



ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

*Санокулов Мантуна Эркинжон қизи,
Элов Зиёдулло Сатторович,
г.Бухара, Узбекистан*

Аннотация. В данной статье освещаются социально-психологические причины формирования девиантного поведения у подростков и рассматривается вопрос его профилактики.

Ключевые слова: девиантное поведение, психические расстройства у подростков, причины формирования девиантного поведения у подростков, признаки девиантного поведения, профилактика девиантного поведения

Девиантное поведение - это поведение, которое отклоняется от наиболее распространенных, общепринятых, а также устоявшихся норм и стандартов. Девиантное, негативное поведение устраняется путем применения определенных формальностей, а также неформальных санкций (лечение, изоляция, исправление, наказание нарушителя). Проблема девиантного поведения была центральной проблемой, привлекавшей пристальное внимание с момента появления социологии.

Социология не является оценочной в суждениях о девиации. Поскольку девиация в социологии понимается как отклонение от общепринятых социальных стандартов, и это не квалифицируется как систематическое заболевание. Существуют различные определения девиантного поведения.

Социология под девиантным поведением понимает реальную угрозу физическому, а также социальному выживанию человека в определенной социальной среде, коллективе или ближайшем окружении. Отклонения отмечаются нарушениями социальных и моральных норм, культурных ценностей, процесса ассимиляции, а также воспроизводства ценностей и норм. Это может быть единичное действие индивида, не соответствующее стандартам. Как пример, это криминализация общества, разводы, коррупция чиновников.

Понятие нормы и отклонения определяется социально. Медицина относит к девиантному поведению отклонение от общепринятых норм межличностных взаимодействий. Это действия, поступки, высказывания, совершаемые в формах нервно-психической патологии, а также в рамках психического здоровья и пограничного состояния.

Психология относит к девиантному поведению отклонение от социально-психологических, а также моральных норм. Отклонения характеризуются нарушением общепринятых норм или нанесением ущерба себе, общественному благополучию и другим.

Причины девиантного поведения

У подростков причины отклонений носят социальный характер, это недостатки воспитания. От 25% до 75% детей воспитываются в неполных семьях, 65% подростков имеют серьезные расстройства личности, 65% - акцентуанты. Пациентов с делинквентными отклонениями до 40%. Половина из них страдает таким заболеванием, как психопатия. Бродяжничество и побеги из дома в большинстве случаев вызваны делинквентностью. Самые первые побеги осуществляются из страха наказания или выступают как реакция протеста, а затем превращаются в условно-рефлекторный стереотип.

Причины девиантно-делинквентного поведения подростков кроются в недостаточном надзоре, недостатке внимания со стороны родственников, тревоге и

страхе перед наказанием, в фантазировании и грезах наяву, в желании вырваться из-под опеки учителей и родителей, в жестоком обращении товарищей, в немотивированной тяге сменить надоевшую обстановку окружающая среда.

Особого внимания заслуживает ранний алкоголизм и наркомания в молодежной среде. Многие делинквентные подростки привыкли злоупотреблять наркотиками и алкоголем. Их мотивация - быть с вами, повзрослеть, удовлетворить свое любопытство или изменить душевное состояние. Они прибегают к наркотикам и алкоголю, чтобы почувствовать себя веселыми, уверенными или расслабленными. Возникновение группового опьянения на встречах сверстников сопровождается угрозой алкоголизма. Пристрастие подростков к наркотикам также является ранним симптомом наркомании.

Признаки девиантного поведения

Девиантное поведение определяется отклоняющимися признаками, которые не соответствуют официально установленным и общепринятым социальным нормам. Девиантное поведение создает людям негативную репутацию. Девиантное поведение имеет деструктивную или саморазрушительную направленность и характеризуется устойчивым или длительным повторением.

Признаки девиантного поведения: социальная дезадаптация, возраст/пол, личностная идентичность. Очень важно отличать девиантное поведение (противоправное и аморальное) от странностей, нестандартности и эксцентричности существующих личностей, которые не несут вреда.

Девиантное поведение подростков

Сегодня все большее число детей считают целью своей жизни достижение материального благополучия и стремятся к нему любой ценой. Учеба и работа потеряли свою социальную значимость и ценность и приобрели утилитарный характер. Подростки стремятся получить как можно больше привилегий и благ и меньше учиться и работать. Такая позиция молодежи со временем принимает радикальные и публичные формы, порождая новое потребительство, которое часто приводит к девиантному поведению. Девиантное поведение молодежи определяется и усугубляется экономической ситуацией в стране. Об этом свидетельствует рост преступности среди несовершеннолетних, где предметом правонарушения часто становится имущество.

Для девиантного поведения молодежи характерна ориентация на материальное и личное благополучие, жизнь по принципу "как хочу", самоутверждение без средств и любой ценой. В большинстве случаев подростками движет не желание удовлетворить свои потребности или корыстные интересы преступным путем, а вступление в компанию, чтобы прослыть смелым. Подростковая девиантность - широко распространенное явление, связанное с процессом взросления и социализации, который нарастает на протяжении подросткового возраста и снижается после 18 лет.

Девиантность часто не осознается ребенком, а способность противостоять негативному влиянию окружающей среды появляется после 18 лет. Девиантное поведение подростков - сложное явление, и исследования по этому вопросу разнообразны и междисциплинары. Девиантное поведение молодежи включает в себя антисоциальное, антидисциплинарное, делинквентное, злонамеренное и самоагрессивное (самоповреждение и суицидальное) поведение. Такое поведение обусловлено целым рядом отклонений в развитии личности. Эти отклонения часто включают в себя реакцию детей на сложные жизненные обстоятельства. Эти обстоятельства часто находятся на пограничном уровне (между болезнью и нормой). Причины девиантности у подростков связаны с их воспитанием, особенностями физического развития и социальным окружением. Подростки оценивают свое тело, государственные нормы, физическое превосходство и неполноценность, делают выводы о своей социальной значимости и ценности. Ребенок либо негативно относится к своим физическим недостаткам, либо пытается компенсировать недостатки, либо старается устранить их с помощью физических упражнений. Задержка формирования нервно-

мышечных органов может нарушать координацию движений, что проявляется в неуклюжести. Обвинения и презрение со стороны окружающих по поводу внешности вызывают не только неловкость, но и агрессивное воздействие и искажают поведение. Высокие мальчики уверены в своей силе и мужественности. Им не приходится бороться за уважение окружающих. Из-за их уверенности в себе другие дети воспринимают их как высокоинтеллектуальных. Их поведение более покорное и естественное и не требует особого внимания. Худые, низкорослые и недоразвитые мальчики кажутся окружающим незрелыми, маленькими и неприспособленными к жизни. Они ведут себя вызывающе и нуждаются в присмотре. Чтобы изменить неблагоприятную оценку, им нужно проявлять предприимчивость, находчивость и смелость, быть постоянно на виду и доказывать свою полезность и незаменимость для группы личными достижениями. Такая деятельность вызывает эмоциональный стресс и трудности в общении.

Подростковый возраст играет важную роль в поведении. Раннее половое развитие может привести одних людей к проявлению эмоциональных расстройств, других - к поведенческим нарушениям (гневливость, претенциозность, агрессивность), третьих - к импульсивным расстройствам (особенно к сексуальным импульсам). Задержка полового развития приводит к непонятливости, медлительности, неуверенности в себе, трудностям в адаптации и импульсивности. Возникновение девиантного поведения определяется психологическими особенностями. К особенностям девиантного поведения у младших подростков относится дисбаланс в темпах и уровне развития личности. По мере формирования чувства взрослости могут возникать колебания и неустойчивость эмоций, для которых характерны подъемы и спады, быстрые переходы от высокого настроения к низкому. Эмоциональные всплески происходят, когда подростки сталкиваются с непониманием в своем стремлении к независимости. Аналогичные реакции возникают и на критику внешних данных или физических способностей.

Девиантное поведение подростков характеризуется неустойчивым настроением у мальчиков 11-13 лет и у девочек 13-15 лет. В этой возрастной группе наблюдается выраженное упрямство. Старшие дети интересуются своим правом на независимость, ищут свое место в этой жизни. Происходит разделение интересов и способностей, определяется психологическая ориентация, формируется мировоззрение. Часто целеустремленность и настойчивость противопоставляются неуравновешенности и импульсивности. Излишняя самоуверенность и дотошность подростка сочетается с неуверенностью в себе. Стремление к длительным контактам сочетается с желанием одиночества, недоброжелательность - с застенчивостью, романтизм - с цинизмом и реализмом, а потребность в нежности - с садизмом. Развитие личности подростка происходит под влиянием общества и культуры и напрямую связано с экономическим статусом и полом.

Формы девиантного поведения

Формы отклонений у подростков включают гиперкинетическое расстройство, несоциализированное расстройство; расстройство поведения, ограниченное семьей; социализированное расстройство; делинквентное нарушение. Характеристики девиантного поведения подростков с гиперкинетическим расстройством включают недостаточную усидчивость, когда требуется психическое напряжение, а склонность переключаться с одного вида деятельности на другой не приводит к завершению ни одного дела. Ребенку свойственны импульсивность, безрассудство, склонность попадать в несчастные случаи, а также получать дисциплинарные взыскания. Отношения со взрослыми характеризуются отсутствием дистанции. У детей наблюдается расстройство поведения, а также низкая самооценка.

Расстройство поведения, ограниченное рамками семьи, включает как асоциальное, так и агрессивное поведение (грубость, протест), которое проявляется дома в личных отношениях с родственниками. Кража, уничтожение вещей, жестокость, поджог дома.

Несоциализированное расстройство характеризуется сочетанием асоциального, а также агрессивного поведения. Расстройство характеризуется отсутствием продуктивного общения со сверстниками, а также проявлением изоляции от них, неприятием друзей и эмпатических взаимоотношений со сверстниками. Со взрослыми подростки проявляют жестокость, несогласие, обидчивость, гораздо реже возникают хорошие отношения, но без доверия. Могут возникать сопутствующие эмоциональные расстройства. Часто ребенок одинок. Такое расстройство характеризуется вымогательством, драчливостью, мелким хулиганством или нападением с применением насилия, а также жестокостью, грубостью, неповиновением, сопротивлением властям и индивидуализмом, неконтролируемой яростью и сильными вспышками гнева, поджогами, деструктивными действиями.

Социализированное расстройство характеризуется стойкой асоциальностью (ложь, уход из дома, воровство, прогулы в школе, вымогательство, грубость) или стойкой агрессией, которая возникает у общительных подростков и детей. Часто они находятся в группе асоциальных сверстников, но могут оставаться частью компании, не совершающей правонарушений. У таких подростков очень плохие отношения со взрослыми, находящимися у власти. Они характеризуются поведенческими, смешанными и эмоциональными расстройствами в сочетании с асоциальными, агрессивными или провокационными реакциями с симптомами тревоги или депрессии. В некоторых случаях имеют место описанные расстройства в сочетании с постоянной депрессией, выражающиеся в проявлениях сильного страдания, потере удовольствия, потере интереса, самообвинении и безнадежности. Другие расстройства проявляются в беспокойстве, робости, страхах, навязчивых идеях и тревогах из-за своего здоровья.

Девиантное поведение - это мелкий проступок, который не поднимается до уровня уголовного преступления. Девиантное поведение выражается в прогулах, хулиганстве, связях с антисоциальными предприятиями, издевательствах над слабыми, вымогательстве денег, кражах мотоциклов и велосипедов и т.д. Распространены спекуляция, мошенничество, бытовые кражи. Девиантное поведение, связанное с интимными желаниями, пропагандируется как еще одна форма молодежного девиантного поведения. Молодым людям часто не хватает осознанности, а также повышенного сексуального желания. Отклонения в интимном поведении происходят по этой причине, так как половая идентификация еще не завершена. Подростки, чье созревание происходит медленнее и быстрее, более восприимчивы к подобным изменениям. Задержки в развитии делают их подверженными соблазнению со стороны старших подростков.

Следующая форма девиантного поведения в подростковом возрасте - психогенное патологическое развитие личности. Аномальное формирование незрелой личности происходит под влиянием хронических психологических травм, уродливого воспитания, тяжелых переживаний, хронических заболеваний, затяжных неврозов, дефектов органов тела и чувств. Коррекцией девиантного поведения у подростков занимаются психологи. Задача психолога - выявить истинные причины девиантного поведения и дать необходимые рекомендации.

Классификация включает различные типы девиантного поведения: криминогенный уровень, докриминогенный уровень, преддевиантный синдром.

Докриминальный уровень, не представляющий серьезной общественной опасности: нарушение моральных норм, мелкие проступки, нарушение правил поведения в общественных местах; употребление наркотических, алкогольных, отравляющих веществ; уклонение от общественно полезной деятельности.

Криминогенный уровень, выражающийся в уголовных правонарушениях. Ядром девиантного поведения является преступность, наркомания, суицид, алкоголизм. Существует также преддевиантный синдром, который включает в себя совокупность симптомов, приводящих индивида к стойким формам девиантного поведения. А именно:

семейные конфликты, аффективный тип поведения; агрессивное поведение; негативное отношение к процессу обучения, асоциальные ранние формы поведения, низкий уровень интеллекта.

Профилактика девиантного поведения

Гораздо проще проводить профилактику, чем что-то менять, но наше общество по-прежнему не принимает достаточных мер для предотвращения отклонений. Существующие социальные трудности (гнев, наркомания, алкоголизм) заставляют задуматься об этой проблеме и о том, почему это происходит. Родители, воспитатели обеспокоены: почему открытый ребенок, стремящийся к хорошему, зрелый, приобретает асоциальное поведение?

Профилактика девиантного поведения должна включать мониторинг факторов риска. Часто предпосылки девиантного поведения скрыты в семье. Семья прививает ребенку базовые, основополагающие ценности, поведенческие стереотипы, нормы. Эмоциональная сфера психики ребенка формируется в семье, но дефекты домашнего воспитания очень сложно исправить. В настоящее время общие дела родителей и детей сведены к минимуму. Замеченная в момент девиации и должным образом оказанная психологическая и медицинская помощь могут предотвратить деформацию личности подростка. Профилактика девиантного поведения включает в себя два направления: общие профилактические меры, а также специальные профилактические меры. Общие профилактические меры означают вовлечение всех учащихся в жизнь школы и предотвращение их неуспеваемости. Специальные профилактические мероприятия дают возможность выявить детей, нуждающихся в особом педагогическом внимании, и провести коррекционную работу на индивидуальном уровне. Выделяются следующие элементы системы специальной профилактики: выявление и регистрация детей, нуждающихся в особом внимании; анализ причин девиантного поведения; определение корректирующих мер.

Литература.

1. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: ЭКСМО, 2005.
2. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. СПб. 1996. 63 с.
3. Егоров, А.Ю. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов. – СПб.: Речь, 2005. – 436с.
4. Карпович Т.Н. Психопрофилактика и психокоррекция патологических черт характера учащихся в подростковом и юношеском возрасте: учебно-методического пособие / Карпович Т.Н. Минск: Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2018. 176
5. З.С.Элов Девиант хулқ–атворли ўсмирларда кузатиладиган психологик ўзгаришларининг ёш билан боғлиқ хусусиятлари (Вояга етмаганларга ижтимоий ҳимоя кўрсатиш маркази тарбияланувчилари мисолида). PEDAGOGIK MAHORAT. Ilmiy-nazariy 2022. 47-57
6. Z.S.Elov. O'smirlik davrida shaxs xulq-atvorida kuzatiladigan reaksiyalarning psixologik ta'siri. PSIXOLOGIYA ILMiy JURNAL 1 (1, 2022), 27-29

ТИПОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИИ В КОНТЕКСТЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОУЧИНГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Сартакова Е.В.,
г.Новосибирск, Россия*

Навык рефлексии способствует развитию как профессионала (в системе профессионального образования), так и личности, а также вносит вклад в обретение учащимися субъектности и агентности (определяемой нами как деятельная субъектность).

С.Ю.Степанов и И.Н.Семенов в статье, посвященной психологии рефлексии [1, С.37-38] приводят собственную типологию рефлексии: *интеллектуальная рефлексия*, функция которой состоит в переосмыслении и преобразовании исходной образно-концептуальной модели объекта в более адекватную на основе новой информации о нем; *личностная рефлексия*, функция которой состоит в самоопределении оператора и в обосновании им собственного личностного права на отклонение от заданной инструкции и на компенсацию ее недостаточности новой самоинструкцией с учетом особенностей нештатной ситуации; *коммуникативной рефлексии*; функция которой состоит в смене представлений о другом субъекте на более адекватные для данной ситуации; *кооперативной рефлексии*, функция которой состоит в переосмыслении и реорганизации коллективной деятельности.

Проведенное различие четырех типов рефлексии С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов конкретизируют применительно к педагогической практике. “Так, если учащийся индивидуально решает задачу, например, при подготовке домашних заданий, то для осуществления успешного мыслительного; процесса может быть достаточно интеллектуальной рефлексии. Когда же задача решается в присутствии референтного лица (т.е. преподавателя или более успевающего ученика при выполнении контрольной работы), но без реального общения и взаимодействия с ним в виде помощи в поиске решения, то в мыслительный процесс помимо интеллектуальной рефлексии вовлекается еще и личностная рефлексия. Если же поиск решения осуществляется в процессе непосредственного общения с другими учениками (например, при групповой дискуссии на факультативных занятиях), то включается также и коммуникативная рефлексия. Когда этот процесс организуется учителем (в ситуациях проблемного или игрового обучения), то помимо интеллектуального, личностного, коммуникативного типов рефлексии осуществляется также и кооперативная рефлексия” [1, С.39]. Авторы полагают, что выделение типов рефлексии в описанных выше ситуациях позволяет определить уровни сложности педагогической деятельности в зависимости от тех рефлексивных процессов, которые осуществляются учащимися. “Так, очевидно, что в первом случае деятельность педагога характеризуется минимальным уровнем сложности, поскольку ему приходится учитывать специфику лишь одного типа рефлексивных процессов, а в последнем, наоборот, — максимальным. Таким образом, для развития у учащихся творческого мышления и культуры умственного труда во всех этих ситуациях необходимо разрабатывать психолого-педагогические средства как для направленной активизации какого-либо одного из этих типов рефлексии, так и для культивирования всех их одновременно с тем, чтобы оптимизировать их взаимодействие” [1, С.39].

Думается, что информацией о типах рефлексии – интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной – должны владеть как педагоги, так и коучи (коучи-педагоги), а также сами учащиеся. При этом не обязательно иметь представление о коучинговых умениях или владеть коучинговым методом, чтобы информация о типах рефлексии, как и осуществление учета и оптимизации рефлексии, были полезны. Педагогу приведенная выше информация облегчит как учебно-методическую работу,

так и аудиторную работу: составляя и оптимизируя программы курсов, преподаватель может опираться на представления о рефлексии, необходимой учащемуся для домашней или аудиторной самостоятельной работы (где, согласно С.Ю.Степанову и И.Н.Семенову, оказывает влияние не только самостоятельность выполнения заданий, но и присутствие либо отсутствие референтного лица); как в процессе осуществления подготовки к лекционным и семинарским занятиям, так и в процессе их проведения преподавателю необходимо учитывать вовлечение коммуникативной и кооперативной рефлексии. Для коуча, работающего в персональном формате, будет полезно различать личностную рефлексия, актуализирующуюся в процессе взаимодействия “коуч-коучи”, и интеллектуальную рефлексия, которая преобладает в процессе самокоучинга. Коуч или коуч-педагог, работающий в групповом формате, должен понимать, что его участие в групповом процессе приводит к дополнению коммуникативной рефлексии кооперативной. Таким образом, учет и оптимизация рефлексии – задача не только педагога, но и коуча. Принимая во внимание то, что самокоучинг, в нашем опыте, является закономерным этапом коучингового процесса, мы, применяя коучинг в системе образования, должны давать информацию о рефлексии и ее типах самим обучающимся. Это поможет им, на наш взгляд, не только более эффективно рефлексировать в процессе коучинга и самокоучинга, но и более эффективно выполнять свою часть раппорта.

Систематизируя собственный опыт применения коучинга в образовательном процессе и пространстве, подчеркнем, что в образовательных учреждениях формат коучинговых процессов преимущественно групповой, поэтому, внедряя коучинг в образование, необходимо держать в фокусе внимания следующее: представление о типах рефлексии, которые актуализируются в групповой работе, а также о способности коуча (как и любого другого референтного лица) оказывать влияние на характер рефлексии участников группы и другие аспекты группового взаимодействия; представление об общности задач и индивидуальности целей и результатов коучи (учащихся) в процессе коучинга и обучения (задачи общие для всей группы, цели – индивидуальные для каждого); понимание того, что основная задача группового коучингового процесса должна быть актуальна для всех участников группы; важность применения инструментов, способствующих “индивидуализации” групповых коучинговых процессов (рабочие тетради, дневники самонаблюдения и др.); необходимость “индивидуализации” групповой работы, признание того, что самокоучинг и саморефлексия – закономерное развитие коучингового процесса, которому значительно способствуют инструменты индивидуальной рефлексии и самонаблюдения (тетради, дневники, трекеры и т.д.).

Литература.

1. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования //Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С.31-40, цитата со С.37-38

СИСТЕМНОЕ РАЗВИТИЕ ИНДУКТИВНОГО И ДЕДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Саттарова Д.Э.,
Узбекистан

Аннотация. В статье представлена модель развития индуктивного и дедуктивного мышления, направленная на повышение эффективности обучения. Она основана на анализе психолого-педагогической литературы, включает методы, формы, дидактические средства, методы оценки эффективности и рекомендации для педагогов. Модель позволяет развить логическое мышление у обучающихся на любом этапе образования, повысить качество обучения, стимулировать самостоятельную работу.

Ключевые слова: дедуктивное мышление, индуктивное мышление, модель обучения, логическое мышление, эффективность обучения

Abstract. The article presents a model for the development of inductive and deductive thinking, aimed at increasing the effectiveness of learning. It is based on an analysis of psychological and pedagogical literature and includes methods, forms, teaching tools, methods for assessing effectiveness and recommendations for teachers. The model allows you to develop logical thinking in students at any stage of education, improve the quality of learning, and stimulate independent work.

Keywords: deductive thinking, inductive thinking, learning model, logical thinking, learning effectiveness

Введение. Индуктивное и дедуктивное мышление – это два основных типа логического мышления, которые играют важную роль в процессе обучения, а в дальнейшем и самообучения студентов.

• **Индуктивное мышление** – это процесс, при котором мы делаем обобщения на основе частных случаев. Мы наблюдаем за повторяющимися закономерностями и на их основе формулируем общие правила или выводы.

• **Дедуктивное мышление** – это процесс, при котором мы применяем общие правила к частным случаям. Мы исходим из уже известных нам знаний и делаем логические выводы о конкретных ситуациях [Акбарова, 2020, с. 116].

Оба типа мышления по-своему способствуют повышению эффективности обучения. Индуктивное мышление: развивает любопытство и исследовательские навыки, побуждает задавать вопросы, искать закономерности, формулировать гипотезы; способствует творчеству и нестандартному мышлению, позволяет делать новые открытия, выдвигать оригинальные идеи; помогает усваивать материал на более глубоком уровне, побуждает к анализу информации, поиску причинно-следственных связей [Хасанов, 2020, с. 18]. Дедуктивное мышление: развивает логическое мышление и критическое суждение, позволяет делать обоснованные выводы, отличать достоверную информацию от недостоверной; способствует системному пониманию знаний, позволяет увязать отдельные факты и теории в единую картину; помогает в решении задач и проблем, позволяет применять знания в практических ситуациях [Мисенёва, 2017, С. 136-138.].

Эффективное обучение предполагает развитие и использование обоих типов мышления, так как индуктивное мышление помогает сформировать интерес к изучаемому материалу, сделать его более понятным и запоминающимся, в то время как дедуктивное мышление позволяет применить полученные знания на практике, развить навыки решения проблем. Несмотря на кажущуюся противоположность, они неразрывно связаны, обеспечивая комплексное развитие интеллектуальных способностей. Дедуктивное мышление помогает структурировать и систематизировать знания,

полученные индуктивным путем, а индуктивное мышление позволяет расширить и углубить знания, полученные дедуктивным путем.

Анализ существующих научных исследований показывает нам примеры успешного использования индуктивного и дедуктивного мышления при обучении иностранному языку [Султанова, 2021, с. 567], русскому языку [Реймова, 2023, с. 175] физике [Смык, 2017, с. 9], геометрии [Дюсенбинова, 2017, с. 5]. Есть попытки выделить методические основы применения дедуктивных и индуктивных методов для обучения студентов точным [Прейгерман, 2016, с. 171] и гуманитарным [Королева, 2014, с. 236] наукам. Однако, несмотря на очевидную важность обоих типов мышления и наличие множества частных методик для их развития, все еще нет достаточно общей модели, которая могла бы быть применима педагогами практиками к любой учебной дисциплине на любом этапе получения образования.

По нашему мнению разработка системной модели могла бы значительно повысить эффективность обучения, делая его более доступным, понятным и интересным. Поэтому **Целью исследования** мы поставили разработку Модели развития дедуктивного и индуктивного мышления, направленной на повышение эффективности обучения на любом этапе образования.

В ходе исследования решались следующие **Задачи**:

1. Обоснование перспективности применения системной Модели для повышения эффективности обучения.
2. Анализ теоретических основ индуктивного и дедуктивного мышления.
3. Разработка Модели развития дедуктивного и индуктивного мышления.

Нами использовались такие **методы исследования** как: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, включая работы по индуктивному и дедуктивному мышлению, их развитию, методикам обучения и т.д.; анализ существующих методических разработок и моделей развития логического мышления; сбор и систематизация информации о методах развития индуктивного и дедуктивного мышления; моделирование процесса развития дедуктивного и индуктивного мышления.

Результаты:

На развитие индуктивного мышления влияют такие факторы, как опыт (чем больше опыта у человека, тем лучше он может делать обобщения), способности (некоторые люди более склонны к индуктивному мышлению, чем другие) и мотивация (люди более мотивированы к индуктивному мышлению, когда они заинтересованы в задаче или когда они чувствуют, что могут внести свой вклад). А на развитие дедуктивного мышления влияют знание правил (чем лучше человек знает правила логики, тем лучше он может делать дедуктивные выводы), способности (некоторые люди более склонны к дедуктивному мышлению, чем другие) и внимание (люди должны быть внимательны к деталям, чтобы делать правильные дедуктивные выводы).

Понимание психологических основ индуктивного и дедуктивного мышления является ключом к разработке эффективной модели обучения. При ее разработке мы исходили из следующего:

- Дедуктивное и индуктивное мышление – это два взаимодополняющих когнитивных инструмента.
- Оба вида мышления необходимы для успешного обучения в любой области знаний.
- Формирование индуктивного и дедуктивного мышления – это поэтапный процесс, который продолжается на протяжении всего образования.
- Правильно подобранные методы обучения стимулируют развитие индуктивного и дедуктивного мышления.

• Как следствие – развитие индуктивного и дедуктивного мышления: а) повышает качество усвоения знаний, б) позволяет быстрее продвинуться к более сложным этапам обучения.

Основываясь на вышесказанном, мы разработали и предлагаем к обсуждению системную Модель развития дедуктивного и индуктивного мышления, направленную на повышение эффективности обучения на любом этапе образования. Модель включает в себя методы развития индуктивного и дедуктивного мышления, систематизированные в таблицах 1 и 2, формы и средства обучения, систему оценки эффективности, рекомендации.

Таблица 1.

Методы развития индуктивного мышления в процессе обучения

Описание	Педагогические средства	Пример
1. Наблюдение		
Целенаправленное восприятие объектов и явлений с целью сбора информации.	Экскурсии; Лабораторные работы; Проекты; Изучение видеоматериалов	Наблюдение за сезонными изменениями в природе; Изучение строения цветка под микроскопом; Проведение опытов с водой
2. Сравнение		
Выявление сходств и различий между объектами и явлениями.	Таблицы сравнения; Диаграммы; Схемы; Классификаторы	Сравнение разных видов птиц; Сравнение государств по форме правления; Сравнение литературных героев
3. Анализ		
Разделение объекта на составные части и изучение каждой из них в отдельности.	Планшеты с моделями; Разобранные устройства; Интерактивные симуляции	Изучение строения человека; Разбор электроприбора; Моделирование солнечной системы
4. Синтез		
Объединение частей в единое целое на основе выявленных закономерностей.	Конструкторы; Мозаика; Пазлы; Творческие задания	Сборка модели робота; Создание коллажа на тему "Времена года"; Написание рассказа по опорным словам
5. Обобщение		
Формулирование выводов на основе частных случаев.	Проблемные вопросы; Дискуссии; Итоговые тесты; Систематизация знаний	Вывод о свойствах воды после проведения опытов; Формулирование законов физики после изучения нескольких тем
6. Классификация		
Распределение объектов по группам на основе общих признаков.	Карточки с изображениями; Классификационные таблицы; Схемы	Классификация животных по типу питания; Классификация растений по типу соцветия; Классификация литературных произведений по жанру

Таблица 2.

Методы развития дедуктивного мышления в процессе обучения

Описание	Педагогические средства	Пример
1. Анализ		
Разделение сложного суждения на более простые.	Логические схемы; Таблицы истинности; Диаграммы Венна	Разложение сложного умозаключения на простые суждения; Анализ силлогизма
2. Синтез		
Соединение простых суждений в сложное умозаключение.	Конструирование умозаключений; Решение задач на логику; Доказательство теорем	Составление силлогизма из простых суждений; Доказательство теоремы Пифагора
3. Выведение следствий		
Извлечение из посылок логически верных заключений.	Упражнения на дедуктивное выведение; Задачи на логическое следование	Определение логических следствий из заданных посылок; Вывод следствий из законов физики
4. Проверка истинности		

Определение истинности или ложности суждения.	Таблицы истинности; Метод проб и ошибок; Проверка на контрпримере	Проверка истинности высказываний "Все люди смертны"; "Сократ – человек"
5. Доказательство		
Обоснование истинности суждения с помощью других суждений.	Прямые и косвенные доказательства; Доказательство от противного; Математическая индукция	Доказательство теоремы о равновеликости треугольников; Доказательство несоизмеримости диагонали и стороны квадрата
6. Опровержение		
Доказательство ложности суждения.	Метод "от противного"; Поиск контрпримера	Опровержение ложного высказывания "Все металлы – проводники"; Приведение контрпримера к утверждению "Все лебеди – белые"

Также целесообразны такие методы как: решение задач, дидактические игры, викторины, кроссворды, загадки, дебаты, Мозговой штурм, дискуссии.

Форма работы могут быть индивидуальной, групповой, фронтальной (работа педагога со всем классом).

Дидактические средства обучения: учебные материалы (тексты, таблицы, диаграммы, иллюстрации), интерактивные ресурсы (онлайн-курсы, обучающие игры, симуляции).

Методы оценки эффективности:

- Проверка знаний – тесты, контрольные работы, устные опросы.
- Анализ продуктов деятельности – проекты, эссе, исследовательские работы.
- Наблюдение за динамикой прогресса каждого учащегося.

Рекомендации для педагогов. В процессе обучения необходимо:

1. Создать атмосферу сотрудничества и доверия, чтобы учащиеся могли делиться своими идеями и задавать вопросы.
2. Использовать разнообразные методы обучения. Это поможет поддерживать интерес и сделать процесс обучения более эффективным.
3. Стимулировать самостоятельную работу учащихся, чтобы они могли самостоятельно добывать знания и делать выводы.
4. Всегда обеспечивать для учащихся обратную связь на их работу, чтобы они могли видеть свои ошибки и совершенствовать свои навыки.
5. Использовать межпредметные связи, чтобы показать универсальность логических методов.
6. Учить учащихся рефлексии, помогать им осознавать, какие мыслительные процессы они используют при решении задач.
7. Использовать различные задания и упражнения для каждого метода развития мышления.
8. Подбирать соответственно возрасту и уровню подготовки обучающихся уровень сложности заданий.
9. Использовать различные методы развития индуктивного и дедуктивного мышления в комплексе.

Данная Модель не является окончательной и требует дальнейшей доработки на основании апробации в реальных условиях, а также отзывов исследователей, интересующихся данной темой, педагогов-практиков, методистов. В связи с этим к **дискуссии** нами выносятся следующие утверждения:

1. Модель является универсальной и может быть применена к любой учебной дисциплине.
2. Модель позволяет повысить эффективность обучения за счет: развития логического мышления и критического суждения, формирования навыков решения проблем, повышения качества усвоения знаний, стимулирования самостоятельной работы обучающихся.

3. Модель может быть адаптирована к различным возрастным группам и уровням подготовки.

Выводы:

Развитие индуктивного и дедуктивного мышления – это длительный процесс, который требует терпения и систематической работы. Используя различные методы и формы работы, можно добиться значительных успехов в развитии логического мышления учащихся, их способности к анализу информации и самостоятельному поиску решений. Представленная Модель развития дедуктивного и индуктивного мышления может стать эффективным инструментом для повышения качества обучения.

Литература.

1. Акбарова С. Н. Таксономия человеческих способностей по Э.А. Флейшману //Современные вызовы образования и психология формирования личности. – 2020. – С. 115-123.
2. Дюсенбинова А. О. О необходимости обучения школьников доказательству теорем в 7-9 классах //Современные проблемы образования: математика, экономика, информационные технологии. – 2017. – С. 5-8.
3. Королева А. В. Взаимосвязь индивидуальных когнитивных стилей и критического мышления студентов гуманитарных специальностей //Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – Т. 9. – №. 11. – С. 235-241.
4. Мисенёва А. В. Перспективы развития дедуктивного мышления в деятельности студентов //Наука будущего: вопросы и гипотезы. – 2017. – С. 136-138.
5. Прейгерман Л. М. Дедуктивная методика преподавания точных наук как условие повышения качества образования //Акмеология. – 2016. – №. 1 (57). – С. 171-175.
6. Реймова З. Новые методы обучения русскому языку в современном образовании //Pedagog. – 2023. – Т. 6. – №. 6. – С. 175-180.
7. Смык А. Ф. Историко-индуктивный и логико-дедуктивный методы в курсе физики //Автомобиль. Дорога. Инфраструктура.= Avtomobil'. Doroga. Infrastruktura. – 2017. – №. 4 (14). – С. 9.
8. Султанова Я. Н. Некоторые подходы при обучении иностранному языку в процессе развития критического мышления //Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами. – 2021. – С. 567-569.
9. Хасанов Р. Ю. Аналитическое мышление как проблема коннекционистского подхода в когнитивной науке //Искусственные общества. – 2020. – Т. 15. – №. 3. – С. 18-18.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕДАГОГА**

*Сатторова Мафтуна Исматовна,
г.Бухара, Узбекистан*

Аннотация. В данной статье речь будет идти о повышении качества профессионально-педагогической подготовки учителя-первостепенная задача, стоящая перед педагогическими вузами в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость самообладание раздражительность, тревожность, пессимизм.

***Annotation.** In this article, we will talk about improving the quality of professional and pedagogical training of teachers - the primary task facing pedagogical universities in the context of modernization of education.*

***Key words:** emotional stability self-control irritability, anxiety, pessimism.*

Введение. Современный этап развития психологической науки характеризуется обострившимися проблемами не столько теоретического, сколько прикладного характера. Необходимость решения этих проблем, путем постановки конкретных социально-психологических и психолого-педагогических задач, обусловлена социально-политическими и экономическими особенностями, социокультурным многообразием в российском обществе и поликультурным содержанием образовательного пространства России. Все это требует нового осмысления существующей реальности с целью определения тех целей, ценностных ориентаций, принципов, методов и технологий образования, которые отвечали бы всем современным требованиям социальной ситуации развития. Такого рода анализ необходим и для построения психолого-педагогической модели системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования, что и определило тему данного научного исследования.

Необходимость выделения такого понятия, как «пространство современного образования» (ПСО), обусловлено следующими обстоятельствами:

- во-первых, существующая тенденция к гуманизации образования вот уже не одно десятилетие не может найти полноценной реализации на практике. С одной стороны, процесс формирования субъектной личности как доминантной цели гуманистической парадигмы может быть осуществлен исключительно на основе и посредством гуманистических теорий, методов и технологий, в которых, как показывает практика, система образования испытывает реальный дефицит. В рамках гуманистической парадигмы образования до сих пор используются бихевиористические

- поведенческо-центрированные технологии взаимодействия педагогов и учащихся
- субъектов образовательного процесса, определяющих социодинамическую направленность образовательной среды. Факт несогласованности декларируемых ценностных ориентиров педагогов и их практических действий предопределяет ряд существующих неудач в педагогической деятельности. С другой стороны, субъектная личность как ценностный ориентир гуманистических идей не до конца оправдывает сегодня заявленные ожидания: субъектность все чаще проявляется в ориентации личности на себя, на свое собственное благополучие, центрированное на «сегодняшнем дне», и все реже сегодня субъектная личность, сочетает собственные интересы с государственными ориентирами и общечеловеческими ценностями, нацелена на будущее, способна к полной самоотдаче, вплоть до сознательного отказа от личной выгоды ради высших целей и идей, заявленных мировым сообществом - идей глобализации - общемирового сотрудничества ради развития и сохранения мира на Земле.

На современном этапе развития нашего общества в условиях модернизации образования, когда речь идет о повышении качества образования и о выходе современного российского образования на международный уровень, учитель является центральной фигурой проводимых преобразований. Однако необходимые изменения в образовании не смогут происходить и не будут эффективными, если педагог не будет стремиться совершенствовать свою профессиональную деятельность.

В принятом в 2013 году профессиональном стандарте педагога, предъявляющем требования к его квалификации, одновременно выдвигаются требования и к личностным качествам учителя. Современный педагог должен быть мобильным, ответственным и самостоятельным в принятии решений, способным к нестандартным действиям в ситуациях трудностей. Введение нового профессионального стандарта педагога должно

неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в системе повышения квалификации.

Учреждения повышения квалификации могут и должны акцентировать внимание не только на развитии методических знаний и умений педагога, но и на развитии его личностных ресурсов, способствующих эффективности профессиональной деятельности в условиях постоянно изменяющихся требований. Одним из таких ресурсов является жизнестойкость личности.

Проблема жизнестойкости личности - сравнительно новая проблема. Поставленная зарубежными исследователями S. Maddi, D. Khoshaba, S. Kobasa (далее С. Мадди, Д. Хошаба, С. Кобейса), определяющими жизнестойкость (hardiness) как личностную переменную, которая характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности, данная проблема получила свое развитие в исследованиях российских ученых Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. В данных исследованиях ученые обосновывают жизнестойкость как комплексную личностную характеристику, систему установок, отвечающую за способность личности противостоять давлению стрессовых обстоятельств и предотвращать развитие симптомов физической и психической дезадаптации.

Особенно остро проблема жизнестойкости личности стоит в контексте поиска психологических ресурсов преодоления жизненных и профессиональных трудностей, что весьма востребовано отечественной педагогической психологией. Заслуживают внимания современные научные исследования, в центре внимания которых находятся условия развития жизнестойкости во взаимосвязи со свойствами личности, например: О.А. Березкина изучает возможности актуализации и развития жизнестойких качеств будущих специалистов; Н.В. Калинина - адаптационные ресурсы жизнестойкости, условия образовательной среды, влияющие на жизнестойкость школьника, Р.А. Стецишин - личностно-психологические ресурсы жизнестойкости на примере личности врача-клинициста; Т.В. Наливайко - жизнестойкость во взаимосвязи со свойствами личности; М.В. Логинова - психологическое содержание жизнестойкости личности студентов; Н.М. Волобуева - психологическую культуру как условие развития жизнестойкости; С.В. Книжникова - проблему формирования жизнестойкости подростков в контексте профилактики суицидального поведения.

В то же время анализ источников показывает, что до настоящего времени жизнестойкость педагога и условия ее развития в дополнительном профессиональном образовании не являлись предметом специального психологического исследования.

Среди многих вопросов, возникающих при изучении проблемы развития жизнестойкости педагога, следует исследовать такие, которые связаны с уточнением содержания понятия «жизнестойкость педагога», с обоснованием структурных компонентов жизнестойкости педагога, с выявлением факторов развития жизнестойкости педагога, с разработкой модели развития жизнестойкости педагога в учреждении дополнительного профессионального образования, и ряд других.

Источником этих проблем является противоречие между потребностью общества в педагоге, демонстрирующем жизнестойкие способы преодоления трудностей и нивелировать их воздействие на себя и окружающих, убеждены, что их успехи и неудачи напрямую зависят от собственных действий, поступков и личных свойств.

В исследованиях экспериментально выявлено, что у нестойких людей вместе с отсутствием энергии, бессилием, отчужденностью от своего «Я» присутствует внешний локус контроля (Кобаяси, РиссеШ). Для педагогов-экстерналов характерен низкий уровень саморегуляции, пассивно-страдательная позиция, восприятие происходящего с ними как независимого от их личностных качеств и усилий. Педагоги с экстернальным локусом контроля уверены в том, что они неспособны повлиять на сложившуюся ситуацию и считают, что трудности либо являются предначертанием судьбы, либо

ответственность за их происхождение, а, соответственно, и разрешение, лежит на других людях, они не считают себя ответственными даже за свои действия, которые они объясняют как навязанные извне. Отрицание личной ответственности - главная характеристика педагога-экстернала.

В целом, исследования свидетельствуют о том, что интернальность чаще сочетается с личностной зрелостью, адаптированностью, эмоциональной устойчивостью, способностью к самоконтролю, ответственностью, а экстернальность - с трудностями психической и социальной адаптации. Таким образом, интернальность, являясь важным личностным ресурсом, помогает педагогу в преодолении жизненных и профессиональных трудностей, а экстернальность, напротив, чаще является дестабилизирующим фактором. Интернальный и экстернальный тип образуют два пояса, между которыми располагаются промежуточные варианты».

Еще одной важной составляющей личностного компонента жизнестойкости педагога, на наш взгляд, является адекватная самооценка. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности и определяется как оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка в значительной степени определяет активность педагога, его отношение к себе и другим людям.

В нашей работе важно понимание того, что сегодня общество предъявляет к личности учителя все новые и новые требования. Общество сегодня ожидает появления учителя нового типа, личности, качественно отличающейся от существующей модели. На этом основании, в нашей работе сделана попытка определить такого уровня развития личности, который мы определили как «полисубъектная личность». В нашем понимании, высокий уровень взаимосвязи личностной, этнической и профессиональной субъектности составляет «полисубъектность личности». Полисубъектная личность способна к такой форме межкультурного взаимодействия, как «консолидация культур», определяемая умением понимать и уважать поликультурную реальность - иные традиции и ментальность, устанавливать связи между различными культурными системами, сохраняя при этом целостность своей культурной идентичности, и способностью преумножать общекультурные ценности посредством единения межкультурных разностей.

Заключение

Экспериментально изучена эффективность разработанной и апробированной системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования. Проанализирована динамика развития субъектности и полисубъектности личности преподавателей вуза, педагогов-практиков, студентов-педагогов, а также всех субъектов образовательного процесса - детей и подростков современной поликультурной общеобразовательной школы.

Литература.

1. Бессарабова И.С. Определения поликультурного образования // Фундаментальные исследования. 2017. - №12 - С. 478-480
2. Большая Советская Энциклопедия. М.: Гос. научн. издан., 2015. - Т. 25. - С. 304-305.
3. Бритвина, И.Б. Отношение жителей провинциального городка к вынужденным мигрантам // Социс. 2006. - №2. - С. 117-119
4. Зиатдинова Ф.Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе : Автореф. дис. канд. пед. наук. Уфа, 2016. - 182 с.146. Зимняя И.А.
5. Курилович М.А. Формирование диалогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности: на примере студентов-психологов : Автореф. дис. . канд. психол. наук. Ярославль, 2008. - 22 с.

КОНЦЕПЦИИ ИНОСТРАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ

*Сафаров Дилмурод Халимович,
г. Навои, Узбекистан*

***Аннотация.** В данной статье раскрыты уникальности руководящей управленческой деятельности, изучению зарубежных компетентных концепций в современной управленческой практике, анализу существующих моделей компетенций в управленческой практике, таким как свои принципы формирования имиджа сторонниками различных направлений.*

***Abstract.** This article reveals the uniqueness of managerial management activities, the study of foreign competent concepts in modern management practice, the analysis of existing models of competencies in management practice, such as their principles of image formation by supporters of various directions.*

В настоящее время при изучении концепций зарубежных компетенций в современной практике управления уместно в первую очередь проанализировать существующие в практике управления модели компетенций. Причина в том, что такие эффективные модели важны для повышения социально-психологической компетентности директоров школ. Поэтому в этом исследовании мы стремились изучить эффективные концепции компетенций для управления.

Как известно, модели компетенций нынешнее время разрабатываются и широко используются в практике управления персоналом. В данное время корпоративным моделям компетенций уделяется большое место в политике управления персоналом. В практике управления модель профессиональной компетентности рассматривается как многофункциональный инструмент, направленный на достижение определенной бизнес-стратегии как конечного результата работы с персоналом. Результаты анализа компетенций используются на многих этапах работы HR-менеджера: для совершенствования отбора и подбора персонала, для развития и вознаграждения сотрудников.

В наших предыдущих работах понятие социально-психологической компетентности изучено более широко, а это значит, что оно связано с факторами, влияющими на индивидуальные результаты труда каждого человека и эффективность организации. Социально-психологическая компетентность отличается от термина «Компетентность» помимо индивидуальных профессиональных знаний и умений, которые характеризуют компетентностную квалификацию, инициативность, сотрудничество, умение работать в группе, коммуникативные навыки, чтение и обучение, оценивание, логическое мышление, информативность. включает в себя такие качества, как избирательность и практичность.

Социально-психологическая компетентность – это совокупность ряда личностных характеристик, качеств, умений и мотивационных характеристик, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках определенных компетенций (видов задач) определенной должности или организации в целом.

Обычно под социально-психологической компетентностью понимают сумму ряда личностных характеристик, качеств, способностей, умений и мотивационных характеристик, необходимых для успешного выполнения трудовых обязанностей. В этом смысле подразумевается совокупность личностных характеристик, качеств, умений и мотивационных характеристик, которыми должен обладать человек, чтобы успешно работать в рамках определенных компетенций (типов задач) определенной должности или компании в целом.

Социально-психологическая компетентность – это способность и готовность выполнять определенный вид работы на необходимом уровне качества.

Важными профессиональными качествами являются качества, влияющие на его эффективную реализацию согласно основным характеристикам человеческого труда. Сюда же входит соответствие профессионала требованиям, предъявляемым конкретными особенностями деятельности, социальными, политическими и экономическими факторами, общественным мнением и т. д.

Понятие важных профессиональных качеств используется применительно к профессиональной деятельности в целом, например, когда речь идет о руководителе вообще. В этом смысле оно почти абстрактно и носит полезный характер с точки зрения первичного освоения новой для субъекта профессиональной деятельности.

Существуют страновые различия в применении подхода социально-психологической компетентности к нашим исследованиям по этому вопросу. Решающую роль в конкретизации и классификации этих понятий сыграли компетентность и важнейший подход к компетентности, возникшие сравнительно независимо в США и Великобритании.

Поведенческая теория, предложенная американским ученым Дэвидом Макклелландом, была развита Ричардом Бояцисом, который дал четкое определение понятию «Социально-психологическая компетентность»: это «основная характеристика человека, связанная с эффективной работой». Социально-психологическая компетентность может включать мотивы, черты характера, знания и умения, способности, самооценку и социальную роль. Автор определяет социально-психологическую компетентность как способность человека вести себя таким образом, который удовлетворяет трудовым требованиям определенной организационной среды, что в свою очередь становится причиной достижения ожидаемых результатов.

В рамках данного подхода выделяют:

- базовая компетентность – эти характеристики необходимы для работы, но не приводят к эффективности;
- дифференцирующая компетентность – характеристики, связанные с эффективной работой.

Каждая из этих компетенций может существовать отдельно на разных уровнях, образуя иерархию: мотивы и характеристики могут находиться на уровне бессознательного, Я-концепции и социальной роли – на уровне сознания, навыков – поведение – может быть на уровне персонажа, а умение оказывает глубокое влияние на все части компонента.

Другой подход, возникший в Великобритании, связан с концепцией социально-психологической компетентности, получившей значительное влияние благодаря Британским национальным квалификационным стандартам. Центральным понятием британского подхода к психосоциальной компетентности являются профессиональные стандарты (или «стандарты компетентности»), которые представляют собой списки технических, конкретных навыков. Они обобщены в теме работы. В отличие от американского подхода, эти стандарты определяют минимально приемлемые уровни (а не классификаторы или более высокие уровни). Кроме того, эти стандарты основаны на изучении должностей, а не людей.

В Великобритании традиционные типы квалификаций пытались охватить весь список квалификаций и навыков, необходимых для данной должности. Эти списки «поведений» стали называть стандартами социально-психологической компетентности, а основанные на них квалификации стали называть национальными профессиональными квалификациями.

Все квалификации разработаны государственными органами при участии представителей работодателей. Все квалификации разработаны государственными органами при участии представителей работодателей. Профессиональные стандарты,

утвержденные после консультаций с работодателями и другими лицами, используются при разработке ряда национальных профессиональных стандартов. Сотрудники могут получить национальную профессиональную квалификацию двумя способами: они могут получить сертификаты, подтверждающие, что теперь они могут соответствовать всем требованиям, или они могут сначала приобрести квалификацию, а затем участвовать в аттестации.

Литература.

1. McClelland D.C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 2003. 28, 1-14.
2. Lucia A.D., Lepsinger R. *Competency Models: Pinpointing critical success factors in organizations* //San Francisco: Jossey-Bass/Pfeffer. – 2009.
3. Половова И.Е. Компетентностный подход: разработка корпоративной модели компетентностей /И.Е.Половова. -М.:ГУ-ВШЭ, 2009. – 76 с.
4. Панкратов А.В. К проблеме методов исследования мышления в практической деятельности [Текст]/А.В.Панкратов //Познавательные процессы: теория, эксперимент, практика. – 2000. С. 107-117.

ПСИХИЧЕСКОЕ СУБЪЕКТА В ОНТОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Селиванов В.В., Селиванова Л.Н.
Россия

Аннотация. Работа направлена на рассмотрение современного бытия субъекта в информационном пространстве. Виртуальная реальность в специфическом смысле слова является высшим уровнем информационной среды. Выделенная виртуальная онтология (бытие) выступает эффективным средством, технологией и методом изменения и формирования психики человека. В краткосрочных тренинговых и дидактических виртуальных программах интенсивно изменяются процессуальные характеристики мышления, памяти, восприятия, психических состояний. Кратковременная работа в специальных тренинговых программах не приводит к изменению базовых личностных свойств, но может менять функциональные черты. При использовании виртуальной реальности сохраняется рефлексивная позиция человека, его критическое отношение к взаимодействию с информационными сюжетами.

Ключевые слова: онтология, виртуальная реальность, психика, субъект.

Annotation. The work is aimed at considering the modern existence of the subject in the information space. Virtual reality in the specific sense of the word is the highest level of information environment. The highlighted virtual ontology (being) acts as an effective means, technology and method of changing and shaping the human psyche. In short-term training and didactic virtual programmes, the process characteristics of thinking, memory, perception, and mental states are intensively changed. Short-term work in special training programmes does not lead to changes in basic personality traits, but can change functional traits. The use of virtual reality preserves the reflexive position of a person, his critical attitude to interaction with information plots.

Key words: *ontology, virtual reality, psyche, subject.*

Виртуальная реальность (VR, ВР) - это высокотехнологичное информационное моделирование психического и окружающего человека мира, обладающее четырьмя характеристиками: 1) трехмерностью информационных объектов-ситуаций; 2) анимацией (возможность симуляции действий с предметами); 3) интерактивностью (изменение субъектом объекта-ситуации за счет поворотов головы, за счет передвижения); 4) созданием средствами программирования эффекта присутствия. В последнее время темпы развития технологий ВР высшего уровня растут быстро. Без такой ВР невозможны мета вселенная, современный искусственный интеллект и др. ВР становится важной частью жизни современного человека, возникла особая сфера бытия для субъекта, новые - компьютерная онтология, феноменология и гносеология, которые уже существуют.

Одним из доказательств наличия ВР-онтологии выступают ранее полученные нами и другими психологами данные о том, что дидактические, кратковременные ВР-программы оказывают влияние на некоторые личностные особенности, такие познавательные процессы, как мышление, восприятие, память, воображение, на когнитивные стили, на сознание и бессознательные установки, на психические состояния, тревожность [Взаимодействие личности и виртуальной реальности..., 2019; Влияние технологий виртуальной реальности высшего уровня на изменение психического в юности...2022; Селиванов, Селиванова, 2015, 2016; Селиванов, Майтнер, Грибер, 2021; Селиванов, Саунин, Чжан, 2023]. Спецификой бытия, как известно, является то, что оно изменяет сознание, психическое в целом. Экспериментально пока получены функциональные изменения указанных компонентов психического, микроизменения под влиянием ВР (которые могут привести к качественным трансформациям психики, а могут не привести).

В ВР-среде можно смоделировать практически любой по сложности предмет, большинство из существующих социальных, общественных объектов. Именно такие культурные объекты обладают смыслопорождающей функцией для личности. В итоге ВР-технологии обеспечивают независимые переменные для экспериментальной реализации положений основных школ в отечественной и зарубежной психологии. Это касается прежде всего субъектно-деятельностного и деятельностного подходов к изучению психического С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева (за счет эмуляции действий предметов и людей в виртуальном пространстве); системного подхода Б.Ф. Ломова, В.А. Барабанщикова (за счет переживания «присутствия» объектов в реальном информационном опыте личности; культурно-исторической теории Л.С. Выготского (за счет возможности моделирования (и контроля параметров) сложных социальных объектов, а не только стимулов, раздражителей).

Современное человеческое бытие многомерно. А.Н. Леонтьев разрабатывал представление о «картине мира», которую строит личность. Это своеобразное смысловое пространство, пятое измерение сознания [Петренко, 2013, с.33]. Современное бытие становится более разноплановым, включает в себя больше пяти измерений. Это определяется прежде всего деятельностью человечества, продуктами которого являются различные среды: религиозная, мир искусства, сферы науки, образования и воспитания, общественного и индивидуального сознания информационные пространства, в том числе Интернет и виртуальная реальность и др. Все данные искусственно созданные миры не имеют самостоятельного бытия, а включены в общественное бытие человека, которое радикально изменяет природное бытие.

Виртуальная реальность становится компонентом бытия современного человека, а субъект, находясь внутри бытия, существует и внутри ВР. ВР более интерактивна (в ней можно осуществлять больше действий), более безопасна, более изменчива и пластична

по сравнению с внешним миром. Технологии VR – это достижение не только программирования, но и психологии.

Литература.

1. Барабанщиков В.А., Селиванов В.В. Редукция тревоги и депрессии через программы на гарнитуре виртуальной реальности высокой иммерсивности // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 2. С. 36–48. DOI: 10.17759/exrpsy.2023160203
2. Взаимодействие субъекта и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная детерминация /под ред. Барабанщикова В.А., Селиванова В.В. (монография). Москва: Универсум, 2019. 452 с.
3. Влияние технологий виртуальной реальности высшего уровня на изменение психического в юности /под ред. Барабанщикова В.А., Селиванова В.В. (монография). Москва: Универсум, 2022. 500 с.
4. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Эксмо, 2013.
5. Селиванов В.В., Саунин К.А., Чжан Ч. Профилактика и коррекция тревожно-фобических расстройств в юношеском возрасте с применением программ виртуальной реальности //Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 2. С. 49–67. DOI: 10.17759/exrpsy.2023160204
6. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Познание и личность в виртуальной реальности //Психология когнитивных процессов /Отв. ред. Селиванов В.В. Смоленск: СмолГУ, 2015. – С. 107-121.
7. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Влияние средств виртуальной реальности на формирование личности //Непрерывное образование: XXI век, 2016. - № 2 (14), (эл. журнал); doi: 10.15393/j5.art.2016.3128.
8. Селиванов В.В., Майтнер Л., Грибер Ю.А. Особенности использования технологий виртуальной реальности при коррекции и лечении депрессии в клинической психологии [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 231–255. DOI: 10.17759/cpse.2021100312

УДК: 159.9.075, 316.6

ЗНАЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ “ПРЕДАТЕЛЬСТВА” ДЛЯ РЕЛОКАНТОВ ИЗ РОССИИ В КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

*Селюгина Ксения Вячеславовна,
г.Бишкек, Республика Кыргызстан*

Аннотация. В результате исследования “я-концепции” релокантов из России в Республике Кыргызстан была выявлена важность темы “предательства” для респондентов. Анализ 26 интервью и анализ сообщений в тематических Telegram каналах подчеркивает, что эта тема существенно влияет на их интеграцию.

Ключевые слова: “я-концепция”, миграция, релокация, предательство, адаптация, Кыргызстан.

Abstract. The study of the “self-concepts” of relocants from Russia to the Kyrgyz Republic has highlighted the importance of the theme of “betrayal” for the respondents. The analysis of 26 interviews and messages in thematic Telegram channels emphasizes that this theme significantly influences their integration.

Keywords: self-concept, migration, relocation, betrayal, adaptation, Kyrgyzstan.

Введение. Миграционный процесс представляет собой сложный психо-эмоциональный переход, который включает в себя частичную смену языковой среды, культуры, социального окружения. Миграционный опыт вносит значительные изменения в "я-концепцию". Но как и любой кризис эмиграция, также предоставляет возможности для креативной трансформации и новых идентификаций в новой культуре.

Современные социально-политические изменения подчеркивают актуальность проблемы эмиграции из России в различные страны, включая Центральную Азию. С началом частичной мобилизации в сентябре 2022 года в России, эмиграционный поток из России резко увеличился. В 2022 году 192 тысячи человек переехали в Республику Кыргызстан, но лишь 3,6% подали заявления на вид на жительство. Так, релоканты из России являются новым социальным актором в Кыргызской Республике.

В контексте диссертационного исследования, посвященного "я-концепции" релокантов из России в Кыргызстане, были выявлены нарративы указывающие на сложности в формировании новой "я-концепции" и интеграции в кыргызское общество. Анализ причин неудач выявил влияние нарратива предательства на "я-концепцию" релокантов.

Целью исследования являлось изучение значения категории предательства для релокантов из России в Кыргызской Республики

Цель осуществлялась с помощью реализации следующих **исследовательских задач:**

1. Составление программы исследования;
2. Создание инструментария исследования, формирование вопросов для полуструктурированного интервью;
3. Осуществление экспериментальной работы;
4. Анализ и обобщение полученных данных.

Методология и методы исследования

Ход исследования можно описать следующим образом:

Исследование носило качественный характер. *На первом этапе* мы провели отбор участников, используя метод "снежного кома". Начав с первоначального выбора респондентов в крупных тематических релокантских телеграм-каналах, таких как "Русские в Оше", "Добро пожаловать в Кыргызстан", "Друзья друзей Бишкек" и других, мы просили респондентов предоставить контакты других релокантов для участия в исследовании. Мы выбирали только тех респондентов, которые прибыли в Кыргызстан в период с 23 февраля 2022 года (объявление СВО) по ноябрь 2022 года (в течение 2 месяцев после объявления о частичной мобилизации) и чей приезд был связан именно с этими событиями.

На втором этапе исследования мы собирали интервью, используя полуструктурированный формат. Респондентов просили поделиться опытом переезда в Республику Кыргызстан, рассказать о первых впечатлениях, о психо-эмоциональных переживаниях, связанных с миграцией, а также рассказать о самокатегоризации и изменениях образа "я" в результате эмиграции. Помимо интервью, мы провели тематический анализ сообщений релокантов в социальных сетях, касающихся темы переезда, отношений с местным населением и населением России, самокатегоризации и формирования образа "я".

На третьем этапе мы осуществили интерпретативно - феноменологический анализ полученных данных, включающий следующие подэтапы:

1. Первое знакомство с текстовым материалом, включая транскрибацию аудиозаписей интервью и отбор сообщений из социальных сетей.
2. Определение предварительных тем в текстовом материале, разбив его на смысловые блоки.

3. Группирование тем в виде кластеров для выделения определенных групп тем и определения их категорий, а также выявления взаимосвязей между ними.

4. Сведение тем в сводную таблицу для структурирования и формирования основного списка тем, представленных в исследовании.

Исследование носило характер качественного, что предполагает особые требования к выборке и к методике интерпретации полученных данных (Абрамс Л. [Abrams, 2010]). Выбор формата качественного исследования обусловлен особенностями темы и объекта изучения. Российские релоканты представляют собой группу, доступ к которой сложно получить в результате проведения случайного опроса с использованием невероятностной выборки. Помимо труднодоступности, сам предмет исследования - Я-концепция имеет нарративный характер [Ricoeur, 1979], ее всесторонний анализ невозможен при использовании количественных методов. Для проведения качественного интерпретативно-феноменологического анализа мы использовали рекомендации Биггерстаффа Д. и Томсона А. [Biggerstaff, D., Thompson, A. R. 2008].

Результаты. В ходе тематического анализа было изучено 26 интервью. Из общего числа участников 65,38% (17 человек) представляли мужчины, а 34,62% (9 человек) - женщины. Основная доля респондентов связана с IT-сферой (30,77%), включая специалистов по интернет-технологиям и программированию. Безработные и преподаватели составили по 15,38%, предприниматели - 11,54%, а представители других профессий - 23,08%. Большинство респондентов принадлежат к среднему возрасту (от 25 до 60 лет) - 69,23%, в то время как 23,08% являются молодыми (от 18 до 25 лет).

В процессе проведения феноменологическо- тематического анализа, наше внимание привлекло частота с которой встречалась категория предательства в полученных от респондентов интервью. Мы предположили, что тематика предательства является очень важной для этой социальной группы. К сожалению, тема предательства и её воздействие на "я-концепцию" не получила достаточного изучения в западных и отечественных научных публикациях в области социальной психологии.

Можно выделить несколько авторов которые определяют предательство как резкую, травматическую утрату доверия к людям, группам или обществам с которыми ранее были установлены крепкие отношения. Джонс К. [Jones, 2004], предположил, что акт предательства разрушает чувство базовой безопасности индивида. Батч Ш. [Bach, 2018] предполагает, что под воздействием травматического шока от внезапного предательства психическое пространство становится одномерным, что предполагает наличие процессов расщепления на "хорошее" и "плохое", "черное" и "белое", что приводит к поляризации аффектов.

Все авторы приходят к единому мнению что предательство разрушает доверие и связи с другими, обедняет внутреннюю жизнь. Но все это касается индивидов которые стали жертвой предательства. Напротив, идентичность того кто предаёт связана с негативной идентификацией и попыткой защититься от чувств стыда и вины. Релоканты из России, на наш взгляд бессознательно идентифицируют себя именно с предателями, но из за негативной коннотации этой идентичности, вынуждены с помощью механизма проекции защищаются от негативных аффектов.

Таблица 1 Тема "предательства" у релокантов из России в Республике Кыргызстан

Обсуждение результатов. Анализируя полученные данные, мы можем предположить, что респонденты сами из предателей становятся жертвами других (страны, народа, соседей и друзей). Проективные механизмы, которые задействуются респондентами значительно затрудняют сохранение положительного образа покинутых объектов, которые теперь представляются как преследующие, ненавидящие и отвергающие. Эйнсли Р. [Ainslie R. 2013] считала, что именно на основе "хорошего", позитивно окрашенного аффекта связанного с потерянным домом может осуществляться интеграция в новую культуру. Потеря положительного образа, на наш взгляд, влечет за

Тема	Примеры
Отношение местного населения к группе релокантов	<p>“были разговоры, когда местные кричали, что я предатель родины”</p> <p>“комментарии "приехали-сидите молча" и "надо их депортировать" расстраивают”</p> <p>“Но, так как мы тут все как бы предатели, а значит и американские агенты, то могут быть проблемы”</p>
Образ отношения “оставшихся” россиян к релокантам	<p>“мне нужно было доказывать, что я не предатель, но никому ничего не докажешь,</p> <p>только друзья поддерживают, крымские татары”</p> <p>“половина знакомых считает меня предателем, так как, по их мнению, я должен был быть мобилизован”</p> <p>“друзья после войны стали относиться ко мне по другому (как к предателю) из-за моих взглядов”</p> <p>“ Вы не боитесь, что Россия объявит вас предателями и перекроет все льготы, как гражданам РФ?”</p> <p>“Читаем новости. Охреневаем. На какое-то время попускает...Мне ещё помогает наш районный чатик открыть, где раньше обсуждали котиков и жкх, а теперь "предателей" и что с ними надо сделать.</p> <p>Очень отрезвляет. Ещё помогает общение с такими же релокантами и понимание, что нас много таких”</p> <p>“Очень печалить что чуть ли половина одноклассников и однокурсников на фронт ушли (Якутия) а в это время ты тут находишься, как-будто себя ощущаешь предателем итд.”</p> <p>“Ну вот я не могу съездить домой в РФ к родным-я тоже счастливая обладательница военника. И тоже полный набор-одиночество, ощущение себя чужой и непонимание будущего. Все осложняет то, что на родине я тоже уже чужак, враг и предатель. Весь круг общения отвалился полностью, за исключением родителей. Поэтому очень тяжело, да...”</p> <p>“В своей стране я предатель и иноагент...”</p>

собой затруднение в процессе горевания о том что покинуто, что может значительно влиять на процесс адаптации к новой культуре.

Выводы. Тема предательства существенно влияет на процессы трансформации в "я-концепции" релокантов, приехавших в Республику Кыргызстан. Для избежания негативной самоидентификации и аффектов стыда и вины, связанных с самокатегоризацией как предателя, релоканты используют психологические механизмы защиты, такие как проекция, нарциссические и мазохистические фантазии. Однако применение этих защитных стратегий может усугубить социальную изоляцию этой группы в новой социокультурной среде.

Литература.

- Abrams, L. S. (2010). Sampling “Hard to Reach” Populations in Qualitative Research. *Qualitative Social Work: Research and Practice*, 9(4), 536–550.
- Ainslie R., Tummala-Narra P., Harlem A., Barbanel L., Ruth R. Contemporary psychoanalytic views on the experience of immigration/ *Psychoanalytic Psychology*// - 2013.Vol. 30 No 4. P. 663–679.
- Bach, Sheldon (2018). Some Thoughts on Trust and Betrayal. *Psychoanalytic Dialogues*, 28(5), 557–568.
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Qualitative Research in Psychology*, 5(3), 214–224.
- Jones, Karen (2004). Trust and Terror. In Peggy DesAutels & Margaret Urban Walker (eds.), *Moral Psychology: Feminist Ethics and Social Theory*. Rowman & Littlefield. (pp. 3-18).
- Ricoeur P. (1979). The human experience of time and narrative. *Research in phenomenology*, 9, 17-34.

7. Кудрявцева Т. Простofакты. Сколько россиян въехало в Кыргызстан с начала 2022 года // Бишкек 24.kg. 2022 [Электронный ресурс] //URL:https://24.kg/obschestvo/249138_prostofaktyi_skolko_rossiyan_vyehalo_vkyirgyzstana_snachala_2022_goda/ (дата обращения: 04.12.2023).

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Собиоров Абдулазиз Абдурозикович,
г.Бухара, Узбекистан*

***Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей психологического здоровья и профессионального выгорания педагогов-предметников образовательных организаций, имеющих разные квалификационные категории. Рассмотрена специфика возникновения профессионального «выгорания» в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. Педагогам с низким уровнем профессионального мастерства более свойственно снижение профессиональной мотивации. При этом педагоги-предметники с высоким уровнем профессионального мастерства более интеллектуально развиты, склонны к творчеству и гуманизму по сравнению с педагогами низкого профессионального мастерства (склонность к творчеству ($\bar{X}=6,35$), уровень интеллекта ($\bar{X}=8,11$), склонность к гуманизму ($\bar{X}=5,16$)).*

***Ключевые слова:** психологическое здоровье, выгорание, удовлетворенность работой, цифровые образовательные технологии.*

Современное инновационное общество живет в эпоху технологического уклада, который связан с большими переменами. Происходит смена технологической парадигмы, когда потенциал природных ресурсов и дешевизна труда перестают быть основой экономического развития. Это означает, в том числе, и то, что меняется логика, в которой организованы образовательные процессы. Если раньше эти процессы строились вокруг востребованных компетенций, которые нужны индустриальному миру, то в новом мире, где доминирует экономика уникальности, нам нужно учиться быть гибкими, адаптивными, входить в разные рабочие контексты и уметь быть устойчивыми к тому стрессу, который возникает из-за того, что мир постоянно меняется. Более того, важно быть открытыми к изменениям и готовыми постоянно творить, создавать новое. Основное внимание должно быть сосредоточено на развитии у обучающихся самостоятельности, способности двигаться в этом сложном мире, опираясь на себя, на свою способность к самоанализу, саморазвитию, выстраивать свою траекторию развития. Для этого необходимо, чтобы каждый обучающийся научился ответственности за свое развитие, научился проявлять свои лидерские качества. Это и есть основа новой образовательной модели, от которой, собственно, начинается все остальное, то есть способность человека применять все разнообразие своего образовательного опыта.

Соответственно, возрастает степень требований к современному педагогу, его готовности и способности осваивать новые современные цифровые технологии обучения. Помимо этого, педагог должен готовить обучающегося к новым социальным условиям, опыта проживания в которых нет у самого педагога. При этом следует

отметить большое количество профессиональных стрессогенных факторов педагогической деятельности. К ним можно отнести: психическую перегрузку, высокую ответственность за результаты своего труда, конфликты, поведение «трудных» обучающихся и др. Рассмотрим влияние использования цифровых образовательных технологий на психологическое здоровье педагогов. Цифровизация образования предполагает необходимость непрерывного повышения квалификации и развития профессиональной компетентности, что приводит к усилению интеллектуального и эмоционального напряжения, повышению уровня тревожности (личностной и ситуативной); развитию синдрома хронической усталости и эмоционального выгорания (снижение рабочей продуктивности и самооценки своей компетентности, возникновение равнодушного и даже негативного отношения к обучающимся, приводящего к редукции профессиональных обязанностей и чувству опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов). Все это усиливается проявлением косности и стереотипности в трудовой деятельности, возникающими за продолжительный период работы в образовательном учреждении. И как следствие, к окончанию учебного года многие педагоги испытывают психологический дискомфорт, хроническое утомление и переутомление, опустошенность, раздражительность, чувство нереализованных возможностей, социально-профессиональное одиночество и т.п. Это типичные признаки изменения профессионального здоровья личности. Преподаватели хронически перегружены, со значительным риском заболевания; как правило, они не обладают возможностями восстановить затраченные силы и, следовательно, не в состоянии адаптироваться к усиливающемуся разнообразию потребностей обучающихся.

Таблица 1

Влияние использования педагогами цифровых технологий в работе на их психологическое здоровье

Негативное влияние на психологическое здоровье	Позитивное влияние на психологическое здоровье
1. Многие педагоги не готовы к такому формату обучения и им тяжело даются такие новации, это может привести к профессиональному выгоранию, проблемам с психикой из-за непонимания данного формата обучения и неготовности его принимать	1. Доступ к разнообразной информации, что помогает педагогу быстрее подготовиться к уроку, что значительно уменьшает время его работы
2. Большое количество заполнения электронных журналов, постоянный мониторинг администрации, родителей, что приводит к неврозам	2. Помощь в проведении уроков при использовании компьютерных коммуникаций, что помогает педагогу не тратить силы на выдачу материала
3. Отсутствие соответствующих условий организации внедрения и использования цифровых технологий	3. Независимость места положения и времени, что также помогает педагогу не ограничивать себя в образовательных потребностях
4. Большое количество обрабатываемой информации и сложность ее анализа	4. Эффективная реализация обратной связи
5. Выход из старого формата обучения и освоение нового формата, разработка новых материалов для обучения	

Особенность труда педагога заключается в том, что его психологическое состояние отражается как на обучающихся, так и на их родителях. Успешное выполнение педагогами своей профессиональной деятельности возможно только при высоком уровне физического и психологического здоровья. Психологическое здоровье педагога – необходимое условие его высокой работоспособности, активности, креативности. Следовательно, изучение психологических факторов, влияющих на психологическое здоровье педагога, становится одной из актуальных задач в современном образовательном пространстве.

Рассмотрим более подробно понятие психологического здоровья. Психологическое здоровье является одним из составляющих общего здоровья человека. Психологическое здоровье позволяет ему полноценно функционировать в социуме, что определяет неразделимость телесного и психического в человеке. В настоящее время широкое признание получило представление о здоровье как о системном качестве человека. Ряд авторов (С. Гроф, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) рассматривали человека как единое целое, как систему и считали, что здоровье предполагает определенный уровень интегрированности личности. Данное определение здоровья очень созвучно с понятием психологического здоровья человека. По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье – динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих:

а) гармонию между различными сторонами личности человека, а также между человеком и обществом;

б) возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности. И.В. Дубровина с рядом других авторов (Л.С. Колмогорова, Л.М. Митина) рассматривают понятие «психологическое здоровье» как цель и критерий успешности личностного развития человека. В ее работах подчеркивается, что психологическое здоровье зарождается и укрепляется, прежде всего, в недрах таких социальных институтов, как семья, детский сад, школа, вуз и пр., и является результатом обучения, развития и воспитания на каждом этапе онтогенеза. Психологическое здоровье педагога характеризует личность в целом, представляя как совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, успешной самореализации, социальной адаптации. К критериям (показателям) психологического здоровья педагога относятся: хорошо развитая рефлексия, стрессоустойчивость, умение находить собственные ресурсы в трудной ситуации, полнота эмоциональных и поведенческих проявлений личности, опора на собственную внутреннюю сущность, самовосприятие и умение справляться со своими эмоциональными трудностями без ущерба для окружающих, «самообъективность» как четкое представление о своих сильных и слабых сторонах, наличие системы ценностей, содержащих главную цель и придающих смысл всему, что делает человек. Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепция психологического здоровья О.В. Хухлаевой, концепция профессионального выгорания К. Маслач, теория педагогической деятельности и личности педагога Л.М. Митиной. Гипотеза исследования состоит в том, что педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства обладают более высокими показателями психологического здоровья. Но при этом педагоги с высоким уровнем профессионального мастерства чаще оказываются в профессиональных ситуациях, связанных с высокой ответственностью за результаты труда, что приводит к эмоциональному напряжению и может привести к появлению симптомов профессионального выгорания.

Литература.

1. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Асмолов А.Г. Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования [Электронный ресурс] // Образовательная панорама. 2016. № 1(5). URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/20798465/> (дата обращения: 28.12.2021).

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАРАКАЛПАКСКОЙ СЕМЬИ, КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ МОЛОДЁЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

*Сулётбаева Элла Серикбаевна,
г. Нукус, Узбекистан*

В последние годы в нашей республике большое внимание уделяется вопросам подготовки молодежи к семейной жизни и предотвращению семейных разводов. Наш народ издавна почитает семью священной и всегда дорожит ею. Чем крепче семья, тем стабильнее общество. Мы не должны забывать об одном: мир и гармония в наших домах напрямую связаны, прежде всего, со здоровой атмосферой в семье, с подготовкой наших молодежи на пороге самостоятельной жизни к семейному браку.

В связи с этим важно развивать институт семьи, готовить молодежь к семейной жизни, внедрять в сознание молодежи идею о том, что семья священна, и проводить социально-психологические исследования в направлении подготовки молодежи к семье даже в учебных заведениях.

В подготовке молодежи к семейной жизни народ в течение веков руководствовался сложившимися обычаями и традициями, неписанными нормами и правилами, которые имели большую воспитательную силу, ибо они представляли выражение народной воли.

Этнопсихологические особенности каракалпакской семьи:

1. Высокая ценность своего рода для личности.
2. Хорошее знание своего рода до семи поколений независимо от возраста.
3. Готовность поддержать представителя своего рода и чувство гордости за свой род.
4. Сплоченность с представителями своего рода:
5. Строгое следование (генетическим народным традициям "табу на брак с представителем своего рода" в интересах здорового поколения и предупреждения психических аномалий, а также возможно, на наш взгляд, профилактики нездорового психологического климата в случае супружеских разводов.
6. Укрепление нации, народов, этноса, достижение единства между родами каракалпаков посредством создания межродовых семей.
7. Репродукция физически и умственно здорового поколения - социально-генетический подход к инстинкту продолжения рода.
8. Имея родственные связи с другими родами, поставить точку в родовых междоусобицах.

В подготовке молодежи к семейной жизни необходимо раскрыть суть и значение вышеизложенных 8 значений и тем самым показать насколько научно, мудро и грамотно работали наши предки без научных изысканий.

И под изречением "Женщина падишах в семье" кроется большая народная мудрость.

- 1.1. Исторически мужчина - охотник, добытчик, к тому же у кочевников скотовод, а женщина - домохозяйка в широком смысле этого слова.
- 1.2. Женщина - воспитатель - педагог.
- 1.3. Женщина - повар.
- 1.4. Женщина - администратор
- 1.5. Женщина - прокурор и адвокат, в одном лице юрист.
- 1.6. Женщина - психолог.
- 1.7. Женщина - социальный работник для престарелых.
- 1.8. Женщина - завхоз.
- 1.9. Женщина - главный бухгалтер.

Вывод: она в семье больше, чем Падишах в стране. Важен не пол руководителя (мужчина или женщина), а голова и душа руководителя, основной критерий оценки деятельности руководителя качество жизни народа, в частности семьи.

Вышеизложенное свидетельствует, что в народных традициях, обрядах и обычаях заложена глубокая мудрость, в том числе в вопросах подготовки молодёжи к семейной жизни. На наш взгляд, психологическая интерпретация народных обрядов, обычаев и традиций каракалпакского народа должна быть отдельной темой нашей исследования, поскольку психологическая наука и, в частности, этнопсихология обязана научно объяснить, показать их практическую значимость, этно-психологическое разнообразие, этногенез, научно обосновать их ценность и с учетом современного образа жизни сохранить и эффективно использовать в интересах каракалпакского народа, в интересах личности и института семьи. Нельзя предавать забвению то ценное, чем эффективно пользовались веками наши предки.

Литература.

1. Н. Даукараев «Сочинение», 2 –том. Нукус. 1977 г. стр. 145-146.
2. 1001 саволга психологинг 1001 жавоби: услубий кўлланма / Ғ. Шоумаров ва бошқ. – Тошкент: Bookmany Print, 2023. – 282.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПОДГОТОВКА К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ»: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*Сулётбаева Элла Серикбаевна,
г. Нукус, Узбекистан*

Наше время называют временем больших перемен, которые не всегда бывают к лучшему. Например, общество бьет тревогу по поводу деформации семьи, падения ее социального престижа. Среди причин называют моральную незрелость молодых людей, их безответственность при выборе супруга(и), слабую подготовленность к воспитанию будущих детей и даже вообще нежелание их иметь и растить. Говорят также о низком уровне нравственной и сексуальной культуры молодоженов, отсутствии умений разрешать конфликты, о нежелании считаться с мнением окружающих, что приводит к несовместимости в семейной жизни в целом. Поэтому назрела необходимость подготовки молодежи к браку и семье.

Современный социальный заказ школе ставит задачу ускорения процессов нравственного и гражданского становления молодежи и поднимает вопросы существенного повышения качества их подготовленности и моральной ориентировки на будущую семейную жизнь. Базовой основой этой ориентации могут служить этнокультурное наследие каждого народа, ценные идеи и опыт воспитания.

Брак - это исторически сложившиеся разнообразные механизмы социального регулирования (табу, обычай, религия, право, мораль) сексуальных отношений между мужчиной и женщиной, направленного на поддержание непрерывности жизни. Цель брака заключается в создании семьи и рождении детей, поэтому брак устанавливает супружеские и родительские права и обязанности.

По мнению А.Г. Харчева, что брак и семья возникли в разные исторические периоды; семья представляет собой более сложную систему отношений, чем брак, поскольку она, как правило, объединяет не только супругов, но и их детей, других родственников или просто близких супругам и необходимым им людей.

Естественно, оптимальный вариант — это подготовка детей к семейной жизни с раннего возраста силами родителей, на их собственном примере. Однако, во-первых, папы и мамы, как правило, заняты на работе и многие не располагают достаточным временем. Во-вторых, далеко не все супружеские пары способны стать образцом для подражания, иначе откуда берется угрожающая статистика разводов и неблагополучных семей. Поэтому, как минимум, стоит проводить организованные занятия со старшеклассниками, которые, с одной стороны, психологически созрели, а с другой — еще есть время, чтобы успеть заложить у них основы ответственного отношения к браку и семье.

Роль родительской семьи в подготовке детей к семейной жизни была предметом обсуждения в исследованиях И.В.Дубровиной, И.С.Кон, А.С.Красовского, В.Г. Сенько, А.Н. Сизанова, В.А.Сухомлинского, Е.Я.Сычевой, А.Ю.Тавит, В.В.Чечета, Н.В. Яшкевич, И.Соловьевой и др.

При подготовке молодежи к семейной жизни родителям рекомендуется следующее:

- на отдельные вопросы детей (откуда вы меня взяли и т.п.) родителям нельзя сочинять сказки ("тебя нашли в капусте", "тебя аист принес", "в магазине купили" и т.п.), с учетом возраста ребенка необходимо отвечать правильно. Можно использовать примеры из растительного, животного мира, а по мере определенного возраста ребенка он должен получить полноценный ответ;

- родителям в качестве супругов необходимо относиться уважительно друг к другу, ибо дети с рождения стараются подражать своим родителям и нередко используют их лексикон. Потому позаботьтесь о культуре общения ваших детей, ибо через несколько ближайших лет по ним будут судить Вас;

- старайтесь не конфликтовать и вербально (словесно) не выражать все, что Вы думаете о брачном партнере;

- старайтесь часто не обсуждать при детях близких родственников, соседей, коллег, лишь при острой необходимости выразить свою позицию на данный момент и при детях будьте лаконичны не поддавайтесь эмоциям, подробностям, деталям, мотивам поведения кого-то. Просто выразите то, что Вы с этим не согласны;

- если "кто-то чего-то" и Вам известно, каким. путем, возле детей нельзя озвучивать это;

- нецелесообразно критиковать педагогов, преподающих отдельные предметы Вашим детям;

- будьте скупы на критику и щедры на похвалу:

- помните, что поощрение поднимает самооценку, уровень притязаний способствует мобилизации воли, укрепляет веру в себя, создает мотивацию, положительно влияет на межличностные отношения, на психологический климат.

Критике, будь это в супружеских или родительско-детских отношениях, должны предшествовать положительные качества личности, его достижения, наличие у него большого потенциала, которые должны "обволакивать" критику и все вместе взятое "оборачивать" комплиментом.

При такой форме изложения недостатка личности самооценка ее не снижается, наоборот, повышается, а такое самое главное - доброжелательный здоровый психологический климат не страдает.

Литература.

1. Афанасьева, Т. М. Завтрашние родители / ред.-сост. Э. М. Черепанова. — М.: Педагогика-Пресс, 2002.

2. Семья: прошлое, настоящее и перспективы: пособие для педагогов / под общ. ред. А. К. Водневой и Л. И. Смагиной. — Мн.: 2000.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ УВЕРЕННОМ ПОВЕДЕНИИ У СТУДЕНТОВ

*Суюнов.О.Ж.,
г.Самарканд, Узбекистан*

Аннотация. В статье изучены образ уверенного поведения в студенческом возрасте освещены вопросы различия в социальных представлениях образа уверенного поведения в зависимости от пола респондента, его возраста, профессиональной направленности и личностных особенностей; взаимосвязь между уверенностью в себе и личностными особенностями.

Ключевые слова: социальные представления, межличностные коммуникации, тренинг уверенности, уверенность в себе, диагностика межличностных отношений, личностные особенности, уровень уверенности.

Annotation. The article studies the image of confident behavior at a student age, highlights the following issues: differences in social representations of the image of confident behavior depending on the gender of the respondent, his age, professional orientation and personal characteristics; the relationship between self-confidence and personality.

Keywords: social representations, interpersonal communication, confidence training, self-confidence, diagnostics of interpersonal relationships, personality traits, confidence level.

Проблема социальных представлений является одной из центральных в социальной психологии. Одним из первых данный феномен описал Э. Дюркгейм в конце XIX века. По его мнению, социальная жизнь всецело состоит из представлений.

«В социальных представлениях заложен способ осмысления группой людей своих отношений с объектами, которые на них влияют» [1]. Главная функция социальных представлений заключается «в создании солидарности, сплоченности людей, аккумуляции энергии, необходимой для развития общества в целом и каждой конкретной организации» [2].

Автором теории «Социальные представления» стал французский психолог С. Московичи. Он считает, «...что изучение социальных представлений дает важнейший материал для понимания социально-психологических черт социальной общности: выражая отношение группы к социально значимому объекту, коллективное представление, и это подтверждается эмпирически, является одним из ее фундаментальных атрибутов» [3].

Можно выделить три основные функции социальных представлений:

1. Сохранение стабильности, устойчивости индивидуальной или групповой когнитивной структуры.
2. Детерминация поведения.
3. Адаптация внешних социальных фактов.

Проблема уверенности в себе изучается в психологической теории и практике на протяжении многих лет. Данное понятие имеется в большинстве языков мира, а экспериментальному психологическому изучению уверенности в себе предшествовала практика в больницах и клиниках неврозов «тренинга уверенности».

Уверенность в себе — как психологический конструкт, разными авторами и в разные годы трактовался по-разному. К началу 70-х годов сформировалось представление об уверенности в себе как о комплексной характеристике личности, включающей в себя три компонента:

- эмоциональный компонент, который заключается в смелости личности в социальных контактах и, таким образом, в отсутствии социальных страхов;
- когнитивный компонент, который «отражает силу убежденности человека в собственной эффективности» [5];

- поведенческий компонент, который содержит в себе «использование личностью конкретных правил, складывающихся из отдельных навыков демонстрации уверенности» [5].

Цель исследования заключалась в изучении образа уверенного поведения в студенческом возрасте.

Методологической основой послужила теория социальных представлений С. Московичи, а также концептуальные взгляды В.Г. Ромека, Е.А. Серебряковой, А.М. Прихожан, О.В. Соловьевой об уверенности в себе как о комплексной характеристике, включающей в себя три компонента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий.

Гипотезы исследования: 1) существуют различия в социальных представлениях образа уверенного поведения в зависимости от пола респондента, его возраста, профессиональной направленности и личностных особенностей; 2) существует взаимосвязь между уверенностью в себе и личностными особенностями.

Выборка состояла из 160 респондентов, которые были поделены на основную группу — 80 студентов первого курса в возрасте от 17 до 19 лет и контрольную группу — 80 работающих взрослых в возрасте от 45 до 48 лет. Группы были равны по полу и образованию — техническое и гуманитарное.

Содержание исследования:

- Анкета для выявления социальных представлений об уверенном поведении. Анкета содержит 35 характеристик об уверенном поведении, которые были выделены нами на основе дипломных работ.

- Тест уверенности в себе В.Г. Ромека.

- Тест Т. Лири «Диагностика межличностных отношений».

В основной группе (респонденты первого курса обучения) наиболее значимыми качествами уверенного поведения отмечались эмоциональный ($p < 0,01$) и поведенческий ($p < 0,01$) компоненты. В представлениях юношей и девушек уверенное поведение демонстрирует тот, кто выглядит эмоционально устойчивым, открытым, легко вступает в контакт с людьми и имеет коммуникативные навыки, позволяющие им отстаивать свою точку зрения и выступать перед публикой.

В контрольной группе (работающие респонденты зрелого возраста) социальные представления включают в себя, в первую очередь, когнитивный компонент ($p < 0,01$) и ответственность ($p < 0,01$). В зрелом возрасте в процессе деятельности более ценным становится наличие профессиональных знаний, умений, широкой эрудиции. Поэтому поведение человека оценивается как уверенное, если личность является интеллектуально компетентной, действует в рамках своего мировоззрения и системы ценностей, а не опирается на мнение окружающих и не боится ответственности.

Взаимосвязь между уровнем уверенности в себе и личностными особенностями. Для проверки данной гипотезы использовался корреляционный анализ по коэффициенту корреляции Пирсона.

Были выявлены:

- положительная корреляция на уровне значимости $p < 0,05$ между: уверенностью и инициативой в контактах ($r = 0,234$), уверенностью и социальной смелостью ($r = 0,319$);

- отрицательная корреляция на уровне значимости $p < 0,01$ между: уверенностью и личностной тревожностью ($r = -0,523$), уверенностью и конфликтом самооценки ($r = -0,618$);

- отрицательные корреляции на уровне значимости $p < 0,05$ между: уверенностью в себе и реактивной тревожностью ($r = -0,294$), уверенностью и подчиняемым типом ($r = -0,345$), уверенностью и зависимым типом ($r = -0,338$).

Социальные представления об уверенном поведении — сложный психологический конструкт, который зависит от множества факторов. Так, представления об уверенном поведении зависят от возраста, что может быть обусловлено специфическими особенностями каждого возрастного периода и жизненного опыта. В юношеском

возрасте важной является сфера общения, а также существует множество тревожных мыслей о своем будущем, возможно, поэтому в этом возрасте уверенный человек это тот, кто, прежде всего, проявляет уравновешенность, позитивный настрой, а также является общительным и умеет выступать на публике. В зрелом возрасте, когда большую значимость приобретает профессия и умение справляться с жизненными трудностями, уверенным считается тот человек, который ориентируется на свои жизненные ценности, является умным и эрудированным, а также умеет брать на себя ответственность и отвечать за свои поступки.

Профессиональная направленность частично влияет на оценку одного и того же поведения как уверенного или не уверенного. Представители гуманитарных профессий склонны обращать внимание на эмоциональную составляющую, а именно на такие качества, как оптимизм, спокойствие, легкость в общении с разными людьми, а для представителей технических профессий важным является умение самостоятельно справляться со своими делами. Это может быть связано со спецификой деятельности, так как люди, чья работа связана с другими людьми, для них важнее сохранить позитивный эмоциональный фон для установления контакта с людьми, а тем, кто в работе взаимодействует больше с техникой и мало общается, важнее умение решать поставленные задачи, не прибегая к чужой помощи и не нуждаясь к поддержке со стороны.

Социальные представления об уверенном поведении частично различаются у мужчин и женщин. Женщины при оценке поведения больше обращают внимание на эмоциональный компонент, а именно на спокойствие, уравновешенность, позитивность, а также на умение признавать свои ошибки. Для мужчин практически синонимом уверенности является решительность. И это может быть обусловлено тем, что для женщин коммуникативная сфера является наиболее ценной, и позитивный эмоциональный фон и способность признавать свои ошибки позволяют быть более успешным в данной сфере, когда как для мужчин важнее напористо и своевременно решать профессиональные задачи.

Особенности разных типов личностей существенно не влияют на социальные представления об уверенном поведении. Что говорит о том, что данный психологический конструкт является частью коллективного, а не индивидуального сознания.

Наконец, уверенность как характеристика личности связана с конфликтом самооценки, тревожностью и типом личности. Люди зависимого и подчиняемого типа личности, высоко тревожные и те, кто ощущает огромную разницу между своей жизнью здесь и сейчас и ее идеальным представлением, склонны в большей степени проявлять застенчивость, желание найти более сильное и надежное плечо, на которое можно перенести ответственность и не переживать, что произойдет очередная неудача по собственной вине.

Анализ проведенного нами исследования позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Социальные представления об уверенном поведении зависят от возраста, так как были обнаружены различия по 4 из 9 категорий, выделенных как возможные составляющие уверенного поведения. В студенческом возрасте уверенное поведение приписывают человеку более уравновешенному, спокойному, общительному, который не боится проблем.

2. Социальные представления частично зависят от профессиональной направленности, так как различия были выявлены по 2 из 9 категорий. Представители гуманитарных профессий выше оценивают эмоциональный компонент уверенного поведения и считают, что быть уверенным значит проявлять эмоциональную стабильность и спокойствие

3. Социальные представления об уверенном поведении частично зависят от пола, так как различия были выявлены по 3 из 9 категорий. Женщины приписывают уверенность как черту личности людям, которые демонстрируют уравновешенность,

открытость, позитивность и умение признавать свои ошибки, а мужчины связывают уверенность с решительностью, как с умением решать жизненные задачи настойчиво и своевременно.

4. Социальные представления об уверенном поведении не зависят от личностных особенностей, так как не было обнаружено ни одного статистически значимого различия между представителями разного типа личности, что говорит о том, что социальные представления в большей степени связаны с социальным контекстом, нежели с индивидуально-личностными свойствами.

5. Существует взаимосвязь между уверенностью в себе и личностными свойствами, так как были получены значимые корреляции по ряду личностных характеристик. Не уверенное поведение чаще встречается у людей подчиняемого и зависимого типа личности.

Литература.

1. Почебут Л.Г., Газогареева Е.Н. Социальные представления о неформальном лидерстве в организации // Организационная психология. — 2015. Т. 5, № 2. — С. 46–61.

2. Почебут Л.Г. Социальные общности. Психология толпы, социума, этноса. — СПб.: изд-во СПбГУ, 2005. — 286 с.

3. Московичи С. От коллективных представлений — к социальным // Вопросы социологии. — М., 1992. — Т. I, № 2. С. 89–96.

4. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Изд. второе, перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.

5. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. — Н. Новгород: ВИПИ, 2000. — 321 с. 8. Suyunov O.J. Using The Basis Of Pedagogical Skills In Organizing The Educational Process . Научный Журнал «Архивариус» Том 7, № 4 (58)/2022 Issn 2524-0935, Kiev-2022.

6. Suyunov O.J. USING THE BASIS OF PEDAGOGICAL SKILLS IN ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS . НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «АРХИВАРИУС» Том 7, № 4 (58)/2022 ISSN 2524-0935, Kiev-2022.

7. Suyunov O.J. . ИННОВАЦИИ-ЗАЛОГ УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ Jurnal Science and innovation. 11.12.2022DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.74241491>.

8. Suyunov O.J. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ УВЕРЕННОСТЬЮ В СЕБЕ И ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ У СТУДЕНТОВ. Jurnal Science and innovation 11.12.2022DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.74241491>.

9. Suyunov O.J. Взаимосвязь Между Уверенностью В Себе И Личностными Особенности У Студентов. Jurnal Science AND INNOVATION 11.12.2022doi:[HTTPS://DOI.ORG/10.5281/ZENODO.74241491](https://doi.org/10.5281/zenodo.74241491).

АКТИВАЦИЯ РЕСУРСНОГО СОСТОЯНИЯ СЧАСТЬЯ ЧЕРЕЗ РЕЧЬ

Терентьева Татьяна Степановна,

Россия

Аннотация. *Статья рассматривает активацию ресурсов счастья через речь во время коучинговых сессий. Она подчеркивает важность вызова состояний счастья и предлагает различные лингвистические стратегии для облегчения этого процесса.*

Ключевые слова: *счастье, коучинг, лингвистические стратегии*

Annotation: *The article examines the activation of happiness resources through speech during coaching sessions. It emphasizes the importance of eliciting states of happiness and proposes various linguistic strategies to facilitate this process. Keywords: happiness, coaching, linguistic strategies*

Иногда во время коучинговой сессии нам нужно обратиться к ресурсам человека [Козлов, 2021, с. 190]. Очень ресурсное состояние, которое может помочь человеку достигать результатов и находить решения для своих запросов это состояние счастья. Ввести клиента в состояние счастья в моменте нам могут помочь определенные техники. Помимо общих языковых конструкций, существует несколько стратегий, которые могут помочь быстро переместить человека в состояние счастья с помощью разговора [Леонтьев, 2009, с.1]. Эти стратегии могут быть эффективными, но важно учитывать индивидуальные предпочтения и контекст общения. Языковые конструкции и паттерны могут варьироваться в зависимости от личных предпочтений и воспоминаний людей. Однако существуют общие лингвистические элементы, которые могут вызывать к ощущениям счастья и переносить человека в состояние счастья. Вот несколько примеров:

Используйте *позитивные утверждения*, чтобы создать оптимистичное настроение - "Сегодня у нас замечательный день!". Попросите человека *вспомнить приятные моменты счастья* из прошлого. Это может создать положительные эмоции в настоящем. *Подчеркивание и фокус на благоприятных, позитивных аспектах* текущей ситуации - "Обратим внимание на все хорошие вещи, которые происходят вокруг нас." *Использование юмора* может быстро развеять напряжение и вызвать смех, что способствует чувству счастья. *Проявите понимание, искреннюю заинтересованность и эмпатию*. Понимание чувств и переживаний может помочь создать позитивное взаимодействие. *Выражайте поддержку и давайте похвалу*. Лестные слова могут улучшить настроение. *Используйте осознанное присутствие*, будьте в моменте и позвольте человеку почувствовать, что его слова и чувства важны. *Создайте позитивное окружение*, приятную обстановку: светлую комнату или музыку, которая вызывает положительные эмоции.

"На любом этапе коучинговой сессии одинаково важно использовать такой язык, который формирует доверительные отношения и поддерживающее пространство" [Тхагапсоева, 2020, с. 319]. *Используйте положительные существительные* - "блаженство", "радость", "восторг", "счастье" - "Этот момент наполнил меня блаженством", а также *эмоционально окрашенные слова и выражения* - "лучезарный", "сияющий", "светлый", "радужный момент" - "Сияющий день наполнил мое сердце радостью." *Метафоры счастья* - "Плавать в море счастья", "полететь в небеса радости" - "Это было, как плавание в море счастья." *Приемы повторения* - повторение положительных слов и фраз может усилить эмоциональное воздействие - "Счастье — это нечто особенное. Счастье — это радость, радость, которая наполняет нас." *Ассоциации с приятными запахами, вкусами, звуками* - "аромат счастья", "вкус радости", "мелодия счастья" - "В воздухе витает аромат счастья." *Ассоциация с положительными образами* - попросите человека представить себя в ситуации полного счастья и описать, что он

видит, слышит и чувствует. *Положительное аффирмирование* - используйте утверждения, которые направлены на поддержку и укрепление положительных качеств человека - "Вы обладаете удивительной способностью приносить радость вокруг." *Сценарии успеха*: попросите человека представить себя в будущем, где все идет так, как он хочет, и он счастлив. Опишите этот сценарий подробно. *Эмоциональные ключевые слова*- попросите назвать эмоции, которые они ассоциируют со словом "счастье" и затем описать их. *Метафорические вопросы*: "Если ваша жизнь была бы метафорой счастья, что бы это было? Как бы вы описали эту метафору?"

Эти конструкции могут быть использованы в различных контекстах для описания воспоминаний или текущего состояния. Используйте эти техники в ходе доверительного и поддерживающего разговора, чтобы помочь человеку открыть свой потенциал к счастью.

Литература.

1. Козлов В.В. Вечная психология. - М.: Институт консультирования и системных решений, 2021. - 304 с. С.189-191
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Что надо для счастья: культурные, региональные и индивидуальные различия и инварианты источников счастья. – 2009. С.11
3. Тхагапсоева, Ф. С. Лингвокоммуникативные особенности реализации коучинга / Ф. С. Тхагапсоева // Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования. – 2020. – № 1-2. – С. 318-325.

ОБРЕТЕНИЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Тойлоков Умид Буронович,
г.Карши, Узбекистан*

Аннотация. В данной статье представлен анализ научно-методических аспектов формирования понятий и описан оригинальный методический прием по созданию педагогического условия для усвоения юридических понятий учащимися.

Ключевые слова: формирование понятий, юридические понятия, понятийные знания, педагогические условия, методический прием.

Summary. This article about analysis of the scientifically-methodical aspects and original methodical means of formation of the legal concepts at pupils.

Key words: the formation of concepts, legal concepts, conceptual knowledge, pedagogical conditions, methodical means.

Овладение знаниями в любой предметной области сложный, многоэтапный процесс, эффективность которого зависит от множества факторов. Одним из важнейших условий овладения знаниями, безусловно, является усвоение системы понятий. Поскольку, как подчеркивают специалисты, понятия являются одним из главных составляющих в содержании любого учебного предмета [6]. Поэтому не вызывает никаких сомнений правомерность утверждения о том, что при неадекватном усвоении понятий перед учащимися будут возникать серьезные трудности в дальнейшем движении, направленном на понимание как всей области знаний, так и сущности самого понятия [6]. В данной статье рассмотрены некоторые организационно-методические аспекты авторского педагогического подхода, который зарекомендовал себя в нашей

практике как весьма эффективный способ обеспечения устойчивого усвоения юридических понятий учащимися средних специальных учебных заведений.

На основе результатов специальных исследований, Н.Ф.Талызина делает важнейшее научно-практическое заключение о том, что словесное знание определения понятия не меняет, по существу, хода процесса усвоения этого понятия, что убедительно доказывает невозможность передачи понятия в готовом виде. Согласно Н.Ф.Талызиной, ребенок может получить его лишь в результате своей собственной деятельности, направленной не на слова, а на предметы, понятия о которых необходимо сформировать [6].

О.В.Шашков в разработке проблемы формирования математических понятий у учащихся и студентов обращает внимание на то, что в этом процессе необходимо учитывать определенный уровень понятий, которые сам автор делит на пять уровней (от общедоступного уровня понятий до философского уровня). О.В.Шашков на основе личного педагогического опыта делает заключение о том, что умение применения математических понятий при решении тех или иных математических задач, хотя и не может служить критерием усвоения понятия академического уровня, но является достаточным показателем уровня усвоения математических понятий в школе и на технических специальностях вуза [8]. Е.А.Корниловой предложена технология последовательного формирования физических понятий [4]. О.В.Шашков предлагает в качестве инструмента контроля усвоения математических понятий использовать такую форму контроля как математическая беседа [8]. Опираясь на личный педагогический опыт и его научное осмысление, мы считаем, возможным предложить один из вариантов своеобразного авторского методического решения обсуждаемой проблемы. На практике нами успешно применяется интерактивное упражнение с условным названием «Стилевые преобразования». Суть упражнения в том, что учащимся предлагается целый набор юридических понятий с определениями. После индивидуального ознакомления с содержанием понятий раздаточный материал возвращается педагогу, который далее диктует под запись примеры различных действий людей посредством формулировок, основанных на разговорном стиле изложения. Далее перед учащимися ставится задача – переформулировать изложения предложенных примеров с разговорного стиля на официально-деловой стиль с использованием ранее изученных юридических понятий. Например, если педагог предложил в качестве примера такое действия как «Они поженились», то правильными будут считаться такие варианты учащихся как «Между ними составлен брачный договор», «Зарегистрирован акт об их гражданском состоянии», «У них возникли новые социальные обязательства», «Они оформили между собой добровольный и равноправный союз» и т.д.

На основе анализа ряда работ Н.В.Зелесова делает заключение о том, что основными педагогическими условиями формирования научных понятий у учащихся являются: создание проблемных ситуаций для организации активной познавательной деятельности, создание комфортной образовательной среды, использование разнообразных эвристических методов и приемов [2, с.126]. Проанализировав общую логику и содержание нашего методического подхода, на наш взгляд, можно увидеть в нем наличие всех вышеперечисленных педагогических условий. Во-первых, перед учащимися ставится проблемная задача, которая генерирует проблемную ситуацию. Во-вторых, суть задания позволяет и даже требует свободного варьирования, некоторого в положительном смысле озорства для всяческих преобразований предложенных действий, что не может не отразиться положительно в создании свободного и творческого климата на занятии. В-третьих, предлагаемый методический прием обладает признаками эвристических методов обучения, поскольку, проявляется как способ управления умственной деятельностью учащихся, средство стимулирования интуитивного мышления с целью оптимального выбора идей и решения творческих задач.

Естественно, в каждом инициативном предложении обнаруживаются как положительные стороны, так и некоторые аспекты, достойные нарекания. Оставляя слабые стороны изложенного методического приема для критики оппонентов, отметим, некоторые его преимущества: 1) в процессе выполнения задания, в силу обнаружения насколько формалистически могут звучать простые житейские действия человека, есть вероятность вкрапления элементов легкого юмористического отражения возникающей ситуации; 2) учащиеся в результате выполнения заданий начинают не только понимать, но и на деле через юридический язык ощущать всю строгость и серьезность повседневной и казалось бы совсем простой жизни человека.

Литература.

1. Вольская С.Ф., Зайцев А.А. Проблемы формирования правовой грамотности студентов технического вуза // Вестник МГТУ, 2006, том 9, №4.- С.590-593.
2. Залесова Н. В. Формирование научных понятий // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 4(68). – С. 126-134.
3. Карибай Г.Ж., Белесова Д.Т., Жайлаубаев Н.М., Бахбердиева К.М. Формирование математических понятий у учащихся начальных классов // Современные проблемы науки и образования - 2012.-№6. - С. 48
4. Корнилова Е.А. Модель методики формирования у учащихся физических понятий // УГПИ – школе. Математика. Физика. Информатика: Пособие для учителя. - Уссурийск: Издательство УГПИ, 2010. – С. 158 – 160.
5. Никитина О.А. Формирование правовой культуры студентов в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дисс. ... к.пед.н. – Рязань:РГУ, 2006. – 22 с.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.:Академия,1998. - 288 с.
7. Фиогино Л.Н. Критерии формирования понятий о некоторых грамматических категориях // Научный вестник международного гуманитарного университета. – Одесса, 2011, №3. – С.47-49.
8. Шашков О.В. Объектный подход к формированию математических понятий у учащихся основной школы // Преемственность математического образования в системе «ДОУ – начальная школа – основная школа»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Орск: Издательство ОГТИ, 2010. – С.55-58.

ПРЕПЯТСТВИЯ НА ПУТИ УСТАНОВЛЕНИЯ “КОНТАКТА С СОБОЙ” (КОУЧИНГОВЫЙ АСПЕКТ)

*Торик Марина Дмитриевна,
Россия*

Полноценный контакт с собой является неотъемлемой частью и фундаментальным условием контакта с другими, то есть, работает концепция “сначала я – потом другие”. Мы разработали трехэтапную схему установления “альянса с собой” как “глубокого внутреннего союзничества с собой”: “контакт с собой”, “контракт с собой”, “альянс с собой”. В данной статье мы уделим внимание препятствиям на пути установления контакта с собой в контексте нашего понимания этого феномена как этапа установления “альянса с собой” (глубокого внутреннего союзничества с самим собой и сострадательного отношения к себе).

**Все материалы конгресса можете
скачать наших сайтах**

Наши сайты:

<https://buxpxti.uz/>

<https://mapn.su/>

<http://zi-kozlov.eu/>

ПСИХОЛОГИЯ XXI столетия.

Психология XXI столетия //Сб. научных статей по материалам
международной конференции «Психология XXI столетия» (Самарканд,
15-16 марта 2024 г.) /Под ред. В.В.Козлова, Ш.Р.Баратова, М.Н.
Усмановой. – Самарканд: СамДУ, 2024 – 744 с.

Тираж 500 экз.

Отпечатано на ризографе РПФ «Титул»,
Г. Ярославль, тел. (4852)58-43-74