиды внесли большой вклад в правильную интерпретацию новых возможностей, предоставленных

советским правительством. В частности, тот факт, что брак включает в себя не только отношения между мужчиной и женщиной, но и заложил основу для понимания святости семьи, особенно ее особой роли в воспитании детей и возведении ее на уровень национальной ценности (А. Авлоний, Чолпон, А. Фитрат). В частности, Фитрат, основывая свои взгляды на семье, уделял внимание содержанию понятий мужчины, мужа, отца, женщины, жены, матери и их личностным характеристикам. Он описывал брак как союз и объяснял его уникальность: «Брак - это союз, в котором мужчина и женщина, желающие быть друзьями в жизни, партнерами в радости и несчастье, сочувствующими в горе и товарищами в радости, должны совместно исполнять свои личные и общественные обязанности» [5].

Эта идея определяла не только семью как ценность, но и особое место семьи в воспитании личности. Идеализация семьи в раскрытии хороших сторон личности как гражданина выражена в произведении Аль-Фараби «Город добродетельных людей». В годы правления Советов было ясно, что введение таких прав, как участие в руководящих должностях, право на образование и право выбора супруга, автоматически приведет к разводам. Чтобы этого избежать, во времена Советского Союза более поощрялось принудительное сожительство без развода[3].

На наш взгляд, в процессе развития социальных институтов необходимо адаптировать культурные ценности к требованиям современной жизни. Ценности определяют и укрепляют отношения внутри семьи. Возникает необходимость развивать их в соответствии с современными условиями. Сохранение традиций положительно влияет на семью. Баланс между ценностями и современными требованиями повышает стабильность семьи. Поэтому сохранение ценностей и их обновление важно для развития семьи[1].

«Брак - это завет между мужем и женой, основанный на равенстве и взаимном согласии, быть партнерами в жизни с любовью и привязанностью» [2]. С одной стороны, эта идея привела к увеличению числа разводов, поскольку в семье не могло быть конфликта между равенством и согласием, желаниями и обязанностями. Единственным способом сохранить семью и управлять ею со стороны государства было усиление государственного контроля. Брак - это форма отношений между полами и семьей, одобренная обществом, то есть порядок половых отношений и деторождения [1]. С первых лет независимости Семейный кодекс был пересмотрен, права граждан на выбор были восстановлены, и брак был признан имеющим двойственное религиозно-светское содержание [1]. Эта двойственность вносит неопределенность и неуверенность в процесс принятия решений, степень ответственности и доказывает, что она играет особую роль в причинах и последствиях разводов. Согласно современному определению, «Семья - это:

муж и жена и их дети;

группа людей, состоящая из мужа и жены, их детей и их ближайших родственников;

домохозяйство» [2.].

На наш взгляд, адаптация гендерных ролей к современному обществу повышает равенство внутри семьи. Совместимость традиционных и современных ролей обеспечивает стабильность. Равные обязанности женщин и мужчин важны для семьи. Гендерные роли должны адаптироваться к социальным изменениям в обществе. Равенство внутри семьи снижает семейные конфликты. Следовательно, гендерные роли необходимо пересматривать в соответствии с современными требованиями. На наш взгляд, развитие межпоколенческих отношений обеспечивает прочность семьи. Взаимное уважение между молодым и старшим поколениями имеет важное значение. Межпоколенческие отношения являются средством передачи семейного опыта. Старшее поколение передает молодому поколению свой жизненный опыт и знания. Такие отношения поддерживают единство и благополучие семьи. Поэтому межпоколенческое сотрудничество является основой стабильности семьи. Также интеграция систем социальной поддержки обеспечивает стабильность семьи. Семьям

может потребоваться общественная и государственная поддержка. Системы социальной поддержки являются важным инструментом укрепления семьи. Взаимная поддержка членов семьи также является частью этого процесса. Поддержка со стороны общества укрепляет единство семьи. Следовательно, системы социальной поддержки играют важную роль в повышении стабильности семьи.

В социальной психологии семья - это небольшая группа. Эта группа основана на браке, а её члены связаны единством средств к существованию, взаимопомощью и моральной ответственностью [3]. В советскую эпоху главной целью идеи о том, что семья является единицей общества, было контролировать семью и подчинять её службе одной стороны: «Семья - это единица (первичная группа) общества, важная форма личной жизни, организованная на основе союза супругов и родственных связей» [1]. В этот период семья характеризуется преобладающей социализацией и пренебрежением к индивидуальным свободам. В частности, односторонняя семья является ценностью, но в обычной реальной жизни семья - лишь малая часть целого большого механизма. Обесценивание семьи привело к её обнищанию. Известно, что в некоторых случаях от человека, несправедливо обвиненного во враге народа, требовали отречься от членов своей семьи, родителей или детей. В некоторой степени, человеку, находящемуся в заключении, разрешалось отправить своих детей получать высшее образование только в том случае, если он отрекся от своей семьи. Те, кто опасался, что такое давление станет достоянием общественности, годами скрывали напряженность в своих семьях и в результате страдали. В период независимости были созданы условия для укрепления семьи и открытого обсуждения проблем, возникающих в семьях. С одной стороны, создание условий для семьи, с другой стороны, предоставление возможностей для открытого обсуждения проблем и их решения в соседских кругах заложило основу для обеспечения прочности семьи. Теперь человек рассматривается не только как ресурс, но и отношение к нему возведено до уровня особой ценности. Поскольку эта ценность формируется в семейной среде, семье следует в первую очередь предоставлять особые возможности. Именно в первые годы независимости, согласно статистике (1991-2005 гг.), семьи, сформированные в первые годы независимости, становились крепче [3].

На наш взгляд, необходимо развивать межкультурное сотрудничество в семьях с культурным многообразием. Такое сотрудничество положительно влияет на стабильность семьи. Уважение культурных различий уменьшает семейные конфликты. Межкультурное общение повышает доверие членов семьи друг к другу. Взаимное уважение сохраняет единство семьи. Поэтому межкультурное сотрудничество является важным фактором прочности семьи. Также сохранение национальных и религиозных ценностей важно в развитии социальных институтов. Сила семьи основана на национальных ценностях. Религиозные верования укрепляют внутренние связи семьи. Необходимо адаптировать ценности к требованиям современной жизни. Эти ценности играют большую роль в обеспечении семейного мира. Поэтому сохранение национальных ценностей повышает стабильность семьи. В частности, развитие экологических ценностей в семье повышает ответственность за будущие поколения. Экологические ценности положительно влияют на стабильность семьи. Повышение экологической ответственности внутри семьи обеспечивает благополучие в обществе. Прививая детям экологическое сознание, повышается ответственность за семью и окружающую среду. Эти ценности способствуют взаимному сотрудничеству членов семьи. Поэтому развитие экологических ценностей повышает стабильность семьи [2].

Действительно, эпоха независимости совпала с эпохой глобализации и информационных технологий в мире. Дети, которые еще вчера были благословением независимости, теперь выросли, эпоха и система стали более современными, появились возможности для поездок за границу и обмена опытом, и наша молодежь постепенно начала впитывать не только знания, деньги, навыки и опыт из-за рубежа, но и образ жизни и культуру. Традиции, образ жизни, идеи и ценности, уникальные для зарубежных культур, уходят корнями в их собственную историю. Идеи, чуждые нашей

нации (гомосексуальность, отказ от детей и жизнь только для себя, приоритет проституции, несоблюдение правил, неуважение к родителям и отрицание семейных уз), которые постепенно проникли в нашу молодежь как пороки, начали распространяться среди молодых людей. В результате утрачено уважение не только к семье, но и к личной жизни, что привело к недоверию к семье у растущего нового поколения. Установлено, что количество разводов в узбекских семьях с 2007 по 2018 год было относительно высоким. Причиной разводов является именно снижение ценности семьи[4].

По нашему мнению, стили общения внутри семьи следует развивать на основе этнопсихологических аспектов. Открытое и конструктивное общение снижает семейные конфликты. Важно, чтобы члены семьи лучше понимали друг друга. В общении следует учитывать культурные особенности. Если общение внутри семьи эффективно, укрепляется стабильность семьи. Следовательно, открытое общение служит главной связью семьи[5].

Таким образом, в зависимости от социального содержания семьи, ее основы, можно сказать, что она состоит из трех взаимосвязанных социальных групп – семьи. Это: брак, брачные отношения как следствие брака, дети как следствие брачных отношений. Информация, представленная в таблице ниже, может служить основой для распадов семьи (Таблица 1).

Таблица 1

Проблемы, возникающие в социальном контексте

№	Происхождение семьи в зависимости от социального контекста	Существующие осложнения, последствия	Текущая проблема и её причина	Нарушение системы ценностей
1	1.1. Брак	Брак по религиозному обряду (Развод официально не регистрируется. Права детей решаются в одностороннем порядке)	Государство не одобряет отношения между супругами и детьми, а также проблемы, возникающие в связи с этим (жилищные вопросы, завещания, потеря кормильца семьи, многоженство и т. д.).	Защита семьи на основе шариата в случае возникновения проблем (например, обеспечение приданого и жилья). Ответственность и подотчетность при разводе. Система ценностей: относящаяся к системе шариата; доминирование светских ценностей.
	1.2. Официальная регистрация брака в ЗАГС.	Формальное определение взаимоотношений между людьми.	Конфликтный характер бракоразводного процесса означает, что его будут обсуждать и выносить решение не только члены семьи, но и специальная комиссия.	Фамилия, честь и взаимная враждебность между членами семьи негативно изменяются и формируются особым образом.
	1.3. Различные типы внебрачных отношений	Отношения, в которых преобладает свобода, но присутствует	Когда личные отношения ставятся выше семейной системы, возникает уникальность в	Семейные и брачные отношения становятся все более сложными и претерпевают уникальные

		уникальная форма ответственности.	выполнении социальных ролей. Применяется более единообразный подход к разрешению конфликтов. Защита детей является обязанностью государства.	изменения. Правовые отношения между религией и государством ослабевают.
2.	Отношения в паре	-образ жизни; -происхождение; -уровень образования; -нтеллектуальный уровень; -жизненный опыт; -система ценностей	Результаты и конкретные действия супружеской пары служат примером для их детей. Если этому примеру не следовать, отношения могут развиваться в разных направлениях.	Ущерб человеческим отношениям. Снижение доверия к семейным ценностям.
3.	Взаимоотношения между родителями и детьми	-роль отца; -роль матери; -ответственность мужчины в семье; -ответственность женщины в семье; -отношения между детьми.	Неполное исполнение роли отца; Неполное исполнение роли матери; Индивидуальность в воспитании детей; Сложное финансовое положение; Проблема бесплодия и возможности её преодоления; Трудности воспитания детей в полигамных браках; Финансовые проблемы и их решения; Проблемы принятия мачехи и отчима.	Уважение к родителям. Образование как ценность.

Несмотря на проблемы, представленные в таблице, их развитие приводит к росту общественного сознания. Как видно, одной из главных особенностей семьи является самовыражение и формирование личности. Существует теоретическая основа для работы, проводимой нашим государством по нескольким направлениям в этом отношении. В Конституцию Республики Узбекистан была включена отдельная глава о правах семьи, которая придала силу закону, согласно которому семья, как основа общества, находится под защитой государства [5].

Сегодня общество настаивает на необходимости современного брака. З. Расулова в своих исследованиях пыталась объяснить, что необходимость брака связана с природными и социальными факторами [5]. С одной стороны, это естественное условие, с другой - социальное. Брак рассматривался как единственный способ удовлетворения естественных потребностей, которые считаются одними из основных человеческих

потребностей. В качестве социального фактора можно объяснить место семьи в обществе.

Процесс глобализации, происходящий сегодня в мире, не может не оказывать прямого влияния на институт семьи, а также на политические и социальные ситуации. Различные возникающие социальные ситуации приводят к распаду семей. Если обратить внимание, то с 2014 по 2020 год в брачно-семейных отношениях проявилась особенность. Эта ситуация особенно ярко проявилась в конце 2019 года и в 2020 году во время пандемии, вызвав разводы. Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что к социальным и природным факторам следует отдельно добавить психологический фактор. Социально-психологический фактор определяет место человека в семье в процессе социализации в обществе. Нельзя отрицать, что в некоторых случаях семья оказывает негативное влияние на человеческую психику, возникают ситуации напряженности в семье, и она ограничивает человеческое поведение и свободы. Например, причина кризиса в американских семьях заключается в том, что американцы предпочитают жить свободно, а не вступать в брак[5]. В результате увеличилось число людей, оставшихся в одиночестве и без забот в обществе. В этом отношении потребность в браке очевидна. В настоящее время используется лозунг «Счастливая семья – сильное общество», и поскольку сильное общество основано на семье, роль государства в решении проблем, возникающих в связи с трудовыми и медицинскими вопросами во время пандемии, приобретает особое значение.

В заключение, этнопсихологические подходы эффективны в разрешении семейных конфликтов. Разрешение конфликтов с учетом этнических и культурных особенностей повышает стабильность семьи. Учет культурных аспектов позволяет эффективно управлять конфликтами. Члены семьи должны обсуждать конфликты, уважая культурные ценности. Конструктивный подход снижает количество семейных конфликтов. Следовательно, этнопсихологический подход обеспечивает мир в семье.

Список литературы.

1. Ф.А. Акрамова Основные факторы подготовки молодежи к семейной жизни и их психологические особенности. Современное образование // 2015, № 10. 45-52 стр.

2. М.Г.Давлетшин, Г.Б. Шоумаров Современная узбекская семья и ее психологические особенности / Этнопсихологическая характеристика узбекской семьи. Сборник научных трудов. – Ташкент, 1993. – С. 5-11.

3. Семейная психология: Учебник для учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей. / Г.Б. Под редакцией Шоумарова / – Ташкент: «Шарк», 2008. – 296 с.

4. О.Э. Эшмурадов. Диссертация на соискание ученой степени доктора философии по психологии на тему «Социально-психологические факторы обеспечения стабильности семьи». Ученый совет ТГПУ 2022

5. О.Э. Эшмурадов Этнопсихологическая характеристика социальных институтов, влияющих на прочность семьи. Монография. Термез, 2024. - 39 с.

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. В защиту этики земли: Очерки философии окружающей среды / Дж. Б. Калликотт. – Олбани : Издательство Государственного университета Нью-Йорка, 1989. – 328 с.

2. Гиддингс, Б. Окружающая среда, экономика и общество: их интеграция в рамках устойчивого развития / Б. Гиддингс, Б. Хопвуд, Г. О’Брайен // Устойчивое развитие. – 2002. – Т. 10, № 4. – С. 187–196. – URL: https://doi.org/10.1002/sd.199 (дата обращения: 26.08.2026).

3. Экономические предпосылки формирования экологической культуры будущих специалистов в области транспорта / М. Клименко [и др.] // Финансово-кредитная деятельность: проблемы теории и практики. – 2021. – Т. 3, № 38. – С. 530–537.

4. Леопольд, А. Альманах округа Сэнд / А. Леопольд. – Нью-Йорк : Oxford University Press, 1949. – 226 с.

5. Мелкумова, А. А. Основы экологии / А. А. Мелкумова, П. И. Любкарский. – М. : Наука, 1975.

6. Орр, Д. В. Экологическая грамотность: образование и переход к постмодернистскому миру / Д. В. Орр. – Олбани : Издательство Государственного университета Нью-Йорка, 1992. – 283 с.

7. Сассателли, Р. Культура потребления: история, теория и политика / Р. Сассателли. – Лондон : SAGE, 2006. – 248 с.

8. Стегер, М. Б. Глобализация: краткое введение / М. Б. Стегер. – Оксфорд : Издательство Оксфордского университета, 2013. – 160 с.

9. Юсупова, М. А. Shaharda yashovchi yosh oilalarda ekologik madaniyat va mas’uliyat uyg‘unligi / М. А. Юсупова // Fan va ta’lim integratsiyasi. – 2025. – Vol. 3, № 2.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ АЛИЕНАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОГО ОДИНОЧЕСТВА В УЗБЕКСКИХ СЕМЬЯХ

Янгибоева Дилдорахон Рахмон кизи
независимый исследователь Института ISFT

Аннотация. *В статье рассматриваются гендерные особенности эмоциональной алиенации и субъективного одиночества в узбекских семьях. Установлено, что у женщин данные состояния преимущественно связаны с недостатком эмоциональной близости и негативными переживаниями, тогда как у мужчин с ослаблением социальных связей и ощущением непонимания. Результаты подчёркивают значение семейной коммуникации, взаимной поддержки и психологической близости в предупреждении эмоционального отчуждения.*

Ключевые слова: *эмоциональная алиенация, субъективное одиночество, гендерные особенности, узбекская семья, эмоциональная близость, семейная коммуникация, социальные связи, психологическая поддержка.*

Annotation: *The article examines gender-specific manifestations of emotional alienation and subjective loneliness in Uzbek families. The findings indicate that these experiences among women are primarily associated with insufficient emotional intimacy and negative emotional states, whereas among men they are mainly related to weakened social ties and feelings of being misunderstood. The results highlight the importance of family communication, mutual support, and psychological closeness in preventing emotional alienation.*

Keywords: *emotional alienation, subjective loneliness, gender differences, Uzbek family, emotional intimacy, family communication, social relationships, psychological support.*

Наряду с анализом личностных, ситуационных и социальных факторов, обусловливающих возникновение одиночества, необходимо отдельно рассматривать особенности проявления данного феномена в различных демографических группах. Одиночество наблюдается у людей не в одинаковой степени: отдельные социально-демографические категории обладают повышенной предрасположенностью к переживанию данного состояния. В психологической литературе такие категории

характеризуются как «группы повышенного риска одиночества». Среди факторов, определяющих принадлежность к подобным группам, особый научный интерес представляет гендерная принадлежность. Несмотря на внешнее сходство проявлений одиночества у мужчин и женщин, его психологические механизмы, динамика протекания и социальные детерминанты существенно различаются. У представителей обоих полов одиночество характеризуется такими общими признаками, как эмоциональная изоляция, недостаток социальной поддержки, психологический дискомфорт и снижение удовлетворённости жизнью. Однако причины возникновения данного состояния и стратегии адаптации к нему у мужчин и женщин формируются неодинаково. Эти различия объясняются не столько биологическими факторами, сколько гендерными ролями, культурными стереотипами и процессами семейной социализации, сформированными обществом. Многие представители современной психологической науки подчёркивают, что мужчины и женщины переживают одиночество с различной интенсивностью и проявляют неодинаковую психологическую чувствительность к нему. Особенно отчётливо данные различия обнаруживаются в контексте семейной жизни, супружеских отношений, а также наличия или отсутствия близких эмоциональных связей [1]

Исследования психического здоровья одиноких мужчин и женщин показывают, что по уровню адаптации к социальной среде одинокие мужчины значительно уступают одиноким женщинам. Результаты исследований свидетельствуют о том, что институт брака является для мужчин более значимым психологическим и социальным защитным фактором, чем для женщин. Иными словами, брак выступает важным ресурсом, обеспечивающим эмоциональную стабильность мужчины, организацию его повседневной жизни, поддержание социальных контактов и психологическое благополучие. По мнению Н.Аристовой, проводившей исследования в области психологии семьи и брака, на различных этапах исторического развития, в условиях современного общества и, вероятно, в перспективе институт брака в большей степени служил интересам мужчин.

Автор подчёркивает, что для мужчины брак является не только источником эмоциональной поддержки, но и важным социальным институтом, укрепляющим его общественный статус, организующим повседневную жизнь и выполняющим функцию психологической защиты. В связи с этим отсутствие брака или утрата супруги оказывают на психику мужчины более выраженное негативное воздействие, чем аналогичные обстоятельства оказывают на психику женщины [6]. Данные выводы подтверждаются эмпирическими исследованиями Д.Перлмана и его коллег. Результаты их научных изысканий показывают, что чувство одиночества у овдовевших мужчин выражено значительно сильнее, чем у мужчин, состоящих в браке. В то же время среди женщин статистически значимые различия в уровне одиночества между состоящими в браке и овдовевшими респондентками выявлены не были. Полученные результаты свидетельствуют о том, что после утраты супруга женщины способны в определённой степени компенсировать одиночество посредством имеющихся социальных сетей, родственных связей, дружеских отношений и источников эмоциональной поддержки. У мужчин подобные компенсаторные механизмы развиты сравнительно слабее, поскольку их основной источник эмоциональной поддержки нередко ограничивается отношениями с супругой [5].

Исследования Т.Биксона и Дж.Гудчайлдса, изучавших феномен одиночества с гендерной точки зрения, позволяют более глубоко рассмотреть данную проблему. Авторы характеризуют одиноких мужчин как социальную группу, наиболее сильно страдающую от одиночества. Напротив, состоящие в браке мужчины образуют группу, в которой чувство одиночества наблюдается реже всего. Исследователи объясняют эти различия особенностями организации досуга и социальной активности мужчин и женщин. Согласно эмпирическим данным, около семидесяти процентов одиноких мужчин проводят свободное время за индивидуальными занятиями, усиливающими

переживание одиночества. Они чаще выбирают уединённые виды деятельности, реже принимают участие в социальных встречах и в меньшей степени вступают в эмоционально насыщенное общение. В результате существующая социальная изоляция углубляется, создавая условия для устойчивого закрепления одиночества.

В противоположность этому приблизительно семьдесят процентов одиноких женщин посвящают свободное время различным видам социальной активности. Посредством встреч с родственниками, общения с подругами, участия в общественных и культурных мероприятиях, волонтёрской деятельности и других занятий, поддерживающих социальные отношения, они активно сохраняют собственную социальную сеть. Именно такая активная социальная интеграция в определённой степени препятствует углублению одиночества у женщин. Мужчины часто рассматривают супругу как основной источник эмоциональной близости. Поэтому распад брака, развод или смерть супруги нарушают не только роль мужчины в семейной системе, но и всю систему его эмоциональной поддержки. Женщины, как правило, продолжают активно поддерживать родственные, дружеские и соседские отношения за пределами нуклеарной семьи, благодаря чему их эмоциональные ресурсы оказываются более диверсифицированными [4].

С данной точки зрения механизмы проявления одиночества у мужей и жён также формируются по-разному. У мужчин одиночество чаще связано с изоляцией, возникающей вследствие утраты социальной и эмоциональной поддержки. У женщин оно теснее связано с качеством близких эмоциональных отношений, взаимопониманием, психологической близостью и недостатком эмоциональной поддержки. Поэтому в процессе психологического укрепления семейных отношений особое научное и практическое значение приобретает применение психологических технологий, направленных на расширение социальной интеграции мужчин и развитие эмоциональной близости и взаимного доверия у женщин [3].

Брак представляет собой не только институт, удовлетворяющий биологические и социальные потребности человека, но и сложную систему, обеспечивающую психологическую устойчивость, формирующую эмоциональную безопасность и укрепляющую социальную идентичность личности. В связи с этим смерть супруга, распад брака или продолжительная семейная разлука относятся к числу наиболее сильных стрессовых факторов, непосредственно воздействующих на психологическое равновесие личности. Особенно актуальным направлением современной семейной психологии является анализ механизмов взаимосвязи данных процессов с переживанием одиночества. Эмпирические исследования показывают, что психологические последствия вдовства или развода неодинаково проявляются у мужчин и женщин. Эти различия обусловлены не биологическим полом как таковым, а сформировавшимися на протяжении жизни гендерными ролями, распределением семейных обязанностей, системами социальной поддержки и особенностями эмоциональной привязанности.

В научных наблюдениях, посвящённых данной проблеме, Т.Биксон проводит сравнительный анализ механизмов переживания одиночества пожилыми женщинами и мужчинами. По его мнению, несмотря на то что после утраты супруга возможности пожилой женщины повторно вступить в брак сравнительно ограниченны, она оказывается более адаптированной к одиночеству благодаря сформированным навыкам самостоятельной организации повседневной жизни, ведения домашнего хозяйства, сохранения социальных контактов и самостоятельного удовлетворения личных потребностей. Женщины обычно сохраняют источники эмоциональной поддержки, продолжая взаимодействовать с родственниками, детьми, соседями, подругами и другими представителями близкого социального окружения. Поэтому, хотя потеря супруга вызывает у них горе, страдание и эмоциональную пустоту, имеющиеся социальные ресурсы в определённой степени смягчают психологические последствия данной утраты.

Кроме того, пожилые женщины, проживающие в одиночестве, получают возможность самостоятельно планировать своё время, организовывать повседневную деятельность в соответствии с личными потребностями и свободно распределять жизненную энергию. Эти факторы усиливают их психологическую адаптивность и снижают вероятность трансформации одиночества в деструктивную форму [6]. У мужчин ситуация развивается совершенно иначе. Вследствие преобладания традиционных гендерных ролей во многих семьях опыт самостоятельной организации повседневного быта у мужчин оказывается сравнительно ограниченным. Супруга выступает не только эмоционально близким человеком, но и основной психологической и бытовой опорой, организующей семейную жизнь. Поэтому вдовство или развод означают для мужчины одновременную утрату нескольких значимых компонентов жизнедеятельности: эмоциональной близости, привычной семейной роли, организованности повседневной жизни и устойчивой социальной идентичности. В результате значительно возрастает вероятность психологической дезадаптации, социальной изоляции, депрессивных реакций и усиления чувства одиночества.

Особенно часто развод или вдовство у пожилых мужчин сопровождаются утратой смысла жизни, снижением социальной активности и резким сокращением межличностных отношений. Эти выводы подтверждаются и геронтопсихологическими исследованиями американских учёных. Согласно полученным ими данным, показатели суицидального поведения и завершённых самоубийств среди пожилых овдовевших мужчин значительно выше, чем среди мужчин, состоящих в браке. Данное обстоятельство ещё раз подтверждает, что брак является важным фактором защиты психологического здоровья мужчин. Статистические наблюдения также свидетельствуют о положительном влиянии брака на здоровье мужчин. Женатые мужчины характеризуются более высоким уровнем физического и психического здоровья по сравнению с одинокими мужчинами. Они реже болеют, реже становятся участниками несчастных случаев, демонстрируют меньшую склонность к алкогольной зависимости и суицидальному поведению. Кроме того, они чаще достигают успеха в профессиональной деятельности и характеризуются большей средней продолжительностью жизни.

Эти результаты свидетельствуют о том, что брак имеет значение не только как семейный институт, но и как социальный защитный механизм, формирующий психологическую резильентность личности [7]. Одним из важных теоретических подходов, объясняющих различия в переживании одиночества мужчинами и женщинами, является концепция Дж.Стокса и И.Левина. По мнению авторов, мужчины переживают одиночество преимущественно вследствие нарушения связей с социальными группами, к которым они принадлежат. Для мужчины регулярное взаимодействие с профессиональным коллективом, кругом друзей, коллегами и другими социальными группами является важным условием психологического благополучия.

У женщин основным источником одиночества выступает не количество групповых контактов, а качество близких, доверительных и глубоких эмоциональных диадических отношений. Для женщины искренние и доверительные отношения с одним близким человеком могут иметь значительно большее психологическое значение, чем множество поверхностных социальных связей. Таким образом, для мужчин положение в социальной группе и активное участие в её жизни являются важными факторами, снижающими одиночество, тогда как у женщин защитным фактором выступают качество близких эмоциональных отношений и высокий уровень взаимного доверия.

Если мужчина оказывается изолированным от значимых для него групп или частота взаимодействия с ними снижается, усиливается чувство социальной изоляции и возрастает вероятность одиночества. Напротив, если женщина удовлетворена эмоциональными отношениями с близкими людьми, вероятность переживания одиночества существенно уменьшается. Данные научные положения имеют особое методологическое значение для анализа семейных отношений. Несмотря на то что

распад брака или смерть супруга являются одним и тем же событием для мужчины и женщины, психологические последствия этого события развиваются по-разному.

У мужчин подобное состояние преимущественно характеризуется нарушением социальной идентичности, утратой эмоциональной поддержки и ослаблением групповой интеграции. У женщин оно объясняется разрывом близкой эмоциональной связи, утратой психологической близости и неудовлетворённостью эмоциональных потребностей. Следовательно, одиночество мужей и жён в семье нельзя объяснять исключительно наличием или отсутствием супруга. Основной детерминантой является не формальное наличие брака, а уровень эмоциональной близости, взаимной поддержки, согласованности ролей, психологической безопасности и социальной интеграции внутри него.

Таким образом, даже человек, состоящий в официальном браке, может переживать глубокое одиночество вследствие эмоционального отчуждения, психологического дистанцирования или коммуникативного разрыва. Напротив, отдельные лица, утратившие супруга, могут сохранять высокий уровень психологического благополучия благодаря развитым социальным сетям, устойчивым семейным ресурсам и конструктивным стратегиям адаптации. Следовательно, предупреждение эмоциональной алиенации в семье не может ограничиваться уменьшением количества конфликтов или формальным распределением семейных обязанностей. Оно должно осуществляться посредством повторного согласования супругами взаимных ролей, развития способности понимать психологические потребности друг друга и формирования гибкого реагирования семейной системы на изменяющиеся условия.

Таблица 1

Результаты описательного статистического анализа Шкалы одиночества Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (n=1200)

Направления исследования	Минимальное значение	Максимальное значение	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Негативные эмоциональные переживания	4,00	24	11,11	2,04
Нарушение социальных связей	4,00	22	10,87	2,11
Ощущение непонимания со стороны окружающих	4,00	20	9,87	2,98

Для определения особенностей проявления одиночества у мужей и жён в узбекских семьях была применена Шкала одиночества Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе. Посредством описательного статистического анализа были оценены три основных психологических компонента одиночества: негативные эмоциональные переживания, нарушение социальных связей и ощущение непонимания со стороны окружающих. По результатам анализа среднее значение по шкале негативных эмоциональных переживаний составило 11,11 балла. Данный результат свидетельствует о наличии у определённой части респондентов внутреннего эмоционального дискомфорта, чувства пустоты, недостатка эмоциональной поддержки и переживаний психологической изоляции, связанных с одиночеством. Вместе с тем сравнительно невысокое стандартное отклонение, равное 2,04, показывает, что ответы большинства респондентов сконцентрированы вокруг среднего значения. Это означает, что негативные эмоциональные переживания в исследуемой выборке не характеризуются резко выраженной дифференциацией. С психологической точки зрения данное обстоятельство свидетельствует о том, что в узбекских семьях одиночество чаще проявляется в форме скрытого эмоционального дискомфорта, однако его

интенсивность неодинакова во всех семьях. Среднее значение по шкале нарушения социальных связей составило 10,87 балла. Этот результат очень близок к показателю негативных эмоциональных переживаний и свидетельствует о тесной взаимосвязи эмоционального и социального компонентов одиночества.

В психологическом отношении данный показатель отражает субъективную оценку респондентами интенсивности взаимодействия с близкими людьми, внутрисемейного сотрудничества, родственных и дружеских отношений. Несмотря на то что сравнительно развитые институты родства и махалли в узбекском обществе препятствуют полному разрыву социальных связей, можно предположить, что в отдельных семьях вследствие снижения эмоциональной близости происходит ухудшение качества социальных отношений. Среднее значение по шкале ощущения непонимания со стороны окружающих составило 9,87 балла. Наиболее высокое стандартное отклонение среди трёх исследованных направлений было зафиксировано именно по данной шкале, что указывает на наличие выраженных индивидуальных различий между респондентами.

В психологическом отношении этот результат означает, что в одних семьях супруги достаточно хорошо понимают эмоциональные потребности друг друга, тогда как в других семьях значительно сильнее выражены эмоциональное непонимание, ощущение отсутствия внимания и психологическое дистанцирование. Именно ощущение непонимания является одним из первоначальных и наиболее чувствительных индикаторов семейной эмоциональной алиенации.

Таким образом, одиночество в узбекских семьях не является массовым явлением, проявляющимся у всех с одинаковой интенсивностью. Оно формируется дифференцированно в зависимости от коммуникативной среды семьи, уровня эмоциональной близости, качества брака, продолжительности супружеской жизни, распределения семейных ролей и индивидуально-психологических особенностей личности. Результаты описательной статистики показывают, что одиночество в узбекских семьях формируется посредством трёх взаимосвязанных психологических компонентов. Негативные эмоциональные переживания отражают внутреннее психическое состояние личности; нарушение социальных связей характеризует коммуникативную и социальную интеграцию семьи; ощущение непонимания со стороны окружающих отражает качество эмоциональной близости между супругами и другими членами семьи. Сочетание данных трёх компонентов имеет важное теоретическое и практическое значение для понимания механизма развития семейной эмоциональной алиенации. По нашему мнению, полученные результаты свидетельствуют о том, что основным источником одиночества в узбекских семьях является не абсолютное отсутствие социальных контактов, а психологическое качество существующих семейных отношений, эмоциональная открытость супругов, взаимопонимание и уровень эмоциональной поддержки.

Таблица 2

Гендерные различия в проявлении компонентов субъективного одиночества по U-критерию Манна-Уитни (n=1200)

Шкалы	Мужчины (N=600), средний ранг	Женщины (N=600), средний ранг	U-критерий Манна-Уитни	Уровень статистической значимости, p
Негативные эмоциональные переживания	343,63	712,17	41411,5	0,001**
Нарушение социальных связей	550,41	502,23	151001,0	0,010*
Ощущение непонимания со стороны окружающих	409,59	645,20	76366,5	0,001**

По шкале **«Негативные эмоциональные переживания»** средний ранг у женщин составил 712,17, тогда как у мужчин данный показатель равен 343,63. Выявленные различия имеют высокий уровень статистической значимости (U=41411,5; p=0,01). Следовательно, негативные эмоциональные состояния, связанные с переживанием одиночества, у женщин выражены значительно сильнее, чем у мужчин. С психологической точки зрения это может проявляться в более интенсивном переживании эмоционального дискомфорта, внутренней пустоты, тревоги, подавленности, недостатка душевного тепла и эмоциональной поддержки. Полученный результат может быть связан с тем, что женщины в большей степени ориентированы на качество эмоциональных отношений, взаимопонимание и психологическую близость с супругом и другими членами семьи. Недостаток эмоционального отклика, внимания и поддержки может восприниматься ими как нарушение значимых межличностных связей и сопровождаться выраженными отрицательными переживаниями.

По шкале **«Нарушение социальных связей»** более высокий средний ранг выявлен у мужчин 550,41, в то время как у женщин он составил 502,23. Различия являются статистически значимыми (U=151001,0; p=0,01). Это свидетельствует о том, что мужчины в большей степени склонны переживать ослабление, ограничение или недостаточность социальных контактов. Данный результат может объясняться тем, что социальные и эмоциональные связи мужчин нередко концентрируются вокруг профессиональной деятельности и супружеских отношений. При снижении интенсивности взаимодействия с коллегами, друзьями или супругой их система социальной поддержки может существенно сужаться. Мужчины также могут реже обращаться за психологической помощью, менее открыто выражать потребность в поддержке и реже обсуждать собственные эмоциональные трудности. В результате нарушение социальных контактов способно приводить к усилению социальной изоляции и субъективного одиночества.

По шкале **«Ощущение непонимания со стороны окружающих»** средний ранг женщин составил 645,20, что значительно выше соответствующего показателя мужчин 409,59. Различия статистически значимы на высоком уровне (U=76366,5; p=0,01). Следовательно, женщины чаще испытывают ощущение того, что их эмоциональные состояния, потребности, мысли и переживания недостаточно понимаются близкими людьми. Психологически данный показатель отражает дефицит эмпатического отклика, эмоционального принятия и внимательного отношения со стороны супруга или других членов семьи. Женщина может находиться в системе многочисленных социальных отношений, однако при отсутствии глубокого эмоционального понимания продолжать испытывать выраженное субъективное одиночество. Ощущение непонимания может выступать одним из ранних индикаторов психологического дистанцирования супругов и формирования эмоциональной алиенации в семье. Полученные результаты показывают, что субъективное одиночество у мужчин и женщин имеет различную психологическую структуру. У женщин оно преимущественно проявляется в эмоционально-аффективной сфере через негативные переживания и ощущение непонимания со стороны окружающих. У мужчин более выраженным компонентом является нарушение социальных связей, отражающее ограниченность или ослабление социальной интеграции. Таким образом, женский тип переживания одиночества в большей степени связан с недостатком эмоциональной близости, эмпатии и психологического взаимопонимания, тогда как мужской тип характеризуется сокращением социальных контактов, ослаблением коммуникативной активности и ограниченностью источников социальной поддержки.

Проведённый сравнительный анализ позволил установить, что проявления субъективного одиночества и эмоциональной алиенации в узбекских семьях имеют выраженную гендерную специфику. Статистически значимые различия были выявлены по всем трём исследованным шкалам, что подтверждает неодинаковую

психологическую структуру переживания одиночества у мужчин и женщин. У женщин более высокие показатели обнаружены по шкалам негативных эмоциональных переживаний и ощущения непонимания со стороны окружающих. Это свидетельствует о том, что женское переживание одиночества в большей степени связано с недостатком эмоциональной близости, дефицитом эмпатического отклика, неудовлетворённой потребностью во взаимопонимании и психологической поддержке. Даже при наличии семейных и социальных контактов отсутствие эмоциональной включённости близких людей может усиливать внутренний дискомфорт, чувство отчуждённости и психологической изоляции. У мужчин более высокий показатель отмечен по шкале нарушения социальных связей. Данный результат указывает на то, что мужское переживание одиночества преимущественно формируется вследствие ограничения межличностных контактов, ослабления социальной интеграции и сужения круга значимых источников поддержки. Недостаточная эмоциональная открытость, ограниченная готовность обращаться за помощью и зависимость социальной активности от профессиональной или семейной среды могут усиливать риск социальной изоляции мужчин.

Таким образом, эмоциональная алиенация у женщин преимущественно проявляется в эмоционально-аффективной сфере, тогда как у мужчин она чаще связана с коммуникативно-социальной сферой. Полученные результаты подтверждают необходимость дифференцированного подхода к профилактике семейного одиночества. В психологической работе с женщинами целесообразно уделять особое внимание развитию эмоциональной близости, эмпатического слушания, взаимного принятия и открытого выражения чувств. В работе с мужчинами важное значение приобретают расширение социальных связей, развитие коммуникативной активности, формирование навыков обращения за поддержкой и укрепление межличностной интеграции. Следовательно, предупреждение эмоциональной алиенации в семье должно основываться на повышении качества супружеской коммуникации, укреплении взаимного доверия, согласовании семейных ролей и создании устойчивой системы эмоциональной и социальной поддержки. Учет выявленных гендерных различий позволит повысить эффективность семейно-психологических программ, направленных на сохранение психологического благополучия и устойчивости супружеских отношений.

Список использованной литературы.

1. Berguno G. Children’s experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions / G. Berguno, P. Leroux, K. McAinsh, S. Shaikh // The Qualitative Report. - 2004. - Vol. 9, no. 3. - P. 483–499. - DOI: 10.46743/2160-3715/2004.1920. - URL: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1920.

2. Pinquart M. Influences on loneliness in older adults: A meta-analysis / M. Pinquart, S. Sörensen // Basic and Applied Social Psychology. - 2001. - Vol. 23, no. 4. - P. 245–266. - DOI: 10.1207/S15324834BASP2304_2. - URL: https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_2.

3. Weeks D. J. A review of loneliness concepts, with particular reference to old age / D. J. Weeks // International Journal of Geriatric Psychiatry. - 1994. - Vol. 9, no. 5. - P. 345–355. - DOI: 10.1002/gps.930090502. - URL: https://doi.org/10.1002/gps.930090502.

4. Peplau L. A. Perspectives on loneliness / L. A. Peplau, D. Perlman // Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy / ed. by L. A. Peplau, D. Perlman. - New York : John Wiley & Sons, 1982. - P. 1–18.

5. Hawkley L. C. From social structural factors to perceptions of relationship quality and loneliness: The Chicago Health, Aging, and Social Relations Study / L. C. Hawkley, M. E. Hughes, L. J. Waite [et al.] // The Journals of Gerontology: Series B. - 2008. - Vol. 63, no. 6. - P. S375–S384. - DOI: 10.1093/geronb/63.6.S375. - URL: https://doi.org/10.1093/geronb/63.6.S375.

6. Axmedova D. Migratsiya jarayonini tartibga solish va boshqarishning tashkiliy, ijtimoiy-huquqiy mexanizmlari / D. Axmedova // O‘zMU xabarlari. - 2024. - Jild 1, № 1.3. - B. 82–86. - DOI: 10.69617/nuuz.v1i1.3.1301. - URL: https://doi.org/10.69617/nuuz.v1i1.3.1301.

7. Ahmedova D. Beyond rescue: Integrative psychological, legal, and social support for female migrant survivors of human trafficking / D. Ahmedova, M. Abduvalieva, N. Yusupov [et al.] // Qubahan Academic Journal. - 2025. - Vol. 5, no. 4. - P. 437–465. - DOI: 10.48161/qaj.v5n4a2135. - URL: https://doi.org/10.48161/qaj.v5n4a2135.

8. Wheeler L. Loneliness, social interaction, and sex roles / L. Wheeler, H. T. Reis, J. Nezlek // Journal of Personality and Social Psychology. - 1983. - Vol. 45, no. 4. - P. 943–953. - DOI: 10.1037/0022-3514.45.4.943. - URL: https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.943.

9. Russell D. The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence / D. Russell, L. A. Peplau, C. E. Cutrona // Journal of Personality and Social Psychology. - 1980. - Vol. 39, no. 3. - P. 472–480. - DOI: 10.1037/0022-3514.39.3.472. - URL: https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Идиева Манучехра Икром кизи
Бухарский государственный университет

Аннотация. *В данной статье исследованы психологические особенности развития интеллектуальной активности учащихся. В ходе исследования были проанализированы показатели когнитивной мотивации, самоуправления и интеллектуальной инициативности учащихся. Результаты эмпирического исследования, проведённого с участием 120 учащихся различных возрастных групп, показали, что мотивационно-эмоциональные факторы играют решающую роль в формировании интеллектуальной активности.*

Ключевые слова: *интеллектуальная активность, когнитивная мотивация, саморегуляция, психологические особенности, учащийся, развитие.*

Annotation. This article investigates the psychological characteristics of developing intellectual activity in students. The study analyzes indicators of cognitive motivation, self-regulation, and intellectual initiative in students. Empirical research conducted with 120 students from different age groups showed that motivational-emotional factors play a decisive role in the formation of intellectual activity. The article proves the effectiveness of a psychological program for developing intellectual activity.

Keywords: *intellectual activity, cognitive motivation, self-regulation, psychological characteristics, student, development.*

Введение. Развитие интеллектуальной активности учащихся остается одной из наиболее значимых и актуальных проблем современной педагогической психологии. В условиях глобализации, стремительного развития информационных технологий, цифровизации образовательного пространства и постоянного увеличения объема информации от современных учащихся требуется не только усвоение и воспроизведение знаний, но и способность самостоятельно мыслить, критически анализировать информацию, генерировать оригинальные идеи, решать нестандартные задачи, принимать обоснованные решения и проявлять интеллектуальную инициативу. В связи с этим интеллектуальная активность может рассматриваться как важнейшая

психологическая предпосылка успешного обучения, развития познавательной самостоятельности, творческого мышления и готовности личности к непрерывному образованию.

Интеллектуальная активность представляет собой сложное психологическое образование, отражающее внутренне мотивированную готовность личности выходить за пределы требований конкретной познавательной задачи, искать новые способы решения, формулировать дополнительные вопросы, обнаруживать ранее неочевидные связи и проявлять инициативу в процессе познания. По мнению Д.Б. Богоявленской (2002), интеллектуальную активность нельзя сводить исключительно к уровню интеллекта или академическим способностям. Учащийся может обладать достаточно развитыми когнитивными возможностями, но при отсутствии внутренней мотивации, любознательности, саморегуляции и личностной вовлеченности не проявлять интеллектуальной инициативы. С этой точки зрения интеллектуальная активность является интегративным качеством, объединяющим познавательные способности, мотивационную направленность, эмоциональную включенность, самостоятельность, инициативность и механизмы саморегуляции.

Особое значение интеллектуальная активность приобретает в условиях школьного обучения. Школьный возраст является одним из важнейших этапов развития личности, поскольку именно в этот период формируются не только академические знания, но и устойчивые способы познавательного поведения, отношение к интеллектуальному усилию, стратегии решения учебных задач и механизмы самостоятельной организации учебной деятельности. Учащиеся с высоким уровнем интеллектуальной активности, как правило, более осознанно относятся к учебным задачам, задают дополнительные вопросы, стремятся находить альтернативные решения, устанавливать взаимосвязи между явлениями и проявляют настойчивость при решении сложных интеллектуальных проблем. Напротив, при недостаточном развитии интеллектуальной активности учащиеся могут оставаться зависимыми от инструкций учителя, предпочитать репродуктивные формы усвоения знаний и избегать ситуаций, требующих длительного умственного напряжения.

С позиции деятельностного подхода интеллектуальное развитие происходит в процессе активного взаимодействия личности с образовательной средой. А.Н. Леонтьев (1983) подчеркивал, что человеческая деятельность всегда связана с мотивами, придающими личностный смысл определенным действиям. Следовательно, результативность интеллектуальной активности зависит не только от сложности или содержания учебного задания, но и от того, насколько оно соответствует внутренним мотивам и познавательным интересам учащегося. Если учебная задача приобретает для школьника личностную значимость, увеличивается вероятность проявления настойчивости, любознательности, интеллектуальной самостоятельности и готовности к поиску новой информации.

Современные психологические исследования также подчеркивают существенную роль саморегулируемого обучения в интеллектуальном развитии. Учащийся должен уметь ставить учебные цели, планировать деятельность, контролировать собственное продвижение, оценивать эффективность используемых стратегий, обнаруживать ошибки и при необходимости корректировать свои действия. Б. Циммерман (2002) рассматривает саморегуляцию как многокомпонентный процесс, объединяющий мотивационные, когнитивные, поведенческие и метакогнитивные механизмы. Следовательно, интеллектуальная активность может значительно возрастать в тех случаях, когда школьник осваивает не только содержание учебного материала, но и способы организации и контроля собственной познавательной деятельности.

Не менее важным фактором является социальный характер обучения. Интеллектуальная активность формируется не только в процессе индивидуальной умственной работы, но и во взаимодействии с педагогами и сверстниками. Групповые обсуждения, совместное решение проблемных задач, дискуссии, проектная

деятельность и сопоставление различных точек зрения создают продуктивные познавательные противоречия, побуждающие учащихся пересматривать имеющиеся представления и искать более обоснованные объяснения. Подобные ситуации способствуют развитию интеллектуальной гибкости и предоставляют учащимся возможность аргументировать свою позицию, анализировать альтернативные мнения и развивать рефлексивное мышление.

В Узбекистане повышение интеллектуального потенциала подрастающего поколения является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Масштабные реформы, направленные на повышение качества образования, предусматривают необходимость формирования самостоятельно мыслящей, творческой, социально ответственной и интеллектуально развитой личности. Закон Республики Узбекистан «Об образовании» 2020 года, а также соответствующие указы и постановления Президента Республики Узбекистан в области модернизации образования подчеркивают необходимость внедрения инновационных педагогических технологий, совершенствования деятельности психологических служб и создания условий для полноценного раскрытия интеллектуального потенциала обучающихся.

В этих условиях изменяется и роль школьного психолога и педагога. Их деятельность уже не ограничивается выявлением учебных трудностей или коррекцией проблемного поведения. Современная образовательная практика требует поддержки познавательной мотивации учащихся, их эмоционального благополучия, рефлексивных способностей, саморегуляции, творческого мышления и интеллектуальной самостоятельности. Поэтому разработка научно обоснованных психологических программ, направленных на развитие интеллектуальной активности, имеет важное теоретическое и практическое значение.

Вместе с тем анализ имеющихся исследований позволяет выявить ряд недостаточно изученных аспектов. Несмотря на большое количество работ, посвященных интеллектуальным способностям и академической успеваемости, психологические механизмы интеллектуальной инициативы остаются изученными не в полной мере. В частности, требует дальнейшего эмпирического исследования взаимосвязь когнитивной мотивации, саморегуляции, интеллектуальной инициативы и совместной проблемно-поисковой деятельности. Особую актуальность данный вопрос приобретает с учетом социально-культурной специфики образовательной среды Узбекистана.

Кроме того, наблюдается ограниченное количество экспериментальных исследований, направленных на оценку того, способны ли специально разработанные психологические программы за относительно короткий период обеспечить измеримые изменения в уровне интеллектуальной активности учащихся. В ряде научных работ интеллектуальная активность преимущественно описывается на теоретическом уровне, тогда как экспериментальная проверка программ, одновременно воздействующих на когнитивную мотивацию, саморегуляцию, решение проблемных задач, групповое взаимодействие и рефлексию, представлена недостаточно.

В связи с этим настоящее исследование было направлено на эмпирическое изучение психологических особенностей интеллектуальной активности учащихся и определение эффективных механизмов ее развития. Особое внимание уделялось когнитивной мотивации, интеллектуальной инициативе, саморегуляции, групповой проблемной деятельности и рефлексивным техникам.

Основной целью исследования являлось определение эффективности специально разработанной психологической программы по развитию интеллектуальной активности у учащихся 5–9 классов.

В качестве основной гипотезы было выдвинуто предположение о том, что психологическая программа, объединяющая когнитивные задачи, проблемные ситуации, групповые дискуссии, самостоятельное принятие решений и рефлексивные

упражнения, будет способствовать статистически значимому повышению интеллектуальной инициативы, когнитивной мотивации, саморегуляции и общего уровня интеллектуальной активности по сравнению с учащимися, обучающимися в традиционных условиях.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства учащихся интеллектуальная активность либо находилась на среднем уровне, либо проявлялась недостаточно устойчиво.

Учащиеся с низким уровнем интеллектуальной активности чаще нуждались в прямых инструкциях педагога, проявляли ограниченную готовность к поиску альтернативных решений и нередко завершали деятельность сразу после выполнения минимальных требований задания. Кроме того, для них была характерна сравнительно низкая настойчивость при столкновении с интеллектуальными трудностями.

Учащиеся со средним уровнем в целом успешно справлялись со стандартными учебными заданиями, однако их интеллектуальная инициатива не всегда носила устойчивый характер и во многом зависела от привлекательности задания, поддержки учителя и внешнего стимулирования.

Учащиеся с высоким уровнем интеллектуальной активности демонстрировали выраженную познавательную любознательность, самостоятельность в поиске решений, стремление задавать дополнительные вопросы и настойчивость в работе с незнакомыми интеллектуальными задачами.

Таблица 1. Динамика показателей интеллектуальной активности учащихся (M ± SD)

Показатель	Экспериментальная группа, до эксперимента	Экспериментальная группа, после эксперимента	Контрольная группа, до эксперимента	Контрольная группа, после эксперимента
Интеллектуальная инициативность	4,2 ± 1,1	7,8 ± 0,9*	4,1 ± 1,0	4,4 ± 1,1
Когнитивная мотивация	5,1 ± 1,3	8,4 ± 1,0*	5,0 ± 1,2	5,3 ± 1,3
Саморегуляция	4,8 ± 1,2	7,6 ± 1,1*	4,7 ± 1,1	4,9 ± 1,0
Общая интеллектуальная активность	4,7 ± 1,0	7,9 ± 0,8*	4,6 ± 0,9	4,9 ± 1,0

*Примечание: * $p < 0,01$ — статистически значимое различие.*

Сопоставление результатов до и после формирующего воздействия показало выраженную положительную динамику в экспериментальной группе.

Средний показатель интеллектуальной инициативности повысился с 4,2 ± 1,1 до 7,8 ± 0,9 балла. Таким образом, прирост составил приблизительно 85,7 % по отношению к исходному уровню. Полученный результат свидетельствует о том, что после участия в программе учащиеся стали значительно чаще выходить за рамки формальных требований задания, самостоятельно искать дополнительные способы решения и проявлять познавательную любознательность.

Показатель когнитивной мотивации увеличился с 5,1 ± 1,3 до 8,4 ± 1,0 балла, что соответствует приросту примерно на 64,7 %. Данная динамика свидетельствует об усилении интереса учащихся непосредственно к процессу познания. Они стали более охотно включаться в сложные интеллектуальные задания не только ради получения оценки, но и ради понимания проблемы и приобретения новой информации.

Значимая положительная динамика была зафиксирована и по показателю саморегуляции. Средний балл вырос с 4,8 ± 1,2 до 7,6 ± 1,1, что соответствует

увеличению приблизительно на 58,3 %. У учащихся улучшилась способность планировать деятельность, контролировать собственные действия, замечать ошибки, сохранять концентрацию и изменять используемую стратегию в процессе решения задачи.

Общий показатель интеллектуальной активности в экспериментальной группе повысился с 4,7 ± 1,0 до 7,9 ± 0,8 балла. Выраженность изменений подтверждает предположение о возможности целенаправленного развития интеллектуальной активности посредством научно обоснованного психологического воздействия.

В контрольной группе были зафиксированы лишь незначительные изменения. Интеллектуальная инициативность повысилась с 4,1 до 4,4 балла, когнитивная мотивация — с 5,0 до 5,3 балла, саморегуляция — с 4,7 до 4,9 балла, а общий показатель интеллектуальной активности — с 4,6 до 4,9 балла. Данные различия не достигли уровня статистической значимости ($p > 0,05$).

Таким образом, выявленная положительная динамика в экспериментальной группе не может объясняться исключительно естественным продолжением традиционного образовательного процесса. Полученные результаты свидетельствуют о существенном вкладе специально разработанной психологической программы.

Корреляционный анализ выявил сильную положительную взаимосвязь между когнитивной мотивацией и интеллектуальной инициативностью ($r = 0,74$; $p < 0,01$). Это означает, что учащиеся с более выраженной внутренней познавательной мотивацией значительно чаще проявляли интеллектуальную инициативу.

Полученный результат имеет важное теоретическое значение, поскольку подтверждает, что интеллектуальную инициативность нельзя рассматривать только как проявление умственных способностей. Она тесно связана с мотивационной системой личности. Иными словами, учащийся чаще проявляет самостоятельный интеллектуальный поиск тогда, когда учебная деятельность приобретает для него личностный смысл и вызывает реальный познавательный интерес.

Результаты наблюдения также показали качественные изменения в поведении учащихся. На заключительных этапах программы участники экспериментальной группы чаще задавали дополнительные вопросы, предлагали несколько вариантов решения, стремились аргументировать собственную позицию и демонстрировали большую терпимость к ситуациям неопределенности. Они реже ожидали немедленного ответа от педагога и были более готовы самостоятельно продолжать поиск решения.

Таким образом, качественные наблюдения подтверждают количественные данные и показывают, что программа повлияла не только на диагностические показатели, но и на реальные формы интеллектуального поведения учащихся.

Обсуждение. Полученные результаты позволяют сформулировать ряд теоретических и практических положений относительно психологических механизмов интеллектуальной активности учащихся.

Во-первых, результаты исследования подтверждают ведущую роль когнитивной мотивации. Сильная положительная корреляция между когнитивной мотивацией и интеллектуальной инициативностью ($r = 0,74$; $p < 0,01$) указывает на то, что готовность учащихся к интеллектуальному поиску в значительной степени определяется внутренним интересом к процессу познания.

Данный вывод соответствует представлениям Д.Б. Богоявленской (2002), согласно которым интеллектуальная активность не может быть объяснена исключительно уровнем интеллекта. Учащийся может обладать необходимыми интеллектуальными ресурсами для решения конкретного задания, однако проявлять низкую активность при отсутствии личностной заинтересованности и мотивационной включенности.

Результаты также согласуются с деятельностным подходом А.Н. Леонтьева (1983), в рамках которого мотивы определяют направленность деятельности и придают ей личностный смысл. В образовательном процессе это означает, что учащиеся проявляют более высокую интеллектуальную активность в тех случаях, когда обучение перестает

восприниматься как исключительно внешне регулируемая обязанность и начинает соответствовать их внутренним познавательным потребностям.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что чрезмерная ориентация только на внешние стимулы недостаточна для устойчивого интеллектуального развития. Оценки, похвала учителя, соревнование и другие внешние факторы способны временно изменять поведение, однако не всегда обеспечивают развитие самостоятельной интеллектуальной инициативы. Более устойчивый характер интеллектуальная активность приобретает тогда, когда учащийся сам стремится понять, исследовать, сравнить, проверить и объяснить изучаемое явление.

Во-вторых, существенное значение имеет саморегуляция. Значительное увеличение соответствующих показателей в экспериментальной группе свидетельствует о том, что способность учащихся планировать, контролировать, оценивать и корректировать собственную деятельность поддается целенаправленному развитию.

Данный результат соответствует теории саморегулируемого обучения Б. Циммермана (2002). В рамках данного подхода успешный учащийся рассматривается не как пассивный получатель информации, а как субъект деятельности, самостоятельно формулирующий цели, выбирающий стратегии, отслеживающий продвижение, регулирующий внимание и усилия и оценивающий полученный результат.

Заключение. Проведенное исследование показало, что интеллектуальная активность учащихся представляет собой сложное психологическое образование, определяемое не только когнитивными возможностями, но и мотивационными, саморегуляционными, рефлексивными и социально-психологическими факторами.

Результаты первичной диагностики показали, что только 15,9 % обследованных учащихся характеризовались высоким уровнем интеллектуальной активности, тогда как у 38,3 % был зафиксирован низкий уровень, а у 45,8 % — средний. Полученные показатели свидетельствуют о практической необходимости введения целенаправленных психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие интеллектуальной инициативы школьников.

Список использованной литературы.

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983.

3. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview / B. J. Zimmerman // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41, № 2. – P. 64–70. – URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

4. O'zbekiston Respublikasining «Ta'lim to'g'risida»gi Qonuni: 2020-yil 23-sentabrdagi O'RQ-637-son // Qonun hujjatlari ma'lumotlari milliy bazasi. – URL: https://lex.uz/docs/4517804

5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

6. Никифоров, Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2003. – 607 с.

7. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ИНКУЛЬТУРАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Насимджанова М.
Международная исламская академия Узбекистана

Аннотация. *Статья посвящена теоретико-психологическому анализу процесса инкультурации личности и его взаимосвязи с социализацией. Рассматриваются научные подходы к пониманию инкультурации как процесса освоения человеком культурных ценностей, норм поведения, традиций, обычаев, языка и форм взаимодействия, характерных для определённой культуры. Раскрываются взгляды Абу Насра Фараби, Абу Райхана Беруни, Алишера Навои, а также современных отечественных и зарубежных исследователей на роль культуры, социальной среды и воспитания в формировании личности. Особое внимание уделяется соотношению понятий «социализация» и «инкультурация», их сходству и принципиальным различиям. Показано, что социализация обеспечивает усвоение социальных ролей и норм, необходимых для функционирования человека в обществе, тогда как инкультурация связана с освоением культурного опыта, ценностей, традиций и моделей поведения конкретного этнокультурного сообщества. Анализируются особенности инкультурации на различных этапах жизненного пути, роль семьи, образовательных институтов и социальной среды в передаче культурного опыта. Обосновывается значение инкультурации для формирования этнокультурной идентичности, культурной компетентности и способности личности к эффективному взаимодействию в условиях культурного многообразия.*

Ключевые слова: *инкультурация, социализация, личность, культура, этнокультура, этнокультурная идентичность, культурные ценности, национальные традиции, нормы поведения, социальная среда, этнокультурная компетентность, межкультурное взаимодействие.*

Abstract. *The article presents a theoretical and psychological analysis of the process of personality enculturation and its relationship with socialization. The study examines scientific approaches to understanding enculturation as a process through which an individual acquires the cultural values, behavioral norms, traditions, customs, language, and forms of interaction characteristic of a particular culture. The views of Abu Nasr al-Farabi, Abu Rayhan al-Biruni, Alisher Navoi, as well as contemporary Uzbek and foreign researchers on the role of culture, social environment, and education in personality development are considered. Particular attention is paid to the relationship between the concepts of “socialization” and “enculturation,” including their similarities and fundamental differences. It is demonstrated that socialization ensures the acquisition of social roles and norms necessary for an individual's functioning in society, whereas enculturation is associated with the acquisition of cultural experience, values, traditions, and behavioral patterns of a particular ethnocultural community. The article also examines the characteristics of enculturation at different stages of the life course and the role of family, educational institutions, and the social environment in the transmission of cultural experience. The importance of enculturation for the formation of ethnocultural identity, cultural competence, and an individual's ability to interact effectively in conditions of cultural diversity is substantiated.*

Keywords: *enculturation, socialization, personality, culture, ethnoculture, ethnocultural identity, cultural values, national traditions, behavioral norms, social environment, ethnocultural competence, intercultural interaction.*

В мире проводятся научные исследования, направленные на развитие этнокультурной компетентности личности, передачу из поколения в поколение исконных

обычаев, традиций, норм поведения и культурных ценностей в гармоничном сочетании с современными знаниями, сохранение родного языка, а также обеспечение интеллектуального, эмоционального и нравственного развития будущего поколения в условиях культурного многообразия.

Тема инкультурации как предмет научного исследования была выделена в начале XX века в качестве актуальной проблемы психологической науки и с тех пор изучается в социальной психологии нашей страны, а также стран ближнего и дальнего зарубежья в рамках различных психологических теорий и концепций. Значение усвоения человеком культурных ценностей своего народа, норм поведения, обычаев и традиций исследуется специалистами ведущих научных центров и высших образовательных учреждений мира.

В процессе развития личность проходит определённые периоды, в которых она открыта для конкретных социальных воздействий и обладает внутренней готовностью к их восприятию. В психологической науке процесс вхождения человека в общество, взаимоотношения «человек — общество» и «общество — человек», жизненный опыт, общечеловеческие и национальные ценности, обычаи и традиции, а также проблема передачи норм поведения из поколения в поколение всегда находились в центре внимания исследователей.

Абу Наср Фараби в своём произведении «Город добродетельных людей» рассматривает педагогические вопросы, являющиеся важным средством усвоения ценностей и их передачи последующим поколениям, как важную часть социальных наук. По его мнению, величайшим и наиболее совершенным творением среди всего сущего является человек. Отмечая, что человек представляет собой целостную систему, состоящую из всесторонне развитых и взаимосвязанных частей, он рекомендует изучать его как единое целое.

Абу Райхан Беруни считает духовные ценности и национальные традиции, передающиеся из поколения в поколение, продуктом коллективного творчества народа. Поэтому он особо подчёркивает возможность последовательного осуществления обучения и воспитания посредством усвоения нравственных правил, созданных на основе разума и интеллекта человека и направляющих его к добру, а также посредством мероприятий, способствующих развитию нравственных отношений человека.

Алишер Навои отмечает, что человек под воздействием воспитания и социальной среды может стать хорошим или плохим, достойным или недостойным. Навои подчёркивает, что без взаимосвязи личности и общества развитие ценностей невозможно. В частности, он отмечает необходимость развития таких ценностей, как служение каждого человека, являющегося членом общества, своему народу, принесение ему пользы, постановка интересов народа выше собственных интересов.

Э. Газиев отмечает, что унаследованные нашим народом от предков такие качества, как щедрость, гостеприимство, правдивость, великодушие, верность, чистота и воспитанность, являются важнейшими чертами национального характера. Целесообразно формировать эти качества в сознании молодого поколения в процессе обучения и воспитания, обогащать их духовный мир жемчужинами народной мудрости и уделять особое внимание разумным мерам по развитию национальных ценностей.

В. М. Каримова отмечает, что массовые явления, происходящие в масштабах общества, также имеют прикладное значение для социальной психологии. Поскольку отрицание влияния массовых явлений и больших групп на воспитание личности равнозначно одностороннему подходу к данной проблеме. Например, психология нации или этноса, к которому принадлежит человек, сохраняющиеся в его сознании традиции, обряды, верования, обычаи, привычки, стереотипы деятельности и тому подобное обладают определённой силой воздействия. Дух нации формируется в сознании личности уже с раннего детства в семейной среде посредством языка, который она усваивает.

Н. С. Сафаев отмечает, что каждый этнос в процессе своей жизнедеятельности в определённой территории и в конкретных социально-экономических и исторических

условиях вырабатывает своеобразный стереотип поведения. Эти стереотипы передают представителям данного этноса общепринятую модель поведения в тех или иных стандартных ситуациях.

З. Э. Абдурахмонова в своих исследованиях анализировала национальное сознание и его сущность, социально-психологические особенности чувства национального единства и солидарности, а также раскрыла социально-психологические особенности формирования чувства национального единства с возрастной и этнопсихологической точек зрения.

Процесс социализации традиционно рассматривается как институционально заданный и определяется исходя из социальной структуры общества.

Понятие «инкультурация» позволяет изменить данную ситуацию: мы встаём на позицию индивида и, исходя из внутренних потребностей, мотивов и индивидуальной картины мира, определяем направления и закономерности вхождения человека в мир общей культуры. Субъективная окрашенность культурных концептов, их когнитивный характер, включающий как эмоциональное, так и понятийное и оценочное отношение к миру, позволяет рассматривать инкультурацию прежде всего не как социальный фактор, а как процесс формирования личности, обладающей общими социальными характеристиками и признаками [1]. В результате мы отказываемся от одностороннего процесса интернализации, на котором в той или иной степени основываются теории социализации, и исходим из личности и её активности.

Социализация — это процесс усвоения социальных ролей и культурных норм, начинающийся в младенчестве и завершающийся в старости.

Первичная социализация прежде всего включает процессы ухода за детьми, их воспитания и обучения в семье. Цель первичной социализации заключается в формировании у детей склонности к доверию другим людям, умению слушать их и делать им добро. Эффективным методом первичной социализации является поведение родителей, поскольку они выступают образцом того, как следует вести себя в различных ситуациях. По утверждению В. М. Розина, обряды наречения имени, чтения азана, язык, обучение правилам поведения, телесные наказания, словесные инструкции, наставления и советы, предупреждения, система поощрений относятся к социально-культурным процедурам социализации [2].

Социализация представляет собой процесс усвоения индивидом культурных норм и социальных ролей, в ходе которого человек превращается в социального индивида. Получая в повседневной практике информацию о различных сторонах социальной жизни, человек формируется как социальная и культурная личность, принадлежащая обществу. Таким образом, под социализацией понимается гармоничное вхождение индивида в социальную среду и усвоение им системы ценностей общества.

Понятие «инкультурация» стало для М. Херсковица опорным при построении его целостной культурно-антропологической концепции [3]. Именно в процессе вхождения в культуру лежат механизмы возникновения этнокультурных сообществ, а также изменения того или иного общества (культуры). По утверждению В. М. Розина, освоение деятельностной и поведенческой сторон культуры, а также различных аспектов духовной культуры в процессе инкультурации является основным звеном концепции М. Херсковица.

Процессы социализации и инкультурации могут протекать в одном направлении, а также развиваться в противоположных направлениях. Их фазы могут совпадать друг с другом, но при этом могут резко различаться. Социализация — это вхождение в общество, социальное становление человека. Результатом процесса социализации является личность. Инкультурация — это врастание в родную культуру, формирование культурно воспитанного человека. Результатом процесса инкультурации является интеллигент, образованный человек.

Когда эти два процесса соответствуют друг другу и протекают в одном направлении, мы можем представить единый полюс «социализация — инкультурация».

Данный полюс показывает степень уменьшения или увеличения культурного и социального потенциала у людей различных типов. Феральные люди — это дети, воспитывавшиеся среди волков или других животных. Они не способны вернуться в общество и адаптироваться к нему и через короткий промежуток времени умирают. Потенциал их инкультурации и социализации находится на минимальном уровне.

У детей, воспитывавшихся в домах ребёнка и интернатах, уровень инкультурации и социализации является средним. Достигнув совершеннолетия и покидая учреждение, они оказываются недостаточно адаптированными к полноценной жизни в большом обществе. У них отсутствует многое из того, что имеется у детей, выросших в обычных семьях. Относительно высокий потенциал наблюдается у интеллигентных людей. Это социально активные и культурные люди [4].

По мнению культуролога Э. В. Соколова, социализация связана с усвоением определённого культурного минимума. Речь идёт об усвоении основных социальных норм, ролей, языка и качеств национального характера. В отличие от неё, термин «инкультурация» отражает более широкую реальность, предполагающую отношение личности ко всему культурному наследию человечества, то есть не только к собственной национальной культуре, но и к культуре других народов. Следовательно, инкультурация означает «освоение широкой гуманитарной культуры».

В отличие от понятия социализации, инкультурация предполагает обучение человека традициям и нормам поведения, существующим в конкретной культуре. Это происходит в процессе взаимного обмена отношениями между человеком и его культурой: с одной стороны, культура определяет основные черты личности человека, а с другой — сам человек оказывает влияние на свою культуру.

Инкультурация включает формирование у человека основанных на культуре навыков, например форм общения с другими людьми, контроля собственного поведения и эмоций, способов удовлетворения основных потребностей, оценочного отношения к различным явлениям окружающей среды и т. д. Результатом инкультурации является сходство человека в поведенческом и эмоциональном отношении с другими представителями определённой культуры и его отличие от представителей других культур. По своему характеру процесс инкультурации является более сложным по сравнению с социализацией.

По мнению Э. Эриксона, усвоение социальных законов жизни происходит значительно быстрее, чем усвоение культурных норм, ценностей, традиций и обычаев.

На индивидуальном уровне процесс инкультурации проявляется в повседневном общении с людьми, подобными ему: родственниками, друзьями, знакомыми или незнакомыми людьми, принадлежащими к той же культуре. В процессе общения человек осознанно или неосознанно учится тому, как вести себя в различных жизненных ситуациях, оценивать события, принимать гостей, реагировать на те или иные проявления внимания или сигналы.

Исходя из этого, содержание процесса инкультурации включает приобретение следующих знаний и навыков:

- обеспечение жизнедеятельности: профессиональная деятельность, ведение домашнего хозяйства, пользование товарами и услугами;
- развитие личности: получение общего и профессионального образования, социальная активность, занятия по интересам;
- социальная коммуникация: официальное и неофициальное общение, путешествия, физическое перемещение;
- восстановление энергетических затрат: приём пищи, соблюдение личной гигиены, пассивный отдых, сон.

Инкультурация, или приобщение к культуре, осуществляется несколькими путями, однако наиболее распространённым её видом является опосредованная инкультурация, то есть наблюдение человеком за поведением других людей. При таком способе даже самая простая процедура, которую мы выполняем ежедневно, с точки зрения

инкультурации представляет собой определённую ценность, поскольку она состоит из поз и жестов, приобретающих различное содержание в разных культурах.

При приёме пищи различия между поведением дикого животного и человека являются существенными. Цивилизованного человека обучают тому, как удовлетворять свои потребности в соответствии с нормами той или иной культуры. Иными словами, культура учит нас тому, где и как следует себя вести.

Несмотря на указанные различия, понятия социализации и инкультурации по своему содержанию и сущности продолжают вызывать дискуссии в науке. М. Мид под термином «социализация» понимает обучение вообще, а под термином «инкультурация» — обучение, происходящее в рамках конкретной культуры [5].

По мнению Д. Мацумото, социализация — это процесс познания людьми социальных и культурных норм, а инкультурация является продуктом процесса социализации. Практически все исследователи сходятся во мнении, что социализация имеет более универсальный характер, тогда как инкультурация обладает культурной спецификой.

Таким образом, можно сделать вывод, что процессы инкультурации и социализации, несомненно, тесно взаимосвязаны и могут происходить только во взаимосвязи друг с другом. Каждый человек в процессе своего индивидуального развития достигает социализации, соответствующей определённой культуре, и общей инкультурации.

В настоящее время несомненно, что человек не может существовать как член общества без инкультурации и социализации, поэтому обойти данные процессы невозможно. В результате инкультурации человек приобретает способность самостоятельно ориентироваться в окружающей его социальной среде, пользоваться предметами культуры, оставленными предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, а также взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми. Благодаря этим особенностям человек отличается от представителей других культур.

В результате процесса социализации человек становится полноправным членом общества, то есть самостоятельно выполняет требуемые социальные роли, при этом культурные особенности не принимаются во внимание. И процессы инкультурации, и процессы социализации в основном происходят не в рамках специального обучения, а под руководством взрослых и на основе собственного опыта. Лишь некоторые из них осуществляются в специальных институтах социализации — школах и высших учебных заведениях.

Установлено, что процессы социализации у взрослых и детей протекают по-разному. Причины этих различий изучал Орвилл Г. Брим. Он выявил следующие различия:

1. Если у взрослых социализация изменяет внешнее поведение, то у детей она трансформирует базовые ценности.

2. Взрослые способны оценивать нормы и вносить в них коррективы, тогда как дети усваивают их некритично.

3. Если социализация в зрелом возрасте привносит дополнительные оттенки между чёрным и белым, то дети при оценке и осмыслении других людей используют преимущественно контрастные категории. Взрослые выполняют множество социальных ролей, тогда как дети — нет.

4. Если у взрослых процесс социализации происходит по линии профессиональной специализации, то дети изучают общие принципы жизни и нравственные ценности.

Понятия социализации и инкультурации по своему содержанию очень близки друг другу, поэтому необходимо не допускать их смешения. Социализация означает обучение человека жизни в современном обществе. Независимо от того, в какое государство он отправляется, человек должен иметь элементарное представление о социальной структуре и стратификации общества, разделении людей на классы,

способах зарабатывания денег и распределении ролей в семье, основах рыночной экономики и политическом устройстве государства, а также о гражданских правах.

Инкультурация означает обучение человека нормам поведения и традициям, существующим в конкретной культуре. Культура в разных государствах является более специфичной по сравнению с социальной структурой. Полностью войти в неё и адаптироваться к ней достаточно сложно.

Например, эмигрант, переехавший из Узбекистана в другую страну, быстро осваивает социальные законы жизни. Однако усвоение норм и традиций другой культуры происходит с большими трудностями. Узбекский программист или инженер, обладающий высокой квалификацией, признанной за рубежом, в короткий срок осваивает права и обязанности, соответствующие его новому социальному статусу. Уже через месяц он может выполнять свои профессиональные обязанности практически так же, как представители коренного населения этой страны. Однако привыкнуть к другой культуре и почувствовать её как свою собственную он не сможет даже спустя несколько лет.

Таким образом, адаптация к социальным порядкам жизни происходит легче, чем инкультурация — адаптация к ценностям, традициям и обычаям. Когда человека спрашивают: «Кто ты?», с точки зрения социализации он должен ответить: «Я профессор, учёный, инженер, глава семьи». С точки зрения инкультурации он должен указать свою этническую принадлежность: «Я русский, украинец или узбек» [6].

Таким образом, процессы инкультурации и социализации принципиально отличаются друг от друга, и неправильно рассматривать их как понятия, имеющие абсолютно одинаковое значение. Как мы видим, в научной литературе эти понятия, с одной стороны, рассматриваются как идентичные, а с другой — признаются самостоятельными процессами. Однако до настоящего времени учёные не пришли к единому мнению по данному вопросу. В последние годы возрастающее внимание к кросс-культурным исследованиям создаёт основу для дальнейшего решения данной проблемы.

Список используемой литературы.

1. Берри Дж. Как мы будем жить все вместе? Альтернативное видение межкультурных отношений / Кросс-культурная психология: актуальные проблемы // Под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. С. 6–25.

2. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М.: Академический проект, 2000.

3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Институт психологии РАН, 1999. - 320 с.

4. Мишина М.М., Мурсалыева Г.М. Сравнительный анализ формирования типов этнической идентичности подростков разных культурных сред // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки 2018 / № 1 стр.84-93.

5. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 214 – 226; С.322 – 361.

6. Гришаева, Л. И. Взаимодействие факторов «свой», «чужой», «другой» при аккультурации и инкультурации личности Текст. / Л. И. Гришаева //Идентичность в контексте глобализации: Европа, Россия, США. — Калининград, 2003. — С. 54-68.

ВООБРАЖЕНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Илхамова Дилфуза Илясовна,
Ли Елена Робертовна
Национальный университет Узбекистана

Аннотация. *В статье рассматривается воображение учителя как психологический фактор проектирования интерактивной образовательной среды. Раскрывается значение воображения в процессе педагогической деятельности, в частности его взаимосвязь с гибкостью мышления, инновационным мышлением, психологической готовностью, мотивацией и способностью учителя моделировать различные образовательные ситуации. Анализируются психологические особенности восприятия и усвоения учебной информации в условиях использования мультимедийных технологий с опорой на когнитивную теорию мультимедийного обучения Р. Майера и теорию когнитивной нагрузки Дж. Свеллера. Рассматриваются возможности цифровой образовательной среды, интерактивных методов, онлайн-обучения и технологий искусственного интеллекта в развитии творческой активности и организации взаимодействия участников образовательного процесса. Особое внимание уделяется роли воображения учителя в создании инклюзивной и толерантной образовательной среды, моделировании различных культурных и социальных контекстов, прогнозировании образовательных ситуаций и выборе инновационных форм обучения. Рассматриваются фасилитационный подход, игровые, проблемные, проектные и групповые методы обучения, а также современные цифровые инструменты, обеспечивающие интерактивность, совместную деятельность и обратную связь. Представленный анализ позволяет рассматривать воображение учителя как значимый психологический ресурс проектирования современной интерактивной образовательной среды.*

Ключевые слова: *воображение учителя, психологический фактор, педагогическая психология, психология образования, интерактивная образовательная среда, когнитивные процессы, когнитивная нагрузка, инновационное мышление, психологическая готовность, мотивация, цифровая образовательная среда, мультимедийное обучение, интерактивное обучение, искусственный интеллект.*

Abstract. *The article examines teacher's imagination as a psychological factor in designing an interactive educational environment. The significance of imagination in teaching activity is considered, particularly its relationship with cognitive flexibility, innovative thinking, psychological readiness, motivation, and the teacher's ability to model various educational situations. The psychological features of perceiving and assimilating educational information through multimedia technologies are analyzed based on R. Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning and J. Sweller's Cognitive Load Theory. The article considers the potential of digital educational environments, interactive methods, online learning, and artificial intelligence technologies for developing creative activity and organizing interaction among participants in the educational process. Particular attention is paid to the role of teacher's imagination in creating an inclusive and tolerant educational environment, modeling different cultural and social contexts, anticipating educational situations, and selecting innovative forms of teaching. The facilitation approach, game-based, problem-based, project-based, and group learning methods, as well as modern digital tools that support interactivity, collaborative activity, and feedback, are considered. The presented analysis makes it possible to view teacher's imagination as a significant psychological resource for designing a modern interactive educational environment.*

Keywords: *teacher's imagination, psychological factor, educational psychology, pedagogical psychology, interactive educational environment, cognitive processes, cognitive load, innovative thinking, psychological readiness, motivation, digital educational environment, multimedia learning, interactive learning, artificial intelligence.*

Феномен воображения представляет собой многогранную задачу: во-первых, сложность и неоднозначность в определении самого термина воображение, во-вторых, умение различать от других когнитивных процессов, так как процесс воображения протекает в неразрывной связи с другими когнитивными функциями, как восприятие, память и мышление. В-третьих, хорошо не изучены ключевые аспекты воображение учителя для эффективной педагогической коммуникации в школьном образовании.

В научной литературе существуют разные подходы к определению воображения. Ф.Кейра, А.Селли, П.П.Блонский считали, что воображение подразумевает процесс, протекающий в образах, где память, воспроизводящая образы воспринятого, представляет одним из видов воображения. Исходя из этого, приходят к различению репродуктивного и творческого воображения и отождествлению первого с памятью [1].

Воображение позволяет учителю разработать и соединить оригинальные, интересные методики преподавания, что повлияет на эффективность усвоения материала учениками. Это позволит адаптировать учебный процесс под различные типы интеллекта и потребности каждого учащегося. Создание адаптивных уроков, где учитель, ориентируясь на наблюдение и диагностику, предлагает обучающие материалы, основанные на доминирующих способностях ученика.

Одно из фундаментальных теоретических направлений в педагогике — концепция И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина о классификации методов обучения, направленная на структурирование и систематизацию методов преподавания и обучения в образовательном процессе. Концепция включает классификацию методов по признаку характера познавательной деятельности учащихся. Традиционный «объяснительно-иллюстративный метод» предполагает пассивное восприятие учащимися предлагаемой учителем информации. Учебный материал излагается в логической последовательности, выбранной и отфильтрованной учителем. Репродуктивный метод строится на воспроизведении учениками ранее полученных знаний. Основной акцент поставлен на повторении и закреплении пройденного материала. Автоматизируется закрепление знаний и формирование умений через решение типовых и однотипных заданий.

Проблемное изложение направлено на активное вовлечение учащихся в познавательную деятельность путем создания учебных проблемных ситуаций, моделируя процесс научного поиска. Участие в решении поставленных задач развивает аналитическое мышление ученика. В рамках частично-поискового (эвристического) метода учащиеся начинают выполнять некоторые этапы научного исследования. Учитель направляет обучающихся к неординарному решению задач, структурируя вопросы, направляя ученика к самостоятельному исследованию поставленной проблемы. Исследовательский метод требует от учащегося самостоятельного поиска, выявления проблемы, формирования гипотез, планирования исследований, анализа результатов и выводов [2].

Для исследования взаимосвязи воображения учителя с его способностью проектировать интерактивные уроки необходимо также учитывать современные тенденции, особенности и наличие образовательного процесса в онлайн-пространстве. Современные интернет-ресурсы и обучающие платформы предоставляют широкие возможности для разработки и реализации интерактивных и образовательных материалов, что требует от учителя не только креативности, но и высокого уровня цифровой компетентности. Кроме того, технологии искусственного интеллекта способны стимулировать воображение учителя, предлагая инновационные подходы к организации образовательной среды, включая разработку динамических мультимедийных

элементов, иммерсивных виртуальных пространств и игровых методик обучения. В систему виртуального класса можно интегрировать практически все доступные инструменты интерактивного обучения цифровой среды, которые в некоторых случаях могут превосходить возможности традиционного очного аудиторного обучения своей вариативностью и широтой спектра [3].

Умение адаптировать и интегрировать цифровые преимущества в среднеобразовательной среде способствует повышению эффективности обучения, но только при наличии специальных компетенций у преподавателя: умения работать онлайн и использовать его каналы коммуникации, а также подготовки преподавателя в области психологии и культуры коммуникации.

К примеру, использование визуальных и динамических образов, таких как анимация, облегчает понимание процесса изменений и эволюции изучаемых объектов. Обучение с использованием мультимедийных материалов по модели Р. Майера, несмотря на то, что модель носит концептуальный характер, не отражая точную структуру мозга, включает пять когнитивных процессов. Структурная модель когнитивной теории мультимедийного обучения (CTML) иллюстрирует, как человеком обрабатывается и воспринимается информация.

Richard E. Mayer предлагает, что успешное обучение зависит от того, насколько правильно структурирована подача материала. Использование комбинаций текста и изображений с одновременным аудиокомментарием снижает «когнитивную перегрузку» и улучшает усвоение материала [4]. Следует помнить, что высокая когнитивная нагрузка вызывает у школьников деструктивный стресс, тревожность и эмоциональное выгорание. Оптимизация когнитивной нагрузки через мультимедийные инструменты позволит не только улучшить академическую успеваемость, но и повлиять на развитие эмоционального интеллекта ученика. Также известен факт, что во время снижения негативных стрессовых факторов учащиеся лучше управляют своими эмоциями в процессе обучения.

В теории когнитивной нагрузки John Sweller утверждал, что когнитивные ресурсы учащегося ограничены и перегрузка может снизить эффективность обучения. Поэтому учебный процесс должен быть спроектирован таким образом, чтобы минимизировать нагрузку на рабочую память учащихся. В теории выделяются три типа когнитивной нагрузки: а) внутренняя, связанная с самой сложностью материала; б) перегрузка информации, создаваемая неэффективным дизайном обучения; в) полезная нагрузка — усилия, направленные на осмысленное обучение и формирование схем. Его исследования показывают, что перегрузка когнитивной системы приводит к ухудшению успеваемости. Структура и содержание учебного материала могут влиять на когнитивные процессы. Исследования фокусируются на минимизации ненужной когнитивной нагрузки для улучшения обучения [5].

При проектировании и создании интерактивных уроков следует рассмотреть, какие же факторы, связанные с воображением учителя, влияют на способность проектировать и строить интерактивные уроки в образовательной среде. Учитель, обладающий развитым воображением, способен быстро адаптировать методики и подходы в зависимости от обстоятельств. Гибкость мышления позволяет быстро адаптироваться к изменениям, придумывать оригинальные подходы к преподаванию, разрабатывать инновационные решения и быть готовым к постоянному обучению.

Воображение учителя становится важным инструментом для создания инклюзивной и толерантной образовательной среды. Воображение позволит учителю моделировать учебные ситуации, отражающие различные культурные и социальные контексты, что способствует развитию у учащихся эмпатии, уважения к культурному разнообразию и способности к конструктивному взаимодействию в мультикультурном обществе.

Инновационное мышление проявляется в способности учителя разрабатывать и внедрять нестандартные формы обучения, такие как игровые методики, элементы

виртуальной и дополнительной реальности, проектное и проблемное обучение. Учитель должен быть готов адаптировать методы обучения и коммуникации в ответ на новые вызовы и изменения. Воображение позволяет прогнозировать образовательные тренды и адаптировать учебный процесс под потребности будущего.

Психологическая готовность включает в себя способность к саморегуляции, управлению стрессом и сохранению эмоционального баланса в сложных педагогических ситуациях. Учитель с развитым воображением может мысленно проигрывать сложные сценарии взаимодействия с учащимися и заранее продумывать стратегии поведения, формируя внутреннюю уверенность в собственных силах. Умение видеть долгосрочные результаты своей деятельности, представлять возможные успехи учеников и собственный вклад в их развитие помогает учителю сохранять энтузиазм, избегать профессионального выгорания и находить вдохновение в ежедневной работе.

Научно-исследовательским институтом стратегических проектов в Республике Корея (KAIST) проанализированы требования к кадровым ресурсам, которые составляют основу проблемы образования. В качестве основы для разработки образовательных стратегий рассмотрены семь факторов: общество, технологии, окружающая среда, политика, экономика, население и ресурсы. В целом качества человеческих ресурсов, требуемые будущим обществом, понимаются в первую очередь как творческая личность, ориентированная на мультикультурность, конвергентность, принятие ответственных и неординарных решений, культурного и здорового человека.

Цель рецептивного образования — восстановление человеческой близости к восприятию посредством восстановления целостности личности или пяти человеческих характеристик: интеллектуальных, эмоциональных, физических способностей, способностей самоуправления и отношений между людьми.

П. Г. Щедровицкий отмечает, что, вступая в эпоху глобализации, «государство перестает быть субъектом проектирования образовательных процессов, по причине размывания ядра профессиональной организации деятельности». Кризис учебных заведений связан с феноменом транспрофессионализма. В XX веке произошли три кардинальных сдвига: демократизация знаний, размывание ядра профессиональной ответственности, многие проблемы сегодня решаются на стыке наук, дисциплин, профессий, сфер деятельности. Отсюда появление термина «метапедагогика». Учить не чему-то определенному, а учить учиться, но возникает другая проблема — учиться на каком материале [6].

В педагогике существует множество разнообразных методик, техник и принципов, применяемых для построения учебных занятий, которые рассчитаны на творческий подход к построению занятий. Техники и методики, используемые в программе TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), строятся на фасилитационном стиле педагогического взаимодействия: «Desuggestopedia», «Total Physical Response», «Communicative Language Teaching», Concept Checking Questions (CCQ), Effective Seating Arrangement (Larsen-Freeman, 2009, с. 181). В целях инновационного изучения английского языка как иностранного Джим Скривнер разработал обучающее пособие, содержащее сотни идей и проверенных методик, которые можно сразу же применять на практике проведения интерактивных занятий.

К. Д. Ушинский придает педагогике эпитет «искусство», призванное удовлетворять высшие нравственные и духовные потребности человека. Цель современного учителя — не вмешиваясь в содержательный контекст работы над задачей, организовать эффективную работу группы. Фасилитационный подход справляется с поставленной задачей, так как фасилитатор использует различные методы организации групповой работы с четко заданными правилами [7].

Мозговой штурм (Brainstorming, Reverse Brainstorming) — метод генерации идей, при котором участниками свободно предлагаются идеи без критики, принимаются любые предложения. Это стимулирует креативность, сбор большого количества идей за короткий промежуток времени. Мировое кафе (World Café) — метод перемещения между

небольшими группами для обсуждения различных аспектов проблем. Создается открытая среда для обмена знаниями и идеями, обобщая и развивая обсуждения. Метод шести шляп (Six Thinking Hats) разработан Эдвардом де Боно. Шесть разноцветных шляп символизируют определенный способ мышления или шесть ролей, что способствует изучению проблемы с различных точек зрения.

Кейс-метод применим для анализа и решения реальной или гипотетической ситуации с целью нахождения групповых решений. Метод групповой дискуссии помогает участникам вместе обсудить определенную тему, обмениваясь мнениями, участники учатся активному слушанию. Визуальная техника группового обсуждения — метаплан (Metaplan). Используются карточки, фиксирующиеся на флипчарте, маркеры, с помощью которых структурируются идеи и мнения учащихся. «Mind Mapping» (метод картирования мыслей), «Fishbone Diagram», «облако тэгов» — визуализация идей и их связей с помощью схем и диаграмм, также в целях структурирования и стимулирования креативного мышления.

Одной из перспективных и современных тенденций в образовании является онлайн-обучение. Проблема синхронных и асинхронных форм взаимодействия исследована недостаточно, и однозначных результатов сделать нельзя . S. Brierton, изучая влияние формата обучения на оценки итоговой работы по курсу, сделал вывод, что в синхронном формате материал изучается глубже [8]. Противоположный результат исследования получил К. Швинхорст о том, что более успешно завершался курс в асинхронном формате онлайн-обучения. Э. Кирияки, В. Дирри и П. Антониу не нашли статистического различия успеваемости студентов в двух форматах онлайн-обучения, но обнаружили, что успеваемость на онлайн-курсах оказалась выше, чем в традиционном офлайн-формате обучения.

Таким образом, интерактивные уроки, которые включают в себя геймификацию и проектное обучение, повышают уровень вовлеченности учащихся, делают обучение привлекательным и значимым, так как происходит важный процесс — сотворчество. Критерий сотворчества — творческая активность, цель которой не аккумулировать знания, а уметь применить их, создавая совместные творческие проекты. Развитие теоретического мышления в подходе В. В. Давыдова остается актуальным и важным в цифровую эпоху, когда умение анализировать и систематизировать информацию становится ключевым навыком.

Список используемой литературы.

1. Петухов В.В. Общая психология. Тексты: В 3 т. Т. 3: Субъект познания. Книга 1 / Ред.-сост.: Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин, В. В. Петухов. М.: Когито-Центр, 2013. - 704 с.

2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М. Педагогика. 1981. - 186 с.

3. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты// Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология 2020 Т.13 №1. с.84-101.

4. Mayer Richard E. Multimedia Learning and Cognitive Load The Psychology of Learning and Motivation, vol.4. Elsevier Science USA 2002. - p.85-139

5. Sweller John. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. Learning and Instruction, vol.4, no.4, 1994. – p. 295-312.

6. Щедровицкий П.Г. Критика педагогического разума Работы 1985-2004г. // П.Г. Щедровицкий М. Политическая энциклопедия. 2021. - 551 с.

7. Базаров Т.Ю. Бизнес-образование: развитие организаций или организация развития? Организационная психология. 2013. Т. 3. №4. С. 92–108.

8. Brierton S, Wilson E, Kistler M.J, et al. A Comparison of Higher Order Thinking Skills Demonstrated in Synchronous and Asynchronous Online College Discussion Posts// NACTA Journal. № 60 (1) 2016. p. 14-21.

СОДЕРЖАНИЕ

4 Предисловие

6 Козлов В.В.
Проблемы интеграции личности в расширенных состояниях сознания

10 Абдуллаев Кудрат Мирзатуллаевич
Социальные изменения, цифровая среда и групповая динамика как факторы адаптации и дезадаптации молодёжи в условиях психологии нового времени

13 Абдуманнатова Наргиза Абдумажит кизи
Психологические особенности повышения чувства уверенности в себе у студентов

18 Абдураззаков Юсуфбек Тургун угли
Психологические факторы, влияющие на проявление социальных отношений у студентов

22 Азизов Аъзам Азиз угли
Инновационные подходы к совершенствованию управленческой компетентности менеджеров организаций дошкольного образования на основе критериев её оценки

33 Айтмуратов Бахтияр Турганбаевич
Метарефлексивные факторы как предикторы академической успешности и саморегуляции студентов

41 Акмурадов Миршод
Взаимосвязь показателей вестибулярно-координационной устойчивости, внимания и технической подготовленности дзюдоистов 10–12 лет

47 Аксенова Л.В., Лазарянц О.В.
Психодуховное измерение кризиса середины жизни

51 Алиева Асель
Дыхание – музыка – движение (ДМД) как инструмент личностной трансформации и психологической интеграции

52 Ахатов Ёлдошжон Хамзаевич
Психологическая концепция метакогнитивной регуляции в волевом развитии личности студента

65 Ахмадов Назиржон Рахматович
Психологические механизмы формирования конструктивного поведения у подростков под влиянием семейного воспитания и взаимоотношений со сверстниками

79 Ахмедова Дилдора Олимджоновна
Социально-психологические особенности адаптации женщин внешних трудовых мигрантов: эмпирический анализ механизмов психологической защиты, эмоционального интеллекта

88 Ахмедова Мунаввар Нуманжановна
Особенности социальной адаптации детей с нарушениями речи в условиях цифровой образовательной среды

95 Ахмедов Давлатбек Салохиддинович
Учебные мотивы развития когнитивных процессов студентов

98 Аширова Соджида Бахромовна

Психологические факторы, влияющие на отношения между старшим поколением семьи и детьми дошкольного возраста в контексте семей Узбекистана

102 Бабаджанова Сайёра Хушнутовна
Самоактивация и приверженность цели как факторы, определяющие целеустремлённость студентов

108 Бакаев Шодижон Шокирович
Влияние социально-политической ситуации на развитие художественных ремесел в Бухаре в середине XVIII века

114 Баширов Ботирбек Абдувохобович
Роль склонности к риску и осторожности в профессиональном выборе подростков

125 Буртешова Алия Бурхоновна
Психологические механизмы формирования компетентности самостоятельной работы у учащихся

139 Валиева Гулбахор Абдужалиловна
Особенности социолингвистической компетенции представителей олимпийского и паралимпийского спорта: сравнительный аспект

145 Гафурова Сабохат Шаюнусовна
Интегративный подход к психологической помощи пациентам с синдромом раздражённого кишечника

152 Демина Е.В.
Анализ личностной динамики по результатам личных сессий психотехнологии ДМД (Дыхание–Музыка–Движение)

154 Джуманиязова Донохон Олимбиевна
Психологические особенности проявления психологического благополучия у подростков

161 Джуманиязов Юнус Шодурди оглы
Психологические факторы формирования социально ответственного поведения у студентов

171 Желтухин Лев Юрьевич
Взращивание концентрации внимания на пути достижения целостности личности

175 Жураев Нурбек Садуллаевич
Влияние профессиональных намерений на формирование профессиональной рефлексии у будущих педагогов

182 Ибодова Гулимехр
Психологические особенности формирования мотивации к кибербуллингу у подростков

187 Кошакова Барна Камиловна
Социально-психологический анализ влияния психологического насилия в отношении детей в современных семьях на формирование личности

194 Кадирова Д.А.
Методы интеграции информатики и информационных технологий в процесс формирования медиаграмотности учащихся школ

201 Kalandarova Yulduz

The Relationship Between Mental Health Factors and Volitional Qualities in Students

205 Каландаров Джахонгир
Учет индивидуальных психологических особенностей в профессиональном самосознании студентов

208 Калинина Н.А.
Кризис без карты: современные женщины в середине жизни в поисках опор

212 Караханова Сарвиноз Алишеровна
Клиническая и психологическая эффективность психомоторной терапии для коррекции невротических расстройств у пациентов с сосудистой деменцией

218 Каримов Фарход Тоштемирович
Социально-демографические факторы и последствия возникновения разводов в семьях различных возрастных групп

226 Кокорин М.В., Коробейникова А.Н., Южаков В.А.
Закон равной значимости – этическая основа интегральной психологии и психотерапии

236 Qoryogdiyev Sherzod Shuxrat ogli
Transformation of Factors Influencing the Manifestation of Infantilism in Parent-Child Relationships

242 Латыпова В.В.
Трансформационный потенциал метода «Дыхание–Музыка–Движение (ДМД)»: феноменологический анализ личного опыта и тренерской деятельности

244 Магомедов А.И.
Авторская программа психологической подготовки юных спортсменов-единоборцев как средство формирования психологии победителя

246 Мадаминов Иззатбек Умидбекович
Психодиагностический анализ формирования эмоционального интеллекта у персонала служб экстренного реагирования

250 Менглиева Гавхар Иброхим кизи
Педагогико-психологические факторы, влияющие на социализацию детей дошкольного возраста

256 Молодин П.А.
Влияние средств воспроизведения музыки при проведении сессий ДМД

258 Мустафаева Д.К.
Социально-психологические детерминанты психической напряженности, возникающей в виртуальной среде

264 Нарзуллаев Нуриддин Хомит угли
Психологические механизмы развития пространственного мышления учащихся в процессе обучения географии

269 Норбоева Сурайё
Ингибиторные функции самоконтроля и их гендерные особенности в профилактике деструктивных и девиантных форм поведения личности

273 Одилбеков Мансурбек Махмуджон угли
Эмоциональная регуляция, стрессоустойчивость и академическая прокрастинация: психологические механизмы взаимосвязи

278 Ойматова Дилором Рузимуротовна
Связь эмоционального интеллекта с возрастом и субъективным благополучием
283 Окмурзаев Дилшод Журакул угли
Анализ психологических показателей эмоциональной зависимости студентов от искусственного интеллекта
287 Останов Шухрат Шарифович
Трансформация психологических проблем межличностных отношений современной молодежи в условиях глобализации
294 Павленко С.А.
Возвращение к себе: нейробиологические механизмы принятия и переход от парадигмы «героя» к метамифу «бытие творца»
297 Поликарпова А.Ю.
Психотехнология «Дыхание – Музыка – Движение» как ресурс психологической адаптации пациентов с онкологическими заболеваниями
301 Полицинская Е.В.
Психологические аспекты самооценки результатов образовательного процесса
304 Потапов Ю.О., Едакина Т.В.
Феномен «логина и пароля» при проведении мануального мышечного тестирования в психологическом консультировании
308 Простаков М.Ю.
Результаты эмпирического исследования авторского курса психотехнологий для повышения благополучия современного человека
310 Расулова Ирода Мансуровна
Психопрофилактика семейного насилия в отношении женщин
315 Рахимова Дурдона Равшанбековна
Психологическое описание уровня удовлетворенности жизнью студентов негосударственного высшего учебного заведения
323 Rahimova S.O.
A Scientific and Theoretical Analysis of Prosocial Behavior Manifestation in Individuals
327 Рахматова Насиба Собировна
Значение социально-психологических компетенций в эффективном управлении
330 Режаметова Ирада Икрамшиковна
Гендерно-психологические детерминанты служебной резистентности в коллективе молодых офицеров
338 Савельева О.А., Козлов В.В.
Коллективная реальность группы как система латентных коллективных психологических конструктов
342 Савельева О.А.
Лидер как архитектор коллективной реальности группы
345 Саитмуродова Малохат Боймурод кизи
Эмпирическое исследование социальных ролей и стереотипов невесток в системе межличностных отношений молодых семей

352 Салиева Муслима Максетбай кызы
Педагогико-психологические детерминанты развития мышления учащихся на основе технологий искусственного интеллекта
Самарова Шохиста Рабиджановна
361 Интегративная модель личностного интеллекта и мотивационных факторов, влияющих на мыслительные процессы учащихся
371 Сафарова Дильназа Кучкаровна
Психологическая адаптация студентов в среде онлайн-обучения
375 Сирлиев Эркин Назарович
Социально-психологическая роль махаллинской и семейной среды в формировании военно-патриотических чувств у молодежи
387 Сорокина Анастасия Викторовна
Навигатор в темноте: интегративный подход к работе с кризисными состояниями личности
389 Тажибаев Шохрух Максудович
Теоретико-методологические и психологические основы инклюзивного туризма и их значение в профессиональной деятельности гидов
398 Тихонова Н.Г.
Психологические ресурсы преодоления кризисных ситуаций руководителями
401 Тойирова Шахло Изатовна
Исследования мотивации достижения и уровня интеллекта у близнецов
405 Туранина Г.В.
Роль СВО в индукции кризисов личности
407 Турдимурадов Жасур Нурмамат угли
Профилактические меры, направленные на предупреждение преступности среди неорганизованной молодежи, и их психологические основы
413 Тухтаев Урол Кузимурадович
Социально-психологические проблемы формирования имиджа сотрудника службы безопасности дорожного движения
417 Усманов Нодирбек Бахрамович
Социально-психологические факторы формирования реакции личности подростка на стрессовые ситуации
428 Федорова А.В.
Визуальный образ, культурная идентичность и язык одежды как инструменты психологической диагностики и сопровождения
430 Хажиева Ирода Адамбаевна, Кушакова Барна Камиловна
Развитие стрессоустойчивости личности на основе инновационных психологических тренингов
435 Xayrullayeva Marjona
Psychological Consequences of Information Technology Development Affecting the Mental State of the Individual
446 Халваши О.В.
Детско-родительские отношения как фактор стрессоустойчивости подростков: результаты эмпирического исследования и обоснование необходимости методической разработки

450 Хамроев Ж.У. Психологическая взаимосвязь между интенсивностью использования искусственного интеллекта и академической прокрастинацией у студентов

455 Хасанов Отабек Хамиджонович
Структура психофизиологической организации деятельности квалифицированных футболистов

459 Хуррамова Ойгуль Худойбердиевна
Гендерные различия в управлении эмоциональным интеллектом учащихся старших классов

471 Шадиярова Г.Б.
Пробуждение в духовных учениях

474 Шодиев Бектош Курбоналиевич
Социально-психологические особенности управленческой ответственности

488 Шокирова Фарангиз Баҳриддин қизи
Влияние использования цифровых технологий и социальных сетей в подростковом возрасте на психологическую устойчивость и эмоциональное состояние

494 Эргашева Мухайё Джураевна
Важность личностных факторов в адаптации сирот и детей, лишенных родительской заботы, к семейному детскому дому

497 Эшмурадов Олмосбек Эламанович
Анализ проблем, возникающих в связи с социальным контентом семьи

503 Юсупова М.А.
Экологическая культура и входящие в неё подшкалы: психологический анализ молодых семей

507 Янгибоева Дилдорахон Рахмон кизи
Гендерные особенности проявления эмоциональной алиенации и субъективного одиночества в узбекских семьях

515 Идиева Манучехра Икром кизи
Психологические особенности развития интеллектуальной активности учащихся

521 Насимджанова М.
Социально-психологические механизмы инкультурации и социализации личности

527 Илхамова Дилфуза Илясовна, Ли Елена Робертовна
Воображение учителя как психологический фактор проектирования интерактивной образовательной среды

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ Выпуск 41.Часть2. 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 2. /Под ред. В.В.Козлова. - Ярославль: МАПН, 2026. 538 – с.

Ярославль, 2026