РАБОТА С НЕОПРЕДЕЛЁННОСТЬЮ КАК КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕШЕНИЯМ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

Э.М.Дилхумор[1]

1. Доктор философии (PhD) по психологическим наукам, доцент Ташкентский международный университет Кимё, Узбекистан

Mas'ul muallif: Дилхумор Эркиновна Мирзабдуллаева, Доктор философии (PhD) по психологическим наукам, доцент Ташкентский международный университет Кимё, Узбекистан.

e-mail: d.mirzabdullayeva@kiut.uz

Received: 08 Noyabr 2026
Accepted: 13 Noyabr 2026
Published: 18 Noyabr 2026

Copyright: © 2026 by the author(s). Licensee Buxoro xalqaro universiteti ilmiy axborotnomasi.

Iqtibos uchun: Дилхумор, Э. М. РАБОТА С НЕОПРЕДЕЛЁННОСТЬЮ КАК КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕШЕНИЯМ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ / Э. М. Дилхумор // Buxoro xalqaro universiteti ilmiy axborotnomasi. — 2026. — Т. 11, № 2. — В. 26–29.

Аннотация. Проблема исследования связана с необходимостью различать психологическое отношение к неопределённости и профессиональные действия, позволяющие работать с недостатком сведений в педагогическом конфликте. Цель статьи - описать операциональную модель таких действий для подготовки будущих учителей начальных классов. Выполнены направленный концептуальный анализ российских и узбекских публикаций и проектирование учебных ситуаций. Выделены информационная, интерпретационная и организационная неопределённость; предложены соответствующие действия: адресный запрос сведений, сопоставление объяснений и выбор временного решения с условием пересмотра. Разработан цикл «граница знания - уточнение - временное действие - основание пересмотра» и представлены контрастные примеры его применения. Научный вклад состоит в переходе от общего требования выдерживать неопределённость к описанию наблюдаемых профессиональных операций. Определены ограничения использования личностных опросников как единственного показателя педагогического результата. Практическая значимость связана с разработкой кейсов и формирующей обратной связи. Предложенная модель является теоретической; причинные связи между психологическими ресурсами и качеством решения в статье не устанавливаются.

Ключевые слова: неопределённость, саморегуляция, профессиональное решение, педагогический конфликт, будущий учитель, запрос информации, временное действие.

WORKING WITH UNCERTAINTY IN PREPARING PROSPECTIVE TEACHERS FOR DECISIONS IN CHANGING CONFLICT SITUATIONS

Abstract. The article distinguishes a psychological disposition towards uncertainty from the professional operations used to address incomplete information in pedagogical conflicts. Its objective is to develop an operational model for primary teacher education. A focused conceptual analysis of Russian and Uzbek publications is combined with the design of contrasting instructional situations. Three sources of uncertainty are distinguished: missing information, competing interpretations, and organizational constraints. Corresponding operations include targeted information seeking, comparison of explanations, and a provisional action with an explicit revision condition. The proposed cycle links a boundary of current knowledge, clarification, interim action, and a trigger for reconsideration. Its contribution is to make uncertainty management observable without equating performance with a personality questionnaire score. Applications concern dynamic cases and formative feedback. The model is theoretical and requires empirical examination. No causal effects of tolerance of uncertainty or self-regulation on teacher decision quality are claimed.

Keywords: uncertainty, self-regulation, professional judgment, pedagogical conflict, prospective teachers, information seeking, provisional action.

Введение. Неполнота сведений в педагогическом конфликте не всегда устраняется до первого действия учителя. Необходимо одновременно поддерживать участие ребёнка, ограничивать эскалацию и выяснять обстоятельства. Поэтому профессиональная подготовка должна рассматривать не только окончательное разрешение ситуации, но и временные решения, принимаемые до установления всех причин.

Общее требование быть терпимым к неопределённости не раскрывает, что именно студент должен делать в учебном кейсе. Возможны внешне похожие ответы с разным содержанием: обоснованная отсрочка вывода, пассивное ожидание, адресный поиск информации или попытка избежать ответственности. Для обучения необходимо различать эти действия и делать их основания доступными обсуждению.

Исследовательский вопрос состоит в том, какие операции позволяют

превратить признание неполноты сведений в профессионально организованное действие. Цель статьи - предложить модель работы с неопределённостью в подготовке будущих учителей начальных классов. Модель не заменяет психологические исследования толерантности, а выделяет педагогически наблюдаемый предмет обучения.

Методология и источники. Выполнен направленный концептуальный анализ девяти публикаций, представляющих исследования неопределённости, саморегуляции, рефлексии и подготовки учителя. Процедура состояла в разграничении психологического конструкта, наблюдаемой учебной операции и допустимого вывода. Затем были сконструированы примеры, в которых одинаковый дефицит сведений ведёт к разным способам продолжения действия.

Т. В. Корнилова и М. А. Чумакова представляют психометрическую разработку показателей отношения к неопределённости [1]. М. Е. Сачкова и Л. Э. Семенова обнаруживают связи толерантности с особенностями решения социальных проблем студентами [2]. Эти основания позволяют выдвигать исследовательские предположения, но не устанавливают причинного влияния на решения будущих учителей в конфликтных кейсах.

Работы В. И. Моросановой и Т. Г. Фоминой [3], Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина [4] задают регуляторную и рефлексивную рамки. Узбекские публикации [5; 6] рассмотрены по доступным аннотациям: их роль ограничена обозначением исследований конфликтологической подготовки. Представленные ниже ситуации разработаны автором. Сбор первичных данных не проводился; модель относится к результатам теоретического проектирования.

Разграничение видов неопределённости

Информационная неопределённость означает отсутствие сведений, которые могут изменить решение: неизвестно, кто присутствовал при событии, что именно было сказано или понятна ли ребёнку инструкция. Её продуктивное уменьшение предполагает запрос конкретного сведения. Вопрос «что произошло?» может быть полезным началом, но для анализа важно уточнить, какая деталь нужна и почему.

Интерпретационная неопределённость возникает, когда факт известен, но допускает несколько объяснений. Отказ от задания может быть связан с непониманием, трудностью, переживанием неуспеха либо конфликтом с участником группы. Это перечень гипотез, а не основания для психологического диагноза. Студент должен указать, какое наблюдение или уточнение поможет различить объяснения.

Организационная неопределённость касается осуществимости действия: неизвестно, можно ли провести разговор до конца урока, доступен ли коллега или удастся ли связаться с родителем в выбранное время. Она не обязательно меняет объяснение поведения ребёнка, но влияет на последовательность помощи. Профессиональная реакция может состоять в выборе доступного ближайшего действия и планировании последующего контакта.

Предложенное деление аналитическое. В реальном конфликте виды могут сочетаться, а одна новая реплика - уменьшать один дефицит и усиливать другой. Его назначение состоит в выборе учебной операции, а не исчерпывающей классификации всех источников неопределённости.

Таблица 1

Источник неопределённости и профессиональная операция

Источник	Учебная операция	Проверяемый продукт
Недостаёт факта	Назвать нужное сведение и способ его получения	Адресный вопрос с объяснением значимости
Конкурируют объяснения	Сопоставить гипотезы и различающие признаки	Не менее двух возможных объяснений без приписывания диагноза
Неясна осуществимость	Выбрать доступную последовательность действий	Ближайшее действие и условие последующего шага
Сведения остаются неполными	Обозначить временное решение и основание пересмотра	Что делается сейчас и какое обновление изменит план

Операциональная модель

Модель включает четыре звена. Первое - граница знания: студент различает установленное, предположенное и неизвестное. Второе - уточнение: формулирует минимально необходимый вопрос или наблюдение. Третье - временное действие: предлагает осуществимую реакцию, не требующую неподтверждённого вывода. Четвёртое - основание пересмотра: указывает, при каком новом сведении решение будет проверено повторно.

Граница знания должна иметь предметное содержание. Формулировка «мы ничего не знаем» обычно неточна: часть информации уже имеется. Студенту предлагается назвать хотя бы один установленный факт и одно зависимое от него предположение. Такая запись позволяет избежать крайностей - поспешной уверенности и неопределённого отказа от анализа.

Уточнение оценивается по значимости для решения. Если вопрос не может изменить ни объяснение, ни последовательность действия, его диагностическая ценность ограничена. Например, при отказе ребёнка читать инструкцию вопрос о понимании слов более непосредственно связан с выбором помощи, чем сбор не относящихся к заданию подробностей семейной истории. Минимальность запроса снижает избыточное

вмешательство и сохраняет фокус педагогической задачи.

Временное действие не означает бездействия. Учитель может прекратить взаимные обвинения, предложить понятный вариант участия и назначить индивидуальное обсуждение, пока причины уточняются. В учебной модели предпочтение отдаётся осуществимым и корректируемым действиям. Однако при явно описанном риске причинения вреда нельзя откладывать необходимую защитную реакцию до получения полной картины; конкретные процедуры определяются условиями учреждения.

Основание пересмотра формулируется до получения следующего обновления. Это уменьшает возможность объяснять задним числом любое изменение. Например: если ребёнок не понимает инструкцию, изменю способ предъявления; если инструкция понятна, но участие блокируется распределением ролей, пересмотрю организацию группы. Такие условия не гарантируют правильности решения, но делают ход рассуждения проверяемым.

Учебные ситуации и обратная связь

Ситуация первая: во время общего задания ребёнок перестаёт работать после замечания. Студенту неизвестно, связано ли прекращение работы с трудностью задания или переживанием замечания. Непродуктивный ответ приписывает единственную причину и выбирает санкцию. Другой непродуктивный ответ откладывает любые действия до разговора с родителями. Предлагаемая модель ориентирует на ближайшее поддерживающее действие и адресное выяснение понимания задания.

Обновление сообщает, что ребёнок понял инструкцию, но не получил материалы от группы. Теперь первоначальная гипотеза о непонимании ослабляется, а организация участия становится предметом действия. Качественный ответ фиксирует изменение основания. Он не должен одновременно объявлять группу намеренно враждебной, если такого факта в ситуации нет.

Ситуация вторая: родитель присылает жалобу вечером и требует немедленного подробного ответа. Известно содержание жалобы, но недоступны остальные участники события. Студент может признать обращение, обозначить порядок уточнения и время последующего контакта. Такая реакция отличается и от поспешного заключения, и от игнорирования сообщения. Конкретное время контакта в кейсе должно быть задано условиями работы, а не предполагаться одинаковым для всех учреждений.

Обратная связь строится вокруг звена, в котором возникла трудность. Если студент признал неполноту, но не назвал нужного сведения, обсуждается адресность вопроса. Если сформулировал полезный вопрос, но не предложил ближайшего действия, рассматривается организационный разрыв. Если действие допустимо, но отсутствует условие пересмотра, добавляется прогноз возможного обновления. Общая оценка «не бояться неопределённости» недостаточна для такой работы.

Мирзабдуллаева рассматривает отказ от поспешных заключений и анализ позиций участников как профессиональные ориентиры [7]. В модели они конкретизируются через запись границы знания и адресного уточнения. Переход от этих ориентиров к четырём операциям не является эмпирически установленным механизмом; это предлагаемая организация учебной деятельности.

Оценивание и перспективы проверки

Результат предлагается фиксировать профилем: различение факта и предположения, значимость запроса, осуществимость временного действия, определённость основания пересмотра. Высокий балл по личностному опроснику не заменяет демонстрации этих операций. Низкая выраженность самоотчётного показателя также не доказывает неспособность выполнить конкретный профессиональный разбор.

Для исследования можно отдельно измерять психологические ресурсы и выполнение кейсов, проверяя их связи без исходного отождествления. Модель компетентности [8] поддерживает различение характеристик человека и ситуационного действия. При проведении исследования должны учитываться языковая сложность, профессиональные знания и опыт практики: они могут влиять и на ответы, и на объяснение обнаруженных отношений.

Перспективный педагогический эксперимент предполагает обучение четырём операциям и сравнение с равным по времени обычным разбором ситуаций. Основным результатом выступает выполнение незнакомого кейса без подсказки. По подходу к переносу [9] необходимо заранее указать изменённые признаки: например, источник сообщения, состав участников и наличие организационного ограничения. Изменение самооценки уверенности учитывается отдельно от качества действия.

Граница применимости модели связана с письменным форматом. Реальный разговор требует управления темпом, эмоциональной реакцией и вниманием к собеседнику. Дополнительная ролевая проба позволяет исследовать эти аспекты, но не должна скрыто смешиваться с первоначальной письменной проверкой. При использовании в Узбекистане и России сценарии требуют локальной экспертизы языка и осуществимости предлагаемых действий.

Заключение. Работу с неопределённостью предложено описывать через четыре операции: обозначение границы знания, адресное уточнение, временное действие и условие пересмотра. Различение информационного, интерпретационного и организационного дефицита помогает соотнести затруднение с конкретным предметом обучения.

Научный результат состоит в операционализации учебной деятельности без подмены её личностным показателем. Практическим результатом являются цикл, таблица действий и примеры обратной связи. Проверка

модели должна установить воспроизводимость оценок, связи с психологическими ресурсами и применение операций в новых ситуациях; причинные выводы на текущем этапе не обоснованы.

Список использованной литературы

[1] Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 1. С. 92–110

[2] Сачкова М. Е., Семенова Л. Э. Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16, № 1. С. 3–20.

[3] Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя // Психологическая наука и образование. 2012. Т. 17, № 2. С. 94–102.

[4] Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110–135.

[5] Latipova M., Zaripova X. Bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarining konfliktologik kompetentligini rivojlantirish konsepsiyasi // Maktabgacha va maktab ta’limi. 2026. Vol. 4, № 6.

[6] Muxammadiyeva X., Zaripova X. Bo‘lajak boshlang‘ich sinf o‘qituvchilarining konfliktologik komponentlarini rivojlantirish // Maktabgacha va maktab ta’limi. 2026. Vol. 4, № 5.

[7] Mirzabdullaeva D. E. Ways and methods of resolving pedagogical conflicts between teachers and students in a modern school // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. 2020. Vol. 8, № 12. P. 242–244.

[8] Blömeke S., Gustafsson J.-E., Shavelson R. J. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum // Zeitschrift für Psychologie. 2015. Vol. 223, № 1. P. 3–13.

[9] Barnett S. M., Ceci S. J. When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer // Psychological Bulletin. 2002. Vol. 128, № 4. P. 612–637.

[10] Mirzabdullaeva, D. E. (2019). Socio-perceptual regulators and reflexive context are localized in adolescents. Вестник магистратуры, № 4-4, с. 91.

[11] Мирзабдуллаева Д. "Личностные факторы как детерминанты возникновения конфликтов и методы их диагностики." Актуальные вопросы развития современного общества. 2014.

[12] Мирзабдуллаева Дилхумор Эркиновна. "Здоровая психологическая среда в ученическом коллективе как фактор воспитания здорового поколения." Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты. 2017.

[13] Мирзабдуллаева Д. Э. (2016). Конфликты в подростковом возрасте и пути их разрешения. NovaInfo.Ru, 2(45), 305–310.

[14] Мирзабдуллаева, Дилхумор Эркиновна. "Национальные ценности и духовно-культурные наследия мыслителей востока как средства предотвращения конфликтов." NovaInfo. Ru 1.69 (2017): 182-184.