

ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ

Ярославль, 2017

Печатается по решению
Президиума Международной Академии Психологических Наук

Психология XXI столетия // Сб. по материалам ежегодного Конгресса
«Психология XXI столетия» (Ярославль, 27 – 29 октября 2017)/
Под ред. Козлова В.В. –Ярославль, ЯрГУ, ЯГПУ, МАПН, 2017–538 с.

Состав организационного комитета Конгресса:
Председатель: Козлов В.В.

Члены Оргкомитета: Акопов А.В., Базаров Т.Ю., Журавлев А.Л., Знаков
В.В., Кашапов С.М., Лазарянц О.В., Обозов Н.Н., Поваренков Ю.П.,
Свенцицкий А.Л., Семенов В.Е., Субботина Л.Ю., Турчин А.С., Урываев
В.А., Фетискин Н.П., Шевчук В.Ф.

Программный комитет: - Карпов А.В., Ключева Н.В., Козлов В.В., Мазилов
В.А., Петренко В.Ф., Шадриков В.Д., Янчук В.А.

Ответственный редактор: Козлов В.В.

Редколлегия:
Мазилов В.А., Субботина Л.Ю.

Техническая редакция:
Старцева К.Н.

© Козлов В.В., 2017 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	14
РОЛЬ ВОЛЕВЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ	
<i>Авезов О.Р. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	<i>17</i>
ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ	
<i>Агеева И.А. ¹, Лысенкова И.А. ¹, Киселева О.В. ² (¹ Бишкек, Киргизия; ²Новосибирск, Россия)</i>	<i>20</i>
ПОНЯТИЕ АНИМА В ЮНГИАНСКИЙ И ПОСТЮНГИАНСКИЙ ПЕРИОД В ПСИХОЛОГИИ	
<i>Адеева А.К. (г. Астана, Казахстан)</i>	<i>23</i>
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ	
<i>Азарёнок Н.В. (г. Минск, Беларусь)</i>	<i>28</i>
ПОДРАЖАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	
<i>Антипенко О.Е. (г. Витебск, р. Беларусь)</i>	<i>31</i>
БИОХИМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХИКИ	
<i>Артамонова Е.Р. (г. Владимир)</i>	<i>34</i>
ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС «СКОРАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ» (СЭПП)	
<i>Аялбергенова Г. Б. (г. Астана, Казахстан)</i>	<i>36</i>
НОВЫЕ ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ	
<i>Баратов Ш.Р. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	<i>40</i>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СНОВИДЕНИЙ	
<i>Баратова Д.О. (г.Бухара, Узбекистан)</i>	<i>44</i>
ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В МАХАЛЛЯХ	
<i>Баратова Д.Ш. (г.Бухара, Узбекистан)</i>	<i>47</i>
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	
<i>Бадритдинова М.Б (г. Наманган, Узбекистан)</i>	<i>50</i>
НАЦИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ОСНОВА МИРА И СТАБИЛЬНОСТИ	
<i>Бафаев М.М., Санакулова Н.С., Болтаев С.И. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	<i>53</i>
ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ С ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ТЕМОЦЕНТРИРОВАННЫХ ГРУПП	
<i>Березина Н.Н. (г. Ростов-на-Дону)</i>	<i>57</i>
ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ	
<i>Бондаренко Е.В. (г. Челябинск)</i>	<i>58</i>
АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПОНЯТИЯ «ЭФФЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И ПОСЛЕДУЮЩЕЕ СИНТЕЗИРОВАННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ	

«ЭФФЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» Верстукова Е.Н. (г. Санкт-Петербург)	61
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК СПОСОБ ПОДДЕРЖАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ	
Верстукова Е.Н. (г. Санкт-Петербург)	64
ИДЕНТИЧНОСТЬ, КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЙ МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР В ПСИХОТЕРАПИИ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ	
Веч Н.Г. (г. Алматы, Казахстан)	68
ПРИМЕНЕНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК С ЦЕЛЬЮ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У УЧАСТНИКОВ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ Власов Н.А. (г. Москва)	70
СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА)	
Гайворонская А.А., Мусиенко А.В. (г. Смоленск)	72
СЕМЬЯ И ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНЫХ КРИЗИСОВ	
Горбуля Е.В. (г. Астана, Казахстан)	76
МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКАМИ ПО РАЗВИТИЮ САМОПОЗНАНИЯ	
Грибоедова О.И. (г. Тула)	84
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ У МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВ	
Гусманов М. Ж. (г. Астана, Казахстан)	87
АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ПОДРОСТКОВ Джаббаров Х. Х. (г. Ташкент, Узбекистан)	90
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ	
Донскова Н. В., Федорова Е. М. (г. Москва)	97
НЕРАВНОВЕСНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Дубровина С. В. (г. Иркутск)	100
ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА В АСПЕКТЕ ДЕТСКО-МАТЕРИНСКИХ ОТНОШЕНИЙ Ермалинская Е.	103
РАБОТА С РЕЧЬЮ В АРТ-ТЕРАПИИ Ефимкина А.О. (г. Новосибирск)	105
РОЛЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ЭТНОСА	
Жабборов А. М. (г. Кариш, Узбекистан)	111
СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС В ОБЩЕСТВЕ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	
Жаббаров И.А. (г. Кариш, Узбекистан)	117

МОНОЭТНИЧЕСКАЯ И МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	
<i>Жедунова Л.Г., Посысоев Н.Н. (г. Ярославль)</i>	121
ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ САМОВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ	
<i>Жумаев Н.З., Насимова З. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	124
ВЛИЯНИЕ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА СЕКСУАЛЬНО-ЭРОТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	
<i>Завражин С.А. (г. Владимир)</i>	127
КРИЗИСЫ В СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЕ <i>Зинова У.А. (г. Магнитогорск)</i>	129
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА <i>Зобков В.А. (г. Владимир, Россия)</i>	131
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ	
<i>Иванов Е.А., Сотниченко Д.М. (г. Санкт-Петербург)</i>	134
ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
<i>Изотова Е.Г. (г. Ярославль)</i>	135
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	
<i>Исламов Д.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	137
ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	
<i>Ихсанова Д. Т. (г. Алматы)</i>	141
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКАМИ ПЕРВОГО КЛАССА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПОЛИТИКИ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ	
<i>Ихсанова Д.Т., Абдуллаева Х.Х. (г. Алматы, Казахстан)</i>	143
РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ РЕШЕНИЙ	
<i>Карпов А.В. (г. Ярославль)</i>	146
ОБРАЗ ШКОЛЫ КАК ПРЕДИКТОР МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ <i>Карпова Е.В. (г. Ярославль)</i>	150
ПРИНЦИПЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ВОССТАНОВЛЕНИИ И ВЫЗДОРОВЛЕНИИ ОТ ЗАВИСИМОСТИ	
<i>Касмынина А.В., Зайцева О.Г. (г. Смоленск)</i>	154
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОДУХОВНОГО КРИЗИСА <i>Качанова Н.А. (г. Минск), Козлов В.В. (г. Ярославль)</i>	160

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ С ЭТАПАМИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	
<i>Кашапов М.М., Базанова Г.Ю., Пошехонова Ю.В., Серафимович И.В.</i>	
<i>(г. Ярославль)</i>	164
ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ КРИЗИСА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ 30 ЛЕТ <i>Коваленко А.Р.</i>	168
ЙОГА КАК МЕТОД ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ <i>Козлов В.В. (г. Ярославль)</i>	170
ТРИ ПАРАДИГМЫ ГИПНОЗА <i>Козлов В.В., Власов Н.А. (г. Москва)</i>	175
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ	
<i>Конев Е.В. (г. Ярославль)</i>	177
ГИПНОТЕРАПИЯ ПРИ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ	
<i>Кузнецов Д. В. (г. Москва)</i>	180
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИДЕРСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
<i>Куллама Д.А. (г. Иркутск)</i>	183
ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН) <i>Курилович М.А. (г. Минск, Беларусь)</i>	186
РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО ЗНАНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЗАЩИТЫ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ СОЗНАНИЕМ ЧЕЛОВЕКА	
<i>Курис И.В. (г. Санкт-Петербург)</i>	190
РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ДЕТЕЙ КАК ВИД ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ	
<i>Лосик Г.В. (г. Минск, Беларусь)</i>	197
СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПРЕДСТАВИТЕЛЯХ РЕЛИГИОЗНЫХ СЕКТ В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ: КОГНИТИВНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ <i>Лушпай С. А. (г. Ярославль)</i>	204
ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ОБУЧАЕМОСТИ	
<i>Мавлонов Ж.Х., Тагирова Н.В. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	207
СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: НА ПУТИ К РАЗРАБОТКЕ ФИЛОСОФИИ ПСИХОЛОГИИ <i>Мазилев В. А. (г. Ярославль)</i>	213
О ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТА	
<i>Мазилев В.А. (г. Ярославль)</i>	219
ПСИХОЛОГИЯ В XXI СТОЛЕТИИ: ГЛАВНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ	
<i>Мазилев В.А. (г. Ярославль)</i>	225

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕВИАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ <i>Майсак Н.В. (г. Астрахань)</i>	235
НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ГАРАНТИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ <i>Маматов Д.К. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	238
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЗАТРУДНЕНИЯХ В РАБОТЕ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ <i>Месникович С.А., Журавлёва И.В. (г. Минск, р. Беларусь)</i>	242
РОЛЬ КОМАНДИРОВ МЛАДШЕГО ЗВЕНА УЧЕБНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МЧС РОССИИ В ОБЩЕМ НАПРАВЛЕНИИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КУРСАНТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ <i>Мизгунова Ю.С. (г. Иваново)</i>	244
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА <i>Миронова Т. И., Фетискин Д. Н. (г. Кострома)</i>	246
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ У ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВ <i>Миронова Т.И., Гусманов М. Ж. (г.Кострома, г. Астана)</i>	251
ВЛИЯНИЕ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ <i>Молчанова Л.Н., Редькин А.И. (г. Курск, Россия)</i>	253
ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Морозов А.В., Колиогло Н.В. (г. Москва)</i>	255
ФАСИЛИТАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА <i>Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О. Л., Гайсина А.Р. (г.Казань)</i>	258
О СИСТЕМАХ ПОСТУЛАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ <i>Нагдян Р.М. (Ереван, Армения)</i>	261
ВИДЫ СТРЕССА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ <i>Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	264
ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА УСТАНОВОК ВНУТРИГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЫ: МЕТОДИКА «РУКА» <i>Никишина В.Б. (г. Курск)</i>	268
МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА <i>Никишина В. Б., Кузнецова А. А (г. Курск)</i>	270

МЕЖПОКОЛЕННАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СЕМЬЕ: НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	
<i>Николаева Л. А. (г. Ярославль)</i>	272
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА, КАК МЕТОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
<i>Николаева С. (г. Екатеринбург)</i>	274
ОЦЕНКА ДЕТСКОЙ ИНВАЛИДНОСТИ <i>Нишанова З.Т. (г. Ташкент, Узбекистан)</i>	277
ПСИХОЛОГИЯ БРЕНДА И ЕГО ФУНКЦИИ <i>Нугер Б. (Астана)</i>	280
ПСИХОЛОГИЯ ЦЕНЫ ТОВАРА И БРЕНДА <i>Нугер Б. (Астана)</i>	284
ВЛИЯНИЕ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ <i>Остонов Ш.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	286
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ И УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ <i>Павлова Е. В. (г. Москва)</i>	290
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ <i>Павлова Ю.Б. (г. Гомель, Беларусь)</i>	293
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В УПРАВЛЕНИИ (СППУ)	
<i>Пантюшина С.В. (г. Иваново)</i>	296
ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ У ДЕТЕЙ	
<i>Партиева Ш. (г. Ташкент, Узбекистан)</i>	299
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ <i>Перешеина Н.В. (г. Киров)</i>	302
ИНТЕГРАТИВНАЯ АРТ – ТЕРАПИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ	
<i>Пермина С. (Челябинск)</i>	303
КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ <i>Петраш Е.А. (г. Курск)</i>	305
КОНСУЛЬТАНТ-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	
<i>Петрушин С.В. (г. Казань)</i>	316
ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОМЕТРИКИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ	
<i>Пискарева Н.С. (г. Москва)</i>	317
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦИКЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	
<i>Поварёнков Ю. П. (г. Ярославль, Россия)</i>	321

АКМЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУДРОСТИ <i>Пожарский С.Д. (г. Санкт-Петербург)</i>	325
К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОИСШЕСТВИЙ СРЕДИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЕННО-МОРСКОГО ФЛОТА <i>Пухова Н.М. (г. Калининград)</i>	328
СПЕЦИФИКА КОММУНИКАЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ <i>Расников Е.Ф. (г. Ярославль)</i>	332
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ В РАКУРСЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА <i>Расулов З.И. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	336
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ <i>Рахманова Д.Б. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	339
К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ <i>Рухиева Х.А. (Ташкент, Узбекистан)</i>	343
МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЯ <i>Сабирова Д.А. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	345
УЕДИНЕНИЕ, ОСОЗНАННОСТЬ (MINDFULNESS) И СУБЪЕКТИВНАЯ ВИТАЛЬНОСТЬ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ <i>Самойлова И.Г. (г. Кострома)</i>	349
О СОЦИАЛЬНЫХ ЭПИДЕМИЯХ ПОДРОСТКОВЫХ СУИЦИДОВ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПАНИКИ <i>Сандомирский М.Е. (г. Москва)</i>	351
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ДИССОЦИАЦИЯ-ИНТЕГРАЦИЯ <i>Сандомирский М. Е. (г. Москва)</i>	356
КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ РОССИЙСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ В РУСЛЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЯ <i>Сандомирский М. Е. (г. Москва, Григорьев С.Ю. (г. Ярославль)</i>	359
РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Слепко Ю.Н. (г. Ярославль)</i>	364
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ У МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ <i>Смирнова Е.О., Котлярова Л.Н. (г. Москва)</i>	368
ТРЕНИНГ КАК МЕРА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ <i>Сокова М.С. (г. Ярославль)</i>	370
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ <i>Спирина Т.П., Чиханова Е.В.</i>	374

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ <i>Степанова Е.В. (г. Астана, Казахстан)</i>	376
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА «БЕЗОПАСНОСТЬ-СТРЕСС» СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ <i>Субботина Л.Ю. (г. Ярославль)</i>	380
АРХЕТИПИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ: С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ ЖЕНЩИНА? <i>Суоми И. (Tuusula, Финляндия)</i>	384
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ» - ФЕНОМЕН В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ <i>Тастан Т.Р., Шликбаева Б. А., Абдилманова Э. Н. (Казахстан)</i>	389
«СЧАСТЛИВЫ ТЕ, ЧЬЯ ПРИРОДА НАХОДИТСЯ В СОГЛАСИИ С ИХ ЗАНЯТИЕМ» <i>Тастан Т.Р., Шликбаева Б.А., Абдилманова Э.Н. (Казахстан)</i>	393
ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ВРЕМЕНИ ЧЕЛОВЕКА <i>Тихомирова С.В., Позняков В.П. (г. Москва)</i>	397
ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОФИЛИ И УРОВНИ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ ВИДАМИ СТРАХОВ В ТРЕТЬЕМ ТРИМЕСТРЕ БЕРЕМЕННОСТИ <i>Узлов Н.Д. (г. Москва, г.Березники, Россия)</i>	399
СОЦИАЛЬНО-СТРЕССОВАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ, СВЯЗАННЫХ С МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ <i>Урываев В.А., Сенин И.Г., Золотарева В.В. (г. Ярославль)</i>	406
ОДИНОЧЕСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ <i>Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)</i>	408
ЭТЮД О СОСТОЯНИЯХ ЧЕЛОВЕКА <i>Уткина Н.В. (г. Москва)</i>	412
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЙСТВИЙ КОРРУПЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ <i>Федорова Е. М. (г. Москва)</i>	413
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРНО - ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА <i>Фетискин Д. Н., Миронова Т. И. (г. Кострома)</i>	416
ДЕВИАНТНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКО-МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ: ДИНАМИКО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД <i>Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Гусманов М.Ж., Шепелева С.В. (г. Кострома, г. Астана)</i>	417
ВЛИЯНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ <i>Хайриев И. (г. Самарканд, Узбекистан)</i>	423
PECULIARITIES OF REFLEXION IN THE AGE OF ADOLESCENCE <i>Khalilova N.I. (Tashkent)</i>	427
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕЛЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ И	

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НЕГАТИВНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ <i>Чемякина А. В.</i> (г. Ярославль)	431
МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ПРОФЕССИИ И ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ	
<i>Чернякевич Е. Ю., Кочеванская К. В.</i> (г. Санкт-Петербург).....	434
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ КАК АСПЕКТА ФЕНОМЕНА ФЛУКТУАЦИЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ <i>Шаблюк</i> <i>О.Ф.</i> (г. Минск, Беларусь).....	439
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ <i>Шадричева А.И.</i> (г. Иваново)	442
ВНЕШНИЙ ОБЛИК ДЕВОЧКИ КАК ФАКТОР «ВЗРОСЛЕНИЯ»	
<i>Шефов С.А.</i> (г. Владимир).....	445
ЗДОРОВЬЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ МЕНЕДЖЕРОВ <i>Шингаев С.М.</i> (Санкт-Петербург)	448
«РАВНЫЕ ПРАВА – РАВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ »	
<i>Шликбаева Б.А., ТастанТ.Р., Абдилманова Э. Н.</i> (Казахстан)	455
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	
<i>Шнерх И.А.</i> (г.Магнитогорск)	458
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСТКАНИКУЛЯРНЫЙ ПЕРИОД	
<i>Шнерх И.А., Вахтина Л.Г., Зинова У.А.</i> (г.Магнитогорск)	461
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ «ПОХИЩЕНИЯ ДЕВУШКИ» <i>Шоумаров Г.Б.</i> (г.Ташкент, Узбекистан), <i>Утепбергенов</i> <i>М.А.</i> (г. Нукус, Узбекистан).....	463
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ <i>Элибаева Л.</i> <i>С.</i> (г. Бухара, Узбекистан)	469
ПРОФИЛАКТИКА САМОУБИЙСТВ СРЕДИ СОТРУДНИКОВ ОВД	
<i>Элов З. С.</i> (г. Бухара, Узбекистан).....	474
СТРЕСС В ЖИЗНИ СТУДЕНТА <i>Эшов Э.С.</i> (г. Бухара, Узбекистан)	477
ИНТЕНСИВНЫЕ ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ (ИИПТ) КАК СПОСОБ ТРАНСФОРМАЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ	
<i>Южаков В.А., г. Архангельск</i>	480
АРХЕТИПЫ АНИМА И АНИМУС, ГЛУБИННЫЕ АРХЕТИПИЧЕСКИЕ СЦЕНАРИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ ОБРАЗНО-СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА	
<i>Юлдашева Э. М.</i> (г. Минск).....	482
БУЛЛИНГ КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН	

<i>Ярмина А. Н. (г. Москва).....</i>	<i>485</i>
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПАЦИЕНТОВ С ЛИЧНОСТНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ КАК «МИШЕНЬ» ПСИХОКОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	
<i>Яшихина А.А. (г. Самара)</i>	<i>489</i>
СВЯЗЬ МЕТАПОЗНАНИЯ С ТИПАМИ РЕАГИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ	
<i>М.В. Башкин (г. Ярославль).....</i>	<i>492</i>
РОССИЙСКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ И ГЛОКАЛИЗАЦИЯ ПСИХОТЕРАПИИ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ВАРИАНТ	
<i>Сандомирский М.Е., Сомова Н.Г. (г.Москва).....</i>	<i>494</i>
ЭМПАТИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, КАК КЛЮЧЕВОЕ ЗВЕНО ОТНОШЕНИЙ.	
<i>Степанов О.Г., Панова Н.В. (г. Челябинск).....</i>	<i>500</i>
КОММУНИКАЦИЯ С НОВОРОЖДЕННЫМ РЕБЕНКОМ. ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ. МЕТОДИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДВИЖЕНИЙ.	
<i>Панова Н.В., Степанов О.Г. (Челябинск).....</i>	<i>507</i>
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ	
<i>Бондаренко М.Б. (Москва).....</i>	<i>515</i>
СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	
<i>Бондаренко М.Б. (Москва).....</i>	<i>517</i>
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ	
<i>Пучка И. В. (Ярославль).....</i>	<i>525</i>
Авторы статей.....	532

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый читатель !!!

Вы держите в руках сборник научных трудов **18-го Международного Конгресса «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)»**, посвященного **25-летию Международной Академии психологических наук**, который будет проходить в г. Ярославле **с 27 по 29 октября 2017 года в г. Ярославле.**

Организаторы Конгресса Международная Академия Психологических Наук, Российское Психологическое Общество, Администрация Ярославской области, Ярославский государственный университет, Институт Психологии РАН, Межрегиональная эргономическая ассоциация России, Ярославский государственный педагогический университет.

Научные работы сборника в основном отражают направления Конгресса:

- Методология современной психологии (рук. Профессор Мазиллов В.А.)
- Интегративная парадигма психологии: теория и метод (рук. Профессор Козлов В.В.)
- Организационная психология и менеджмент (рук. Профессор Карпов А.В.)
- Психология в образовании (рук. профессор Кашапов С.М.)
- Психология в здравоохранении (рук. доцент Урываев В.А.)
- Психология в системе гос. службы (рук. профессор Субботина Л.Ю.)
- Современные психологические проблемы общественного развития (рук. профессор Фетискин Н.П.)
- Психология профессионального становления и реализации личности (рук. профессор Поваренков Ю.П.)
- Психолог-консультант: теория и метод (рук. профессор Ключева Н.В.)

Конгресс будет построен в содержательном отношении на обсуждении материалов сборников, которые будут издаваться до начала Конгресса.

Кроме сборника «Психология XXI столетия» к началу Конгресса будет выпускаться сборник «Методология современной психологии» и журнал «ЧФ: Социальный психолог». Общий объем полученных материалов около 2000 стр. – рекордный за последние 25 лет проведения конференций, симпозиумов, Конгрессов под эгидой Международной Академии психологических наук. Все публикации за эти годы были бесплатны для авторов, что всегда радовало. Грустно, что ни один проект не финансировал ни университет, ни государство, ни спонсоры, но у редактора всех издательских проектов есть надежда, что все изменится.

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

В последнее время этот Конгресс называется «Новиковскими чтениями» в память о выдающемся психологе Викторе Васильевиче Новикове. Он

основатель и президент Международной Академии Психологических Наук (1992 – 2010) - доктор психологических наук, профессор, Почетный президент Международной Академии Психологических Наук (2010-2012)

Виктор Васильевич Новиков родился 18 мая 1935 года в семье военнослужащего в селе Полтевы-Пеньки Кадомского района Рязанской области. В годы войны семья оказалась в Ярославле. Занимался греко-римской борьбой, стал мастером спорта. Закончил Ярославский государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского. Известный в нашей стране и за рубежом специалист в области социальной психологии, промышленной психологии и психологии коллектива, он внес своими исследованиями крупный вклад в психологическую науку и практику, активно участвуя в разработке научных проблем социальной и промышленной психологии.

В.В. Новиков начал свою научную и педагогическую карьеру еще в 60-е годы. В 1967 в Ярославском государственном педагогическом институте им. К.Д. Ушинского он защитил ученую степень кандидата педагогических наук (по психологии). В 1981 защитил ученую степень доктора психологических наук по специальности 19.00.05 в Институте психологии АН СССР, г. Москва. В 1996 защитил ученую степень доктора философии международного бизнеса и коммерции, г. Сан-Франциско, США, а в 1999г. доктора экономических наук ВМАК России и Международного межакадемического Союза при ЮНЕСКО, г. Москва.

Виктор Васильевич Новиков – личность, бесспорно, незаурядная: видный ученый и организатор науки. Им созданы уникальные образовательные и научные школы. Под его руководством работала Международная Академия Психологических Наук, Высшая школа практической психологии и менеджмента, два докторских диссертационных Совета, недавно еще единственная в стране кафедра социальной и политической психологии, аспирантура и докторантура по организационной и социальной психологии. Он – Действительный и Почетный член многих российских и международных академий, университетов, ассоциаций и обществ, член редколлегий нескольких научных журналов и других изданий. Им написаны и отредактированы сотни книг, профессор Новиков - неперенный участник и организатор множества самых крупных научных конгрессов, съездов, симпозиумов и конференций, постоянный руководитель, консультант, рецензент и оппонент докторских и кандидатских диссертаций.

В.В. Новиков - Заслуженный деятель науки РФ. За выдающиеся заслуги в теории и практике психологической науки награжден медалями СССР и России, а также орденом «Знак почета», орденом «Звезда Вернадского первой степени за заслуги в науке» Международного Межакадемического Союза при ЮНЕСКО, орденом «За заслуги перед отечеством» 2 степени, Почетным Знаком Губернатора Ярославской области «За заслуги в образовании. Высшая Школа». Новиков В.В. – один из основателей и первый декан третьего в стране факультета психологии, первой отраслевой

психологической службы, автор социально-психологического проектирования, психологического управления и концепции самостоятельной социальной психологии производственного коллектива, изобретатель «социального паспорта» и «социально-психологического портрета» коллектива, родоначальник «проектов социального управления трудовым коллективом» и множества других направлений и конкретных методов психологии.

В.В.Новиков - автор более 500 научных работ, в том числе 38 монографий. Только в последние годы опубликованы "Психологическое управление" (1994); Социальная психология предпринимательства» (1995), "Психологическое управление в кризисном обществе" (1999); "Социальная психология: феномен и наука" (2003). В 2002-2005 годах изданы избранные произведения профессора Новикова В.В. («Социальная психология и экономика» в 11 томах). Труды В.В. Новикова получили широкое признание как в России, так и во многих странах "дальнего" (Австралия, Англия, Бельгия, Болгария, Германия, Голландия, Канада, США, Польша, Румынии, Франция, Япония и др.) и "ближнего" зарубежья (Украина, Беларусь, Литва, Латвия, Грузия, Армения, Казахстан, Эстония, Узбекистан, Таджикистан). Его произведения изданы на 43 языках мира. В.В.Новиков проявил себя умелым организатором науки, руководителем ряда перспективных направлений исследований [3, 5].

Под его руководством подготовлено и защищено 75 кандидатских и 33 докторских диссертаций. Он является учредителем и главным редактором журнала «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР», включающего специализированные серии «Проблемы психологии и эргономики», «Социальный психолог», «Общество и власть», является руководителем исследовательского проекта по кризисологии, номинированного на Государственную Премию РФ (2002 г.) и др.

До 12 августа 2012 года работал профессором кафедры социальной и политической психологии ЯрГУ, а также выполнял обязанности Почетного Президента МАПН.

Этот Конгресс посвящен 25-летию Международной Академии психологических наук. Академия объединяет ученых-психологов из 50 стран мира. Это результат большой работы Президиума Академии и всех ее членов. В Академия около 800 докторов наук и кандидатов наук. Это огромный организационный, исследовательский, социальный и духовный потенциал современной психологии.

Профессор Козлов В.В.

РОЛЬ ВОЛЕВЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

Авезов О.Р. (г. Бухара, Узбекистан)

В программных документах по реформированию системы образования Узбекистана поставлена цель — образование в республике должно достичь такого уровня, при котором оно будет в состоянии обеспечивать опережающую подготовку конкурентоспособных кадров.

Новое поколение должно обладать способностью ставить и решать задачи на перспективу, высокой культурой мышления и умением самостоятельно ориентироваться в политической и социально-экономической жизни.

Социальная ситуация современного общества ставит нас перед необходимостью привлечения во все виды деятельности большего количества активных волевых личностей, умеющих организовывать свою работу и себя, способных проявлять инициативу, демонстрировать лидерские качества и самостоятельно преодолевать трудности. Особенности сложившихся общественных отношений определяют потребность в новых, неординарных и нередко комплексных и сложных решениях. Перед человеком встают особые задачи по развитию его личностного потенциала. Любая деятельность человека всегда сопровождается конкретными действиями, которые могут быть разделены на две большие группы: произвольные и непроизвольные. Главное отличие произвольных действий состоит в том, что они осуществляются под контролем сознания и требуют со стороны человека определенных усилий, направленных на достижение поставленной цели. Осознавая необходимость действовать и принимать решения, человек далеко не всегда переходит к его действенной реализации. Как объяснить, почему люди иногда ничего не предпринимают для осуществления своих планов, решений, удовлетворения даже сильных и эмоционально переживаемых интересов, а предпочитают оставаться в стороне, являясь лишь наблюдателями. А другие, наоборот, действуют с удвоенной энергией. Как удастся больному и ослабленному человеку, у которого болят суставы и каждое лишнее движение вызывает сильную боль заставить себя встать с кровати, с трудом взять в руку стакан с водой, поднести его ко рту, наклонить стакан, сделать движение ртом, т. е. выполнить целый ряд действий, объединенных одной целью — утолить жажду. Все отдельные действия, благодаря усилиям сознания, направленным на регуляцию поведения, сливаются в одно целое, и человек, поднявшись с кровати, пьет воду. - Эти явления часто связывают с проявлениями воли, а усилия для проявления действий часто называют волевой регуляцией.

Понятием “воля” оперируют психиатрия, психология, физиология и философия. На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Их можно рассматривать как первичные, или базовые, волевые качества личности. Такие качества определяют поведение, которое характеризуется всеми или

большинством описанных выше свойств. Воля обеспечивает выполнение двух взаимосвязанных функций - побудительной и тормозной и в них себя проявляет. Под волей понимается сложный психический процесс, который вызывает активность человека и пробуждает его действовать направленно. Нередко, принимая какое-то решение и понимая необходимость действовать, человек не спешит выполнить его.

Воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков [3].

Воля является одним из важнейших качеств личности человека. С самого детства родители, а потом учителя, стремятся воспитать это качество у ребенка. Наличие у человека воли делает его свободным и сознательным субъектом собственной жизнедеятельности. Воля позволяет ставить цели и добиваться их. Можно сказать, что “становление воли является магистральной линией развития личности ребёнка. С этим утверждением солидарны практически все классики отечественной психологии. Так, согласно Л.С. Выготскому, умение владеть своим поведением — важное качество зрелого, взрослого человека. «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением» [1], и соответственно развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами. Д.Б. Эльконин неоднократно указывал на то, что формирование личностного поведения - это возникновение произвольных действий и поступков. А.Н. Леонтьев полагал, что формирование воли и произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребёнка. Л.И. Божович также подчёркивала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности и её формирования” [4].

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества, характеризующие его как личность и имеющие большое значение для учебы, труда.

К волевым качествам относятся: целеустремленность, решительность, смелость, мужество, инициативность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, дисциплинированность.

Целеустремленность — волевое свойство личности, проявляющееся в подчинении человеком своего поведения устойчивой жизненной цели, готовности отдать все силы и способности для ее достижения. Этой перспективной целью обусловлены частные цели как необходимые ступени на пути к достижению основной цели; все лишнее, ненужное отбрасывается. Нужно, однако, помнить, что у некоторых людей целеустремленность принимает индивидуализированное направление. Они тоже ставят ясные цели, однако, содержание их отражает только личные потребности и интересы.

Решительность — волевое свойство личности, которое проявляется в быстром и продуманном выборе цели, определении способов ее достижения. Особенно ярко решительность проявляется в сложных ситуациях выбора, связанных с риском. Противоположность этому качеству - нерешительность - может проявляться в нескончаемой борьбе мотивов, в постоянных пересмотрах принятого уже решения.

Смелость — это способность человека преодолевать чувство страха и растерянность. Смелость проявляется не только в действиях в момент опасности для жизни человека; смелый не испугается сложной работы, большой ответственности, не побоится неудачи. Смелость требует разумного, здорового отношения к действительности. Подлинная смелость волевого человека - это преодоление страха и учет грозящих опасностей. Смелый человек осознает свои возможности и достаточно продумывает действия.

Настойчивость — волевое свойство личности, которое проявляется в способности доводить до конца принятые решения, достигать поставленной цели, преодолевая всякие препятствия на пути к ней. От настойчивости следует отличать отрицательное качество воли — упрямство. Упрямец признает лишь собственное мнение, собственные аргументы и стремится руководствоваться ими в действиях и поступках, хотя эти аргументы могут быть ошибочными.

Выдержкой, или самообладанием, называют волевое свойство личности, которое проявляется в способности сдерживать психические и физические проявления, мешающие достижению цели. Противоположное отрицательное качество — импульсивность, склонность действовать по первому побуждению, поспешно, не обдумывая своих поступков.

Мужество - это сложное качество личности, предполагающее наличие не только смелости, но и настойчивости, выдержки, уверенности в себе, в правоте своего дела. Мужество проявляется в способности человека идти к достижению цели, несмотря на опасность для жизни и личного благополучия, преодолевая невзгоды, страдания и лишения.

Инициативность — это волевое качество, благодаря которому человек действует творчески. Это, отвечающая времени и условиям, активная и смелая гибкость действий и поступков человека.

Самостоятельность — волевое свойство личности, проявляющееся в умении по собственной инициативе ставить цели, находить пути их достижения и практически выполнять принятые решения. Самостоятельный человек не поддается попыткам склонить его к действиям, не согласующимся с его убеждениями. Противоположным самостоятельности качеством является внушаемость. Внушаемый человек легко поддается чужому влиянию, он не умеет критически относиться к чужим советам, противостоять им, он принимает любые чужие советы, даже заведомо несостоятельные.

Дисциплинированность - это волевое свойство личности, проявляющееся в сознательном подчинении своего поведения общественным правилам и нормам. Сознательная дисциплина проявляется в том, что человек без принуждения признает для себя обязательным выполнять правила трудовой, учебной дисциплины, социалистического общежития и борется за выполнение их другими.

Волевые качества, подобно другим качествам личности, вырабатываются в деятельности. Здесь имеются в виду не искусственные упражнения, а тренировка волевых усилий в процессе выполнения повседневных обязанностей. Важную роль в воспитании волевых качеств играет личный пример руководителя и требования коллектива [2].

Литература:

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4. – М., 1983, с. 225
2. Леонтьев А.И. Психология воли. Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14, Психология. 1993. № 2, с. 3-14.
3. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001, с. 592.
4. Марчуков А.А. Взгляд на феномен воли. — <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/fvoli.htm>].

ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

*Агеева И.А.¹, Лысенкова И.А.¹, Киселева О.В.² (¹ Бишкек, Киргизия;
² Новосибирск, Россия)*

Аннотация: показаны этапы работы с учителями в структуре экосистемной интегративной школьной психопрофилактической программы.

Исследования педагогических коллективов показывают, что 62% учителей постоянно испытывают психологический дискомфорт при исполнении их профессиональных обязанностей, 85% – подвержены устойчивым стрессам, 33% – страдают заболеваниями нервной системы, 85% женщин–учителей считают, что их профессионально–педагогическая деятельность неудовлетворительно влияет на семейные отношения [2].

Надо сказать, что большинство стрессогенных факторов у учителей относится именно к коммуникативным, а человеческое общение по своей природе зачастую является конфликтогенным. При этом фиксация негативных состояний, связанных с коммуникативной перегрузкой в конце рабочей недели, зависит от возраста учителей, а также от их эмоционального состояния.

Существует несколько основных факторов риска профессии учителя. Во-первых, неадекватная оценка труда учителя общества в целом. Во-вторых, некорректность предъявляемых требований, зачастую неосознанных самими предъявителями. В-третьих, изменившийся интеллектуальный

потенциал учащихся. В-четвертых, отличающиеся стили взаимоотношения разных учителей с учащимися одной референтной группы.

К особенностям труда учителя, способствующим психическому и физическому напряжению, а при наличии дополнительных неблагоприятных факторов и развитию болезней, относятся определенные требования к психическим процессам – вниманию, памяти и речи: распределение внимания с его длительной фиксацией на нескольких объектах, способность запоминать и воспроизводить большой объем информации, большие нагрузки на голосовой аппарат, дополнительные нагрузки, связанные с проверкой письменных работ учащихся, подготовкой к урокам и т.д. [1].

Надо сказать, что недостаточное развитие коммуникативных способностей и навыков саморегуляции также приводит к тому, что значительная часть педагогов (в процентном отношении к другим профессиям) страдает многочисленными соматическими и нервно–психическими болезнями, которые зачастую являются следствием профессионального стресса [3; 4].

Исходя из вышесказанного, мы считаем, что в образовательных учреждениях необходима систематическая работа в области психопрофилактики и эта работа должна проводиться с учетом психологических особенностей разных возрастных периодов и опираться на фундаментально разработанную методологию на основании проведенных исследований. Такой подход необходим в связи с тем, что если своевременно не скомпенсировать донозологические проявления нарушений эмоций у учителей, то эти нарушения могут стать почвой для развития тех или иных психических, или психосоматических заболеваний.

Основой психопрофилактической программы должна быть первичная психопрофилактика. При построении психопрофилактической программы необходимо учитывать не только свойства психики здоровых индивидов, но и защитные силы самого организма и факторы окружающей их среды, которые в совокупности обуславливают выносливость индивида к вредным воздействиям, в том числе и эмоционально - аффективному напряжению [5; 6].

Предложенная нами психопрофилактическая модель, направленная на реорганизацию взаимоотношений между подсистемами «учителя», «учащиеся», «родители» и внутри подсистем в школьной системе, адаптирована к реальным условиям школы и позволяет проводить эффективную профилактическую работу в привычных для учителей условиях, не отрывая их от образовательного процесса.

Содержание системной интегративной психопрофилактической программы определялось выявленной структурой эмоциональных состояний у учителей, а также использованием учителями неконструктивных стратегий межличностных отношений, которые и обуславливали этапность в процессе взаимодействия с учителями.

Нами были выделены следующие этапы: **«Присоединение»**, **«Когнитивно-поведенческий»**, **«Терапевтический»**, **«Заключительный»**.

На этапе **"Присоединение"** очень важно, чтобы индивид чувствовал себя в безопасности во время работы с психологом, что достигалось использованием положений гуманистического подхода. Согласно гуманистическому подходу психолог входит в такой контакт с индивидом, который воспринимается им не как лечение и изучение его с целью диагностики, а как глубоко личный контакт. Очень важно на этом этапе психологу быть недирективным.

На этом этапе основными методами работы являлись: 1 – участие в педсоветах; 2 – проведение тематических семинаров–тренингов и обучающих семинаров; 3 – проведение психологического консультирования (индивидуального и группового).

Второй этап **"Когнитивно-поведенческий"** направлен на развитие навыков самопознания, саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, основой которого был когнитивно-бихевиоральный подход (Beck A.; Ellis A., Dryden W. и др.). Однако и на этом этапе мы опирались на положения гуманистической психологии. На этом этапе одним из основных методов работы был тренинг, стимулирующий личностный рост, с использованием видеообратной связи.

При разработке социально-психологического тренинга (СПТ) использовались техники и приемы, применяемые в различных психологических и психотерапевтических школах: в большей степени когнитивно-поведенческой направленности, а также с опорой на методологию гуманистического и психодинамического подходов.

На этом этапе с участниками тренинга по необходимости также проводилось психологическое консультирование.

На третьем этапе **"Терапевтическом"** основой для проведения психотерапии как индивидуальной, так и групповой, являлась личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия Л.-о. (р.) п. Именно трехчленная структура Л.-о. (р.) п. также позволяет использовать поэтапную смену доминирующих теоретических подходов и соответствующих им методических приемов при работе с конкретным индивидом или психотерапевтической группой.

Л.-о. (р.) п. по своей сути, скорее психодинамическая, однако также активно ассимилирует идеи гуманистической психологии, фиксирующей внимание на интегрирующем эмоциональном переживании и атмосфере психотерапевтического воздействия. Для закрепления когнитивных и эмоциональных изменений в Л.-о (р.) п. используются принципы и методы поведенческой психотерапии.

И на этом этапе по необходимости, в процессе групповой психотерапии, с участниками проводилось индивидуальное психологическое консультирование.

На четвертом этапе «**Заключительном**» обсуждалось дальнейшее взаимодействие учителей с психологом.

Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что предложенная нами психопрофилактическая модель, направленная на реорганизацию взаимоотношений между подсистемами "учителя", "учащиеся", "родители" и внутри подсистем в школьной системе, адаптированная к реальным условиям школы, позволяет проводить эффективную профилактическую (в том числе и психокоррекционную, и психотерапевтическую, и консультативную) работу в привычных условиях для учителей не отрывая их от образовательного процесса.

Литература:

1. Вассерман, Л.И. Пособие для врачей и психологов [Текст] / Л.И. Вассерман, М.А. Беребин. – С.– Петербург, 1997. – 52 с.
2. Казин, Э.М. Социальные и педагогические аспекты сохранения здоровья субъектов образовательного процесса [Текст] / Э.М. Казин, А.И. Федоров, Т.С. Панина, Н.А. Заруба // Мир образования – образование в мире. –2001. – №1. – С. 146–162.
3. Психология профессионального здоровья [Текст] : учебное пособие / под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
4. Психология профессиональной деятельности [Текст] : 2–е изд. / Н.В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2003. – 224с.
5. Психотерапия [Текст]: Учебник. 3 – е изд./ Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб: Питер, 2007. – 672 с.
6. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика [Текст] / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов, - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

ПОНЯТИЕ АНИМА В ЮНГИАНСКИЙ И ПОСТЮНГИАНСКИЙ ПЕРИОД В ПСИХОЛОГИИ

Адеева А.К. (г. Астана, Казахстан)

На протяжении долгих столетий основным назначением прекрасной половины человечества являлось продолжение рода. Женщина выступала исключительно хранительницей домашнего очага, тогда как все виды соприкосновения с внешним миром брал на себя мужчина. Это, естественно, давало ему право считать женщину намного ниже себя по статусу, следовательно, и относиться к ней соответственно.

Но в наше время технологического прогресса, научных открытий и феминизма ситуация кардинально изменилась. Женщина в современном обществе имеет совсем иной статус и призвание, у нее появились другие ценности и потребности, которые заставляют пересмотреть взгляды на женскую роль в сегодняшнем мире.

Ценности и представления, касающиеся роли женщины и мужчины в обществе, и связанные с ними тендерные стереотипы и социальные установки регулируются на глубинном ментальном уровне общественного сознания, уходящем корнями в далекое прошлое, наиболее стабильном, передающемся из поколения в поколение. Этот уровень формируется в ходе долгой истории развития общества и имеет самые различные аспекты: исторический, социальный, экономический, культурный, религиозный, политический.

В истории человечества выдающиеся умы изучали, оценивали и определяли специфику женского начала, образа, ее поведения. В результате сложились гендерные представления о женщине, многомерные и противоречивые, помогающие обосновать и систематизировать имеющиеся наблюдения и описать женскую природу [1].

В аналитической психологии К.Г. Юнга Анима и Анимус играют важную роль в понимании особенностей психологии мужчины и женщины. **Анима представляет собой архетип (первоначальный образ) жизни и воспринимается мужчиной в качестве духа. Анимус является духовным образом женщины, но принимается ею за Эрос.**

Понятия Анимы и Анимуса были использованы для характеристики вечных образов наследственного опыта женственности и мужественности, феминности и маскулинности. Анима и Анимус – восходящие к древности, наследственно запечатленные в живой системе и передаваемые поколениями предков образы женщины и мужчины. Эти образы бессознательно проецируются (переносятся) на другого человека, лежат в основе увлеченности противоположным полом, способствуют возникновению чувств любви и ненависти

Анимус представляет мужские психические элементы в психологии женщин. Символически это выражено рядом мужских фигур, начиная от страшного насильника, сексуального маньяка, терроризирующего свою жертву, до святого, пронизанного светом радости и доброты. Персонификация мужского начала в женской природе носит название Логоса, представляющего способность к осознанию, рефлексии, постижению разумом. В сумме это составляет рациональное начало, тогда как Анима есть начало эмоциональное. Возникновение чувства любви у женщины аналогичным образом обязано проекции Анимуса. Субъективная идентификация Эго с Анимусом приводит к утрате женщиной контакта с ее женской природой и к тому, что она начинает себя вести как неполноценный мужчина. Женщина в этом состоянии становится более жесткой, более агрессивной и самоуверенной. Одержимость Анимусом заставляет женщину проявлять больший интерес к власти, к обладанию, нежели поддерживать взаимоотношения или родственные связи. В этом случае она начинает утрачивать в себе качества жены, матери, бабушки. Как и в случае с мужской Анимой, Анимус чаще всего обнаруживается в связи с эмоционально значимым мужчиной, в частности с мужем. Различные в своих проявлениях

Анима и Анимус в целом имеют одинаковые характеристики и весьма сходны друг с другом [2].

Согласно Юнгу, личность женщины характеризуется субъективностью, восприимчивостью, способностью воспитывать и заботиться. Рациональность, духовность и способность действовать решительно и беспристрастно Юнг считал мужскими качествами. По его мнению, если женщина быстро мыслит или компетентна в чем-либо, всего лишь хорошо развит маскулинный анимус, который по определению менее дифференцирован, чем мужской интеллект. Юнг полагал, что мужчина – это творец, и отводил женщине роль помощницы в мужском творческом процессе [3].

Отправной точкой исследования ознаменовался 1936 г. В это время была принята конституция СССР, где определена роль женщины в обществе.

Женщины законодательно были уравнены в правах с мужчинами. Управленец - женщины выступали за развитие различных, производственных движений. Это общественно - политический деятель. Женщины составили значительную часть агитаторов и пропагандистов. Если раньше женсоветы существовали преимущественно в городах и занимались, как правило, культурно-бытовыми проблемами, то во время войны активность женщин проявилась в таких формах: собрания, съезды, конференции, митинги, переписка с фронтом, участие в международном антифашистском движении.

Среди врачей женщин было более 70%, среди среднего медперсонала более 90% (5).

Мужские привилегии, официально закрепленные законодательством в американском обществе, существовали гораздо дольше: со времени создания Конституции вплоть до середины нашего столетия. Поэтому если на Западе борьба женщин за свои права главным образом концентрировалась на избирательном праве, то в России - на образовательном

В Советском Союзе эмансипация понималась как активное участие женщин наравне с мужчинами в индустриализации, коллективизации и других видах строительства. Отношение к женщине-домохозяйке как к бесправному слуге, которого надо освободить от господского принуждения и вывести на светлый путь свободного и равноправного труда на благо всего общества, было сформировано в советском обществе главным образом благодаря трудам Энгельса, считавшего, что современная ему буржуазная семья, основывающаяся на женском рабстве, должна отмереть. Модель брака после революции была близка к модели "свободной любви" и предусматривала передачу обществу семейных функций по воспитанию и содержанию детей. В 30-е годы возникает новая цель - увеличение рождаемости: начинается кампания поощрения родительских обязанностей, одновременно превозносятся радости материнства для женщин. В результате был сформирован образ женщины как лица, несущего полную ответственность за деторождение, образ матери как господствующей фигуры в семье. Война же фактически сделала основной роль женщины и в экономике. В 1955 году разрешение на аборт частично ослабило

представление о женщине как о существе, имеющем исключительное назначение быть матерью. В семейном законодательстве 1968 года прослеживается компромиссная позиция. Подтверждается центральная роль женщины в семье со ссылкой на то, что "советской женщине обеспечиваются необходимые социально-бытовые условия для сочетания счастливого материнства со все более активным и творческим участием в производственной и общественно-политической жизни", Женщины были представлены также в органах государственной и законодательной власти, партийной номенклатуры, но они практически не участвовали в процессе формирования и принятия решений, им отводились исключительно исполнительские функции. Официально заявляемая политика равенства полов входила в "единый пакет" равенств, декларируемых с высоких официальных трибун. Несоответствие реального положения женщин с декларируемым воспринималось как скрытое угнетение со стороны тоталитарного государства, нарушение прав человека. Деятельность феминисток в советское время являлась правозащитной, а потому считалась антигосударственной (антисоветской) со всеми вытекающими отсюда последствиями. Предпочтение впервые отдается эгалитарной модели отношений женщины и мужчины в семье и в обществе. Политолог С. Айвазова причиной этого считает усталость от эмансипации по-советски, моду на патриархат, восстанавливающийся с помощью православия на обломках социалистического прошлого, процесс выделения частной жизни.

Таким образом, сложившаяся ситуация в стране по влиянием Великой Отечественной войны перераспределила занимаемые социальные положения женщин и мужчин. Сложное военное время вынудило правительство взглянуть на женщин по-другому. Это время когда женщина начинает осознавать себя полноценной личностью, «продавливать» законодательную базу для решения своих задач, самореализовываться и самоутверждаться в общественной жизни общества.

Заметим, что, несмотря на то, что отношение женщины к основным жизненным ценностям не претерпело существенных изменений (ими остаются семья, дети, домашний очаг), приходит новое понимание роли женщины в обществе, как основного человеческого потенциала. Совершенство женщины заключается в гармоничном сочетании ею производственных, общественных и семейно-бытовых ролей.

В Швеции право голоса женщины получили только в 1921 году. К тому времени замужние женщины приобрели дееспособность, т. е. они, например, сами распоряжались своими доходами. Слово «равноправие» определено в Декларации ООН о правах человека 1948 года, согласно которой все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Действие декларации распространяется на всех людей мира. В юнгианский период около 80 процентов всех женщин в возрасте 20-64 лет участвует в сфере занятости.

Женщины постепенно отвоевывают себе экономическую значимость, траченную еще в доисторические времена, поскольку вырываются из дома и, работая на заводе, по-новому принимают участие в производстве. Такой переворот становится возможным благодаря машине, ибо разница в физической силе между работниками мужского и женского пола в большинстве случаев нивелируется. Поскольку резкий скачок промышленности требует гораздо больше рабочих рук, чем могут предложить работники мужского пола, привлечение женщин становится необходимым. Это и есть та великая революция, которая в XIX в. преобразует участь женщины и открывает перед ней новую эру

На сегодняшний день роль женщины в современном обществе уже не ограничивается только лишь выполнением домашних дел, уходом за детьми, их воспитанием и служением законному супругу. Теперь такая позиция считается устаревшей, и женщины, все еще выбирающие ее, воспринимаются как сторонницы консервативных убеждений.

В настоящее время наиболее популярной становится такая модель семьи, где женщина также как и мужчина, ставит на первое место карьеру и лишь потом семью, стараясь совместить два этих важных дела и уделить им равное количество времени и своего внимания. Женщина с удовольствием примеряет на себя новую роль, и в этом ей способствуют изменения в самом обществе. Долгое время руководящие должности занимали в основном мужчины, но, в последнее время, эта тенденция стала существенно меняться. Наглядные примеры этому мы можем увидеть в политике, медицине, армии. Острый ум, дипломатичность, находчивость и рассудительность женщины, женская интуиция делает ее незаменимым лидером, командиром, руководителем, успешным главой любых структур.

Таким образом, несмотря на трансформацию общественных ценностей, ролей и социальных групп основным предназначением женщины остается поддержание домашнего очага и продолжение рода. Однако, женщины имеют возможность занять высшие руководящие должности, освоить профессии, традиционно считавшиеся мужскими, сами определять свою судьбу.

Литература:

- 1.Тидор С.Н. Психология управления: от личности к команде. - Петрозаводск, "Фолиум", 1996 г.
2. Юнг К. Г. Брак как психологическое отношение // Юнг К. Г. Конфликты детской души. — М., 1995. С. 209–224.3
3. Структура психики и процесс индивидуации. — М., 1996. С. 30–50.
Юнг К. Г. Психологические типы. — М.; СПб., 1995. § 702–710. Юнг К. Г.
4. Челябинск: Энциклопедия./ Сост.: Боже В.С., Черноземцев В.А.- Челябинск: Каменный пояс, 2001. с. 271.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Азарёнок Н.В. (г. Минск, р. Беларусь)

Ряд исследователей сходятся во мнении, что самоопределение является центральным механизмом становления личностной зрелости, состоящим в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений.

Самоопределение представляет собой многогранный, находящийся в постоянном развитии процесс, который свойственен человеку на протяжении всей жизни и состоит из трех основополагающих компонентов: активно-деятельностный, ценностно-смысловой и временной [1]. По мнению А.Л. Журавлеву и А.Б. Купрейченко, самоопределение как поиск способа функционирования и развития может быть одновременно отнесен к трем основным классам психических явлений, то есть пониматься как процесс, как состояние (некоторый «срез» процесса на определенном этапе развития) и как свойство субъекта, так как самоопределяющаяся личность или группа и есть их особая характеристика [2]. Личностным самоопределением в понимании М.Р. Гинзбурга является «содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия (актуального и потенциального)» [3, с. 46-47].

В настоящее время в психологии отсутствует полная и единственно верная структурная модель экономического самоопределения, что еще раз подчеркивает важность всестороннего изучения этого феномена.

Наибольший вклад в исследования экономического самоопределения в отечественной психологии внесли А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко. Согласно их подходу экономическое самоопределение – самоопределение личности в экономической среде с целью достижения субъектом оптимальной позиции в системе экономических отношений на основе его отношения к социально-экономическим условиям и их динамике, а так же представлений о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и запретах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях. Структура экономического самоопределения с позиции указанных авторов содержит два основных компонента – «стержень» (глубинное образование, которое включает в себя общее отношение к экономическим категориям, и ценностные представления человека) и

«оболочка» (определяется текущим отношением, зависит от экономической ситуации и условий на данный момент) [4].

В контексте субъектно-деятельностного подхода, как отмечает Л.Ю. Меренкова, экономическое самоопределение интерпретируется с ракурса особой активности индивида в ходе его функционирования в экономической действительности, формулировании определенных задач прогнозирования экономических составляющих жизни человека [5].

Схожей точки зрения придерживается Т.С. Сандлер и Л.В. Шибаета. Авторы считают, что экономическое самоопределение заключается в формировании готовности к постановке и решению задач по ориентировке в экономической действительности на всех уровнях организации жизни современного молодого человека [6]. Н.В. Антонова и В.В. Белоусова также отмечают, что процесс самоопределения зачастую соотносится с процессами принятия решения [7].

Ю.Х. Васильева считает, что понятие экономического самоопределения по своему значению приближается к понятию социально-экономической ориентации, т.е. тесно связано с выбором будущего социального статуса [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что экономическое самоопределение связано с желанием стабилизации собственного существования, находится в постоянном развитии и соотносится с конкретными социокультурными условиями и тенденциями, опосредованными временем и историческим контекстом. Оно формируется на личностном уровне через ценностный выбор вариантов экономического развития. Это подтверждается результатами исследования С.И. Петошиной, согласно которому «экономическое самоопределение, в большей степени, связано с реализацией стратегии самообеспечения, которая базируется на ценностной системе с преобладанием материальной направленности и личных ценностей» [9, с. 359].

Самоопределяясь в экономической среде, субъект наделяет материальные ресурсы теми смыслами и символическими значениями, которые отвечают его наиболее значимым потребностям, интересам, ценностям, идеалам и т.д., соизмеримым с реальными собственными возможностями их достижения. А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко подчеркивают, что эти смыслы могут изменяться на разных этапах жизни в различных условиях. Ключевую роль в приписывании материальным ресурсам определенных значений играют ценностные ориентации личности [10]. Ценностные ориентации, по определению Н.А. Журавлевой, являются одним из основных содержательных элементов экономического

самоопределения, поэтому по особенностям их структуры и динамики можно судить о направленности развития субъекта и его самоопределения в экономической среде [11]. То есть, можно сделать вывод, что экономическое самоопределение не статичный, а динамичный процесс.

Стоит отметить, что наблюдается целый ряд исследований, которые позволяют оценить особенности экономического самоопределения на основании анализа структуры ценностей субъекта. Это работы А.Л. Журавлева, Н.А. Журавлевой, Е.Д. Короткиной, Е.Б. Филинковой, Ф.В. Фоломеевой и др..

В ряде работ, в частности исследование В.П. Познякова и Н.Ю. Ефимовой, экономическое самоопределение представлено как вид личностного самоопределения [12].

По мнению А.А. Акбаровой экономическое самоопределение как процесс фактически реализуется через совершение психологических операций с феноменами экономического сознания [13]. С другой стороны, анализ экономического самоопределения позволяет дать довольно полное и глубокое понимание мотивов, целей и направлений движения личности в экономической группе. При этом можно отметить, что с точки зрения Т.С. Сандлер и Л.В. Шибасовой, качество экономического самоопределения определяет степень экономической активности людей не только в области стратегий потребления, но и в социальной практике организации жизни в целом [14].

Таким образом, можно условно выделить несколько направлений, в рамках которых изучается экономическое самоопределение. Во-первых, рассмотрение самоопределения как процесса, который имеет результат и характеризуется постоянной динамикой. Во-вторых, с позиции особой активности личности, опосредованной ценностными содержательными составляющими. И, в-третьих, экономическое самоопределение – интегративная модель, которая включает в себя все перечисленные выше составляющие.

Литература:

1. Антонова, Н.В. Самоопределение как механизм развития идентичности / Н.В. Антонова, В.В. Белоусова // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79–92
2. Журавлев, А.Л. Экономическое самоопределение молодежи: структура и детерминация / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 1. – С. 50–55
3. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43– 52

4. Журавлев, А.Л. Феномены экономического самоопределения: социально-психологические механизмы действия / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко // Психология в экономике и управлении. – 2012. – №2. – С. 6–17.
5. Меренкова, Л.Ю. Экономическое самоопределение будущих и практикующих коммерсантов как психологическое основание профессионально-личностного развития / Л.Ю. Меренкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 31, Т.10. – С. 206–210
6. Сандлер, Т.С. Задачный подход в исследовании развития экономического и нравственно-этического самоопределения юношества / Т.С. Сандлер, Л.В. Шibaева // Педагогика. Психология. – 2012. – №1. – С. 46–62
7. Антонова, Н.В. Самоопределение как механизм развития идентичности / Н.В. Антонова, В.В. Белоусова // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 79–92
8. Васильева, Ю.Х. Экономическое самоопределение и стратегии самообеспечения молодежи // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/04/1044> (дата обращения: 08.03.2016)
9. Петошина, С.И. Экономическое самоопределение молодых лидеров (на примере Мурманской области) / С.И. Петошина // Вестник МГТУ. – 2013. – №2. – С. 355–359
10. Журавлев, А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН». – 2007. – 480 с.
11. Журавлева, Н.А. Динамика ориентаций личности на экономические ценности в условиях социально-экономических изменений // Проблемы экономической психологии. М. : Из-во «Институт психологии РАН», 2004. – Т. 1. – С. 379 – 411.
12. Позняков, В.П. Социально-психологические факторы экономического самоопределения предпринимателей / В.П. Позняков, Н.Ю. Ефимова // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – №2. – 222–226.
13. Акбарова, А.А. Оценка денег и экономического статуса как фактор экономического самоопределения современной молодежи / А.А. Акбарова // Психология в экономике и управлении. – 2014. – №1. – С. 45–49.
14. Сандлер, Т.С. Задачный подход в исследовании развития экономического и нравственно-этического самоопределения юношества / Т.С. Сандлер, Л.В. Шibaева // Педагогика. Психология. – 2012. – №1. – С. 46–62.

ПОДРАЖАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Антипенко О.Е. (г. Витебск, р. Беларусь)

Способность к подражанию является одним из важнейших факторов определяющих индивидуальное, психосоциальное развитие ребенка. В процессе воспитания и обучения роль подражания трудно переоценить.

Можно рассматривать различные виды подражания, а именно: интеллектуальное подражание как механизм построения умственного образа, представления (Д.В. Ушаков, Ж. Пиаже, А. Валлон), мотивационное подражание как форма мотивации познавательной деятельности, не связанная с удовлетворением органических потребностей (В.К. Виллюнас), подражание образу, модели как способ выработки произвольной регуляции своего поведения (модели) (А. Валлон), эмоционально-личностное подражание как механизм возникновения новых структур личности (З.

Фрейд), социальное подражание, помогающее перенять традиции и нормы общества (Г. Тард, Д. Болдуин) и др.

Центральное психологическое звено подражания — это возникновение у субъекта образа имитируемых действий и его последующее регулирующее влияние на поведение. Наличие имитационного образа действий другого лица — такова, по мнению Запорожца, специфическая черта подражательного процесса. [2,с.139].

Воспринимая различные образцы поведения и деятельности, формирующаяся личность рефлексировывает относительно своих внутренних противоречий между достигнутым и необходимым уровнем развития, и у нее появляется потребность в совершенствовании своих личностных черт и качеств.

С нашей точки зрения подражание является не только одним из механизмов воспитания, но выступает и как механизм формирования определенных интеллектуальных качеств и свойств личности.

Изучение проблемы подражания в различных психолого-педагогических аспектах позволяет сконструировать модель поведенческого акта, выполняемого на основе подражания. Можно предположить, что подражание как метод воздействия опирается на определенные имеющиеся у человека потребности, отношения, стремления. Таким образом, в основе подражательной деятельности лежит определенный уровень потребностей личности, например в самосовершенствовании. Данный вывод позволяет построить модель действия механизма подражания следующим образом.

Обозначим определенную потребность через «N1»(англ. Need), а подражание буквой «I»(англ. Imitation). Опираясь на существующие уже у человека потребности, образ (пример подражания) или усиливает, или ослабляет потребность, которая в свою очередь образует соответствующую ментальному образу установку «A» (англ. Affirmation) на предстоящее действие «M» (англ. Move).

Если у испытуемого путем подражания создать соответствующую установку то действия становятся не результатом обдумывания, а результатом прошлого опыта. Выразим этот опыт через «E» (англ. Experience), а действие, совершенное в виде (спонтанного воспроизведения (Performance) имитационного поведения) обозначим через «P».

Символическое выражение различных компонентов поведенческого акта дает возможность в виде схемы изобразить процесс влияния подражания на определенное действие. Эта схема в соответствии с тем, что было сказано выше, приобретает следующее выражение:



Рисунок 1. Модель действия механизма подражания

Таким образом, подражание (И) формирует установки (А) на выполнение определенных видов деятельности в виде имитационного поведения (Р), интериоризируется в виде опыта (Е) и на основании этого осуществляется перенос на аналогичные или другие виды деятельности (М¹, М²).

Можно предположить, что аналогичная схема отражает модель поведенческого акта, свершаемого под влиянием не только подражания, но и любого внешнего воздействия.

С. Л. Новоселова считает, что подражая, ребенок схватывает смысл действия, его принцип, который затем начинает применять в конкретных условиях. Экспериментально изучив особенности начального момента присвоения способа действия, она установила, что при подражательном (в отличие от самостоятельного) овладении действием, ориентировка сразу приобретает направленный характер: вычленяется главное — выбор средств достижения цели. "Схематическое" воспроизведение действий взрослого становится мощным стимулом дальнейшего развития деятельности ребенка [4, с.24—25].

Можно сделать вывод, что подражая определенному образу, групповым нормам человек усваивает стратегии решения разнообразных жизненных задач, в том числе и интеллектуального плана. В процессе идентификации себя с образом подражания эти стратегии интериоризируются и в дальнейшем начинают играть роль установки.

Установка как бы определяет значимость поступающей информации и обуславливает решение, осуществляющееся в поведении. Отсюда следует вывод, что применения подражания в качестве метода — это многоаспектная проблема связанная с формированием внутренних установок личности под воздействием примера. В связи с этим мы видим сложность данной проблемы в определении условий, стимулирующих реализацию сформированных на основе подражания установок в практической деятельности школьника.

Д. Н. Узнадзе и представители его научной школы рассматривают установку как специфический регулятор поведения, создаваемый в ситуациях, связанных с необходимостью активной деятельности. По их мнению установка направлена прежде всего на регуляцию поведенческих актов.[8]

Один из самых известных последователей Д. Н. Узнадзе А. С. Прангишвили определял понятие установки следующим образом: «Установку следует трактовать как модус целостного субъекта (личности) в каждый конкретный момент его деятельности — модус, который представляет собой высший уровень организации «человеческих сущностных сил», как бы фокусирует все те внутренние динамические отношения, которые опосредуют в индивиде психологический эффект стимульных воздействий на него и на базе которого возникает деятельность с определенной направленностью, как уравновешение отношений между индивидом и средой» [5, стр. 78].

«Закрепляясь и фиксируясь, – отмечает еще один ученик Д.Н. Узнадзе И. Т. Бжалава, – установка предваряет поведение живого существа, является психологическим условием его осуществления и делает понятным поведение субъекта в определенных конкретных условиях» [1, стр. 236].

Полученные результаты являются особо актуальными в связи с поиском инновационных подходов к работе с обучающимися, так как способствуют выбору наиболее эффективных форм деятельности, стимулирующих обучение с учетом идей амплификации развития обучающихся на этапе школьного онтогенеза.

Литература:

1. Бжалава И. Т. Психологии установки и кибернетика. М.: Наука, 1966.
2. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986. Т. 2.
3. Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1969
4. Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978)
5. Прангишвили А. С. О некоторых вопросах общепсихологической теории личности // Сообщ. АН Груз. ССР. Т. XVII. №9. Тбилиси, 1956.
6. Просецкий В.А. Психология подражания. Дисс. ... доктора психол. наук. — М., 1974
7. Смирнов С. Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М., 1985
8. Хачапуридзе Б. И. Об отражательной функции установки в связи с проблемой воздействия невоспринимаемых раздражителей // Труды Тбилисского гос. университета. Тбилиси. 1966. Т. 124.)

БИОХИМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПСИХИКИ

Артамонова Е.Р. (г. Владимир)

Современный уровень развития различных отраслей науки делает актуальным интегративный подход к исследованию психических явлений. В рамках интегративного, целостного подхода к изучению личности в современной науке, предполагающего учет всех ее проявлений во взаимосвязи и взаимовлиянии, происходящие в организме человека биохимические процессы выступают как фактор функционирования психики.

Психика- функция нервной системы и высшего её отдела- головного мозга. В 60-е годы прошлого века выяснилось, что в передаче импульсов между нервными клетками имеет место химический механизм действия, в котором участвуют биологически активные вещества – гормоны. Это сигнальные химические вещества, циркулирующие по кровеносной системе и оказывающие сложное и многогранное воздействие на биохимические реакции и процессы, проходящие в организме [6]. Наряду с активным влиянием на биохимические процессы, гормоны во многом определяют поведенческие реакции человека и выступают биохимическим фактором социальных отношений. За недавнее время выявлен и изучен ряд гормонов, описано их влияние на организм человека, его психику и жизнедеятельность

в целом. Среди них серотонин, мелатонин, дофамин, адреналин и норадреналин, эндогенные опиаты (эндорфины, энкефалины), фенилэтиламин, окситоцин, вазопрессин, адрогены (тестостерон), эстрогены (эстрадиол), прогестины (прогестерон), пролактин и другие [7].

Известно, что деятельность и поведение человека находятся в процессе активного взаимодействия не только с внешними факторами окружающей среды, но и во взаимосвязи с психологическими особенностями человека, которые имеют биохимическую основу. Если бы всё в жизни человека зависело только от биохимических процессов, то она была бы predetermined. Но мы можем изменять свою жизнь и сопровождающие её психические явления в определённых пределах, проявляя собственную активность. Базовый гормональный фон человека может изменяться в зависимости от характеристик его активности и психологических особенностей.

Так, взаимосвязь поведения человека и биохимических процессов в его организме наблюдается у бесплодных женщин, которые включаются в активную деятельность, предполагающую уход за маленькими детьми и даже за животными. Когда женщина начинает вести себя по-матерински, проявляет заботу, ласку, в её организме происходят биохимические изменения, которые способствуют наступлению беременности (начинает вырабатываться прогестерон, который отвечает за готовность к зачатию и протекание беременности).

Известны многочисленные случаи появления физиологических изменений в организме людей под влиянием их мыслей. Так, фанатично верующие люди могут изменять состояние своего организма в зависимости от свойственных им в данный период жизни переживаний. Известно также, что для успеха в деятельности очень важен адекватный психологический настрой на неё (спортсмен настраивается на предстоящее соревнование, артист - на выступление, учащийся - на экзамен). Это может быть связано с выработкой адреналина, который оказывает стимулирующее влияние на различные системы организма. Описаны случаи наступления так называемой «мнимой беременности», когда в результате сильной мотивации и работы воображения запускаются биохимические процессы, регулирующие появление изменений в организме женщины. Вероятно, это связано с активизацией гормона окситоцина.

Речь, состоящая из слов, является деятельностью, передающей мысли и чувства. В целом, в речи выражаются психологические особенности отдельно взятого человека или общности людей. Это процесс также вызывает биохимические изменения в организме, формируя их определённую направленность, и активизацию психических явлений. Известно различное влияние на материальные структуры и психику различных по своим характеристикам и эмоционально-содержательной окраске слов и звуков (например, издавна в Индии и Китае при помощи звуков лечили многие заболевания).

Выявленные в исследованиях психологов закономерности развития и функционирования психики и сформулированные на их основе рекомендации также подтверждают существующую взаимосвязь поведения человека и биохимических процессов в его организме [2]. Развитие психологии, организация исследований и интерпретация полученных фактов предполагает расширение спектра фактов, изучение которых позволит углубиться в понимание сущности психических явлений, а также механизмов их развития и функционирования.

Литература:

1. Артамонова Е.Р., Лобанов Е.В. Биохимические факторы социальных отношений // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация : материалы V всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием /Под общей ред. Е.В.Прониной; Владим. гос.ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2016. – 100 с. - С.78-81.
2. Артамонова Е.Р., Лобанов Е.В. Взаимосвязь поведения человека и биохимических процессов в его организме// Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы VI всероссийской студенческой научно-практической конференции по психологии с международным участием /Под общей ред. Е.В.Прониной; Владим. гос.ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. – 231 с. - С.116-118.
3. Лобанов Е.В., Плетень А.П., Трунилина Н.И. Влияние окситоцина и вазопрессина на поведенческие реакции человека. // Эволюция современной науки. Сборник статей международной научно-практической конференции (15 апреля 2015г., г. Уфа). В 2 ч., Ч.2.- Уфа, АЭТЕРНА, 2015.- 232с. - С.151-154.
4. Огивенко В.М. Биохимия гормонов. Учебно-методические пособие. - М., МГМСУ, кафедра биохимии, 2010. -103 с.- С. 99-101.
5. Donaldson Zoe R., Young Larry J. Oxytocin, Vasopressin, and the Neurogeneticsof Sociality // Science. 2008. v. 322. p. 900–904.
6. Robinson Gene E., Fernald Russell D., Clayton David F. Genes and Social Behavior// Science. 2008. v. 322. p. 896–900.
7. Scheele Dirk, Striepens Nadine, Güntürkün Onur, Deutschländer Sandra, Maier Wolfgang, Kendrick Keith M., Hurlmann René Oxytocin modulates social distance between males and females // The Journal of Neuroscience. 2012, November v. 32. p. 16074–16079.
8. Unkelbach Christian, Guastella Adam J., Forgas Joseph P. Oxytocin Selectively Facilitates Recognition of Positive Sex and Relationship Words// Psychological science. 2008. v. 19. p. 1092–1094.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРС «СКОРАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ» (СЭПП)

Аяпбергенова Г. Б. (г. Астана, Казахстан)

Введение

Согласно репрезентативным данным, от 25 до 30% населения РФ обнаруживают признаки состояния деморализации (пограничного расстройства психики и поведения, сопровождающегося состоянием тревоги,

уныния, иногда спутанностью мышления; снижением продуктивности в учебе, работе; неприятными ощущениями в теле; другими проявлениями эмоционального и физического дискомфорта), связанного с низким уровнем психологической устойчивости к агрессивной среде, проявлениям глобальных и локальных кризисов.

По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ, обнародованным на XVI съезде психиатров РФ в 2015 году, распространенность психических и поведенческих расстройств пограничного уровня среди детей и подростков существенно превышает даже и эти, более чем тревожные среднестатистические данные.

Пребывая в таком антиресурсном состоянии, человек, как правило, не находит эффективных решений в проблемных для него ситуациях или принимает худшие из возможных решений, что в еще большей степени усугубляет тяжесть проявлений состояния деморализации.

В этих условиях решающим фактором конструктивного воздействия оказывается возможность быстрого доступа к экспресс - психотерапевтической помощи, эффективно противодействующей развитию состояния деморализации и способствующей поиску адекватных решений в проблемных ситуациях.

Общие характеристики проекта СЭПП

Таким образом, наиболее «скоростным» способом экспресс-психотерапии для лиц с практикой многочасового пребывания в виртуальном интернет-пространстве (а это - в т.ч. подавляющее большинство подростков с высокими суицидальными рисками, молодых людей с разнообразными проявлениями психологического кризиса) является модель «Скорой электронной психотерапевтической помощи», располагающаяся в шаговой-секундной доступности для пользователей сети.

Наличие такого доступного интернет-ресурса, разработанного авторами д.м.н., профессором А.Л. Катковым и д.пс.н. Г.Б. Аяпбергеновой по принципу экспресс-психотерапевтической Википедии, решает актуальную задачу эффективной, экстренной профилактики суицидального и любого другого, деструктивного кризисного поведения. И далее будет способствовать существенному снижению показателей деструктивного поведения среди населения не только РФ, но и всего русскоязычного пространства.

Фактически здесь речь идет о возможности получения интернет-пользователем заранее подготовленного тематического видео (оформленного в соответствии с психотехническими требованиями экспресс-

психотерапии) в ответ на выбор ключевых слов и уточнение запроса на экстренную психологическую помощь в специальном поисковике сайта проекта. И далее, по желанию клиента, оказание профильной психотерапевтической помощи может быть продолжено уже в формате непосредственного диалога со специалистом, с использованием указанного контактного адреса.

Специальные характеристики проекта СЭПП

Таким образом, проект "Скорая электронная психологическая помощь" решает следующие задачи:

1. Обеспечение существенной части населения возможностью экспресс-психотерапевтической помощи шаговой доступности, реализуемой по модели «Скорой электронной психотерапевтической помощи».
2. Оперативная электронная профилактика деструктивного поведения среди подростков и молодежи.

Проект реализуется на базе интернет-портала Института инновационной психологии и консалтинга (www.innopsycon.kz/help) и адресован широким слоям населения, в т.ч.:

- людям с разнообразными проявлениями психологического кризиса;
- подросткам с высокими рисками суицидального поведения;
- инвалидам; людям с тяжелыми заболеваниями;
- людям, страдающим всеми видами зависимости (наркотическая, алкогольная, игровая, компьютерная и пр.);
- лицам, с угрозой вовлечения либо вовлеченным в деструктивные организации (секты, террористические организации);
- членам семей всех описанных выше категорий лиц.

При подготовке перечня типичных запросов на психологическое и психотерапевтическое консультирование нами использовался наиболее простой и адекватный принцип систематизации — разбивка по полу, возрасту и «родовой» специфике — так больше шансов на выстраивание максимально возможной конкретики: и в описании проблемной ситуации, и в подготовке соответствующего видео.

Настоящий перечень охватывает проблемную специфику всех возрастов.

1. Дети 7-10 лет
2. Подростки — мальчики 11-16 лет
3. Подростки — девочки 11-16 лет
4. Юноши, мужчины 17 — 25 лет
5. Юноши, мужчины 17- 45 лет (общие проблемы для двух возрастных категорий)
6. Девушки, женщины 17-25 лет
7. Девушки, женщины 17- 45 лет (общие проблемы для двух возрастных

категорий)

8. Общие запросы населения (мужчины и женщины) 17- 45 лет
9. Мужчины 26-45 лет. Блок специфических семейных проблем
10. Женщины 26-45 лет. Блок специфических семейных проблем
11. Мужчины 46-60 лет
12. Женщины 46-60 лет
13. Универсальные семейные проблемы для мужчин и женщин 46 — 60 лет
14. Универсальный блок психиатрических проблем (мужчины и женщины 17- 60 лет)
15. Универсальные проблемы для группы населения с возрастом — от 61 и старше
16. Проблемы, связанные с ведением бизнеса
17. Проблемы, связанные с эмоциональным выгоранием специалистов, работающих с людьми

Получение первичной психологической помощи в рамках интернет-ресурса "Скорая электронная психологическая помощь" не представляет сложности даже для пользователей с минимальными навыками владения компьютером (рис. 1). Достаточно зайти на страницу портала www.innopsycon.kz/help, выбрать свою половозрастную группу, в открывшемся списке найти описание (схожей со своей) проблемной ситуации и нажать кнопку "Смотреть". Во всплывающем окне откроется видеоролик с консультацией по данному вопросу, продолжительностью в среднем 2-7 мин. Если в перечне не отражен искомый запрос, пользователь может обратиться по формам обратной связи к специалистам в письменном виде. При соответствующем спросе на данную тему, она найдет отражение в следующих выпусках видеоконсультаций. Либо пользователь получит первичную консультацию по данному вопросу в письменной форме.

Рис.

1

Алгоритм получения психологических видеоконсультаций
в рамках проекта «Скорая электронная психологическая помощь»



Оценка промежуточных результатов

К несомненным преимуществам получения первичной психологической помощи в рамках проекта "Скорая электронная психологическая помощь", помимо уникальности (нет аналогов в Интернет-пространстве), можно отнести:

- Возможность бесплатного доступа к ресурсу - 24/7 из любого подручного пользователю устройства (компьютер, ноутбук, планшет, мобильный телефон) с подключением к Интернету. Нет необходимости регистрации либо оформления подписки (т.к. проект носит некоммерческий характер).
- Данные пользователя о посещении сайта нигде и никак не регистрируются, т.е. получение психологической помощи соответствует общепринятым принципам конфиденциальности.
- Перечень проблемных ситуаций регулярно дополняется и на сегодняшний день охватывает порядка 500 типичных проблемных ситуаций, с которыми сталкивается современный человек любого социального статуса, возраста и пола.
- Основным принципом реализации данного проекта выступает качество предоставляемых психологических услуг, подтверждаемое высокой профессиональной компетентностью консультантов. На сегодняшний день представлены видеоконсультации авторов проекта: д.м.н., профессора Каткова А.Л. и д.пс.н. Аяпбергеновой Г.Б. У пользователей интернет-ресурса есть возможность прямой связи с консультантами в формах обратной связи и в переписке по e-mail.
- Пользование интернет-ресурсом не требует наличия специальных технических навыков и доступен пользователям с минимальными умениями работы в Интернет. Сайт прост и удобен в использовании.

Проект освещается в социальных сетях. За 6 месяцев работы проекта охват пользователей в Интернет-пространстве составляет около 10 тыс. чел. Отзывы от пользователей - положительные. Планируется расширенное продвижение проекта в задействованных и новых социальных сетях и пространстве Интернет.

НОВЫЕ ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Баратов Ш.Р. (г. Бухара, Узбекистан)

С первых же дней независимости Республики Узбекистан уделяется отдельное внимание проведению системных, поэтапных реформ в сфере воспитания молодежи и ее духовного возвышения.

Важным звеном в процессе осуществления реформ считается государственная политика, направленная на воспитание гармонично развитой молодежи. Дело воспитания гармонично развитого поколения, которое с

читается основным богатством и будущим для нашей страны возведено до уровня государственной политики.

Особенно в настоящее время, когда в мире идет процесс глобализации, экономические преобразования нужно вести вместе с духовно-просветительской работой. Развитие и воспитание в сознании молодежи идей независимости, духовных и нравственных ценностей, пробуждение национальной самобытности считаются важным условием и гарантией в стабильном развитии нашего общества. В процессе возвышения духовной жизни роль и место института махали, как общественно-территориальной единицы, основанной на местном самоуправлении, профессиональном объединении, династическом родстве, бесценно.

В наши дни принят ряд важнейших государственных решений, определяющих государственную политику в области: образования и стратегию модернизации образования; которые ставят принципиально новые задачи перед практической психологией и определяют перспективы развития психологической службы образования.

Деятельность психологической службы направлена на реализацию заложенных в этих документах основных принципов государственной политики в области образования, которые основываются на приоритетах общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития - личности, общедоступности, адекватности образования уровням развития и подготовки обучающихся и воспитанников.

Новые задачи психологической службы: эффективное обеспечение интеллектуального и нравственного развития ребенка с учетом его возрастных, психофизиологических и тендерных отличий, особенностей его поведения, мотивов и способностей; интеграция в образовательном пространстве линий личностного, культурного и профессионального развития; привлечение к решению проблем обучения, развития и воспитания ребенка института семьи.

Этим и обусловлены новые задачи психологической службы: эффективное обеспечение интеллектуального и нравственного развития ребенка с учетом его возрастных, психофизиологических и тендерных отличий, особенностей его поведения, мотивов и способностей; интеграция в образовательном пространстве линий личностного, культурного и профессионального развития; привлечение к решению проблем обучения, развития и воспитания ребенка института семьи.

Решая такую задачу, мы обнаруживаем и выделяем тот потенциал, который позволит Службе успешно справляться с трудными ситуациями; возникающими в том или ином направлении; ее деятельности, и одновременно подниматься на новую ступень, приобретая качества инновационного фактора модернизации системы образования.

Ресурсы психологической службы в контексте её влияния на развитие образования представляют собой сложный психолого-педагогический феномен, складывающийся в интегрированном пространстве отношений; и

взаимодействий детей (разного возраста) и взрослых (педагогов, родителей) в профессиональной образовательно-культурной среде субъектов образовательного процесса.

Психологическая служба широко налажена в учреждениях дошкольного образования, общеобразовательных школах, колледжах и лицеях, высших образовательных учреждениях, домах "Меҳрибонлик", что позволяет выявить уровень способностей детей, способствует их профориентации, содействию социальной адаптации. А психологи, работающие в медицинских учреждениях, оказывают пациентам духовную и психологическую помощь. Вместе с тем актуальное значение приобретает подготовка высококвалифицированных педагогических кадров по разным направлениям психологии.

Под руководством и при непосредственном участии ряда узбекских психологов в настоящее время проводятся исследования по практической психологии, которые могут служить фундаментом в применении и усовершенствовании организации психологической службы в разных сферах общественного развития в Республике. В настоящее время проводятся специальные исследования с целью поиска критериев определения эффективности социально-психологической службы в Узбекистане. Решение этого вопроса является актуальным и практически значимым как в социальном, так и научном плане.

Уровень востребованности психологических услуг, основные направления деятельности и перспективные задачи психологической службы позволяют рассматривать ее как ресурс развития образования.

Круг вопросов, которые решает психолог, широк и многообразен, он требует от него высоких профессиональных знаний и умений. Основными видами деятельности практического психолога образования являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование и психодиагностика, психокоррекция и развитие. Все перечисленные виды работы на практике существуют только в единстве, во взаимодействии. В любой конкретной ситуации каждый из видов работы может выдвигаться на первый план в зависимости от той проблемы, которую решает психолог, и от специфики или профиля учреждения, где он работает.

Психолог как профессионал и как личность должен знать новейшие достижения психологической науки в целом, детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

Главное назначение диагностики в школьной психологической службе – не сравнение детей друг с другом (хотя это тоже очень важно), а глубокое проникновение во внутренний мир конкретного ребенка. Перед практическим психологом стоит задача изучения того, как конкретный

ребенок познает и воспринимает сложный мир знаний, социальных отношений, других людей и самого себя, как формируется целостная система представлений и отношений конкретного школьника, как происходит становление его индивидуальности.

Серьезная и, по сути, семейная, психокоррекционная задача состоит не в том, чтобы диагностировать родителей, выносить им оценки за их несостоятельность, а в том, чтобы помогать им в осознании необходимости становится «хорошими родителями».

Это значит учить родителей:

- умению слушать ребенка и понимать его переживания и потребности;
- стремлению разрешать возникающие конфликты с ребенком без угроз и наказаний, доверять по его пониманию и делиться своими чувствами, которые возникли из-за конфликта, объяснять их;
- поддерживанию успехов ребенка;
- исключению непоследовательных требований, выражения недовольства ребенком;
- исключению нереальных родительских ожиданий по отношению к ребенку.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанные с теми или иными трудностями в воспитании и обучении детей с отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время в детских садах, школах, лицеях интернатах и других образовательных учреждениях много таких проблем, поэтому конкретная помощь детям, воспитателям, учителям, родителям – существенная задача службы сегодняшнего дня.

Перспективное направление нацелено на развитие индивидуальности каждого ребенка. Напомним, что индивидуальность – это психологическая неповторимость отдельного, единичного человека, взятого в целом, во всех его свойствах и отношениях. Это направление реализует теоретическое положение о богатстве возможностей развития личности каждого ребенка. Здесь в центре профессионального внимания психологи – анализ психологических условий развития способностей всех и каждого. Конечно, уровень развития и содержательная специфика способностей у детей будут различными, различными будут и задачи, которые решает психолог совместно с педагогами и родителями по отношению к каждому ребенку.

Круг вопросов, которые решает психолог, широк и многообразен, он требует от него высоких профессиональных знаний и умений. Основными видами деятельности практического психолога образования являются: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование и психодиагностика, психокоррекция и развитие. Все перечисленные виды работы на практике существуют только в единстве, во взаимодействии. В любой конкретной ситуации каждый из видов работы может выдвигаться на первый план в зависимости от той

проблемы, которую решает психолог, и от специфики или профиля учреждения, где он работает.

Психолог как профессионал и как личность должен знать новейшие достижения психологической науки в целом, детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

Препятствовать проведению психопрофилактической, психокоррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

Оказывать необходимую и возможную помощь работникам образования региона, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуализированного подхода к детям. Оказывать необходимую и возможную помощь детям в решении их индивидуальных проблем.

Оказывать помощь родителям или заменяющим их лицам в решении их проблем как воспитателей. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «Не навреди», т. е. принимать решение и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, родителей, педагогов или третьих лиц.

Хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы и может нанести ущерб ребенку или его окружению.

Литература:

1. Каримов И.А. Узбекистан – ступени независимости.- Т.: Узбекистон, 2012
2. Пахальян В.Э. Психологическое консультирование.- Спб.: Лидер, 2006.
3. Практическая психология образования. / Под ред. И. В. Дубровиной. - СПб.: Питер, 2004

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СНОВИДЕНИЙ

Баратова Д.О. (г.Бухара, Узбекистан)

*“Лишь анализ может выяснить
действительный смысл сновидений...”
Зигмунд Фрейд*

Феномен сновидений, как и все тайное, издавна интересовал человека. Когда человек засыпает, у него прекращается связь с внешним

миром, он отчасти теряет осознание собственного бытия, окружающие предметы и явления более не действуют на него. Только мозг продолжает свою деятельность, которая создает грезы и сновидения. Удивительное состояние особой реальности и картины, которые человек видел в этом состоянии, всегда были связаны в сознании людей с чем-то таинственным, непостижимым, а оттого притягательным. [1]

Эмпирические данные: Сновидение — это субъективное восприятие реальности. Все люди способны видеть сны, но не все могут о них вспомнить при пробуждении. Нарушение сна приводит к психозу. Сновидения бывают цветные и черно-белые.

С давних времен, изучение сновидений являлось источником многих исследований. К началу XX века, на передний план выходят два основных направления изучения сновидений: психофизиологическое и психоаналитическое. Успех первого связан с прорывом в области биологического исследования сна (открытие БДГ-активности, биохимическое обоснование сновидчества, исследование связи содержания сновидения с соматическими заболеваниями). Второе же предлагает выход в пространство неосознанного психического и различать в образах сновидения элементы его работы, что позволяет видеть так называемые «скрытые мысли» сновидца. [4]

Начало психологического изучения сновидений связано с выходом в свет монографии З.Фрейда "Толкование сновидений"/1900/. Он был создателем психологической школы, называемой и сейчас психоанализом. В работах его последователей содержатся описания принципов толкования сновидений и конкретных сновидений пациентов. Постоянное внимание снам уделяли К.Абрахам, Ф.Виттельс, О.Ранк, Л.у Андреас-Саломе, Ш.Ференци. Отдельные положения теории Фрейда нашли свое развитие в постфрейдовский период в работах Ф.Александера, А.Кардинера, Ж.Лакана, А.Лоренцера, Э.Фромма, Э.Эриксона. А.Адлер определил новое направление в толковании сновидений, основанное на априорном стремлении к власти. Это направление получило название индивидуальной психологии.

Наиболее фундаментально проблема толкования снов разработана в аналитической психологии К.Г.Юнгом. Юнг создал целостную систему, не отказываясь от достижений Фрейда, но учитывая "божественное" происхождение человека. Его формулировка идей коллективного бессознательного сделала возможным построение цельной структуры, в которой выстраивалось соотношение между мифом и современным человеком, между мифологическим персонажем и человеческой психикой. [3]

Сновидение — субъективное восприятие некоторой реальности, которая может включать в себя изображения, звуки, голоса, слова, мысли или ощущения во время сна. Сновидящий обычно не понимает, что находится во сне, принимая окружающее за реальность, и обычно не может сознательно воздействовать на сюжет сна.

Считается, что все люди способны видеть сны, но не все могут о них вспомнить при пробуждении. Некоторым людям вспоминаются сны, как тусклые и обесцвеченные, другим, напротив — яркими и насыщенными. Утверждение о том, что люди видят чёрно-белые сны, связано скорее с тем, что во сне они не воспринимают цветов вообще, в том числе чёрных и белых, а лишь образы предметов. Красочные сны обычно свойственны детям или людям с развитым воображением.

Дар сновидения до сих пор остается одной из интригующих загадок человечества. С точки зрения психологии, если говорить совершенно откровенно, он практически не изучен. А вот медики попытались изучить этот процесс с медицинской точки зрения. По инициативе медиков состоялся Международный Конгресс сна. Во время этого необычного форума был провозглашен День сна – 21 марта. Было бы неплохо, если и психологи подошли к этому вопросу также серьезно. Ведь, психологическое состояние человека: его настроение, его трудовая деятельность, его поведение в социальной жизни и другие факторы напрямую зависят от того, как он провел ту треть суток, о которой идет речь: те часы, которые он провел во сне. Все зависит от его нормального сна, его циркадного ритма, хороших сновидений.

Менделееву приснилась таблица химических элементов, расположенных в порядке увеличения их атомного веса. Химик Август Кекуле увидел во сне формула бензола. Лафонтен сочинил во сне басню «Два голубя». Бетховен сочинил во сне пьесу. [5]. И таких примеров, в истории- множество.

В июле 2010 года популярный журнал «Neurology» представил данные о том, что такие психические заболевания, как болезнь Паркинсона и сумасшествие, ещё за долгий срок до своего появления дают о себе знать. Дело в том, что больным с этими заболеваниями, причина которых кроется в нейродегенеративных расстройствах, постоянно снятся кошмары, для которых особенно характерны царящие в сновидении крики, удары, плач и стоны. Больные же с серьёзными психическими заболеваниями снов видеть не могут! [2]

Заключение: Теперь мы знаем, что последствия недосыпания и плохих сновидений приводят к различным нервным расстройствам. В основном, все люди видят разноцветные сны, в основном, это- дети, а также, эмоциональные, творческие личности, и только небольшое количество людей видят черно-белые сны. Мы узнали, что многие знаменитости создавали свои шедевры во сне, а следовательно, во время сна, человеческий мозг продолжает функционировать и перерабатывает полученную информацию. Кошмарные сновидения, если они снятся регулярно, могут быть предвестниками серьезных психических заболеваний. Исследования показали, что больные с серьёзными психическими заболеваниями, вообще не видят снов. Из всего вышесказанного вытекает, что сновидения имеют важное и огромное значение в социальной жизни человека.

Литература:

1. Черкашина Э.А. "Вербализация концепта "сон/dream" в разноязычных культурах" Ставрополь, 2007 год
2. Журнал «Neurology», 2010 год
3. Славина, Ольга Юрьевна «Поэтика сновидений», Москва, 1998 год
4. А.В.Львов "Феномен сновидения в философской антропологии: на материале античной философии" Курск, 2007 год

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В МАХАЛЛЯХ

Баратова Д.Ш. (г.Бухара, Узбекистан)

Институт махали в настоящее время считается не только как важное звено, обеспечивающее участие граждан в принятии политических решений, но и как школа и система управления, обеспечивающая обществом молодежь с высокой духовностью и их активное участие в общественной жизни нашей страны.

Об институте махали и его роли в воспитании молодежи первый президент Республики Узбекистан Ислам Каримов рассуждает следующим образом: «В годы независимости ценности, традиции и обычаи обогащаются с требованием времени. Вместе с этим, расширяются права и полномочия махалли, сегодня они являются органами самоуправления и, в качестве демократической школы, ведут широкомасштабную деятельность. Впервые в истории нашей государственности понятие «махалли» было закреплено в Конституции, четко определено её место и статус в управлении обществом. Такое большое внимание махаллинской форме управления свидетельствует о народности политики, которая ведется в нашей стране. В данный момент махалля на практике является выразителем принципа «из сильного государства к сильному обществу», которая реализуется в нашей стране, приобретает важное значение в укреплении нашей духовной жизни, а также в формировании сознания молодого поколения на современной основе» [1, с. 60].

Известно, что издавна узбекские махали по-настоящему были и до сих пор остаются очагом хранения национальных ценностей. Взаимное милосердие и дружба, сплоченность, систематически навещать больных и людей преклонного возраста, а также лиц, нуждающихся в помощи, приласкать сирот, проведение свадеб, хашаров и поминок сообща, духовная и моральная поддержка и другие, свойственные только нашему народу обычаи и традиции первоначально сформировались и развивались именно в махаллинской среде. Махалли выполняют функцию просветительских школ и в духе уважения к вековым традициям и обычаям воспитывает у молодежи идеи преданности к Родине, а также имеет важное значение в становлении гармонично развитого поколения. Среди народа бытует множество пословиц и поговорок, самый известный среди которых «На одного ребенка ответственные 7 махалли».

Местные органы управления в Узбекистане тесно взаимодействуют с органами самоуправления граждан. Важнейшим элементом и проводником социальной политики в Республике являются органы самоуправления граждан махали (жилой квартал), традиционно объединяющие семьи для решения жизненно важных проблем. В историческом и современном понимании она выступает как общественное образование, субъекты которого взаимосвязаны единством места проживания, традиций, обычаев, формами общения, правовых, хозяйственных и семейных отношений. Именно в махалле издревле с одной стороны, определились, утверждались и регулировались правила и нормы человеческого коллектива, создавались системы идеологических, мировоззренческих взглядов, формировалось общественное мнение, а с другой стороны, через махаллю осуществлялась непосредственная связь между государством и семьей, религиозными концессиями, контроль исполнения решений государственной власти, контакты с организациями культуры и образования, правопорядка и т. д. Следует отметить, что семейное благополучие является важным фактором формирования и воспитания гармонично развитой личности.

При обсуждении содержания, компонентов психологической службы в практике многих стран было предусмотрено, что его структура должна охватывать аспекты, связанные со всеми аспектами общественной жизни. Комплексная психологическая служба предоставлена в каждой из цивилизованных стран мира. Чтобы создать психологическую службу в Узбекистане, многие университеты в настоящее время обучают психологов. Объем деятельности психологов настолько обширен, что их содержание начинается с простых межличностных отношений и участвует в решении вопросов, связанных с положением дел. В то же время создание психологической системы обслуживания в районах имеет решающее значение сегодня. Сегодня, при формировании и формировании таких качеств, как социальная активность, творческий подход к работе и личности, вера в веру и завтра, прежде всего, путем изучения психологических факторов психологической службы в семье и в социальных учреждениях, То, как молодые люди руководствуются здоровым мировоззрением, также является ключевым аспектом укрепления нашей независимости.

До сих пор нет однозначного понимания понятия психологической службы. Есть два наиболее общих определения.

Психологическая служба – психологическое обеспечение различных социальных сфер (здравоохранение, производство и т.д.), создавая особую сферу психологических услуг. Система практического использования психологи для решения комплексных задач: экспертиза, диагностика, консультация. По сути это вся сфера практической психологии.

Психологическая служба - система специальных учреждений, создаваемых в различных социальных институтах, призванных оказывать квалифицированную психологическую помощь людям, которым в ней нуждается. Основные цели - оказание психологической помощи людям и

обеспечения удовлетворения спроса населения на те или иные виды психологической помощи.

Наиболее целесообразно рассматривать психологическую службу как интегральное образование и выделять ее аспекты:

1) как одно из направлений дифференциальной, педагогической и возрастной психологии, а именно ее теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности человека (в первую очередь — учащегося) с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в практике (научный аспект);

2) как психологическое обеспечение всего процесса развития человека, включая прежде всего процессы обучения и воспитания, имея в виду при этом помощь и участие психологов в составлении учебных программ, создании учебников, разработке психологических оснований дидактических и методических материалов и т. п. (прикладной научно-методический аспект);

3) как непосредственную работу психологов с детьми и взрослыми и помощь им в решении их жизненных проблем (практический аспект).

Сбалансированное единство этих трех аспектов и составляет предмет эффективно работающей психологической службы. Каждый из них имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определенной профессиональной подготовки

Психологическая служба направлена на демонстрацию того, как человеческие ресурсы могут эффективно использоваться в развитии общества. Индивидуальное отношение к человеку требует более глубокого участия в его чувствах, переживаниях, отношениях и отношениях с другими. Этого недостаточно для психологической чувствительности и интуиции, поэтому психолог требует специальных психодиагностических методов и специального анализа его результатов. Существует растущая социальная потребность в психологическом обслуживании, чтобы стабилизировать чувства людей в окрестностях, строить надежды, устремления, уверенность в будущем и обеспечивать самоподдерживающийся комфорт, а не враждебность.

При организации психологической службы нам представляются наиболее актуальными следующие направления работы:

- создание спокойной, мирной, искренней психологической среды в махаллах;
- осуществление рационального использования наиболее простых и эффективных способов межличностных отношений между жителями махалли;
- проведение дискуссий за круглым столом, создание партнерств для предотвращения мошенничества с информацией, проведение захватывающих развлечений, встреч и вечеров;
- предотвращение проблем детского труда;

- определение роли национальных ценностей в семье;
- психологические взаимодействия с перемещенными лицами, их адаптация в новых условиях;
- создание центров для продвижения по службе и профориентационная работа среди молодежи;
- трудности и их предотвращение и распределение свободного времени в семьях;
- роль махалли в возникновении и предотвращении радикального экстремизма и других тенденций.
- подготовка комплекса психодиагностических методов для выявления отношения молодежи к алкоголизму, наркомании, краже и преступности.

Психологическая служба в махалле призвана также оказывать:

- а) психологическую помощь подросткам в установлении правильных межличностных отношений в семье;
- б) психологическое консультирование различных категорий людей в семейной жизни, в межличностных отношениях, предоставляется помощь в анализе и избегании различных конфликтов;
- с) оказание психологической поддержки семьям или членам семьи по горячей линии. При этом соответствующая психологическая деятельность осуществляется в основном на основе информации, которая сохраняется в тайне.

Таким образом, большое внимание, которое уделяется институту махали, и в частности, правильно налаженной работы психологической службы в махалле, исходит из функций, которые они выполняют в обществе, в частности, воспитание гармонично развитого поколения в духе национальных и общечеловеческих ценностей, любви к Родине. Махалля это не только школа усвоения национальных ценностей, но и орган самоуправления, имеющий сильное влияние и на основе духовных критерий и мнения широкой общественности упорядочивающее поведение молодежи и их взаимоотношения.

Литература:

1. Каримов И.А. Юсак маънавият – енгилмас куч. Т.: Маънавият, - 2008.
2. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. - М., 1995.
3. Пахальян В.Э. Психологическое консультирование. - СПб.: Лидер, 2006.
4. Рабочая книга школьного психолога /Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Просвещение, 1991.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Бадритдинова М.Б (г. Наманган, Узбекистан)

Полезно сразу же указать на различия между базовой структурой знаний учащегося, его дидактической и когнитивной структурами. Базовой

структурой мы называем прочные, систематизированные знания, независимые от особенностей личности, т.е. интерперсональные, общие для всех индивидов. Такие знания можно выявить с помощью экспертных оценок, они проявляются и непосредственно в самой жизненной практике. Базовые знания имеют определенную историю своего накопления, они изменчивы и вместе с тем представляют объективную основу для каждого индивидуального акта познания действительности, её оценки субъектом.

Дидактической структурой мы называем совокупность когнитивных актов, которые необходимы для создания базовой структуры знаний, в частности для осознания, освоения учащимися сути знания, смысла ситуации. Дидактические структуры состоят из элементов либо из пространственно-временных рядов¹. Дидактические структуры во всех случаях последовательно разворачиваются во времени. Содержание элементов дидактических структур в явной или неявной форме выходит за границы текста. В элементах содержатся указания, ссылки на то или иное их содержание.

Под когнитивной структурой мы понимаем внутреннюю организацию знаний, их определенную совокупность, сформированную при участии дидактической структуры. Когнитивные структуры могут быть различно организованы. Это могут быть иерархически интегрированные формации, различающиеся между собой, но вместе обеспечивающие целенаправленность, координацию и самокорректировку мыслительных актов. Однако отдельно взятая когнитивная структура может быть на низком уровне организации.

Как же обучающийся индивид воспринимает содержание элементов дидактической структуры и какого рода когнитивную структуру он воссоздает на этой основе? Качество, или уровень обученности нельзя свести лишь к точности восприятия, запоминания и воспроизведения отдельных элементов дидактической структуры. Существенно другое. До какой степени обучающийся может проникнуть за пределы той информации, которая содержится в дидактической структуре, т.е. насколько правильно он способен воссоздать излагаемое учителем существо проблемы, проникнуть в базовую структуру данных. Уровень (тип) проникновения в суть изучаемой проблемы будет поверхностным, если он связан лишь с текущим содержанием элементов дидактической структуры. Ему соответствует поверхностная структура знания. Но если учащийся проникает в суть задания, в существо изучаемой проблемы, то какой уровень проникновения мы называем глубинным, интегративным. Это интегративная конструкция.

Сравним с глубинным и поверхностным уровнями обработки информации. Поверхность познавательной конструкции означает, что учащийся стремится запомнить сказанное учителем как некоторый ряд

¹Холодная М.А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума М.: СПб: Питер, 2004. 384с.

утверждений с целью последующего воспроизведения этого ряда². Внимание учащегося сконцентрировано на последовательных элементах дидактической структуры.

Общий принцип организации таких знаний прост: учащийся ориентируется либо на указания учителя типа «это важно». «это следует запомнить», либо просто-напросто заучивает все заданное по порядку. В этом случае когнитивная структура ученика состоит из цепи простых ассоциаций; она не связана с базовой структурой знаний, с какими-либо более глубокими правилами организации знания. Другими словами, учащийся не в состоянии увидеть разницу между существенными чертами и формальными деталями, поскольку и те и другие представляются одинаково важными для запоминания. Даже учебные демонстрации и опыты воспринимаются такими учащимися как простая последовательность данных, требующая запоминания по порядку. В результате в их сознании остается последовательный набор предъявлявшихся сведений, связанных друг с другом как цепь случайных ассоциаций.

Когнитивные структуры такого рода очень неустойчивы. Запомненное нельзя ни упорядоченно воспроизвести, ни протестировать при сколь-нибудь различающихся начальных условиях. Такой учащийся не способен заметить несостоятельность дидактической структуры своих знаний и их воспроизвести³. Одно забытое, пропущенное звено может разрушить всю цепь, поскольку во временной последовательности и заключается вся логика запоминаемых данных. Полезность когнитивных структур подобного типа минимальна, поскольку учащийся не может «перемещать» фокус своего внимания по цепи данных в ту или иную сторону и не в состоянии осуществлять симультанные их преобразования. Более того, такая когнитивная структура нестабильна.

Оба описанные уровня являются крайними вариантами познавательного процесса. Есть данные о меж индивидуальных и внутри индивидуальных вариациях этих особенностей. Некоторым школьникам свойственно работать в большинстве случаев на уровня поверхностного анализа заучиваемого материала. Другим свойственно более глубокое проникновение в материал, его интеграция. Вместе с тем один и тот же учащийся в разных ситуациях может работать и на том и на другом уровнях познавательной активности.

Литература:

1. Холодная М.А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума М.: СПб: Питер, 2004. - 384с.
2. Cicourel A Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction/ Harmondsworth, 1973.

²Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб.и доп. - М.: СПб: Питер, 2002. - 264 с.

³Nietfeld J.L., Cao L., Osborne J.W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // The J. of Experimental Educational. 2005. Vol. 74, N 1. P. 7–28.

3. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб.и доп. - М.: СПб: Питер, 2002. - 264с.
4. Bransford J, Shelton T, Stein B, Owings R. Cognition and adaptation/----In: Cognition, social behavior and the environment. Hillsdale (N.J.), 1981, p.332
5. Nietfeld J.L., Cao L., Osborne J.W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // The J. of Experimental Educational. 2005. Vol. 74, N 1. P. 7–28.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ — ОСНОВА МИРА И СТАБИЛЬНОСТИ

Бафяев М.М., Санакулова Н.С., Болтаев С.И. (г. Бухара, Узбекистан)

Формирование многонационального государства — результат длительных исторических процессов. Необходимо особо подчеркнуть тот факт, что в период независимости на территории страны не произошло ни одного случая национального или межнационального конфликта. В настоящее время в Узбекистане сохранен своеобразный национальный образ жизни. И это является гарантией развития общества.

После обретения независимости в Узбекистане обновляется все сферы общественной жизни, прежде всего коренными были изменения в духовной жизни. Изменилось позиция к религии, был принят Закон “О свободе совести и религиозных организациях”⁴.

Политика Узбекистана строится на основах межрелигиозного и межнационального согласия. Уважение к другим культурам, языкам, верованиям и традициям на протяжении многих веков передается как духовная ценность от поколения к поколению. В наши дни возвращенная веками толерантность наполнилась более глубоким смыслом, став неотъемлемой частью общественных отношений. Как отмечал Первый Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов «Благотворно влияет на умонастроение людей созданный в обществе климат, когда в полной мере проявляются свойственные издревле нашему народу такие человеческие черты, как взаимопонимание и взаимотерпимость, открытость и толерантность»⁵. Это же значение толерантности для нашего общества, что по сути может быть отнесено и к другим сообществам с учетом особенностей их становления и развития.

Надо признать, что самое большое достояние последних лет, это мир и стабильность, межнациональное и гражданское согласие в нашем общем доме, которым является Узбекистан. Понимание этой ценности и ее непреходящего значения с каждым днем растет в сознании народа.

⁴ Закон Республики Узбекистан о свободе совести и религиозных организациях. Конституционное право Республики Узбекистан: (Сборник нормативных актов). — Ташкент: Шарк, 2008. Т. 1. —с. 195.

⁵ Каримов И.А . Узбекистан: 16 лет независимого развития. Доклад Первого Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова на совместном заседании Олий мажлиса, Кабинета министров, Аппарата Президента РУз., посвященном 16-й годовщине независимости Узбекистана // «Народное слово». 2007, 31 август.

Достижение такого качественного состояния является закономерным результатом национальной политики Узбекистана, основанной на гуманизме и общечеловеческих ценностях. Национальная политика Узбекистана в этой области основывается, в частности, на следующих принципах: во-первых, обеспечение равных прав и свобод, равенства граждан перед законом без различия пола, расы, национальности, языка, религии, социального происхождения, убеждений, личного и общественного положения; во-вторых, обеспечение развития общественной жизни на основе многообразия политических институтов, идеологий и мнений; в-третьих, обеспечение уважительного отношения к языкам, обычаям и традициям представителей различных наций и народностей, создание необходимых условий для их развития.

За прошедшие 26 лет независимости основные принципы национальной политики Узбекистана находят свое реальное воплощение в жизни. Сегодня в стране единой семьей живут представители более 130 наций и народностей. Объединенные целью процветания нашего общего дома – Узбекистана, они самоотверженно трудятся во всех сферах и отраслях и вносят достойный вклад в строительство правового демократического государства с развитой рыночной экономикой и сильным гражданским обществом.

В нашей Конституции и законах закреплено, что все граждане Республики Узбекистан независимо от их национальности, языка и религии имеют равные права и свободы. Им обеспечены все возможности для сохранения и всестороннего развития своей этнокультуры, традиций и обычаев. В республике свободно осуществляют свою деятельность религиозные организации 16 конфессий. В государственных образовательных учреждениях обучение ведется на 7 языках, на 12 языках транслирует свои передачи Национальная телерадиокомпания, более чем на 10 языках издаются газеты и журналы.

Ведущую роль в развитии этнического своеобразия и дальнейшей гармонизации межнациональных отношений в стране играют 137 национальных культурных центров. Развивая свою самобытную культуру, язык, народные ремесла, они вносят вклад во взаимообогащение культур, укрепление в каждом из нас чувства единой многонациональной семьи.

Заслуживает особого внимания то, что координирует их работу, оказывает практическую и методическую помощь Республиканский интернациональный культурный центр [<http://www.anons.uz/article/politics/18758/>].

Необходимо отметить, что многогранная духовно-просветительская деятельность национально-культурных центров является важным фактором, способствующим утверждению духа взаимоуважения и межнациональной толерантности в нашем общем доме – Узбекистане.

Первый Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов неоднократно отмечал, что «...мир и спокойствие людей, дружба и согласие в

многонациональном нашем государстве, уважение к человеку-труженику, создание для всех людей, независимо от их национальной принадлежности и веры, абсолютно равного положения в нашем обществе всегда были и будут, безусловно, оставаться важнейшим, решающим условием достижения целей, которые мы поставили перед собой».

Поэтому глубоко взаимосвязанные задачи – успешное реформирование всех сфер жизни и устойчивое развитие, с одной стороны, и сохранение общественно-политической стабильности – с другой, составляют стержень политики, проводимой в республике.

Немаловажную роль в обеспечении мира и стабильности в обществе играет развитие культуры религиозной толерантности. Присущая нашему народу традиция религиозной толерантности имеет глубокие исторические корни. Укреплению этих традиций, их содержательному обогащению служит и политика независимого Узбекистана в области религии.

Вот и сегодня, мы видим как Узбекистан, являясь светским государством, в своих взаимоотношениях с религиозными организациями придерживается следующих принципов:

Во-первых, уважительное отношение к религиозным чувствам верующих, признание религиозных убеждений частным делом граждан или их законных объединений.

Во-вторых, гарантирование равных прав и недопустимость преследования граждан как исповедующих религиозные взгляды, так и не исповедующих их.

В-третьих, необходимость поиска диалога с различными религиозными объединениями для использования их возможностей в деле духовного возрождения, утверждения общечеловеческих моральных ценностей.

Необходимо отметить, что эти принципы уже находят свое практическое воплощение.

Под толерантностью в узком значении понимается признание веры и идей других народов, межрелигиозное великодушие. Толерантность в широком смысле понимается как историческая необходимость и современный образ жизни человечества. Различные нации, расы, племена и этносы, религии, взгляды, мысли, обычаи, традиции, политические режимы (королевства, демократические республики, президентские республики, светские государства, религиозные государства и т. п.) – все перечисленное должно сосуществовать в единстве, потому что мир становится единой семьей, терпимость же становится основой мира и стабильности⁶.

Культура религиозной толерантности это один из разновидностей культуры, которая проявляется в уважении людей, общностях, групп исповедующих другие религиозные верования.

Все религии мира призывают к добру. Нет ни одной религии, у которой не было бы девиза: «Делай добро, не совершай зла!» Все религии за

⁶ «Независимый Узбекистан» научно популярный словарь-Ташкент 2007 г, стр.334.

установление равноправия наций: как в христианстве «нет ни эллина, ни иудея, ни скифа», так в мусульманстве равноправны араб и перс, тюрк и пуштун. Христианство и мусульманство дружелюбны в самих основах своих учений.

В жизни человек общается с людьми разных национальностей, вероисповеданий, языковых семей, разных рас, поэтому важно научиться уважать культурные ценности, как своего народа, так и представителей другого, научиться находить компромиссы. Кроме того, толерантность как качество личности считается необходимым для жизни в новых неожиданных условиях. Следует особо указать, что в последнее время на всех проводимых под эгидой ООН крупнейших международных конференциях, семинарах и встречах опыт Узбекистана по Достижению взаимопонимания и взаимоуважения между религиями отмечается достойным всякого внимания и поддержки.

Исходя из вышеуказанных, нужно сделать вывод, что сегодня необходимо глубже заниматься вопросами изучения истоков и причин возникновения нетерпимости и агрессии в современном обществе. Пришло время внедрять в сознание людей, особенно молодежи, чувства толерантности к чужим взглядам и уважения к человеческой жизни на основе философских и правовых аспектах.

Отметим, что Президент нашей страны Шавкат Мирзиёев особо уделяет внимание укреплению воспитания людей в духе толерантности: «Известно, что на протяжении многих веков на нашей древней и благодатной земле в мире и согласии жили представители разных этносов, культур и религий. Гостеприимство, доброта, щедрость души и подлинная толерантность всегда были присущи нашему народу и стали основой его менталитета.

Годы независимости открыли новый этап в межнациональных отношениях в нашей стране. Одним из важнейших приоритетов государственной политики в Узбекистане было определено развитие культуры толерантности и гуманизма, укрепление межнационального и гражданского взаимопонимания и согласия, воспитание молодого поколения на этой основе, в духе любви и преданности Родине. И все это нашло полное воплощение в жизни.

Царящая в нашей республике атмосфера дружбы и сплоченности – важнейший фактор мира и стабильности, повышения эффективности проводимых реформ, роста авторитета Узбекистана на международной арене. Мы все хорошо знаем и высоко ценим заслуги Первого Президента Узбекистана Ислама Абдуганиевича Каримова в создании и приумножении этого нашего поистине бесценного богатства» [<http://www.anons.uz/article/politics/18758/>].

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ С ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ТЕМОЦЕНТРИРОВАННЫХ ГРУПП

Березина Н.Н. (г. Ростов-на-Дону)

Вопросы психологической реабилитации людей с психоневрологическими заболеваниями имеют много проблемных аспектов. Специалисты различного профиля часто имеют диаметрально противоположные взгляды на возможности помощи и методы работы с такими людьми: от декларации полного выздоровления и полноценной интеграции в общество до невозможности психологической реабилитации в силу отсутствия саморефлексии и осознанности своего жизненного пути. Однако документы, регламентирующие деятельность психолога в социальной сфере, диктуют необходимость находить возможности психосоциальной коррекции и поддержки людей с психоневрологическими заболеваниями.

В рамках работы психоневрологического интерната накоплен большой опыт оказания помощи психоневрологическим больным. Мониторинг экспериментальных занятий позволяет сделать выводы об эффективности той или иной программы. В настоящее время нами получены положительные результаты апробации программы с опорой на работу темоцентрированных групп.

Метод темоцентрированных групп (К.Роджерс, Р.Кон, Н.Либерман и др.) базируется на таких принципах, как одновременная автономность и взаимозависимость всех людей, уважение к личному опыту и жизненной активности каждого члена группы, ограниченность жизни человека (сроками, условиями, обстоятельствами, окружением, состоянием здоровья и др.) и наличие у каждого человека потенциала поведенческой свободы. Тема, которая не только задает содержание работы группы, но и является основным механизмом развертывания групповой встречи, в процессе нашей работы вначале предлагалась психологом, а затем члены группы самостоятельно в перерывах между встречами стали размышлять над тем, что они хотели бы обсудить.

Тематический центр групповой работы определяется нами тремя факторами: актуальностью для членов группы, наличием минимальных возможностей для поведенческой свободы и состоянием здоровья (степенью развития дефекта, особенностями интеллектуального развития и саморефлексии, периодом течения заболевания).

Так, на групповых встречах с людьми, имеющими легкую степень умственной отсталости, тема выбиралась очень обобщенная, с большим познавательным потенциалом. Например, такая простая тема: “Осень”. Члены группы говорили о том, как они относятся к наступлению осени, о природных явлениях, об особенностях сохранения здоровья в этот период жизни. Затем они переходили к пониманию осеннего настроения и далее

плавно к тому, как они справляются с плохим настроением, чем из своего опыта могут поделиться с другими. В дальнейшем по всем обозначенным аспектам темы были разработаны виды творческой работы: рисунок осеннего дерева методом капель, совместное изображение пейзажа на стене из отдельных рисунков, пластилинография (как занятие по арт-терапии и метод релаксации).

Группа, состоящая из людей, страдающих шизофренией с выраженным развитием дефекта, с большим интересом работала, например, по теме: “Спасибо тем, кто помнит обо мне”, нацеленной на развитие умение ценить внимание и заботу тех родственников и знакомых, кто посещает, не забывает в болезни, а не концентрироваться на обидах, что посещают редко. Отдельным направлением психологической поддержки стали занятия по изготовлению открытки с добрым пожеланием близким и друзьям, которая после переживаний, разговора об обидах, а потом прощения и успокоения на предыдущем этапе общения, принесла неподдельную радость участникам групповой работы.

При работе с группой с наиболее психически сохранными людьми, имеющими достаточно высокий уровень развития (как правило, приобретенный до начала заболевания), обсуждались темы, связанные с пониманием психологических законов жизни человека в обществе и внутренней жизни. Наибольший интерес вызвали темы “Я и моя болезнь или Я и мое здоровье”, “Близкие люди - кто это?”, “Что мне помогает жить?”, “Как наполнить жизнь событиями” и т.д.

Опыт работы, накопленный в рамках данного направления, позволяет выбрать наиболее востребованные и эффективные техники психологической реабилитации, где темоцентрированное занятие становится вектором интегрированной психологической помощи людям с психоневрологическими заболеваниями.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Бондаренко Е.В. (г. Челябинск)

Мир, в котором мы живем, очень разнообразен и сложен во всех областях человеческой деятельности. Каждый день мы сталкиваемся с различного рода задачами и проблемами. Чтобы сделать нашу жизнь эффективнее, мы пытаемся вникнуть в суть вещей, сформировать планы и стратегии жизни. Для того чтобы двигаться в соответствии с планами и стратегиями необходимо преодолеть те сложности, которые будут возникать на пути. Чаще всего мы начинаем упрощать интересующие нас жизненные явления, делим их на части, поочередно рассматриваем различные аспекты препятствий, явлений, сложностей. В результате получаем на один и тот же

объект несколько картинок, проекций и различные точки зрения. Мы привыкли решать проблемы по частям. В результате наше видение явлений становится фрагментарным и разрозненным. Осознавая так, человек намеренно упускает при этом большое количество взаимосвязей и информации. Вследствие чего возникают неправильные решения, которые не позволяют реализовать свой потенциал.

Если мы посмотрим на наш мир, то он состоит во взаимосвязи объектов и явлений. Это есть система. Система - это элементы, которые взаимосвязаны друг с другом, обособлены от среды (имеют границы) и взаимодействующие со средой как единое целое. Все в нашем мире состоит из систем. Если не учитывать эти взаимосвязи, то невозможно выстроить свою жизнь и деятельность результативно и эффективно. Мы привыкли везде искать причинно-следственные связи через аналитическое мышление, естественно, пытаемся найти ошибку. Системное мышление позволяет понять, почему нельзя ограничиваться только этим способом. При помощи системного мышления возникает возможность перейти от простой фиксации происходящих событий к пониманию структурных взаимосвязей, порождающих определенные последовательности событий. Таким образом, мы совершенствуем свою способность понимать взаимосвязи и влиять на них. Взаимосвязи в мире уже настолько сильны, что события в отдельных местах влияют на нашу жизнь.

Мы живем как системы в мире систем. Аналитический подход, расчленяющий целое, отрицает интуитивный метод познания. Системный подход к пониманию объекта можно рассматривать как синтез интуитивного и аналитического методов. Развитие системной методологии в условиях социально-экономических кризисов, экологических катастроф, формирования устойчивых стратегий развития человечества на данный момент стало просто необходимостью. Системный подход позволяет увидеть и понять смысл и закономерности в наблюдаемых последовательностях - паттернах событий, это дает возможность подготовиться к будущему и в определенной степени повлиять на него. Это дает нам возможность быть более способными управлять ситуациями. Системы, которые часто состоят из элементов разной природы. С разными функциями, подчиняются одним и тем же общим законам организации. Поведение систем зависит от того, как части элементов соединены между собой. Так можно понимать и оказывать влияние на любую систему. Будь то свое тело, бизнес, финансы или отношения.

Какими свойствами обладает система:

- Больше не означает лучшее. Существует предел роста системы. Существует верхняя граница жизнеспособности. Слишком громоздкие системы плохо управляемы. При разрастании системы важно ее дробить на более мелкие системы.

- Эмерджентность. Свойство системы отличается от свойств составляющих ее частей. Наше сознание-это системное, эмерджентное

свойство. Все наши чувства - части нашего «Я». Ни один наш орган не может существовать по отдельности.

- Разделение целого на части – это анализ. С помощью анализа мы приобретаем знания, но теряем свойства системы. Соединение частей в целое – это синтез. С помощью синтеза мы приобретаем понимание. Понимание системы возможно через наблюдение в действии.

- Система обеспечивает самосохранение благодаря взаимодействию частей. Отношения между ними и их взаимовлияние намного важнее их числа или величины. Чем больше создано прочных взаимосвязей в системе, тем более стабильно чувствует себя система.

- Сложность системы бывает детальной (как мозаика - отличается количеством рассматриваемых элементов) и динамической (как шахматы - когда элементы вступают между собой в разнообразные отношения)

- Важно учитывать сопротивление системы. Сила давления на систему, с целью ее изменения равна силе противодействия. Воздействуя на одну часть, система стремится к восстановлению прежней стабильности. При длительном и долгом давлении на систему, она может внезапно развалиться. Важно найти подходящее сочетание действий для изменения системы.

- В системе важно соблюдать баланс между стабилизацией и развитием.

- Принцип рычага. Для изменения системы необходимо определить ключевые связи и найти оптимальную точку воздействия. Важно обрубить или ослабить те связи, которые мешают необходимому изменению системы. При минимальных усилиях возможен максимальный результат. Главный вопрос, который важно задавать: что препятствует изменениям? В любой системе важнейшей точкой приложения рычага служат убеждения людей, образующих систему, потому что именно убеждения поддерживают систему такой, какова она есть.

- Побочные эффекты. При изменении одного элемента системы всегда возникают побочные эффекты. Они бывают позитивные и негативные. Могут иметь отсроченный по времени результат. При применении метода рычага можно снизить до незначительных негативные побочные эффекты.

- Сущность системы - петли обратной связи. Системное мышление идет не линейно. Связь между частями системы формируют петли обратной связи. Две части соединены и воздействие идет в обоих направлениях. Восприятие результата наших действий влияет на наши последующие действия.

- Социальные взаимосвязи рассматриваем по принципу «Порядков помощи» Б.Хеллингера. Принадлежность-иерархия-баланс. Это относится прежде всего к семейным, родовым и организационным системам.

- Закон сохранения энергии. Системы сохраняются за счёт энергии связей между её элементами. Это есть внутренняя энергия системы. При разрушении этих связей энергия высвобождается, но сама система как объект исчезает. Отсюда, внутренняя энергия системы – это энергия связей между элементами системы.

- закон энтропии. Это мера беспорядка.. Если систему оставить саму по себе, то энтропия увеличится. Важен человек, чтобы компенсировать уровень энтропии.

- Инновативность. Как умение часто задавать себе вопросы о способах изменить к лучшему методы работы, мышления, видеть привычные вещи под новым углом, открывать невидимые взаимосвязи и скрытые возможности.

- Точка бифуркации. Точка бифуркации — смена установившегося режима работы системы. Критическое состояние системы, при котором система становится неустойчивой относительно флуктуаций и возникает неопределенность: станет ли состояние системы хаотическим или она перейдет на новый, более дифференцированный и высокий уровень упорядоченности.

Системное мышление может помочь вам в любой ситуации. Попад в очередной раз в уже знакомую проблемную ситуацию, задайте себе вопрос: «Каким образом я ее создаю?» Контур обратной связи — это круг, и повлиять на него вы можете только в том месте, где с ним пересекаетесь. Важно пересмотреть как ваши действия воспринимаются другими и как развивается ситуация. В системном подходе вы перестаете мыслить в категориях обвинения и самообвинения.

Литература:

- 1.О'Коннер Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления.-М: «ООО Альпина Паблишер»,-2013
- 2.Хеллингер Б. Любовь духа.-М.:ИКРС,-2012.
- 3.Шабельников В.К. Функциональная психология. М.:Академический проект,-2013.

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПОНЯТИЯ «ЭФФЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И ПОСЛЕДУЮЩЕЕ СИНТЕЗИРОВАННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ «ЭФФЕКТИВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» *Верстукова Е.Н.(г. Санкт-Петербург)*

Для того, чтобы правильно спрогнозировать, каким образом можно воздействовать на повышение эффективности педагогической деятельности, необходимо детально проанализировать составляющие понятия «Эффективная профессиональная деятельность педагогов».

Деятельность - это систематическое применение своих сил в какой-нибудь области.

Деятельность можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира. [3].

Существуют различные определения педагогической деятельности:

- По определению советского педагога И.Ф. Козлова, педагогическая деятельность есть «...сознательная целенаправленная деятельность взрослых, старших поколений (а не детей) — родителей, учителей, школы и других воспитательных учреждений, направленная на осуществление и осуществляющая руководство процессом воспитания детей»;

- **Педагогическая деятельность** — это деятельность, которая обеспечивает отношения, возникающие между людьми при передаче духовно-практического опыта от поколения к поколению. [6].

В данном определении отсутствует термин «профессиональная деятельность» и указание на целенаправленность при передаче опыта. Значимым является акцент на том, что эта деятельность обеспечивает отношения между людьми;

- **Педагогическая деятельность** — разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания [2].

В предложенном контексте педагогическая деятельность трактуется с точки зрения передачи социокультурного опыта, который, являясь комплексным понятием, тем не менее, может зависеть от личностных особенностей педагога и его интерпретации при передаче учащимся (особенно в области социально-гуманитарных наук). В следующем определении данный аспект учтён.

- **Педагогическая деятельность** — это деятельность по воспитанию и обучению людей, основанная на специальной профессиональной подготовке педагога и соответствующая нормам и правилам его личного поведения в процессе этой деятельности. [4].

В этом определении делается акцент на корреляцию между профессионально значимыми и личностными нормами и правилами проведения в процессе деятельности, что приближает понятие к практической действительности;

- **Педагогическая деятельность** — особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями. (Словарь-справочник по педагогической психологии).

Далее следует рассмотреть термин «Эффективность».

- Эффективность (лат. *efficientia*) — соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами [5];

- Эффективность — это достижение каких-либо определённых результатов с минимально возможными издержками или

получение

максимально возможного объема продукции из данного количества ресурсов

В этом определении значимым является ссылка на взаимосвязь между результатом и заданным количеством ресурсов. Следовательно, чем выше ресурсный потенциал, тем качественнее будет достигнутый результат.

Оптимальная трактовка понятия «эффективность», исходя из анализа представленных ранее определений: «эффективность - комплексный показатель профессиональной деятельности, эксплицирующий (сопровождающий) её прогрессивное развитие» [1].

Таким образом, можно сформулировать следующие определения, не противоречащие друг другу, но отличающиеся по масштабности:

1. **Эффективная педагогическая деятельность** – это профессиональная деятельность, которая обеспечивает *продуктивные* отношения, возникающие между людьми при передаче духовно-практического опыта от поколения к поколению *с ориентиром на достижение результата, адекватного социокультурному развитию общества.*

2. **Эффективная педагогическая деятельность** – это подразумевающая продуктивные взаимоотношения деятельность по воспитанию и обучению людей, основанная на специальной профессиональной подготовке педагога и сознательно направленная на достижение результата, адекватного программе воспитания (обучения) и предполагающего дальнейшее самостоятельное развитие воспитанников (обучающихся).

В данном случае, второе определение является конкретизирующим по отношению к первому, так как в нём указываются такие ориентиры для достижения результата, как освоение программного материала и формулируется дальнейшее самостоятельное развитие учащегося как показатель эффективного обучения.

Однако, несмотря на то, что в определении учтено взаимодействие между педагогом и учащимся, основным результатом является получение образования (воспитания) учащимся (воспитанником) и вложение ресурсов со стороны педагогов. Соответственно, в педагогическом процессе происходит большой расход личностных и профессиональных ресурсов педагога.

Так как эффективность – это соотношение результата с использованными ресурсами, то, говоря об эффективной деятельности в любой области, мы должны ориентироваться не только на соотношение «цель – результат». Раз эффективность подразумевает учёт количественных и качественных характеристик использованных ресурсов (а здесь могут быть

рассмотрены как материальные затраты в процессе деятельности, так и внутренние резервы, которые использует субъект взаимодействия, в данном случае – педагог, для достижения результата деятельности). Значит, само понятие «эффективность» уже включает в себя необходимость оптимизировать ресурсы.

«Эффективность педагогической деятельности детерминирована (обусловлена) уровнем сформированности профессиональных умений и определённым внутренним потенциалом педагога, представленным индивидуально-психологическими свойствами и образованиями» [1].

Анализ и дальнейший синтез понятия «Эффективная педагогическая деятельность» может представлять пользу как при исследовании данного процесса, так и в практической деятельности, которой предшествует теоретическое ознакомление с определениями, в которых заложены структурные элементы процесса.

Литература:

1. Певзер Н.Ю. Автореферат диссертации по теме «Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности» Казань, 2007г.
2. Педагогика. Учеб. под ред. Л.П. Крившенко. М., 2005. 418 с.
3. Толковый словарь русского языка. Том 3, Под редакцией Д.Н.Ушакова, - М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000, 720 с.
4. http://spiritual_culture.academic.ru/
5. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Эффективность>
6. https://ru.wikipedia.org/wiki/Педагогическая_деятельность.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КАК СПОСОБ ПОДДЕРЖАНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Верстукова Е.Н.(г. Санкт-Петербург)

Изучение взаимосвязи эффективности труда педагогов и показателей защитно-совладающего репертуара в структуре их профессиональной деятельности является актуальным и значимым на современном этапе развития общества. Исследование данной проблемы позволяет глубже понять причины различных профессиональных изменений, деформаций, раннего эмоционального выгорания, спрогнозировать профессиональные риски.

По определению К. Роджерса, «помогающие отношения» — это «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими». В данном случае, необходимо дать возможность педагогам быть в роли тех, кому помогают. Одним из методов могут выступать копинг-стратегии или повышение способностей к совладающему поведению. [1].

Копинг, копинговые стратегии (англ. *coping, coping strategy*) — это то, что делает человек, чтобы справиться (англ. *to cope with*) со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии. [4].

Копинг - это поведенческие и когнитивные усилия, применяемые индивидами, чтобы справиться со взаимоотношениями «человек-среда». При этом подчеркивается, что реакции индивида на стрессовую ситуацию могут быть как произвольными, так и непроизвольными. Непроизвольные реакции — это те, что основаны на индивидуальных различиях в темпераменте, а также те, что приобретены в результате повторения и больше не требуют сознательного контроля [4].

Профессия педагога предъявляет особые требования к такой интегральной характеристике личности как стрессоустойчивость, поскольку она обоснованно относится к одним из наиболее значимых профессиональных качеств педагога (А.К.Макарова, Л.М.Митина, А.И.Щербаков, Е.П.Ильин и др.) [2].

Внутриличностные механизмы преодоления стрессовых состояний представлены механизмами психологических защит и механизмами совладания. При недостаточном развитии форм конструктивного копинг-поведения нарастает количество неблагоприятных жизненных ситуаций, как в сфере профессиональной деятельности педагога, так и в его личной жизни.

И.М.Никольская, Р.М.Грановская отмечают, что конструктивные копинг-стратегии успешно осуществляются при соблюдении трёх условий:

- При достаточно полном осознании возникших трудностей;
- При знании способов эффективного совладания с ситуацией именно данного типа;
- При наличии умения своевременно применить их на практике.

Активное, целенаправленное копинг-поведение осуществляется посредством выбора адаптивных копинг-стратегий на основе средовых и индивидуально-личностных копинг-ресурсов, обеспечивающих адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом её уровне.

В осмыслении принципов использования копинг-ресурсов для повышения эффективности профессиональной деятельности педагога представляет интерес концепция психологического стресса и «консервации» ресурсов С.Хобфолла. Согласно данной концепции, стресс возникает:

- В ситуациях, представляющих угрозу потери ресурсов;
- В ситуациях фактической потери ресурсов;

- В ситуациях отсутствия адекватного возмещения истраченных ресурсов, когда вложение личных ресурсов для достижения желаемого значительно превышает получаемый результат.

С. Хобфолл называет ресурсами то, что ценно для человека и помогает ему сохранять психологическую устойчивость в стрессогенных ситуациях. Ресурсы включают в себя объекты (цели), состояния, личные и энергетические характеристики, которые либо сами по себе необходимы для выживания (прямо или косвенно - glavsovet.ru), либо служат средствами достижения лично значимых целей.

Центральный принцип теории «консервации» ресурсов заключается в том, что люди стремятся получить, сохранить и защитить то, что ценно для них, и стараются использовать свои ресурсы наилучшим способом. Второй принцип теории «консервации» ресурсов: люди должны инвестировать (вкладывать) ресурсы для защиты от их потери, люди стремятся восстановить (вернуть) потерянные и приобрести новые ресурсы.

Конструкт самооффективности, разработанный А.Бандурой, также можно рассматривать как важный ресурс, влияющий на копинг-поведение. Концепция самооффективности относится к умению человека осознавать свою способность выстраивать собственное поведение, которое соответствует специфической задаче или ситуации.

С самооффективностью связаны познавательные процессы, которые относятся к внутренним убеждениям людей об их собственной способности совладания. Это убеждение в человеке подчеркивает способность к «центральной» организации и использованию собственных ресурсов, а также способность к получению ресурсов из окружающей среды.

Эффективной стратегией совладания и защитного механизма в работах зарубежных психологов рассматривается юмор (R.Martin, H.Lefcourt). Поскольку юмор по существу включает несоответствия и множественные интерпретации, он позволяет людям изменить взгляд на стрессовую ситуацию, переоценив ее с новой и менее угрожающей точки зрения.

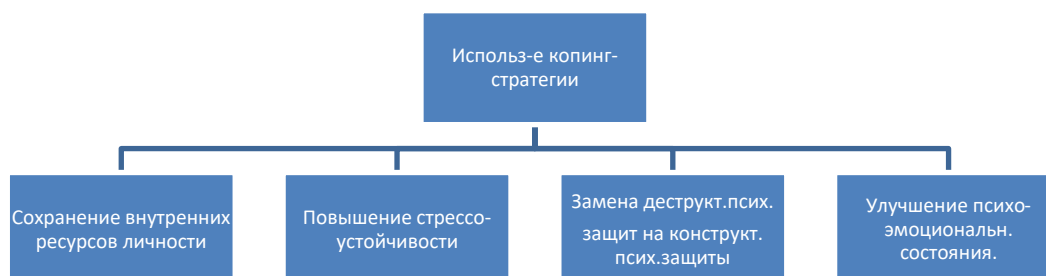
Например, по данным специального исследования, описанного в литературе, были выявлены связи между опросником ситуационной юмористической реакции и опросником Р.Лазаруса и С.Фолкмана, позволяющие утверждать, что чем выше использование юмора в разных жизненных ситуациях, тем ниже агрессивные усилия по изменению ситуации (-0.481 , при $p=0,05$). Использование педагогами юмора в стрессовых ситуациях снижает их потребность в информационной, действенной и эмоциональной поддержке со стороны коллег (-0.493 , при $p=0,05$); позволяет

сфокусировать усилия по изменению возникшей ситуации (0.626, при $p=0,01$) [3].

В рамках ресурсного подхода рассматривают широкий спектр различных ресурсов, как средовых (доступность инструментальной, моральной и эмоциональной помощи со стороны социальной среды), так и личностных (навыки и способности индивида). Ресурсы, используемые педагогами, образуют потенциал для совладания с неблагоприятными ситуациями в профессиональной деятельности.

Ресурсный подход делает акцент на то, что существует процесс «распределения ресурсов» (commerce of resources), который объясняет тот факт, что некоторым людям удается сохранять здоровье и адаптироваться, несмотря на различные жизненные обстоятельства [Frydenberg, Lewis, 2002, p. 176].

Вероятность распределения и сохранения ресурсов личностью на бессознательном уровне существует, при этом есть возможность осуществлять процесс распределения ресурсов сознательно, на уровне овладения приёмами соответствующего поведения и применения его в соответствующих ситуациях.



Исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы о влиянии использования копинг-стратегий на эффективность деятельности педагогов.

Так как эффективность – это соотношение между вложением неких ресурсов и результатом, следует подчеркнуть, что человек, обладающий высоким потенциалом сил и здоровья априори будет более эффективен в любом виде деятельности. Результативные составляющие использования копинг-стратегии прежде всего, способствуют сохранению энергии и

здоровьесбережению. Таким образом, можно говорить о том, что эффективность деятельности будет возрастать.

Литература:

1. Аверин, А.Н. Управление персоналом, кадровая и социальная политика в организации: Учебное пособие. /А.Н. Аверин. 3-е изд. М. : Флинта: МПСИ, 2005. 224 с.
2. Артемьева Т.В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности.// Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42) с.79-82.
3. Солдатова Г.В., Шингаев С.М. Профилактика профессиональных деформаций педагога: учебно-методическое пособие.-СПб.: СПб АППО, 2016. – 178 с.
4. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Копинг>.

ИДЕНТИЧНОСТЬ, КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЙ МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР В ПСИХОТЕРАПИИ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Веч Н.Г. (г. Алматы, Казахстан)

В современной психологии идентичность определяется как осознание своей принадлежности к той или иной социальной позиции в рамках социальных ролей и Эго состояний (1); устойчивое представление индивида о самом себе (2); чувство тождественности человека самому себе, ощущение целостности, принимаемый им образ себя во всех своих свойствах, качествах и отношениях к окружающему миру (3).

Понятие «психосоциальная идентичность» у Эриксона выступает в качестве центрального интегративного начала личности. Групповая социальная идентичность начинает формироваться очень рано - ребенок с первых дней жизни ориентирован на включение в определенную социальную группу и постепенно начинает воспринимать и понимать мир так, как и большинство его окружения. Но постепенно у него формируется и индивидуальная идентичность - чувство устойчивости и непрерывности своего «Я» несмотря на то, что в нем идут и многие процессы непрерывного изменения и развития. Таким образом, индивидуальная идентичность означает сознание тождественности самому себе, непрерывности во времени собственной личности и связанное с этим ощущение, что другие то же признают это (4).

В контексте данной статьи мы будем рассматривать понятие идентичности как соответствие представлений об идеальной массе тела, внешнего вида и управляемости своими пищевыми привычками у людей с расстройствами пищевого поведения, с представлениями об идеальных взаимоотношениях с значимыми людьми и с социальной успешностью.

Для человека время течет в двух различных направлениях: онтогенез совершается в соответствии с течением объективного времени от прошлого к будущему, индивидуальное же время идет в противоположном направлении - от будущего через настоящее к прошлому (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, К.

Обуховский, Ф.Ницше). Будущее в экзистенциальной психологии связывается со следующими понятиями: потенциальность, становление, самоосуществление, трансцендентность, свобода. Насыщение будущего значимыми целями является предпосылкой насыщения настоящего деятельностью (5).

Таким образом, в работе с пищевой зависимостью, чтобы создать достаточную мотивацию к действию в настоящем у человека, имеющего лишний вес, важно понимать, что в момент обращения к психологу или психотерапевту у него присутствует несколько феноменов:

- в момент осознания необходимости психологической поддержки идентичность нарушена как ощущение целостности и принятие собственного образа себя;
- вера в свои силы и способность взять под контроль свои пищевые привычки снижена или подвергается самим индивидом сомнению и критике. Предварительно были предприняты неоднократные попытки к снижению веса, и они либо не привели к желаемому результату, либо не оправдали надежд;
- зачастую образ будущего воспринимается не из сценария развития, как возможность повышать личностный потенциал, расширения личностной свободы, а скорее с желанием загнать себя в рамки, прекратить делать то, что человек в себе не принимает и иногда даже ненавидит;
- большая часть поступков (ночное объедание, действия противоречащие идеи снижения веса, стремление избавиться от съеденной лишней пищи и пр.) не осознаваемы, презираемы самим человеком и вызывают острое чувство стыда, что создает в личных близких отношениях неминуемое втягивание партнера в созависимые отношения. Партнеру присваивается роль тирана (я из-за него злюсь и ем) или спасателя (функцию контроля за своим поведением человек с РПП стремится передать близкому).

Данные феномены должны быть учтены в работе с людьми, обращающимися за поддержкой к психологу или психотерапевту. Восстановление идентичности как понимание себя в будущем, в котором вес, фигура и ощущение управляемости своим поведением, возможно через реализацию личностного проекта. Смысл и содержание реализации личностного проекта состоит в том, что человек, осознавая свои жизненные проблемы, стремится достигнуть желаемых целей через гармонизацию состояния «как есть» с проектным «как должно быть» (6).

В рамках психологического тренинга работа в данном направлении осуществляется через основные этапы проектирования своего будущего:

- осознание личностью значимых потребности, желаний и зон комфорта;
- анализ ситуаций, в которых возникают стимул к неприемлемому и порицаемому человеком действия;

- создание альтернативных действий для создания комфорта и ярких ощущений для тела;
- формирование целей в будущем, которые предполагают постановку в позитивном ключе, в зоне перемен (что будет иначе, чем есть сейчас), ожидаемых выгод от стройного тела, с уточнением эмоциональной и чувственной переменной (повышение самооценки, улучшение самочувствия);
- технологический этап;
- критерии оценки своей успешности на каждом этапе движения к цели.

В случае, когда проект будущего не включён в процесс работы с пищевой зависимостью, и акцент ставиться лишь на внешние перемены, то достигнуть значительного результата в снижении веса представляется более проблематичным, так как только техническая часть, заключающаяся в смене пищевого поведения, не решает проблемы восстановления идентичности, восстановления веры в свои силы и не дает возможности выйти из созависимости с близкими. Включение данной последовательности проектирования своего будущего привело к тому, что участники программы учатся расширять свои ожидания от тренинга с изменений цифры на весах до умения ставить цели и двигаться к ним, признавать свою успешность, принимать позитивные изменения в жизни, брать ответственность за результат на себя. Они уточняют критерии идентичности своему образу идеала и овладевают технической частью постановки целей.

Литература:

1. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд.-М.: Джангар, 2012
2. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога практика-М.: ПЕР СЭ, 2007
3. Кордуэлл М. Психология. А.- Я? Словарь-Справочник/ Пер. с англ. К.С. Ткаченко.- ФАИР-ПРЕСС. 2000
4. Лейбин В. Словарь справочник по психоанализу -М.: АСТ 2010
5. Люсова О.В. Цель как смысложизненная детерминанта жизненного пути личности. ВИП.
6. Сидоров П.И., Парняков А.В. Клиническая Психология- М.ГЭОТАР-Медиа 2010
7. Семенихин А.А. Идентичность как центральный мотивационный фактор в социальных взаимодействиях. ВИП выпуск 10, стр 153 Новосибирск, 2012
8. Тезисы. 2008 год, стр 109., 110, Выпуск 1(6)

ПРИМЕНЕНИЕ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ТЕХНИК С ЦЕЛЬЮ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У УЧАСТНИКОВ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ

Власов Н.А. (г. Москва)

Любой специалист, работающий в системе интеллектуальных соревнований, вынужден заботиться об эффективности участия своих подопечных в подобных мероприятиях. Чем же предопределяется эта эффективность? Конечно, в первую очередь, знаниями школьника. Чтобы

победить, например, на Всероссийской олимпиаде школьников, необходимо хорошо знать предмет. Интеллектуальные соревнования – это всегда борьба за первенство среди лучших.

Но каждый педагог сталкивался в своей работе с ситуацией, когда знающий предмет школьник оказывался не на высоте. Связано это с тем, что он нервничал в ситуации испытаний. Сами школьники обычно описывают это такими словами: «мысли в голове путаются», «вдруг забыл все, что помнил», «язык еле ворочается во рту» и т.п. И это явления представляет собой значительную проблему – ведь учащемуся необходимо продемонстрировать максимум из того, что он потенциально может.

Наукой, в первую очередь нейробиологией и психологией, был установлен факт снижения продуктивности когнитивных процессов в ситуациях, вызывающих сильные эмоциональные реакции. В первую очередь «страдают» мышление и память – те функции, которые и отвечают за эффективность выступления на интеллектуальных соревнованиях. Понятно, что одни дети лучше справляются со своими эмоциями, а другие хуже. Но сам факт их влияния на успешность участия учащихся на Всероссийской олимпиаде школьников не может и не должен игнорироваться.

Стресс мобилизует организм, изменяя темп течения привычных физиологических реакций. Это утверждение относится и к дыханию. В норме, то есть в отсутствие воздействия стрессора, дыхание человека размерено и глубоко. Для нормального функционирования головного мозга и связанного с ним сознания необходимо поддержание баланса углекислого газа.

Испытывая стресс человек начинает дышать чаще и более поверхностно. Это связывают с неполным сокращением диафрагмы, которое препятствует использованию всего объема легких, и которое является частью более общей мышечной реакции на стресс.

Подобное частичное сокращение диафрагмы может уменьшать объем поступающего в легкие воздуха при каждом вдохе. Это приводит к т.н. «синдрому гипервентиляции легких», который заключается в чрезмерной потере углекислого газа, влияющего на кислотно-щелочной баланс в организме человека. Следствием этого дисбаланса является снижение продуктивности деятельности головного мозга в целом и когнитивных функций (мышления, внимания и памяти) в частности.

Из всего вышесказанного следует, что для преодоления стрессовой реакции необходимо стабилизировать свое дыхание. Более глубокое и менее частое дыхание приведет к нормализации обменных процессов в легких и головном мозге, восстановив баланс углекислого газа.

На Востоке, особенно в Индии, с древних времен известна польза различных дыхательных упражнений. Глубокое и размеренное дыхание является обязательным условием различных духовных практик, используемых в йоге и медитациях. Практики эти, как известно, направлены на стабилизацию нервно-психического состояния человека, гармонизацию эмоциональных переживаний и успокоение в целом.

Долгое время влияние этих упражнений на психофизиологию было не совсем ясно с научной (западной) точки зрения. Но открытия Г. Селье в области стресса позволили пролить свет на то, что раньше считалось таинственным или даже мистическим. Действительно, человек начинает дышать чаще и менее глубоко в процессе реагирования на стресс. Но и это реагирование может быть скорректировано, если начать дышать «правильно». Исследования в области нейрофизиологии за последние 20 лет (Ньюберг, Д'Аквиле, Рауз, 2013; Сигел, 2016; Альпер, 2014 и др.) выявили высокую эффективность успокаивающего дыхания как методики снижения уровня тревоги.

Техника успокаивающего дыхания предусматривает выполнение упражнений в 1-3 подхода, каждый из которых состоит из 10 дыхательных циклов (сочетаний вдоха и выдоха): медленный вдох через нос, с минимальным задействованием грудной клетки, но с раздуванием живота; задержка дыхания на несколько секунд; медленный выдох через рот. Выдох при этом должен быть затяжным и максимально полным, что чего может потребоваться некоторое усилие.

Мы обучаем участников Всероссийской олимпиады школьников данной технике в рамках тренинга по саморегуляции. Оценить вклад психологов в победу того или иного школьника всегда очень сложно с методологической точки зрения. Равно как и оценить вклад того или иного педагога, родителей или самостоятельной подготовки. Но положительная «обратная связь», которую мы получаем от ребят, в том числе связанная и с использованием успокаивающего дыхания, позволяют сделать вывод об эффективности этой методики.

СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА) Гайворонская А.А., Мусиенко А.В. (г. Смоленск)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного
научного фонда в рамках проекта «Чувствительность к справедливости как
детерминанта делинквентного и просоциального поведения», проект РГНФ № 17-06-
00379а.*

Аннотация: в данной статье рассматривается содержание социальных представлений о справедливости. В исследовании приняли участие студенты СФ Юридического полицейского колледжа.

Ключевые слова: социальные представления.

Концепт «Справедливость» выступает уникальной идеей, выражающей ценности уровни социальной защищенности, равноправие возможностей. Этические, юридические, социологические и др. науки, объясняющие справедливость, дают разную оценку этому феномену, иногда рассматривая

как кодекс правил (юридические), как ценностные принципы (этические), как побудительную силу, мотивацию.

Наиболее известные теории, объясняющие феномен справедливости – это теории Дж. Ролза (при помощи интуитивности), С. Адамса (эквивалентность вклада и отдачи), модель Портера – Лоулера (ожидание вознаграждения), модель Дарендорфа (равновесие) и др. [7]. Для данных теорий, моделей характерен поиск эталонов справедливости и интерпретация содержания.

В современных научных исследованиях тема справедливости рассматривается соотносительно этнической принадлежности[8], культурно-исторических периодов[1;3], социотехнических систем [4]. В основном выделяют четыре аспекта обыденных представлений о справедливости: дистрибутивная (распределение вознаграждения /наказания), процедурная (оценка отношений), информационная (правда, ложь) и межличностная справедливость (корректность поведения) [10]. Эти представления различны и зависят от того интересы какой группы они выражают.

В социально психологических исследованиях, считается, что тема справедливости относится к важнейшим темам онтологии человеческой жизни (М.И. Воловикова, Л.М. Соснина, В.В. Знаков, О.А. Гулевич и др.). Концепт справедливости затрагивает темы равенства, неравенства, наказание, вознаграждение, и, по мнению М.И. Воловиковой, объясняет отношения между человеком и миром [2]. Например, Л.М. Соснина полагает, что изучение феномена справедливости лучше осуществлять при помощи социальных представлений используя методы опроса и словесных ассоциаций [9]. В исследованиях В.В. Знаков подчеркивает, что справедливость связана с понятиями правда, истина[6]. М. Шмиттом была разработана концепция чувствительности к справедливости, согласно этой концепции, разная чувствительность к справедливости (эмоциональное переживание) может выражаться в различных действиях [11]. О.А. Гулевич исследуя данный феномен пришла к выводу, что справедливость- это важная социальная ценность, выступающая критерием оценки взаимодействия, проявляясь в как в личных, так и в общественно-политических отношениях [5]. В целом соглашаясь с представленными точками зрения, мы считаем, что при всем разнообразии подходов и исследований отсутствует однозначное объяснение, определение этого феномена, не решены такие вопросы - откуда возникает, когда и в каком возрасте возникает тема справедливости, при каких обстоятельствах появляются поиски справедливости, как разрешать справедливые или несправедливые ситуации?

Цель данного исследования – это изучение содержания социальных представлений о справедливости у студентов колледжа. Обращение к данной выборке обусловлено тем, что психологические характеристики исследуемой группы – это мобильность, познавательная активность, эмоциональная нестабильность. Известно, что молодежный возраст связан с кризисным периодом становления личности, самосознанием, формированием «Я»

концепции, выработкой жизненных стратегий поведения. Для того, чтобы изучить концепт справедливость, мы использовали социальные представления об этом феномене, так как социальные представления - это одна из процедур социального мышления, и чтобы представления стали личностно значимыми, требуется усилия личности. Представления могут блокироваться, а могут усваиваться автоматически, могут быть умозрительными абстракциями или выражать значимую позицию и в какой-то момент могут становиться опорой для личности.

В данном исследовании принимало участие 123 человека, проходящих обучение в СФ Юридического полицейского колледжа. Средний возраст респондентов $M=17,8$ лет, стандартное отклонение $SD=1,81$. Различия статистически не значимы (критерий Колмогорова-Смирнова).

Испытуемых просили в виде свободных рассказов описать свои представления о справедливости, способах ее достижения, используя конкретные примеры из личного опыта. В ходе контент-анализа были выявлены представления (элементы), такие как слово, предложение.

В результате были получены следующие данные: были выделены следующие элементы, названные респондентами: *например, «совесть», «честность», «истина», «закон» и др. (см. табл.1).*

Табл.1 Результаты частотного анализа групп элементов представлений о справедливости

Группы элементов представлений о справедливости		Frequency (Частота элементов)	Percent (Процент встречаемости)
Valid	совесть	18	22
	честность	14	18
	истина	11	15
	закон	8	12
	равенство	5	9
	доброта	3	7
			...
Total		100%	100%

Ведущее представление «совесть», за ним следует понимание справедливости как «честность» и замыкает ядро данного представления понимание справедливости как «истина». Понимание справедливости как «совесть» объясняется тем, что «совесть» – это нравственная категория, связанная с беспристрастностью, принципиальностью. Совесть – это оценка поступков относительно нравственных норм. Честность также относится к нравственным категориям, отражает верность идеалам. Истина связана с пониманием правдивости, праведности. Далее следует представление о справедливости как «закон». Вероятно, в основе исполнения законов

находится справедливость, свобода действий. Выбор исполнять закон или не исполнять связан со свободой и ответственностью. И если не исполняется закон, то происходит нарушение добра, а именно, справедливости.

Таким образом, содержательная структура представлений о справедливости выражает ценности, а именно нравственные установки. В протоколах отмечалось что основным методом осуществления справедливости (оценка справедливости/несправедливости события) является установление степени ответственности лиц в происходящих событиях, их способы реагирования (просоциальное или делинквентное поведение).

Просоциальное или делинквентное поведение может быть обусловлено направленностью личности на восстановление нарушенной справедливости. Это может быть и наказание виновного, и возмещение ущерба потерпевшему, или вообще предотвращение ситуаций несправедливого характера. Делинквентное поведение предполагает отказ от исполнения осуществления справедливых действий и нежелание восстановления справедливости. Содержательная флуктуация представлений о справедливости не является абсолютной в своей динамике, она культурно обусловлена, неоднозначна и зависит от развития общества, а также от обновления идей справедливости для поддержания общественного равновесия.

Литература:

1. Васькина О.Э. Социальная справедливость в массовом сознании советского общества // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 8. С. 22–26.
2. Воловикова М.И., Соснина Л.М. Этнокультурное исследование представлений о справедливости (на примере молдаван и живущих в Молдове цыган) // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 85-93.
3. Григорьева Н.С. Социальная справедливость: эволюция понятия и практики // Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. 2008. № 6 (1). С. 112–123.
4. Гулевич О.А., Морозова Е. С. Организационная культура как фактор восприятия организационной справедливости // Психологический журнал. 2012. № 33 (2). С. 59–68.
5. Гулевич О. А. Социальная психология справедливости. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 284 с.
6. Знаков В.В. Психология понимания правды. СПб., 1999.С.262
7. Зараева Л.О некоторых западных теориях справедливости//Власть. - 2007.-№8.-С.67-70
8. Смольников С.Н. Специфика восприятия населением России понятия социальной справедливости // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2013. № 19. С. 104–110.
9. Соснина Л.М. Тенденции исследования справедливости в зарубежной социальной психологии // Психологический журнал. 2006.Т.27.-С.40-49
10. Zapata-Phelan C. P., Colquitt J. A., Scott B. A., & Livingston, B. Procedural justice, interactional justice, and task performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2009. P. 93-105.

11. Schmitt M., Baumert A., Gollwitzer M., Maes J. The Justice Sensitivity Inventory: Factorial validity, location in the personality facet space, demographic pattern, and normative data // Social Justice Research. 2010. V. 23. P. 211–238

СЕМЬЯ И ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНЫХ КРИЗИСОВ

Горбуля Е.В. (г. Астана, Казахстан)

Аннотация: В статье перечисляются основные признаки кризиса семейных отношений, кризисные этапы семейной жизни, обосновывается необходимость фундаментальных исследований проблем современной семьи, знания закономерностей и тенденций, которые позволяют успешно и перспективно выстраивать семейную политику в Республике Казахстан.

Важность рассмотрения проблемы семьи объясняется тем, что снижается число браков, увеличивается число разводов, низкий уровень рождаемости, увеличивается детская смертность, патология новорождённых. Ухудшение социально-демографической ситуации переводит проблему семьи из общественной плоскости в экономическую, психологическую плоскость.

На протяжении развития общества содержательные характеристики понятия «семья» постоянно изменялись и включали в себя различные социально-нравственные аспекты, допущения исходя из социально-политической и экономической специфики общества, его уклада и направленности.

Традиционно социальное сознание выдаёт представление о семье как набор простых закономерностей, очевидностей, их суть состоит в следующем:

- на современном этапе семья стала меньше (имеется в виду число членов семьи);
- современная семья менее стабильна;
- в семьях нет устойчивого лидера, как раньше (им был мужчина);
- раньше семья была более дружная, солидарная.

Впервые систематическое изучение психологии семьи и брака было предпринято в конце 20-нечале 30-х годов 20 века в США. Бурный рост исследований привел к тому, что в 60-70-х гг. начал активно дискутироваться вопрос о возможности выделения исследований брака и семьи в отдельную науку. Однако в связи с тем, что данный объект в каждой из наук рассматривается со своей специфической точки зрения, этот вопрос остался открытым. Психологические исследования семьи и брака включают: изучение факторов, влияющих на качество брака, цикл развития семьи, ролевую структуру семьи, распределение власти между членами семьи, межкупужеское общение, установки на брак и семью, детерминанты выбора брачного партнера, эффективность различных паттернов воспитания, психологические особенности родителей и их детей и т.д.

Итак, что же такое семья? Семья - это исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения.

Более того, на сегодняшний день отечественными специалистами предложена модель многоуровневой структуры семейно-брачных отношений - «уровни совместимости». Выделено четыре уровня: психофизиологический, психологический, социально-психологический, социо-культурный.

Семья - важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни, пишет Л.Б. Шнейдер.[1,с 57] Н.Я. Соловьев дает следующее определение семьи: "Семья - малая социальная группа (ячейка) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство".[2,с 83]

Семья как сложное образование становится предметом изучения различных наук и разделов психологии: социологии, философии, социальной, возрастной, педагогической, клинической психологии и др., в связи с чем, имеет различные трактовки, определения:

Семья - определенный вид нравственно-психологической общности людей.

Семья - это древнее образование, социальная единица, существующая во всех частях света.

Семья - естественная малая социальная группа.

Семья - это малая социально-психологическая группа, в которой присутствуют два вида отношений: брачные и родственные.

Семья - социоэкономическая единица, существующая вокруг гетеросексуальной пары.

А.И. Антонов говорит о семье, " как основанной на единой общесемейной деятельности, связанной узами супружества - родительства, и тем самым осуществляющую воспроизводство населения и преемственность семейных поколений".

Семья в ее синхронном функционировании является системой, находящейся в некотором равновесии благодаря установившимся связям. Однако само это равновесие является подвижным, живым, изменяющимся и обновляющимся. Изменение социальной ситуации, развитие семьи или одного из ее членов влечет за собой изменение всей системы внутрисемейных отношений и создает условия для появления новых возможностей построения взаимоотношений, иногда диаметрально противоположных, это ведет к семейным кризисам.

Семейный кризис - состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения. [3,с 66]

В семейном кризисе можно выделить две потенциальные линии дальнейшего развития семьи:

1. Деструктивная, ведущая к нарушению семейных отношений и содержащая опасность для их существования.
2. Конструктивная, заключающая в себе потенциальную возможность перехода семьи на новый уровень функционирования.

Анализ литературы по проблеме кризисных ситуаций в семье позволяет выделить несколько подходов к описанию семейных кризисов.

Первый связан с изучением закономерностей жизненного цикла семьи. В русле данного подхода кризисы рассматриваются как переходные моменты между стадиями жизненного цикла. Подобные кризисы называются *нормативными*, или горизонтальными стрессорами. [4,с52] Они возникают при «застревании», препятствиях или неадекватной адаптации при прохождении какого-либо этапа жизненного цикла семьи.

Так, например, В. Сатир выделяет десять критических точек в развитии семьи.

Первый кризис - зачатие, беременность и рождение ребенка.

Второй кризис - начало освоения ребенком человеческой речи.

Третий кризис - ребенок налаживает отношения с внешней средой (идет в детский сад или в школу).

Четвертый кризис - ребенок вступает в подростковый возраст.

Пятый кризис - ребенок становится взрослым и покидает дом.

Шестой кризис - молодые люди женятся, и в семью входят невестки и зятья.

Седьмой кризис - наступление климакса в жизни женщины.

Восьмой кризис - уменьшение сексуальной активности мужчин.

Девятый кризис - родители становятся бабушками и дедушками.

Десятый кризис - умирает один из супругов.[5,с8]

Таким образом, семья в своем развитии переживает ряд этапов, сопровождающихся кризисами. В основе нормативного кризиса, фиксируемого на микросемейном уровне, обычно лежит индивидуальный нормативный кризис взрослого или ребенка, ведущий к дестабилизации системы.

Второй подход связан с анализом событий жизненного пути семьи: кризисы семьи могут вызываться некоторыми событиями, влияющими на стабильность семейной системы. Подобные кризисы могут возникать независимо от стадий жизненного цикла семьи и называются *ненормативными*.

Третий подход основан на знаниях о кризисных ситуациях в семье или отдельных ее подсистемах, полученных в ходе экспериментальных

исследований. Несомненный интерес представляют исследования чешских ученых, установивших и описавших два «критических периода» в жизни семьи [Plzak M., 1973; Kratochvil S., 1985].

Первый критический период наступает между 3-м и 7-м годом супружеской жизни и продолжается в благоприятном случае около 1 года. Его возникновению способствуют следующие факторы: исчезновение романтических настроений, активное неприятие контраста в поведении партнера в период влюбленности и в повседневном семейном быту, рост числа ситуаций, в которых супруги обнаруживают разные взгляды на вещи и не могут прийти к согласию, учащение проявлений отрицательных эмоций, возрастание напряженности в отношениях между партнерами вследствие частых столкновений. Кризисная ситуация может возникнуть и без влияния каких-либо внешних факторов, обуславливающих бытовое и экономическое положение супружеской пары, без вмешательства родителей, измены или каких-то патологических черт личности у одного из супругов.

Второй кризисный период наступает примерно между 17-м и 25-м годом совместной жизни. Этот кризис менее глубок, чем первый, он может продолжаться 1 год или несколько лет. Его возникновение часто совпадает с приближением периода инволюции, с повышением эмоциональной неустойчивости, появлением страхов, различных соматических жалоб, чувства одиночества, связанного с уходом детей, с усиливающейся эмоциональной зависимостью жены, ее переживаниями по поводу быстрого старения, а также возможных сексуальных измен мужа.

В обоих случаях наблюдается нарастание неудовлетворенности. Ведущую роль в случае первого кризиса приобретает фрустрирующее изменение эмоциональных взаимоотношений, нарастание числа конфликтных ситуаций, рост напряжения (как проявление трудностей в перестройке эмоциональных взаимоотношений между супругами, отражение бытовых и других проблем); второго кризиса - нарастание соматических жалоб, тревожности, ощущение пустоты жизни, связанное с отделением от семьи детей.[4, с112]

Согласно взглядам Н.В. Самоукиной, первый кризисный период (5-7 лет) связан с изменением образа партнера, а именно - с понижением его психологического статуса. Второй кризисный период (13-18 лет) вызван психологической усталостью друг от друга, тяготением к новизне в отношениях и образе жизни. Этот период особенно остро переживают мужчины. Менее болезненно он проходит в тех семьях, где обоюдны признаются условия для относительной свободы и самостоятельности супругов, а также там, где оба партнера начинают искать способы обновления своих отношений.

Семья, находящаяся в состоянии кризиса, не может оставаться прежней; ей не удастся функционировать адекватно изменившейся ситуации, оперируя знакомыми, шаблонными представлениями и используя привычные модели поведения.

Признаками кризиса семейных отношений являются:

- отсутствие споров, либо наоборот постоянные скандалы. Многие психологи, да и простые обыватели тоже считают, что отсутствие ссор и скандалов является признаком безразличия, или ослабления их. Но так бывает не всегда, возможно, что у вас и вашего супруга спокойные характеры, или вы привыкли решать конфликты мирным путем, разговаривая.
- в конфликте, даже безосновательном, каждый настаивает на своем мнении и не пытается понять другую сторону. Это довольно сложная ситуация, с которой не каждая семья может справиться. Непонимание или беспокойство по отношению друг к другу порой могут вызвать такое недопонимание, а может и упадок чувств, или усталость. Несмотря ни на что, если ваши чувства до сих пор сильны, и вы ощущаете это, не стоит идти на поводу у конфликтов. Учитесь и учите супруга прислушиваться друг к другу, быть терпеливее.
- агрессия как защитная реакция на агрессию супруга;
- один из партнеров отказывается от близости. Причины данного явления могут быть абсолютно разными, поэтому не стоит концентрировать на нем свое основное внимание, пока не разберетесь в чем же все-таки дело.
- один из супругов отказывается принимать участие в принятии решений. Это может быть связано не только с кризисом в отношениях, но и внутренними психологическими проблемами.
- неразделенные обязанности, очень характерно для молодых семей, которые не могут толком определиться с тем, за что каждый из членов семьи отвечает.
- один из супругов закрылся в себе, что может быть связано с кризисом среднего возраста у одного из супругов. В этот период он пытается переосмыслить свою жизнь, он ощущает чувство неудовлетворенности, а значит, начинает задумываться о том, чтобы изменить себя и свою семейную жизнь;
- отсутствие всяческих разговоров между супругами, или нежелание разговаривать продолжительное время;
- женщина в период кризиса семейных отношений перестает думать о себе, посвящает себя семье и превращается в «кухарку». К сожалению с этим явлением приходится сталкиваться почти любой женщине, несмотря на то, что ситуация в современной семье изменилась и женщина старается все больше времени посвящать работе и личностному саморазвитию;
- трудоголизм зачастую сопутствует кризису семейной жизни. Думаю, понятие для многих знакомое. Всем приходилось сталкиваться с ситуацией, когда муж задерживается на работе, или жену достают постоянными телефонными звонками с работы, неожиданные совещания в выходные, работа на дому и многое другое.
- отсутствие эмоциональной поддержки между партнерами.

Семейные психологи оперируют понятием «шоковый кризис» - событие, которое возникает за сравнительно короткий промежуток времени и повергает семью в состоянии шока, вызывая у нее временную неспособность справиться с проблемой. Шоковый кризис связан с глубокими и драматическими событиями, возникающими неожиданно, независимо от психологического благополучия семьи.

ДжейХейли утверждает, что семейный стресс достигает пика именно в точках перехода жизненного цикла.[6,с79] Картер и Мак Голдринг подразделяют стрессоры жизненного цикла на вертикальные и горизонтальные. Вертикальные стрессоры передаются семье от предыдущего поколения и представляют собой семейные паттерны, мифы и проблемы. Горизонтальные стрессоры – это то, что испытывает семья при переходе от одной стадии развития к другой. Истощение наступает после продолжительного периода совладания со стрессом, который в конечном итоге разрешается кризисом, возникающим из-за постоянного стресса[5,с92].

Нередко семейные кризисы приводят к разводу. Исследователь Э. Тийт [7,с12] выделяет три группы *факторов риска развода*.

- *Первая* — личностные факторы риска (индивидуально-типологические особенности супругов, опыт семейной жизни прародительской семьи, состояние соматического и нервно-психического здоровья, социально-демографические характеристики и др.). Традиционно фактором риска считается воспитание будущего супруга в неполной либо дисгармоничной семье. Причем особое значение приобретают эмоциональные нарушения супружеских и детско-родительских отношений — холодность, отвержение, дистантность, враждебность. Значительная разница в возрасте, равно как и дистанция в образовательном и социальном статусе будущих супругов, также выступают существенными факторами риска для семейной жизни.

- *Вторая* группа факторов риска определяется историей создания семьи: условиями знакомства, особенностями предбрачного периода, мотивацией брака, первичной совместимостью супружеской пары. Стабильность брака снижается, если период знакомства оказывается слишком коротким (менее полугода) и недостаточным для познания друг друга и установления равноправных отношений, в которых партнеры учатся взаимопониманию и сотрудничеству в решении возникающих проблем. Поскольку семейные роли мужа и жены в современном обществе регламентированы значительно меньше, чем ранее, что обусловлено активным участием женщины в общественном производстве, необходимо время для предварительного согласования взглядов партнеров на семейные ценности и роли. Фактором риска успешности брака является добрачная беременность невесты, особенно когда супруги молоды. [8,с75] В этом случае период ухаживания сокращается, и молодожены оказываются психологически, экономически и личностно не готовы к будущей семейной жизни. Когда же распадается молодая семья без детей, т.е. речь идет о только

что образовавшейся семейной паре, факторами риска выступают неадекватная мотивация брака и кратковременность знакомства, не позволяющая партнерам соотнести ценностную основу заключения брака. Неадекватными мотивами брака могут быть стремление одного или обоих супругов выделиться из прародительской семьи либо с целью утверждения своего взрослого статуса, либо для того, чтобы избежать конфликтов, ссор, эмоциональной напряженности в отношениях с собственными родителями. Другим неадекватным мотивом может стать гипертрофированное желание найти покровительство и защиту у партнера, чтобы удовлетворить потребность в безопасности. Партнер в этом случае воспринимается инструментально — как гарант безопасности, и решение о заключении брака не основывается на отношениях любви и близости. Такая ситуация складывается, когда пара начинает встречаться или женится после значимой потери — смерти близкого любимого человека, только что состоявшегося развода, расставания с любимым человеком и т.д.

- *Третья группа факторов риска отражает неблагоприятные условия функционирования семьи. Это неблагоприятные жилищные и материально-экономические условия, низкая эффективность ролевого поведения членов семьи, депривация значимых потребностей членов семьи, девиантное поведение супругов (алкоголизм, наркомания), высокая конфликтность, сексуальная дисгармония.*

Факторами, повышающими степень готовности семьи к разводам, являются урбанизация и рост мобильности трудоспособного населения, изменение места женщины в структуре профессиональной занятости общества и дальнейшая «индивидуализация» жизненной концепции, в которой целям автономного личностного роста уделяется все большее значение обоими полами [9]. Либерализация отношения общества к разводам, облегчение правовых норм, регулирующих развод, — далеко не последние факторы, провоцирующие легкость принятия решения о расторжении брака.

Факторы толерантности, снижающие вероятность распада семьи.

Наиболее существенное значение приобретает *наличие в семье детей*. Ребенок достаточно часто выступает как «последний аргумент» в принятии решения супругов о разводе в пользу сохранения семьи. Наличие детей снижает психологическое желание и экономическую обоснованность развода. Другим важным фактором, удерживающим супругов от развода, является *неуверенность в своем экономическом положении* после развода и возможности прокормить детей, обеспечить им полноценное воспитание и образование.

Низкую готовность к разводу обнаруживают жители сельских районов, неработающие женщины и группы населения с уровнем дохода ниже прожиточного минимума. *Общность внесемейных интересов и целей* повышает устойчивость семьи к деструктивным воздействиям. И главный

ресурс толерантности — *безусловное сохранение симпатии, привязанности и любви к партнеру.*

Способы выходы из семейного кризиса отношений

- разговаривать, обсуждать проблемы и ни в коем случае не замалчивать проблему – это важный шаг к решению множества проблем и недоразумений;

- относиться серьезно ко всем претензиям, а также заботам и проблемам супруга; в этом проявляется соучастие в жизни любимого человека;

- умение прощать своих любимых и вторых половинок; важно не только прощение, но и принятие извинений;

- вернуть в отношения романтику: ужин для двоих, поход в кино и др.; вносить нечто новое в семейную жизнь, что сделает ее интереснее и насыщеннее;

- разнообразить интимную жизнь;

- не забывать сохранять дружественные отношения, решать насущные проблемы;

Если супруги все же не намерены разводиться, а лишь хотят донести до партнера суть претензий, то следует соблюдать следующие правила:

- ни в коем случае не оскорблять и не критиковать супруга в присутствии посторонних;

- оставлять друг другу личное пространство, то есть у каждого их членов семьи должно быть место, где он может побыть наедине и успокоиться;

- посмотреть на супруга другими глазами: проявить интерес к его хобби, общаться с его родителями, друзьями и др.;

- совместные увлечения: танцы, спортивные секции или создание произведения.

Следует понимать, что даже если прошло чувство любви, необходимо научиться уважать свою «вторую половинку». Без уважения личности супруга невозможно функционирование успешной семейной жизни.

Литература:

- 1.Шнейдер Д.Б. Психология семейных отношений // Курс лекций, Учебное пособие для студентов - психологов. -М., 2000. - 512с.
- 2.Соловьёв Н.Я. Брак и семья сегодня. - Вильнюс, 1977. -164 с.
- 3.Антонов А.И. (ред.) Социология семьи . Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2007. - 640 с.
- 4.Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. Файл формата zip. ... М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000, - 512 с.
- 5.. Сатир, В. Психотерапия семьи / В. Сатир. - СПб.: Речь, 2001. - 295 с.
- 6.Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 208 с.
- 7.Семейная психотерапия / сост. Эйдемиллер Э.Г., Александрова Н.В., Юстицкис В. - СПб.: Питер, 2000. - 512 с.

8.Олифиревич Н.И. Психология семейных кризисов. - СПб.: Речь,2007.-360 с.

9. По данным интернет - сайта: camonitor.kz/19681-institut-semi...

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКАМИ ПО РАЗВИТИЮ САМОПОЗНАНИЯ

Грибоедова О.И. (г.Тула)

*«Все человеческое поведение может быть так или иначе представлено на языке аналогий или метафор разного уровня абстрагирования»
Клу Маданес, семейный терапевт*

На протяжении всего периода существования человечества многие философы, представители религиозных обществ, психологи, социологи, педагоги изучали вопросы развития самопознания, объясняя свой интерес тем, что именно самопознание – прямой путь к гармонии любого человека.

И современные отечественные и зарубежные исследователи находят все больше подтверждений, что без самопознания невозможно развитие человека, наиболее полное раскрытие его индивидуальных возможностей и творческого потенциала, невозможна яркая насыщенная продуктивная жизнь. [1].

В психологической литературе можно встретить высказывания о том, что развитие самопознания начинается в младенчестве и заканчивается в глубокой старости, при этом в зависимости от возрастного периода происходит смена способов познания себя, развивается самопознание человека меняется его отношение к себе. Доказано, что самым чувствительным для развития самосознания личности и обогащения самопознания является подростковый возраст, когда у человека особенно осознанно возникает интерес к себе, качествам своей личности, потребность оценить, сравнить себя с другими, разобраться в своих переживаниях.

Для подросткового возраста характерно противоречие между острой потребностью в самопознании и неспособностью адекватно реализовать ее, следствием чего является снижение уровня адекватности, устойчивости самооценки, стабильности развития Я - образа. Это объясняет необходимость психолого-педагогической помощи подросткам в овладении способами самопознания и создании условий для его дальнейшего развития.

В деятельности педагога-психолога образования по оказанию помощи подросткам в развитии самопознания используется индивидуальное консультирование, позволяющее подростку максимально раскрыться, понять свои проблемы и найти внутренние ресурсы для их разрешения, а также работа в группе социально-психологического тренинга, которая способствует развитию процессов познания других и себя .

На протяжении последних пяти лет в отечественной практической психологии все более популярным психологическим инструментом, помогающим эффективной работе с детьми и взрослыми, в том числе и по

развитию самопознания личности являются метафорические ассоциативные карты (МАК) - картинки без закрепленных стойких значений и интерпретаций, которые позволяют в очень сжатые сроки получить необходимый объем информации для качественной работы с клиентом.

Актуальность использования данных карт в работе психолога связана со стремлением применять экспресс-методы и инструменты индивидуальной и групповой работы с детьми, обладающие высокой степенью экологичности, помогающих эффективно решать как диагностические, так и терапевтические задачи. (5)

Кроме этого, многие ученые отмечают, что использование этого психологического инструмента предоставляет возможность одновременно работать с эмоциональной, ментальной и телесной сферами клиента, создавая безопасную обстановку взаимодействия и свободного, безоценочного обмена мыслями (7)

Сегодня метафорические ассоциативные карты успешно используются в психологической консультативной работе в России (Л. Тальпис, Т.Ушакова, А. Копытин и др.), Украине (Е. Морозовская, Н.Верникова, Е.Тароарина, Г. Попова, Н. Милорадова и др.), Беларуси (А. Горобченко, Л. Степанова).

Многие специалисты, работающие с картами в разных странах (М. Эгетмейер О. Аялон, Л. Мошинская, Л. Тальпис, Л. Степанова, Е. Морозовская и др.) подчеркивают, что использование метафорических ассоциативных карт в работе психолога имеет определенную теоретическую основу. Так Л. Степанова в своей публикации указывает, что «работа» карт базируется на определенных психологических подходах: психоаналитическом, клиент-центрированном подходе К. Роджерса, гештальт-подходе Ф. Перлза, НЛП и др. Сущность психологических механизмов действия карт связана с такими явлениями, как «проекция», «идентификация», «метафора», «ассоциации», «инсайт», «фигура и фон», «архетипы», «игра», «картина мира» и некоторые другие [8].

Метафорические карты выступают своеобразной мультимодальной стимуляцией, вызывающей разнообразные ассоциации клиента. В силу избирательности восприятия, явлений апперцепции и проекции, клиент видит в рисунке на карте именно то, что соответствует его переживаниям, представлениям, связанным, как с актуальными жизненными ситуациями, так и взглядами на жизнь, прошлым опытом, полученными травмами. Как сказал создатель первых метафорических ассоциативных карт Мориц Эгетмейер, «мы смотрим на картинку, и лова и образы сами приходят на ум. И мы поражены, потому что они попадают сразу в самую суть, открывают самое сокровенное и запрятанное, проскальзывая сквозь все границы и защиты. Это чудо. Это удивительно. Но удивительно и то, что разные люди дают разные интерпретации одних и тех же карт» [5].

В своей работе с подростками по развитию самопознания с помощью немецких, израильских, украинских, российских, норвежских

метафорических наборов (колод) ассоциативных карт мы опираемся на следующие уровни погружения, связанные со стадиями консультативного процесса, выделенные украинскими психологами Г.В. Поповой и Н.Э. Милорадовой: осмысление картинки (идентификация образов); узнавание в образах соответствующих проблем (диссоциированная идентификация проблем); осмысление проблем, их частей, причин, возможных путей разрешения на метафорическом уровне (структурирование и осмысление личных проблем); перенос результата метафорической работы в жизнь (принятие решения на реальном жизненном уровне). Такое решение часто возникает неожиданно (казалось бы, говорили на отвлеченные темы по поводу картинок), воспринимается как магическое послание бессознательного, как озарение – внезапный инсайт. В свою очередь механизмом идентификации выступают ассоциации, которые возникают у подростка при рассматривании картинки [6].

Следует отметить, что главным инструментом такой работы с картами являются определенные коммуникативные техники: побуждение «разговора с картой», уточнение, перефразирование, выслушивание, резюмирование, вопросы различного типа в зависимости от стадии погружения в консультативный процесс.

Результаты работы психологов-практиков показывают, что в консультативном процессе с помощью метафорических ассоциативных карт в работе с подростками достигаются такие эффекты: установление доверия; актуализация переживаний подростка; его самораскрытие; установление контакта с внутренними частями личности; исследование его ценностей и мотивов; обнаружение вытесненного материала; инсайт, рефрейминг, структурирование проблемы; поиск путей решения и ресурсов; обогащение личных смыслов; расширение картины мира; получение метафорической обратной связи.

Таким образом, в настоящее время метафорические ассоциативные карты являются психологически обоснованным инструментом помощи подросткам и с успехом применяются по развитию их самопознания.

Литература:

1. Блинова В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с. – с.44.
2. Кац Г. Е. Мухаматулина Метафорические карты: Руководство для психолога. – М.: Генезис, 2013. – 160 с.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учебное пособие для студентов образовательных учреждений ср. проф. Образования, обучающихся в педагогических училищах и колледжах. – М.: Academia, 2002.
4. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога: полное руководство / Е.Р.Морозовская. – Одесса, Институт Проективных Карт, 2013. – 128 с.
5. Попова Г.В. Алгоритмы применения метафорических ассоциативных карт в индивидуальном консультировании / Г.В. Попова, Н.Э. Милорадова // Актуальні напрямки сучасної практичної психології і психотерапії: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. — Х.: ХНУВС, 2013. — С. 57-60.

6. Степанова Л. Метафорические ассоциативные карты: теоретические основания. http://www.b17.ru/article/metaphorical_association_cards_the_new/
7. Фельдман И.Л. Личностное самопознание будущего специалиста: опыт эмпирического исследования. Монография. - Тула: изд-во ТулГУ, 2014. –191 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ У МАЛЬЧИКОВ ПОДРОСТКОВ

Гусманов М. Ж. (г. Астана, Казахстан)

Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ № 15-06-10868

Одна из главных криминологических проблем – анализ личности преступника, который должен предшествовать исследованию причин преступности. Анализ личности преступника помогает ответить на вопрос: «Какие отрицательные качества личности могут обусловить совершение преступления?» Когда получен ответ на данный вопрос, легче получить ответ на следующий вопрос: «Какие причины влияют на появление этих качеств?»

Феномен «личность преступника» является научным фактом, поскольку реально существуют криминогенные качества, которые выявляются у различных преступников. Понятие личности преступника есть результат обобщения данных изучения личностей этих людей. Эти исследования позволяют создавать типологию преступников по наличию у них наиболее часто встречающихся криминогенных качеств определенного типа.

Делинквентные качества личности – это качества, повышающие вероятность совершения ею преступления. Большинство людей не совершают преступления, потому что им этого не позволяет делать совесть либо потому что они боятся наказания или общественного осуждения. При этом человек должен обладать антикриминогенными умениями, которые позволяют реализовать сдерживающее влияние указанных факторов. В целом для делинквентных подростков характерны такие особенности эмоционально-волевой сферы, как повышенная тревожность, дефектность ценностной системы, особенно в области целей и смысла жизни. Они, как правило, импульсивны, раздражительны, вспыльчивы, агрессивны, конфликтны, что затрудняет их общение с окружающими и создает значительные сложности при их воспитании.

Подростковые девиации отличаются высокой личностной включенностью, заниженной критикой к совершенному проступку и

возможностью рецидива. Причем зачастую самим подростком проступок оценивается как выражение самостоятельности и некоего «геройства».

Наиболее чаще несовершеннолетними совершаются правонарушения в отношении сверстников или других лиц, которые характеризуются как нарушение прав и безопасности личности, то есть подростки в отношении этих лиц применяют агрессию.

Подростки с асоциальной агрессией существенно отличаются от своих более успешных в социальном плане сверстников. Они чаще и более непосредственно выражают свою агрессию. Агрессивные подростки, нарушающие законы, не доверяют окружающим, избегают ситуаций, в которых они могут оказаться в эмоциональной зависимости. Они менее доброжелательно относятся к сверстникам, часто смешивают секс и агрессию, практически не чувствуют вины за агрессивное поведение, подчиняются больше внешним, а не внутренним ограничениям. Такие подростки действуют практически во вред себе, так как в результате своих действий лишаются привязанностей и попадают под жесткий контроль представителей власти, к которым не испытывают ни доверия, ни уважения. Агрессивное асоциальное поведение в целом вызывает устойчивое негативное отношение общества и является серьезным барьером в установлении конструктивных контактов между личностью и ее окружением.

Агрессивное поведение подростков подразделяется специалистами на две группы:

1. Несоциализированные формы агрессивного поведения, которые не носят враждебного характера и не имеют своей целью причинение ущерба другому человеку.

2. Социализированные формы агрессивного поведения, характеризующиеся враждебностью и имеют своей целью причинение ущерба или боли другому человеку.

Мотивы собственного поведения могут осознаваться подростком, но чаще совершение делинквентных поступков побуждается и поддерживается бессознательными тенденциями. Психологической целью агрессии может быть как причинение страдания и вреда жертве, так и достижение иных результатов. Наиболее распространенными целями агрессивного поведения могут быть:

- причинение боли жертве;
- месть за перенесенное страдание;
- причинение ущерба;
- доминирование, власть над другим человеком;
- получение материальных благ;
- аффективная разрядка, разрешение внутриличностного конфликта;

- самоутверждение, повышение самооценки, сохранение самоуважения;

- защита от реальной или воображаемой угрозы и страдания;
- отстаивание автономии и свободы;
- завоевание авторитета в группе сверстников;
- удаление препятствий на пути к удовлетворению потребностей;
- привлечение внимания.

Специфической особенностью делинквентного поведения в подростковом возрасте является зависимость подростка от группы сверстников на фоне крушения авторитета взрослых. В этом возрасте умение быть агрессивным друзьями часто воспринимается как наличие силы. Насилие, «одухотворенное» групповым мифом, переживается подростками как утверждение своей силы, как героизм и преданность группе.

Наиболее высокий уровень агрессии наблюдается у лидеров и «отверженных». Лидеры с помощью агрессивно-делинквентных действий укрепляют свое первенство, а отверженные группой посредством агрессии показывают неудовлетворенность своим положением.

По детерминации поведения можно выделить несколько групп агрессивно-делинквентных подростков:

1. *Ситуативный нарушитель*. Противоправные действия преимущественно спровоцированы ситуацией.

2. *Субкультурный нарушитель*. Идентифицирует себя с групповыми антисоциальными ценностями.

3. *Невротический нарушитель*. Асоциальные действия выступают следствием внутриличностного конфликта и тревоги.

4. *«Органический» нарушитель*. Совершает противоправные действия вследствие мозговых повреждений с преобладанием импульсивности, интеллектуальной недостаточности и аффективности.

5. *Психотический нарушитель*. Девиантные действия возникают по причине тяжелого психического расстройства, психоза, помрачения сознания.

6. *Анτισоциальная личность*. Антиобщественные действия вызваны специфическим сочетанием личностных черт — враждебностью, недоразвитостью высших чувств, неспособностью к близким доверительным отношениям.

Эти соображения позволяют разделить делинквентные качества на четыре группы (С.М. Киншаков, 2001; А.Н. Асадов, 2004).

I. Криминогенные качества, нейтрализующие сдерживающее воздействие совести:

- Убеждение, что «если человеку плохо, то он может причинять вред другим».
- Убеждения, приводящие к правовому нигилизму (например,

уверенность, что почти все люди поступают несправедливо, поэтому иногда можно позволить себе поступать несправедливо тоже; уверенность, что законы не отражают интересов людей, поэтому можно их нарушать).

- Жизненный принцип «жить одним днем, не думая о будущем».

II. Криминогенные качества, нейтрализующие сдерживающее воздействие уголовного наказания:

- Убеждение, что можно так совершить преступление, что никто не сможет разоблачить виновного.

- Убеждения, обуславливающие безразличное отношение к уголовному наказанию (например, уверенность, что в колонии жить тоже неплохо; надежда на скорый побег оттуда; мнение, что настоящий мужчина должен хоть раз в жизни побывать в местах лишения свободы).

- Правовая неграмотность, правовой инфантилизм (незнание законов; уверенность, что за данный поступок не предусмотрено наказание или оно весьма мягкое и т.п.).

III. Криминогенные качества, нейтрализующие сдерживающее воздействие общественного осуждения:

- Уверенность, что никто по-человечески не осудит виновного.
- Безразличное отношение к общественному мнению.

IV. Отсутствие умений, необходимых для реализации сдерживающего влияния трех указанных факторов:

- Отсутствие привычки тщательно обдумывать свои поступки и принимаемые решения, неумение предвидеть отдаленные последствия своих поступков.

- Неумение управлять собой в конфликтной и иной экстремальной ситуации.

- Неумение противостоять отрицательному влиянию других лиц.

Таким образом, судя по мотивационно-целевым, личностным и делинквентно-типологическим особенностям несовершеннолетних правонарушителей еще раз приходится убеждаться в неоднородности и полидетерминированности делинквентности – особенно подростковой.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ У ПОДРОСТКОВ

Джаббаров Х. Х. (г. Ташкент, Узбекистан)

Аннотация: В данной статье приведены основы анализов психологических защитных механизмов у подростков. Стабильное формирование данных психологических защитных механизмов у подростков освещается с психологической точки зрения подготовки почвы формирования идеологического иммунитета подростков. Также в статье практически изучены положительное и отрицательное влияние

формирование идеологического иммунитета на повышение или на уменьшение у подростков таких психологических защитных механизмов как «вытеснение», «регрессия», «обмен местами», «рационализация», «отрицание», «проекция», «компенсация», «гиперкомпенсация».

Ключевые слова: идеология, идеологический иммунитет, «вытеснение», «регрессия», «обмен местами», «рационализация», «отрицание», «проекция», «компенсация», «гиперкомпенсация».

21 век считается информационным веком. То есть молодежь имеет доступ для использования к огромному количеству информации, который является неограниченным по времени и по территориальной принадлежности. Но в ряду с информацией по развитию регионов, по развитию общечеловеческой духовности народов, усиливается и вероятность проникновения в нашу жизнь разрушающей, агрессивной и пропагандирующей антигосударственных идеологий. В таких ситуациях требуется или формирование стабильной идеологической иммунной системы у подростков, или же обучение их определению положительной информации и негативной. Действительно, социально – политические ситуации, происходящие в мире, требуют обратить больше внимание на психологические возможности и свойства личности.

В своих исследованиях мы ставили цель – анализировать роль и важность психологических защитных механизмов личностей в формировании стабильного идеологического иммунитета у подростков в отношении информационных и идеологических атак для отравления человеческого разума. Мы предполагаем, что усиление некоторых психологических защитных механизмов у подростков является основой формирования стабильного идеологического иммунитета в них. Проблема проявления защитных механизмов у личности исследованы зарубежными психологами в широких кругах. В том числе, зарубежные психологи и социологи А. Вилли, Э. Дюркгейм, П. Жане, Т. Шрайбер, К.Бюлер, В.Мэтьюза, Дж.Брунер, С.Холл, У.Джеймс, Д.Чейни, Э.Клапаред и многими другими исследователями проделано множество работ в этом направлении.

Педагоги, психологи и социологи бывшего союза Н.Н.Обозов, В.А.Сысенко, А.Н.Леонтьев, Ю.Е.Алёшина, Н.И.Губанов, В.Н.Соколова, Г.Я.Юзефович, Д.В.Колесов, Н.В.Сильверова, Н.Н.Толстых, А.Г.Шмелев, Т.Карцев, Э.Гоффман, В.Г.Властовский, А.В.Баранов, П.Ф.Лесгафт, Плутчик и другие тоже провели множества исследований в этой сфере. Уделение внимания в настоящее время к этой проблеме ставит перед узбекскими психологами много проблем, для которых они должны найти решения. В этом достойны уважения работы отечественных психологов ученых, таких как М.Г. Давлетшин, Г.Б. Шаумаров, Э.Г. Газиев, Б.Р. Кадыров, Р.И. Суннатов, Г.К. Туляганова, Н.И. Халилова и другие.

3. Фрейд изучил первым проблему психологических защитных механизмов у личности и в 1894 году ввел этот термин в науку. Позже по

увеличению количества исследований в этой сфере увеличивается и его практическая и теоретическая значимость. Последователи теории З.Фрейда – А.Фрейд, К.Левин, Т.Шибутани – постарались выяснить цели и задачи защитных механизмов. В том числе, в теориях исследователей, таких как Ф.Бассин, А.Г.Ротенберг, В.В.Варшавский, В.Г.Мягер, Е.П.Соколов, Е.С.Романов, Л.Р. Гребенников, обозначены важность, значимость психологических защитных механизмов в развитии личности, особенно отмечено обеспечение нормальной работы человеческой психики в предотвращении психической перегрузки личности. Естественно, у нас появляются вопросы: Что представляет собой психологическая защита? Каково ее определение? В чем заключаются ее задачи? И от кого или от чего защищает? Нужны ли они людям действительно или наоборот, не нужны?

Из множества исследований предполагается дать определение психологическим защитным механизмам личности следующим образом: «Психологическая защита – это неосознанный психический процесс, направленный на защиту личности от отрицательных переживаний и чужих идеологий».

Теперь рассмотрим закономерность формирования психологических защитных механизмов личности и будем искать ответы на вопросы, появляющиеся на этой почве.

У личности, начиная с младенческих периодов до самого конца жизни, формируются и развиваются механизмы, так называемые «психологическая защита», «защитные механизмы психики». Эти механизмы защищают человеческий разум от разных отрицательных эмоциональных переживаний и перцепций, от чуждых для него идеологий.

Отсутствие в защитных механизмах единства объясняется персональной особенностью личности. Однако, наличие защитных механизмов у личности доказано экспериментально много раз [1].

А. Фрейд в своей фундаментальной монографии, опубликованной в 1936 году, привела полную информацию о различных способах защитных действий [2].

Обобщая свои исследования, А.Фрейд дает следующее определение защитным механизмам: «Защитные механизмы – это деятельность «Я», они появляются при возможности оказания в состоянии аффекта или гиперактивности «Я», который порождает опасность для него самого (при давлении на человека, процессе понимания разрушающей идеологии личность проявляет определенную тревожность, и это состояние является сигналом для подсознания человека, и подсознание человека считает это угрозой для себя, где защитные механизмы придут в помощь). Они функционируют без согласия с разумом.

Психологические защитные механизмы облегчают конфликты, защищают человеческое поведение от плохих и неправильных поведенческих норм, управляют, повышая стабильность психики и адаптацию [4].

В качестве основного механизма обеспечения психологической защищенности выступает специальная система управления, стабилизирующая личность. Они направлены на минимизацию или на предотвращение чувств беспокойства, связанных с пониманием конфликтных ситуаций и разрушающих идеологий. В связи с этим подходом в качестве основной функции рассматривается «перегораживать» от негативных травмирующих разум личности переживаний среды [5].

В широком смысле термин «психологическая защита» как негативизм, появляющиеся в результате предотвращения психологического дискомфорта, используется в объяснении любых действий, изменяющий систему межличностных отношений, поведение, разума, и при появлении «лжи», «нарушений» активности свойств личностей.

В узком смысле психологическая защита понимается как понятие, приводящее к своеобразному изменению состава разума в результате функционирования ряда защитных механизмов. Ими являются депрессия, отрицание, проекция, идентификация, регрессия, изоляция, рационализация, конверсия и др. [3].

Защитный механизм – это любой процесс, связанный с избеганием, отрицанием, видением угрозы (чужие, разрушающие идеи и идеологии), риска или источника беспокойства. Защитные механизмы также нужны нам для удобного восприятия самого себя и для упорядочения идеализированного образа «Я». Зигмунд Фрейд в числе первых идентифицировал множества типов защиты и предполагал, что эти механизмы действуют бессознательно [6].

Имеются две основные характеристики психологических защитных механизмов личности:

1. Отрицание или нарушение реальности (проявляется в хорошем или плохом понимании и сортировании идей и идеологий, влияющих на разум личности).
2. Деятельность на уровне бессознательного (проявление психологических защитных механизмов, таких как отрицание, вытеснение, несогласие в отношении положительных или отрицательных идей и идеологий осознанной личностью).

Часто люди предпочитают использовать защитные механизмы в комплексном виде, а не отдельные виды защитных механизмов. Кроме того, многим кажется привычным использовать определенные виды защитных механизмов [7].

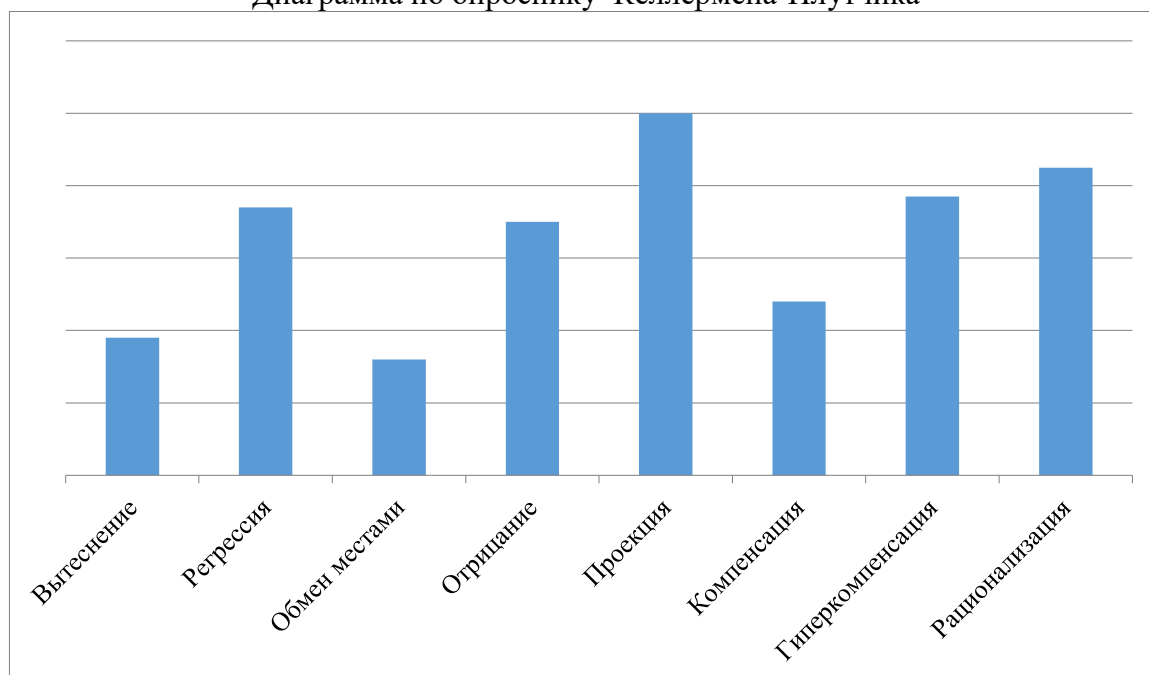
У подростков, приглашенных на наши исследования для практического доказательства нашей гипотезы о том, что усиление психологических защитных механизмов создает почву в формировании стабильного идеологического иммунитета, мы использовали опросник Келлермена-Плутчика.

В наших исследованиях приняли участие 50 подростков.

Таблица респондентов по опроснику Келлермена-Плутчика

№	Психологические механизмы защиты	Показатели
1	Вытеснение	3,8%
2	Регрессия	7,4%
3	Обмен местами	3,2%
4	Отрицание	7,0%
5	Проекция	10,0%
6	Компенсация	4,8%
7	Гиперкомпенсация	7,7%
8	Рационализация	8,5%

Диаграмма по опроснику Келлермена-Плутчика



Относительные характеристики психологических защитных механизмов, влияющие на формирование идеологического иммунитета

Психологические защитные механизмы, положительно влияющие на формирование идеологического иммунитета	Психологические защитные механизмы, отрицательно влияющие на формирование идеологического иммунитета
Проекция	Вытеснение
Компенсация	Регрессия
Гиперкомпенсация	Отрицание
	Обмен местами
	Рационализация

Группа психологического защитного механизма «Вытеснение» составляет 3,8%. Установленный показатель невелик и это целесообразно. По нашим данным, низкий показатель в исследуемой группе означает нормальное формирование идеологического иммунитета. В случае повышения данного показателя, то есть защитного механизма, у подростков наблюдается приоритет таких качеств, как нестабильные эмоции, слабость,

эти состояния являются противоположными в формировании идеологического иммунитета личностей.

Группа психологического защитного механизма «Регрессия» составляет 7,4%. Результат является выше, чем у механизма вытеснение. Считаем, что высокий результат этого механизма у личностей является искусственным психологическим ограждением в формировании идеологического иммунитета. И это характеризуется такими свойствами, как возвращение в трудных ситуациях на форму удовлетворения прежних желаний и действий, пассивность, ленивость, нетерпимость, нестабильный характер, зависимость от чего либо, безвольность, нестабильность нервов, агрессивность, нестабильность в решении проблем, лживость, проявление безосновательной боязни, безвыходность, агрессивность в защите своих прав и т.д.

Группа психологического защитного механизма «Обмен местами» составляет 3,2%. Низкий показатель этого механизма целесообразен.

Группа психологического защитного механизма «Отрицание» составляет 7,0%. Высокий показатель этого механизма означает несформированность у подростков стабильного идеологического иммунитета, потому что у парней и девушек, проявляющих в своих поведеньях активное отрицание, наблюдаются такие качества, как быстрота, мобильность, легкость в отношениях, мечтательность, лживость и хитроумность, хитрость, артистизм, величавость, склонность аффективным чувствам, легкое отношение к жизни, высокое заинтересованность к развлекательным мероприятиям, не тревожность и т.д. Высокий результат таких свойств у нашей молодежи в определенном уровне является отрицательным влиянием «массовой культуры» на разум молодежи.

Молодежь, попадая в сети «массовой культуры», забывает и отрицает тысячелетние культурные ценности, считают их старыми, никому ненужными, и признают «массовую культуру», направленную на легкомысленность, на разрушающие идеи, жестокость, принимают как новую культуру, и наблюдается закономерность понимание восприятие это как свое. Из таких аспектов мы должны оберегать нашу молодежь, и еще можно вычислить такие характеристики как групповая преступность и насилие, легкомысленность в межличностных отношениях, проявление сильных субъективных (в отношении к себе, самоубийство) и объективных (в отношении к государству, нации или обществу) агрессивий, приоритет неправильных отношений к любви, злоупотребление социальных положений в семье, непонимание политических ситуаций в мире, не получение нужных выводов от жалких последствий разрушающих идей и идеологий.

В группе исследуемых психологических защитных механизмов – «Проекция» результат составляет 10%. Высокий результат этой группы целесообразен.

В обследуемых в группе психологических защитных механизмов – «Компенсация и сублимация» составляет 4,8%. Высокий результат этого

показателя, психологического защитного механизма, является залогом формирования стабильного идеологического иммунитета личности. К сожалению, в группе исследуемых этот показатель низкий. И это требует от нас пересмотреть и анализировать, с точки зрения критики меры усиления в молодежи идеологического иммунитета, найти и организовать более современных методов и способов влияние на молодежь.

В группе обследуемых психологического защитного механизма — «Гиперкомпенсация» результат составляет 7,7%. У людей, у которых этот механизм приоритетен, наблюдаются следующие качества: забота о других, высокая нравственность, слабость боязни, чувственность, внимательность, сильный внутренний анализ, твердость к правилам и т.д., наличие таких качеств является залогом формирования стабильного идеологического иммунитета личностей.

В группе исследуемых психологического защитного механизма — «Рационализация» результат составляет 8,5%. Частый выбор данного механизма со стороны обследуемых нецелесообразен. Потому что этот защитный механизм является механизмом, который найдет причины, оправдывающие неправильных мыслей, чувств, поведений. В людях с этим механизмом наблюдаются сильные качества, связанные с восприятием как правильно определенных ошибочных мыслей и идей. Поэтому в механизме рационализация более опасным считается обман самого себя.

Обобщая наши исследования, можно сказать, что психологические защитные механизмы играют очень важную роль в жизнедеятельности человека; проявление у подростков защитных механизмов зависит от ситуаций и обстановки; достижения стабильности некоторых психологических защитных механизмов у подростков создаст почву формирования идеологической иммунной системы; наличие защитных механизмов у подростков определяется проявлением внутренних психических структур; защитные механизмы у подростков наблюдаются и с проявлением эмоциональных сторон у них; защитные механизмы у подростков может определяться с качествами, таких как экстернал и интернал; роль защитных механизмов, также, важен при преодолении страха и беспокойство, связанный с идеологическими угрозами влияющие на подростков.

Согласно приведенным заключениям, можно дать следующие практические рекомендации: формирование адекватных систем отношений у самого себя у подростков и реальная оценка своих возможностей усиливает психологических механизмов; воспитание навыков эффективного предотвращения проблемных ситуаций подростков создает почву для предотвращения состояний беспокойства и эмоциональной нагрузки, связанных с вышеперечисленными ситуациями; создание запасов практических и научных знаний и формирование навыков использование этих запасов в нужных ситуациях, защищает подростков от влияний разных отрицательных разрушающих идей и идеологий; формирование у подростков

чувства уважения к социальным нормам и окружающим людям создает у них высокие нравственные и ценностные системы. В свою очередь этот процесс обеспечит формирование стабильной идеологической иммунной системы в отношении различных отрицательных, разрушающих идей, идеологий и культур; формирование психологических механизмов, связанных с пониманием самого себя, и упорядочение в нем отношений между бессознательным «Оно», сознательным «Я» и «Эго» у подростков приведет к формированию крепкой идеологической иммунной системы.

Литература:

1. Киршбаум Э., Еремеева А. Психологическая защита. 3-е изд. – М.: Смысл. СПб.: Питер, 2005.
2. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. / А.Фрейд. — М., 2009.
3. Каменская В.Г. Психологические защиты и мотивация в структуре конфликта: учебное пособие для студентов педагогических и психологических специальностей / В.Г.Каменская. — СПб.: Детство- пресс, 2009.
4. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. / М. Педагогика-пресс, 1993. — С.123-156.
5. Будасси С.А. Защитные механизмы личности. — М., 1998. — С.147.
6. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» // З.Фрейд. По ту сторону принципа удовольствия. — М., 1992. — С.256-324.
7. Никольская И.М. психологическая защита у детей / И.М. Николь-ская, Р.М. Грановская. — СПб.: Речь, 2009.
8. Шаумаров Г.Б. Психоанализ асоклари. Учебное пособие. — Т., 2005. — С. 3-4.
9. Джаббаров Х.Х. Психологические особенности идеологического влияния «массовой культуры» на человеческий разум.// «Социальный психолог». Журнал для психологов. Ярославль, 2016. № 2 (32). — С. 56-66.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОКОРРЕКЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

Донскова Н. В., Федорова Е. М. (г. Москва)

Психологическая коррекция в системе УИС – это широкое применение в исправительных учреждениях специально подготовленных социально-психологических тренингов и психокоррекционных программ, основанных на различных теоретических подходах. В этом качестве активно применяются тренинги поведенческой направленности (формирования и развития социальных навыков), когнитивно-поведенческие, психодраммы, телесно-ориентированной терапии, арт-терапии и др. Группой особого внимания для психологов являются несовершеннолетние осужденные [2].

Весьма успешное психокоррекционное воздействие на несовершеннолетних осужденных, оказывают методы арт-терапии (терапии искусством). Сейчас это направление в терапии приобретает все большую значимость. С английского языка термин «арт-терапия» (от англ. *art* – искусство) переводится как «лечение, основанное на занятиях

художественным (изобразительным) творчеством...» [3, с. 15]. Это направление в психотерапии и психологической коррекции, основанное на искусстве и творчестве в широком контексте (библиотерапия, в том числе сказкотерапия, песочная терапия, рисуночная, танцевально-двигательная, драматерапия, куклотерапия). В настоящее время арт-терапия интегрирует в себе различные направления и заимствует фундаментальные теории в педагогике, психологии, психотерапии и в искусстве (прежде всего, изобразительном, театральном, музыкальном, танцевальном, литературном творчестве), при этом изобразительная деятельность является основополагающей. В узком смысле под арт-терапией обычно подразумевается терапия только изобразительным творчеством, имеющая своей целью воздействие на психоэмоциональное состояние пациента (клиента).

Арт-терапия является методом не только лечения, но и гармонизации, развития личности (например, в образовательной практике), а также может использоваться для разрешения социальных конфликтов или с другими целями. Это направление психотерапии позволяет человеку развить в себе спонтанность, совершенствовать внимание, память, мышление (когнитивные навыки); изучить свой жизненный опыт с необычного ракурса; научиться решать возникающие проблемы эффективно, легко и красиво; улучшить коммуникативные навыки; раскрыть свои творческие, креативные способности и просто самовыражаться, доставляя удовольствие себе и другим.

Процесс арт-терапии предоставляет участникам высокую степень свободы и самостоятельности. Поощряется спонтанный характер творческой деятельности. Участники определяются с замыслом, выбирают форму, материалы, цвета в соответствии с выбранной темой, сами контролируют последовательность и темп действий. Важно, что при использовании изобразительного искусства в качестве терапевтического средства специальная подготовка и художественные таланты не играют роли. Большое значение имеют творческий акт и особенности внутреннего мира творца. Психолог должен поощрять участников выражать свои внутренние переживания как можно более произвольно и спонтанно и не беспокоиться о художественных достоинствах своих работ.

Психолог на арт-терапевтических занятиях выступает равноправным партнером каждого участника. Он, говоря языком К. Роджерса, – фасилитатор (англ. *facilitate* – облегчать, продвигать) [4]. Арт-терапевтические техники направлены на достижение желаемых изменений в психологическом самоощущении, на эмоциональную поддержку. В арт-терапевтическом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждение. Участники могут отказаться от выполнения некоторых заданий, открытой вербализации чувств и переживаний, коллективного обсуждения.

В психологической коррекции деструктивно-агрессивного поведения несовершеннолетних осужденных арт-терапия является достаточно эффективным способом снижения уровня нервного психоэмоционального напряжения, чрезмерной тревожности и депрессии, способствует формированию психологической готовности подростков к преодолению трудностей, формированию доверительных отношений как с сотрудниками исправительного учреждения, так и друг с другом. Под воздействием художественных приемов при работе в группе подростки понимают значимость и красоту окружающего мира, ценность других личностей, повышается их коммуникативный уровень и экстраверсивные качества.

В целях изучения деструктивно-агрессивного поведения несовершеннолетних осужденных было проведено исследование, в котором приняли участие 64 осужденных подростка в возрасте 14–18 лет, мужского пола, содержащихся в одном из исправительных учреждений Московской области [1]. В процессе исследования были выявлены сущность, детерминанты и механизмы агрессивных проявлений у несовершеннолетних осужденных, описаны контрастные типы поведения осужденных с различными особенностями личности и пенитенциарным статусом, склонных к агрессивному поведению. В результате исследования разработаны теоретическая модель деструктивно-агрессивного поведения несовершеннолетних осужденных и психокоррекционная программа по управлению гневом с элементами арт-терапии и когнитивно-поведенческой терапии для профилактики агрессивного поведения и коррекции личности осужденных подростков. В психокоррекционную программу были включены такие занятия по арт-терапии, как «Линия жизни», «Я и другие», «Мое самое яркое и светлое (счастливое) воспоминание из детства», «Мандала». Анализ результатов, полученных в эксперименте по применению психокоррекционной программы, показал значительное снижение уровня деструктивности по различным параметрам личности осужденных подростков, положительное воздействие на эмоциональную и волевую сферы, снижение уровня тревожности и агрессии, улучшение коммуникативного общения в группе.

Таким образом, арт-терапия в сочетании с другими направлениями, формами и методами психологического воздействия является эффективным средством психокоррекции, способствуя достижению позитивных изменений в основных сферах развития личности подростков. Помогает им увидеть собственные неадекватные поведенческие стереотипы; приобрести навыки более искреннего, глубокого, свободного общения, преодолеть неадекватные дезадаптивные формы поведения, в том числе связанные с избеганием субъективно сложных ситуаций и принятием ответственности; развить адекватные формы поведения, связанные с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью и самостоятельностью; закрепить новые формы поведения, в частности те, которые будут способствовать адекватной адаптации и функционированию в реальной жизни.

Литература:

1. Деструктивно-агрессивное поведение несовершеннолетних осужденных и его коррекция в подростковом возрасте: магистерская диссертация / Н.В. Донскова. – М.: МГППУ, 2013.
2. Железная Ю.Ю., Федорова Е.М. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних осужденных // Научные дискуссии: тенденции и перспективы развития современного общества: сборник материалов Международной научно-практической конференции (3 апреля 2015 г., г. Воронеж, НИК ООО «Вэлборн»). – Воронеж: Вэлборн, 2015. – С. 50-54.
3. Колошина Т.Ю., Трусъ А.А. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование. Практическое пособие для тренера. – СПб.: Речь, 2010.
4. Преступление и наказание от «А» до «Я»: словарь по пенитенциарной психологии / под общ. ред. Д.В. Сочивко. – М.: МПСИ, 2009.

НЕРАВНОВЕСНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Дубровина С. В. (г. Иркутск)

Первоочередной задачей системы образования и воспитания является содействие гармоничному всестороннему развитию одаренной личности. В связи с этим наиболее важным является учет факторов, которые препятствуют реализации творческого и интеллектуального потенциала одаренных детей во взрослой жизни. При этом, неоспорим тот факт, что нельзя игнорировать влияние психических состояний на процесс самореализации одаренной личности в учебной и других сферах деятельности, поскольку их переживание обуславливает поведение, возможности и эффективность деятельности индивида [1,4].

В нашем исследовании мы опираемся на концепцию А. О. Прохорова [2], который выделяет равновесные и неравновесные психические состояния. В понимании природы интеллектуальной одаренности мы придерживаемся взглядов, согласно которым интеллектуальная одаренность является сложным психологическим образованием, включающим в себя многие аспекты личностного развития, и может иметь явную и скрытую форму.

В данном исследовании применялась комплексная программа идентификации интеллектуально одаренных учащихся, разработанная А.А. Рысевой [3] и Т.А. Климонтовой [1], в которой используются экспертные оценки учителей и родителей, метод наблюдения, беседы; анализ реальных достижений в различных предметных олимпиадах, конференциях, творческих конкурсах; применяются валидные методы психодиагностики.

На первом этапе учащиеся участвовали в диагностическом обследовании с применением теста интеллекта Р. Кеттелла. Всего в исследовании приняло участие 597 человек. По результатам исследования были отобраны учащиеся с коэффициентом интеллекта от 120 IQ. На втором этапе отобранные учащиеся участвовали в комплексном психологическом

обследовании с применением адаптированного варианта набора креативных тестов Ф. Вильямса. По показателям тестирования были сформированы три группы: учащихся с явной формой интеллектуальной одаренности, учащихся со скрытой формой интеллектуальной одаренности, группа обычных детей. Частота встречаемости различных неравновесных психических состояний высокой, средней и низкой степени активности анализировалась на основе концепции Прохорова А.О [2].

Статистический анализ частоты встречаемости неравновесных психических состояний высокой степени активности, с применением критерия χ^2 Пирсона, показал статистически достоверные различия ($\chi^2 = 140.473$, $P = 0,000$). При этом, в группе подростков с явной формой одаренности наиболее частым переживаемым состоянием является состояние счастья, которое выбирают 38% подростков с явной формой одаренности, 17% со скрытой и 45% обычных детей. Переживание радости также в большей степени характерно для детей с обычными возможностями (45%), в то время как число подростков, имеющих успехи в интеллектуальной деятельности, составляет 36% и 26% не реализующих свой потенциал испытуемых. В третьей группе состояние воодушевления встречается чаще (32%), чем в группе одаренных старшеклассников с явной (21%) и скрытой (5%) формами одаренности. Среди отрицательно окрашенных состояний высокой степени активности доминирует состояние возмущения: у испытуемых второй группы (30%), у детей с явной формой интеллектуальной одаренности – 21% и обычных детей 23%, что свидетельствует о большей выраженности у учащихся со скрытой формой одаренности неуравновешенности и беспокойства.

Показательными являются результаты распределения испытуемых выделенных групп по переживанию психических состояний низкой энергетической активности ($\chi^2 = 181,618$, $P = 0,000$), которые являются самыми длительными по течению и в большей степени отрицательно окрашены. Так состояние усталости переживают 30% подростков из группы интеллектуально одаренных, 27% из числа детей со скрытой формой одаренности и 27% обычных старшеклассников. Это может объясняться тем, что реализующиеся старшеклассники, в большей степени вовлечены в образовательный процесс, больше времени и сил тратят на подготовку, что приводит к переживанию усталости. Однако, принимая во внимание представленные выше результаты можно говорить, что состояние усталости сменяется переживанием состояний радости и счастья от успехов и купирует усталость.

Наиболее ярко представлено распределение испытуемых по частоте переживания состояния одиночества. В группе интеллектуально одаренных детей со скрытой формой одаренности 30% испытуемых ощущают внутреннюю изоляцию от мира и других людей, чувствуют себя непонятыми другими, в то время как в выборке интеллектуально одаренных с явной формой одаренности одиночество переживают только 12%, а из числа

обычных детей 14%. Переживание чувства пустоты также наиболее выражено в выборке детей со скрытой формой одаренности и составляет 47%. В связи с этим, можно предположить, что переживание данных состояний является фактором, препятствующим реализации потенциала подростками со скрытой формой одаренности.

Подводя итог исследования частоты встречаемости неравновесных психических состояний у одаренных старшеклассников и детей со средним уровнем интеллекта, можно констатировать, что подростки с явной формой одаренности в большей степени выбирают положительные состояния высокой энергетической активности. Это свидетельствует о том, что реализация потенциала у подростков с явной формой одаренности приводит к актуализации положительно окрашенных психических состояний, которые являются активаторами поведения, повышают уверенность в себе, делают сознание более открытым для восприятия новой информации, способствуют подвижности психических процессов и повышения эффективности интеллектуальной деятельности. У обычных детей также доминируют положительные психические состояния, свидетельствующие об удовлетворенности собственными реальными достижениями и ходом жизни в целом. Испытуемых со скрытой формой одаренности характеризует склонность испытывать отрицательные неравновесные психические состояния низкой степени активности, являющиеся внутренними мотиваторами препятствующего поведения, которые включают в себя интеллектуально – поведенческий комплекс пассивности и низкую энергетику, что негативно сказывается на реализации способностей.

Литература:

1. Дубровина, С.В. Типичные психические состояния и их особенности у учащихся с явной и скрытой формами интеллектуальной одаренности / С.В. Дубровина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 27-31
2. Климонтова, Т.А. Самоотношение и его влияние на положение интеллектуально одаренных подростков в учебной группе: Автореф. дис. соиск. уч. степ. канд. психол. наук / Т.А. Климонтова. – Иркутск, 2003.
3. Климонтова, Т.А. Психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 32-41.
4. Рысева, А.А. Особенности и развитие самоотношения личности интеллектуально одаренных подростков: дис. ...канд. психол.наук: 19.00.07 / А.А. Рысева. – Иркутск, 2008. – 164 с.
5. Чепурко, Ю.В. Взаимосвязь психических состояний и жизнестойкости у студентов первого курса / Ю.В. Чепурко // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2015. – № 1 (96). – С. 314-317.

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА В АСПЕКТЕ ДЕТСКО-МАТЕРИНСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Ермалинская Е.

Вопросы психосоматических заболеваний детей и связи физиологического состояния ребенка с психологическим состоянием его матери занимают сегодня важнейшее место в медицине и психологии. Ни для кого не секрет, что эмоции и поведение значимых взрослых, в первую очередь, матери, оказывает сильнейшее организующее или дезорганизующее воздействие на эмоциональный мир ребенка, на его восприятие себя и окружающего мира. Следствием материнской тревожности, гиперопеки или, наоборот, недостаточного внимания, равнодушия становится соответствующее психологическое состояние ребенка, которое, учитывая теснейшую связь психики и физиологии у детей дошкольного и младшего школьного возраста, легко переходит в проблемы вегетативных, а затем и функциональных нарушений в работе внутренних органов.

Когда ребенок появляется на свет, он становится отдельным от матери организмом, однако психологическая и психосоматическая связь между состоянием матери и ребенка сохраняется в течение длительного периода, поэтому каждое психосоматическое нарушение в организме ребенка является способом обратить внимание, акцентировать те психологические проблемы и трудности, которые ребенок пока не в состоянии осознать, выразить и разрешить самостоятельно. Организм ребенка как бы «вступает в диалог» со взрослыми, пытаясь рассказать о том, что его беспокоит, при помощи болезненной, трудно поддающейся лечению симптоматики.

Исследованию вопросов коммуникации матери и ребенка и ее отражению в психологической и соматической сфере посвящено много трудов специалистов психоаналитического направления. Одним из первых ученых, который обратил внимание на психосоматические проблемы младенческого и раннего детского возраста, был австро-американский психоаналитик Рене Шпиц. Его исследования, основанные на богатейшем экспериментальном материале, показали, что при раннем разлучении с матерью или ограничении контакта с ней в первый год жизни младенца возможно развитие у него так называемой «анаклитической депрессии», приводящей в серьезных случаях к необратимым изменениям в психике ребенка, вызывающей серьезные нарушения в умственном, физическом развитии, проблемы с социализацией, а также, в ряде случаев, к смерти.

Отдельное внимание Рене Шпиц уделял патологическим объектным отношениям между матерью и ребенком: отвержению, гиперопеке, чередованию заботы и враждебности, циклическим сменам настроения матери. Патогенное поведение матери, по мнению исследователя, напрямую влияет на развитие психотических расстройств у младенцев. Этиологическая классификация, составленная Рене Шпицем, демонстрирует связь психогенных болезней младенцев с патологическими установками матери.

Американский психотерапевт Сальвадор Минухин проводил исследования семей, в которых дети имели психосоматические заболевания, и ввел термин «психосоматогенная семья». Патологическая система взаимоотношений внутри членов такой семьи является существенным фактором, способствующим формированию у ребенка хронического, плохо поддающегося лечению заболевания. Ребенок и его болезнь оказываются одной из важных составляющих психосоматогенной семьи, и заболевание несет особую функциональную нагрузку, способствуя поддержанию патологических взаимоотношений среди членов семьи.

Минухин выделяет пять особенностей, характеризующих психосоматогенную семью:

1. «Семейный клубок» - чрезмерно выраженная связь между членами семьи, слабое проявление личной свободы и права на личную жизнь, патологическое вмешательство в мысленную и эмоциональную сферу друг друга

2. Чрезмерная забота друг о друге, излишне сильная чувствительность к недугам друг друга в сочетании с избеганием открытой критики. Симптомы периодически проявляющейся болезни отвлекают внимание членов семьи от взаимных конфликтов.

3. Ригидность, выраженная в стремлении сохранять сложившиеся паттерны функционирования и взаимодействия, несмотря на очевидную необходимость изменений. Жесткая модель семьи не в состоянии справиться с переменами, переходные периоды переживаются такими семьями как серьезный стресс.

4. Триангуляция или вовлечение третьего члена семьи во взаимоотношения двоих в момент чрезмерного нарастания эмоционального напряжения. Как правило, ребенок и его болезнь внедряются в отношения отца и матери, причем симптомы болезни ребенка выступают в качестве регулирующего механизма, при котором болезнь отвлекает членов семьи от назревшего конфликта, а заболевший ребенок получает скрытое вознаграждение.

5. Низкая способность членов семьи к разрешению семейных конфликтов или их полное избегание.

Модель психосоматогенной семьи С.Минухина позволяла рассматривать семью как систему, в которой биологический и социальный уровень взаимно влияют друг на друга, поддерживая баланс системы. Исследуя специфические семейные паттерны поведения, С.Минухин показал, что они способны оказывать воздействие на физиологические процессы в организме членов семьи, и, в первую очередь, детей. Несмотря на критику за ряд концептуальных и методологических изъянов, модель психосоматогенной семьи, предложенная Сальвадором Минухиным, стала важным этапом в понимании тех психологических и физиологических процессов, происходящих в семье, и позволило применить в терапии системный подход.

Телесный симптом ребенка, его болезнь, часто рождается как неудачный способ разрешения внутрисемейного конфликта. Соматизация эмоций, их закрепление в теле, становится одним из факторов семейной адаптации к трудностям, как фактор, помогающий избегать ответственности или неудачи. Психосоматогенным матерям особенно свойственна бедность психологического языка, трудность в описании эмоций и телесных ощущений, склонность отрицать наличие психологических проблем. Родители могут запрещать ребенку выражать психологически обусловленные, естественные эмоции, тем самым приучая ребенка к тому, что внимание и заботу с их стороны возможно получить только в состоянии «больного».

Литература:

1. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина — Пер. с нем. — Москва:ГЭОТАР Медицина, 1999
2. Клиническая психология / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — Санкт-Петербург:Питер, 2010
3. Шпиц Р. А., Коблинер У. Г. Первый год жизни. Психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений/ Пер.с англ. М.: Академический Проект, 2006
4. Шпиц Р. А. Психоанализ раннего детского возраста/Пер. с англ. — Канон+РООИ «Реабилитация», 2015
5. Minuchin S., Rosman B.L.,& Baker L., Psychosomatic Families:Anorexia nervosa in Context. Cambridge, Mass:Harvard University Press. 1978
6. Rosman B.L., Minuchin S., Liebman R., & Baker, L. (1976), Input and outcome of family therapy in anorexia nervosa. In: Successful Psychotherapy, ed. J. L. Claghorn. New York: Brunner/Mazel, pp. 128-139.

РАБОТА С РЕЧЬЮ В АРТ-ТЕРАПИИ

Ефимкина А.О. (г. Новосибирск)

Аннотация: статья посвящена работе с речью клиента в арт-терапевтической сессии.

Ключевые слова: арт-терапия, речь, бессознательное, клиентская сессия

Эта статья является совокупностью заключений, выведенных из практического опыта, полученного в процессе проведения арт-гештальт групп в течение 7 лет. Наблюдения, изложенные в ней, могут быть полезны арт-терапевтам как для предварительного сбора информации о клиенте, так и в процессе арт-терапевтической сессии. В статье приведены в сокращенном варианте две клиентские сессии, наглядно демонстрирующие связь между тем, как и что клиент говорит и способом клиентского мышления и поведенческого паттерна. А также продемонстрированы пути коррекции тех паттернов, которые мешают клиенту в жизни.

Суть в том, что арт-подход распространяется не только на рисунки или иные продукты сознательного творчества человека. Когда люди свое

творчество, они разговаривают между собой на группе и с терапевтом. И то, как они разговаривают, какие речевые обороты используют, какие слова подбирают, напрямую связано с тем, как они живут. Часто клиенты жалуются на то, что уже много лет просят чего-либо, у начальника, у родных, у супругов, у бога или Вселенной, но не получают желаемого. Или бывает так: просят одно, а получают совершенно противоположное. Речь полностью отражает наше сознание, а сознание – инструмент для построения собственной жизни.

В терапии важнее не сам смысл сентенций человека, а то, как он строит высказывание. Этому есть объяснение. Поскольку говорящий сконцентрирован на осознанной части своего высказывания, он совершенно упускает его форму, за которую отвечает бессознательное. А терапевту для сбора значимой информации эта информация наиболее полезна.

Роль терапевта здесь будет состоять в том, чтобы помогать людям осознавать собственные высказывания и что за ними стоит. Иногда бывает достаточным перестроить речь человека для того, чтобы начали изменяться паттерны, в рамках которых он взаимодействует с окружающими. И, как следствие, меняется сама жизнь. Это называется метамоделирование. В работе с клиентами иногда значительную часть времени занимает именно обучение метамоделированию клиентов, так как прямо выстроенная речь помогает прямо выстраивать мышление. Клиенты начинают видеть суть собственных манипуляций, спрятанных за речевыми оборотами, учатся осознавать правду, которая для них часто настолько болезненна, что люди предпочитают завуалировать ее за многоступенными конструкциями, нежели решать давно назревшую проблему. Услышать то, что сам же произносишь, означает осознать свою реальность, а следовательно – получить возможность изменить ее в желаемую сторону.

Ниже приведен фрагмент из клиентской сессии, в котором демонстрируется работа с метамоделами для прояснения клиентского запроса. Иногда в процессе сессии получить прямой рабочий запрос является одной из самых трудоемких вещей.

- Хочу понять, почему у меня не хватает денег.
- Хочешь понять, чтобы что?
- Чтобы хватало.
- Чтобы хватало на что?
- На жизнь.
- Чтобы жить, не нужны деньги. Жизнь дается бесплатно.
- Чтобы жить так, как я хочу.
- А как ты хочешь?
- Путешествовать по всему миру.
- Я правильно понимаю, что ты хочешь путешествовать?
- Да, но я не могу.
- Почему?

- Потому что мне надо все время работать, чтобы заработать деньги на путешествия.

- То есть тебе не хватает не денег, а времени для путешествий?

- Да, когда у меня есть деньги, у меня нет времени, а когда я освобождаю от работы время, я не зарабатываю достаточно денег для путешествий.

- А тебе бы хотелось ... ?

- А я хочу иметь такую работу, чтобы зарабатывать достаточно денег для путешествий и гибкий график, чтобы уезжать, когда я хочу.

С таким запросом уже можно работать. В данном примере показано искажение сознания клиентки. Основная закономерность ее речи – оборванные фразы (так называемые "исключения"). Фразы, которые не несут информации. Клиентка словно не позволяет себе завершить начатую фразу. Если не хватает денег, то это означает, что есть некая цель, ради которой эти деньги накапливаются. А именно эту цель она не может назвать вслух, говоря только первую часть фразы. Когда же мы сфокусировались именно на цели – стало более понятно, что именно девушка хочет получить в актуальный момент жизни в целом, и с чем именно она будет работать на данной конкретной группе.

Как можно применять метамоделирование и фокусировку в собственно арт-терапевтических сессиях? Точно так же, как в любом другом вербальном подходе. Только мы будем подключать к речевым паттернам стимульный материал. Нагляднее всего будет показать это на конкретном примере.

Клиентская сессия «Главное – выстоять».

На одной из арт-групп людям не было дано какого-либо специального разогревающего упражнения, они рисовали по ходу группы каждый свое актуальное состояние, пока один из участников ставил свою сессию. Время от времени участники выкладывали все рисунки в центр и делились чувствами и метафорами. В один из таких моментов Ольга, предприимчивая, общительная участница (31 год), как все, выложила свои рисунки один под другим.

Я обратила внимание на общую для всех ее рисунков черту – что бы ни было на них изображено, все они четко делились пополам. Там было растение с крупными листьями, растущими из центра и симметрично распадавшимися стрелками вправо и влево. Была абстракция, где линия, до какого-то момента поднимавшаяся от нижнего края рисунка вверх, расходилась вправо и влево причудливыми полосами на манер граффити. И последний рисунок особенно притягивал к себе внимание: на нем была изображена голова Арлекина в колпаке с двумя расходящимися рожками с бубенчиками. Ниже головы тела не было, были лишь четыре подобия щупалец, зеркально отражающих рожки на колпаке. Ольга захотела поговорить о последнем своем рисунке подробнее, и я спросила:

- Это кто?

- Клоун, Арлекин.

- Что он означает?
- Он веселый, радость несет.
- Кому?
- Людям.
- А сам рад?
- Ну, и сам рад, когда все рады.
- Рад чему?
- Тому, что все довольны, ему спокойно, жизнь удалась.
- Как это относится к ТВОЕЙ жизни?
- Я тоже люблю, когда все довольны.
- То есть, я правильно поняла, что ты зависишь от того, как себя чувствуют другие люди?
- Да.
- Кто именно это люди в твоей жизни на текущий момент?
- Не знаю.
- Давай посмотрим на этот рисунок. Попробуй озвучить его от первого лица.
- Я клоун Арлекин. Яркий, красивый, радую людей, и мне от этого хорошо.
- А где твое тело?
- А зачем мне тело, я вымышленный персонаж, могу быть каким угодно.
- Кем вымышленный и кому угодно?

Здесь я хочу сделать паузу и поделиться своей гипотезой на момент сессии. Я внимательно слушала, что именно говорит Ольга и какими словами и конструкциями. В русском языке есть конструкции, называемые безличными. Это означает, что действие происходит, но кто его ПРОИЗВОДИТ, найти невозможно. Субъект попросту отсутствует в предложении. В рассказе Ольги я услышала, что она не берет ответственность за свои чувства и состояния, проецируя подобное поведение на рисунок. Я предположила, что на данный момент жизни Ольга сильно зависит от кого-то, а разорвать эту связь она боится из-за того, что рискует встретиться с негативными эмоциями этого важного человека. Далее выяснилось, что у нее «нет тела», но это ее, вроде как, устраивает, так как она вымышленный персонаж и может быть такой, какой это угодно тому, кто ее выдумал.

Мы нащупали ответ на первый важный вопрос в сессии – кто тот человек, от которого Ольга попала в зависимость. Однако оставался еще и второй вопрос: что это за раздвоение, столь очевидное на ее рисунках? Если спросить клиента об этом напрямую, вряд ли он сможет ответить. Если бы ответы были для него очевидными, он бы давно все исправил. Именно поэтому мы и «расшифровываем» рисунки с помощью символов и речевых метамоделей.

- Ну, смотри, туловища у тебя нет, а что есть? Продолжай озвучивать рисунок от первого лица.

- У меня нет туловища. Но есть большая голова с красивым лицом, шапка, как у всех клоунов. Такая как бы униформа. Есть крепкие ноги. И даже четыре. Или, может, две из них – руки... Но это неважно. Они нужны, чтобы крепко стоять и держать такую большую голову.

- Крепко стоять?

- Да. Без туловища я даже крепче стою. Меньше держать приходится. Главное ведь - выстоять.

- А зачем нужно туловище человеку?

- Ну, там какие-то свои процессы. Питание, выделение, сердце там...

- И у тебя всего этого нет. Как тебе живется?

- Не знаю...

Здесь я поняла, что метафора, столь понятная уже всем остальным членам группы, не ясна для самой Ольги.

- Прими позу клоуна, как на рисунке.

Ольга встает на две ноги, которые пытается изогнуть наружу, как рожки колпака. У нее не получается держать равновесие, и она подставляет руки, которые тоже одновременно выгибает. Держится.

- Я, кажется, поняла, почему четыре конечности нужны, чтоб стоять.

- И как тебе стоится?

- Ооооочень тяжело, разъезжаются правые конечности вправо, а левые – влево, как бы на шпагат не упасть.

- А что будет, если упадешь?

- Разорвусь.

Ольга выходит из этой позы, садится.

- На что в твоей актуальной жизни похожа эта поза? Где тебя рвет пополам, где ты живешь без своих процессов, питания, выделения и сердца?

- На работе...

Вот так мы выяснили, про что были все рисунки Ольги. Здесь я остановлюсь для пояснений. Дело в том, что определенным частям тела и процессам в них метафорически соответствуют духовные и психологические процессы. Так, пищеварительная система "отвечает" получение жизненно необходимых эмоций и чувств, выделительная - за их отпускание, сердце - за любовь. Жить без сердца означает "быть вымышленным персонажем, не вкладывать душу в то, как живешь, быть на службе кому-то, кроме своего внутреннего Бога" (Л. Бурбо)

Для меня стало очевидным, что Ольгу разрывает два противоречивых желания: первое - остаться хорошей для тех, на кого она работает, хоть для ее души и невыносимо так жить; второе - уйти. Но вот куда?

Ольга рассказала, что является менеджером хорошей преуспевающей компании, руководство ее ценит, зарплата высокая, и ее все бы устраивало, если бы у нее одновременно с этой работой не было собственного бизнеса, который она только начинает. Бизнес этот базируется полностью на ее идее,

которая абсолютно оригинальна и уникальна на рынке. Идея эта настолько захватила Ольгу, что стала буквально смыслом ее жизни, ее перспективой, ее радостью.

Однако на своей первой работе Ольга не только очень ценный специалист, но и руководитель целой группы людей. Поэтому просто уволиться означает сильно подвести работодателя. И Ольга продолжает работать, чтобы всем было хорошо и комфортно. Однако принимает участие в этой работе только ее голова. Сердцем и душой же она в другом месте - в своем собственном бизнесе.

На последующих группах Ольга сделала несколько сессий, посвященных разговору с начальником, созданию новой договоренности, а потом и увольнению. На данный момент она хозяйка преуспевающего бизнеса, и работа ей по сердцу.

Анализ сессии «Главное - выстоять»

В данной сессии, кроме обычного анализа символики рисунка, я своими вопросами восстанавливала отсутствующее подлежащее в "неполном" предложении "Ему спокойно". Когда Ольга поняла, что это не она управляет своей жизнью и чувствами, она смогла выйти на значимую фигуру начальника, чтобы в дальнейшем сделать сессию, посвященную разговору с ним.

Когда клиент использует безличные, неопределенно-личные, обобщенно-личные предложения, которые характеризуются тем, что субъект действий скрыт, это первый сигнал для терапевта, что клиент боится выйти на значимую фигуру и иметь дело с ней напрямую. Задача терапевта – использовать метафоры, мягко подводить клиента к контакту с этой фигурой, чтобы прислушивался к своим чувствам, желаниям, а затем в безопасном постановочном диалоге смог их выразить. Пережив это в терапии, человек и в жизни сможет теперь изменить ситуацию, став центром собственной реальности.

Работа с языком в арт-терапии - неотъемлемый инструмент диагностики и коррекции, потому что наши рисунки - бессознательные "рассказы" о нашей внутренней жизни. Озвучив эти рассказы, мы получаем дополнительный материал в виде конструкций, устойчивых выражений, оборотов. Также мы уделяем особое внимание оговоркам и ошибкам в речи, так как именно здесь прорывается неосознанное стремление озвучить суть проблемы, «сорвать маску». Как и рисунок, речь – индивидуальное творчество человека, имеющее за собой историю его жизни, информацию о его детстве и семье, о социальной среде, где он был воспитан. Часто прошлое бывает настолько болезненным, что напрямую человек работать с ним не может. И тогда можно экологично действовать через изменение его речевых паттернов, чтобы и восприятие им жизни начало меняться.

Литература:

1. Бурбо Л. Слушай свое тело – твоего лучшего друга на Земле. – М.: «София» 2015.
2. Ефимкина Р. П. В переводе с марсианского. – М.: «Речь», 2012.

3. Ефимкина А. О. Гадание на реальности. Азбука арт-терапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2017.

РОЛЬ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ЭТНОСА

Жабборов А. М. (г. Карши, Узбекистан)

Нация, народность, племена, этнические группы представляют собой различные исторически сложившиеся общности человеческого общества в целом. Огромное различие между этими общностями по уровню развития и по размерам является следствием неравномерного протекания в них социально-экономических, этнических и демографических процессов.

В этом контексте "Этнос (этническая общность) - это особый исторический возникший вид социальной группировки людей, особая форма их коллективного существования. Такая общность складывается и развивается естественно, историческим путем; она не зависит от воли отдельных, входящих в нее людей и способна к устойчивому многовековому существованию за счет самовоспроизводства" [4; 5].

Аналогичную мысль можно найти у Абу Наср Фарабий, который отмечал, что формирование этноса обусловлено непосредственными контактами людей. Это возможно в том случае, если люди объединяются, живут по соседству на одной территории, говорят на одном языке. Общность языка и территории являются главными условиями и естественной необходимостью для человеческого существования, и в то же время выступают как условие формирования и развития этноса [5; 261].

Конечно же язык, обычаи, обряды, народное искусство, религия, норма поведения, образуя культурное единство этноса неразрывно связаны с особенностями их психики, спецификой ценностных ориентации, вкусов и т.п.

"Следует особо подчеркнуть, что этнос представляет собой не простую сумму признаков, а определенное образование, в котором основную системообразующую роль могут выполнять различные его объективные компоненты. В одних случаях, главная роль в этом отношении принадлежит языку, в других - хозяйственно-бытовым особенностям, в третьих - характерным чертам поведения и т.п. Но, видимо, всегда ценностно-нормативная система остается неизменным компонентом этнического сознания - его ядром" [4; 6].

Далее, Бромлей Ю.В. указывает, что "самосознание членов этноса как бы фиксирует представление об общности территории ("родной земли"), языка ("родного языка"), отличительных особенностях культуры и психики, а также о какой-то общности, происхождения и исторических судеб входящих в него людей" [4; 6].

Шкуратов В.А. пишет, что "в культуре, как и в природе, действует закон сохранения энергии. Когда-то затраченная человеческая энергия конденсируется в культурный объект - основу для новых затрат энергии

(слово энергия понимается не физически, а как личностная активность). Усилия ума, воображения, чувства никогда не утратятся, они будут снова и снова переходить из объекта в новые человеческие мысли и чувства, затем опять в объект и так до тех пор, пока сохранится пустивший их в ход субъект - объектный механизм, пока будет жива породившая их культура" [6; 141].

Из сказанного следует, что развитие культуры никогда не имеет характер завершенности. Каждый новый этап цивилизации непрерывно обогащается своим содержанием.

В историко-психологическом контексте для понимания закономерностей культурного развития должны быть учтены:

1. Все внесубъективные условия жизнедеятельности индивида, включая схемы деятельности, данные индивиду в субъективированных объектах или объективированных субъектах (неважно, учит ли жизни книга или человек. Важно, что то и другое является элементами ориентации деятельности).

2. Собственный жизненный процесс индивида, включающий усвоение социальных схем в измененной, индивидуальной форме.

3. Инстанции контроля над социальной жизнедеятельностью индивида и распространения продуктов его жизнедеятельности" [6; 141].

Каждый индивид воспринимает культуру по своему. Вместе с тем в исследованиях развития личности можно наблюдать то, что культуру и психологию предшественников, других поколений считает проще, ниже и грубее. "При этом забывается, что они не ниже и не проще, а они другие, иные, чем культура тех, кто их изучает. Преодолению одностороннего эволюционизма при изучении социогенеза процессов развития человека способствует положение об исторической гетерогенности мышления" [3; 226].

Данное положение объясняется тем, что у представителей того или иного общества разные познавательные структуры, что исходит из социогенетической многоплановости личности. Таким образом, историческая гетерогенность личности выступает как одна из важных особенностей ее природы.

В личности сосуществуют пласты разной геологической древности (Д.С.Выготский), социотипическое и индивидуальное поведение, причудливо переплетаются в действиях и поступках человека" [3, 267].

Основной проблемой в теории исторической психологии остается сведение воедино элементов психолого-исторического метода. К этому обязывает сама междисциплинарность отрасли. Вместе с тем последнее часто оборачивается непониманием разных наук друг друга: психологи часто останавливаются на пространстве истории из-за ее недоступности; историки отдельные психологические термины превращают в психологические псевдопонятия.

А.Г. Асмолов отмечает, что в психологии, и прежде всего, в общей психологии личности, исследования, проводимые социологами, историками

культуры, филологами, этнографами, специалистами по семиотике, часто не попадают в поле зрения психологов. Вместе с тем без координации с представителями всех этих наук проблема изучения социокультурных систем, в которых порождается и развивается личность, остается нерешенной. Существовал ли в истории общества особый "безличный период"? Какие отношения складывались между личностью и социальной ролью на разных этапах истории общества? Можно ли с уверенностью утверждать, что индивидуальный психологический портрет разных народов, проявляющийся в социальном и национальном характере народов, их духовном единстве, - реальность, а не вымысел? Ответы на эти вопросы, затрагивающие разные аспекты изучения социально-исторического образа жизни как источника развития личности, пытаются дать представители палеопсихологии, исторической психологии и этнопсихологии. При всех различиях этих пограничных областей человекознания их объединяет настойчивый интерес к социогенетическим закономерностям развития личности [3; 265].

Социогенез и его закономерности дают нам представления об особенностях становления познания, мировоззрения личности, зарождения индивидуальности. Под социогенезом в психологии понимается происхождение и развитие высших психических функций, личности, межличностных отношений, обусловленное особенностями социализации в разных культурах и формациях [3; 265].

Если придерживаться исторических типов исследования психики предложенных Шкуратовым В.А., то в более широком, научном дисциплинарном плане можно выделить три элемента бытия социального индивида: "а) индивидуально оформленный уровень отражения и практики; б) социальные отношения индивида; в) предметно-знаковые предпосылки и результаты жизнедеятельности" [6; 112].

Согласно такому подходу выделяют психологоцентрическую, социологоцентрическую и культурологоцентрическую ориентации в исторической психологии. Как видно из изложения материалов данного параграфа, наша исследовательская методологическая позиция заключается в том, что привлекаются все три ориентации. Однако в дальнейшем мы попытаемся все более центрировать свою научную позицию на психологической ориентации. Сложный характер предмета нашего исследования, в котором встречаются вопросы и психики, и отношения социальности, и культура, конечно же, очень затрудняет с чисто психологической позиции раскрыть этническое своеобразие узбекского народа,

К.А.Абульханова-Славская, в частности, пишет, что: "Психологическое исследование ориентируется не на фиксацию социальных условий вообще, а на выявление социальных механизмов, действующих на уровне индивида. Социальная детерминация рассматривается тем самым в ее индивидуально-конкретном выражении, с точки зрения механизмов общественной

регуляции, действующих именно на этом уровне, а не только на уровне и в масштабах общества в целом. Это, в свою очередь, дает нам право говорить об индивидуальной жизнедеятельности как особом процессе, присущем данному уровню способа общественной организации, характере воспроизводства жизни" [2; 12-13].

В этой связи получает свое развитие категория "социально-исторический образ жизни", что позволяет учитывать историческое время, социальное пространство и жизненный путь личности, т.е. создается возможность объективного раскрытия самобытности психологии этноса, преемственности его культуры. Вместе с тем, открывается и перспектива теоретического (совместного) конструирования социологии, культурологии, и исторической психологии.

Таким образом, психика предстает перед нами как социокультурный факт. "Психика как социокультурное явление - это введение психологических понятий - в контекст исследования общества" [6; 124].

Психологическая структура личности вбирает в себя принятые в данной культуре символы, образы, обыденные слова, ценностные суждения - все то, что составляет суть человеческого существования. Данный культурный антураж этноса бывает вполне определенным и выражается в известных понятиях, нормах и оценках.

Так, например, значение общины в жизни семьи хорошо раскрыто по материалам свадебной обрядности хорезмских узбеков [7]. Традиционная свадебная обрядность, являясь неотъемлемой частью семейного быта и духовной культуры, представляла собой сложный комплекс обычаев и обрядов, выполняемых кругом причастных к событию лиц. В этих обычаях и обрядах отражались социально экономические, мировоззренческие, правовые, этнические, эстетические установки народа. В то же время, обрядовый комплекс сохранял верования, обычаи и обряды минувших исторических эпох, начиная с первобытно-общинного строя [7; 41/].

Следует отметить, что в традиционной культуре народов Средней Азии и Казахстана община играла решающую роль во всех основных жизненных вопросах. Она была, обязана следить за жизнью семьи с момента ее создания. Община являлась хозяином во всех празднествах и других мероприятиях. Хотя сейчас каждая отдельная семья занимает самостоятельное положение, все же роль общественных (социально-этнических) организаций велика.

Это объясняется многими причинами, в частности, сохранением кровно-родственных связей узбеков, что выражается, например, расселением родственников по соседству или в одном квартале (махалля).

В этом контексте следует отметить, что вопросы воспитания и обучения детей находятся не только в центре внимания отдельной семьи, но и всей махали. Особенно это сохраняется в сельской местности и в небольших городах.

У народов востока традиционно развито чувство сопереживания не только к родным, и близким, но и людям больным, инвалидам, бедным,

попавшим в беду. При этом сопереживание сопровождается близким участием и помощью. Однако и хорошие события, традиционные праздники собирают множество людей, на которых организовывались различные представления - выступали канатоходцы, кукольный театр, акробаты, клоуны, певцы и музыканты. Проводились азартные игры и забавы - состязания на лошадях, бои перепелов, петухов и др.

В лавках и ларьках продавались различные сладости и фрукты для детей и взрослых [8; 20-32].

Вышеописанный быт и культура узбеков сохраняется и в наши дни, являясь массовым проявлением этнического самосознания и традиционной культуры.

В психологическом плане это способствовало развитию у людей чувства гордости, проявлению истинно национального характера и возвеличению человека. Каждый участник традиционных обрядов и праздников чувствовал себя активным частицей той большой общности; которую мы называем этносом.

Продолжая этнокультурологическую тему в контексте с описанием ее психологических аспектов, которые отражаются на этническом сознании узбеков, справедливо будет вкратце раскрыть и самый главный праздник народов Востока - Навруз (праздник Нового года). По традиции он отмечается мусульманами 21 марта.

Начиная свою историю с III века до нашей эры, он считался праздником весны, мира и дружбы. Не вдаваясь в исторический экскурс отметим, что "Навруз" в жизни народов Востока был праздником, когда враги мирились, прекращались всякие раздоры и войны, люди желали друг другу счастья и здоровья.

Считалось, кто весело от души проведет дни Навруза до следующего Навруза найдет мир, спокойствие, счастье и благополучие.

Если в эти дни люди не прощали друг другу обид и не разговаривали между собой, то это считалось великим грехом. В дни "Навруза" устраивались особо большие празднества и люди проявляли милосердие друг к другу. Опять-таки это было особым проявлением самобытности народа и неизменно формировало национальный характер и этническое сознание узбекского народа.

Можно перечислить и такие праздники, и обряды как, "Праздник сева", "Праздник урожая", "Обряд обрезания". Узбеки с особым почтением и любовью относятся к своим детям и поэтому традиционно празднично отмечают их день рождения, праздник колыбели, появление первых зубов, стрижку первых волос и др. Таким образом, дети как бы с рождения впитывают в себя самобытность жизни и культуру своего этноса.

Справедливо будет отметить и такие черты этнического сознания узбеков, как почитание старших, образованных людей. Характерной чертой этноса является уважительное отношение к больным людям и инвалидам.

Традиционно в этнической среде уважительное отношение к соседям и взаимопомощь между соседями и особенно среди родственников.

В целом психологический портрет узбекского народа, помимо особенностей указанных выше, может быть дополнен и следующими характеристиками:

- трудолюбие, патриотизм, гуманность, гостеприимство, культ чистоты и санитарного состояния жилища, особенно двора;
- почитание родителей, стариков;
- немногословие и послушание младших перед старшими;
- степенность, обдуманность решений и действий;
- многодетность узбекских семей как следствие традиционной любви к детям
- терпеливость, выдержка, самообладание, реалистичность;
- любовь и бережное отношение к духовным ценностям и в целом к истории и культуре нации;
- чувство глубокого личного достоинства и др.

Конечно же, каждый исследователь в создании образа человека - представителя этноса использует не только данные публикаций и свое непосредственное наблюдение, но и преследует практически прикладные задачи. Представленный краткий материал в дальнейшем, будет существенно дополнен результатами собственного психологического исследования применительно к образу учителя узбекской школы.

Вместе с тем, излагая теоретическую и методологическую основу наших рассуждений о психике как социокультурном явлении, можно сделать следующие выводы:

1. При изучении проблем психики как социокультурного явления неизбежно возникает необходимость ШИРОКОГО привлечения данных наук об обществе и человекознания (философия, история, этнография, культурология и т. д.). Только этот подход может дать наиболее объективное представление об этносе, его культуре, быте, самобытности, что составными частями входят в такое емкое понятие как этнокультурные и этнопсихологические факторы.

2. Основываясь на историко-критическом подходе а в рассмотрении традиций, обычаев, привычек, обрядов и нравов узбекского народа, непосредственно влияющих на становлении национального характера и этнического сознания, можно заключить, что они проходят процесс эволюции в ходе исторического развития. Однако их основное назначение не теряет смысл и в современном мире.

Литература:

1. Каримов И.А “Юксак маънавият - енгилмас куч.” Т. : Маънавият, 2008 .- 176 б.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., 1980. -335 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. - 367с.
4. Бромлей Ю.В. Этнические процессы в современном мире.- М.,1987.- 448 с
5. Хайруллаев М.М. Фаробий ва унинг фалсафий рисоалари.-Т.,1963 – 284б.
6. Шкуратов В.А. Психика. Культура. История. - Ростов-на/Д., 1990. - 256с.

7. Этническая история и традиционная культура народов Средней Азии и Казахстана. - Нукус: Каракалпакстан, 1989. - 272с.
8. Этнографическое изучение быта и культуры узбеков / Отв. ред. Зияев Х.З. - Т., 1972. - 160с.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС В ОБЩЕСТВЕ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Жабборов И.А. (г. Карши, Узбекистан)

Суверенитет и независимость Республики Узбекистан неизбежно актуализируют такие проблемы как развитие национального самосознания, возрождение традиций и обычаев этноса. Наряду с решением сложнейших общественно-политических, социально-экономических и других вопросов появляется потребность в возрождении культурных и исторических корней, которые сохраняли нацию и способствовали ее самобытности и неповторимости.

Объективная природа становления того или иного народа не вызывает сомнения. Вместе с тем огромная роль в воспроизводстве культуры принадлежит образованию. Если это так, то, естественно, возникает необходимость пристального изучения учителя, который является связующим звеном в цепи поколений. Поэтому мы в своей работе в личности учителя и его деятельности рассматриваем, в первую очередь, этническое своеобразие народа, его культуру, другие социальные и экономические факторы, позволяющие осуществлять сложнейшее производство - производство подрастающего поколения этноса. Этим объясняется актуальность избранного направления исследования.

К сожалению, по целому ряду объективных причин социально-политического, экономического и психологического характера в последние десятилетия не придавалось должного внимания национальным программам образования и подготовки педагогических кадров, социокультурным и этнопсихологическим факторам образования, и в особенности, этническому сознанию учителя. Неприоритетной являлась такая наука, как национальная психология и исследование таких главнейших институтов ее формирования и сохранения как семья и школа.

Аскарров А., Байбурин А.К., Бромлей Ю.В., Выготский Л.С., Газиёв Э.Г., Гайнутдинов Р.З., Жабборов И.М., Леви-Брюль Л., Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Маматов М.М., Тульвисте П., Шкуратов В.А. и др. показали, что в личности существуют пласты разной геологической древности: социотипическое и индивидуальное поведение переплетаются в действиях и поступках человека. Такого же мнения придерживается академик А.Аскарров, подчеркивая обязательность учета в изучении этноса ее исторических корней. Нам представляются очень полезными его рассуждения о том, что узбекская нация сформировалась в результате территориального единства, а также сближения культуры, языка и экономики сакмассагетов, согдийцев,

хорезмийцев, ферганцев, ташкентцев и др. народов. Такое объединение произошло в X веке. Не исключено, а наоборот подчеркивается, влияние на узбекский этнос и развитие, происходившее в многолетней общечеловеческой культуре и в целом истории других этносов.

В этой связи психологические и этнические особенности каждого этноса, включают в себя и историческое переплетение происходящего в общечеловеческой культуре. Вместе с тем, этнотипическое в каждом народе существует и это проявляется в ее жизни. На наш взгляд, эталоны культуры и национальные стереотипы неизбежно выступают регуляторами поведения учителя и он (учитель) прививает, в свою очередь, эти образцы этнотипического поведения детям.

Этнопсихологические и этнокультурные факторы в общественно-историческом формировании образования в личности и деятельности учителя узбекской школы излагаются теоретические основы и стратегия исследования. Особое внимание уделяется именно этнопсихологическим и культурологическим факторам, влияющим на процесс образования в Республике Узбекистан и, определяющие роль и место, а также профессиональный имидж учителя в сознании узбекского народа.

История культуры, форма и образ жизни, составляя основу общественного устройства и человеческой деятельности, являются главными определяющими этнического сознания, национального характера и самобытности народа.

Социально-исторический образ жизни выступает как показатель типичного вида жизнедеятельности этноса на определенном этапе его развития. При этом, социально-предметные особенности образа жизни (заданные социокультурной средой) выступают как источник развития и закрепления этнического сознания, этнических стереотипов поведения и в целом, как потенциальные возможности развития культуры этноса (воспроизводства культуры).

Культура и образование во все исторические эпохи узбекского этноса были тесно связаны с религией. Они отвечали за передачу традиций, обрядов, ритуалов узбекского народа другим поколениям.

В данной статье отмечается, что этнокультурные и этнопсихологические особенности народа особенно ярко запечатлены в народной мудрости, проявляются в действиях и поступках людей.

Справедливо будет отметить и такие черты этнического сознания узбеков, как почитание старших, образованных людей. Характерной чертой этноса является уважительное отношение к больным людям и инвалидам. Традиционно в этнической среде уважительное отношение к соседям и взаимопомощь между соседями и особенно среди родственников.

В целом психологический портрет узбекского народа, помимо особенностей указанных выше, может быть дополнен и следующими характеристиками:

- трудолюбие, патриотизм, гуманность, гостеприимство, культ чистоты и санитарного состояния жилища, особенно двора;
- почитание родителей, стариков;
- немногословие и послушание младших перед старшими;
- степенность, обдуманность решений и действий;
- многодетность узбекских семей, как следствие традиционной любви к детям;
- терпеливость, выдержка, самообладание, реалистичность;
- любовь и бережное отношение к духовным ценностям и в целом к истории и культуре нации;
- чувство глубокого личного достоинства и др.

Известно, что такие черты национального характера, как сдержанность и неторопливость, решительность и осторожность, вежливость, дружба, скромность, бережливость, гостеприимство и др., закреплены в национальном характере этноса, и они так же нашли отражение в народной мудрости: «На доньшке терпенья - золото желтеет»; "Медленная утка первой прилетит"; "Неизвестного коня сзади не обходят"; "И в стене есть мыши, у мышей есть уши"; "Себя не уважаешь - другого не уважаешь"; "Без друга и жизнь - без силы, без друга и плов - без соли"; "Помни родство, а дружбу храни: друг настоящий - ровня родни!"; "Смелый джигит свою смерть победит"; "Руки щедры - путь открыт"; "Гость - тот же хозяин"; "Дому угощение - добрая слава. Гостю угощение - просто еда", "Дому, где раз отведал соли, сорок раз скажи Салом!" и др.

В вышеизложенных изречениях отражены бытовые реалии народа, социальные условия, его отношения к соседям, друзьям, врагам; отношения к труду и т.д. В узбекских пословицах и поговорках отражается история и экономика, бытовые и правовые нормы, обычаи, верования и суеверия, т.е. вся жизнь этноса. Конечно же, от изменения социальной жизни, его социально-экономических и политических структур отдельные характерные особенности сужаются, расширяются, однако смысл их бесценен, так как они впитаны в этнос и стереотипизированы в обыденном сознании народа.

Впитались в обычаи и стали привычными в действиях и поступках этноса добросердечность, уважение и гостеприимство, внимательность и чуткость.

Сложный характер и предметная направленность обрядов, традиции и нравы узбекского народа обнаруживаются почти во всех сферах жизнедеятельности этноса; в манере беседы; во взаимоотношениях мужа и жены в семье; традициях питания, чаепития, бережливости; уважении к родителям и старшим; в этике невесты и жениха; правилах поведения на улице и в обществе; свадебных обрядах и во всех религиозных обрядах и празднествах.

Важный вклад в становление этнического своеобразия узбекского народа внесли такие выдающиеся ученые-мыслители, как Фарабий, Хоразмий, Беруний, Ибн Сино, Улугбек, Давоний, Навоий, Кошифий и др.

Они были и сторонниками широкого распространения среди этноса науки и образования.

В статье особо выделяется учитель, как центральная фигура в образовании, который всегда был почитаем и имел высокий социальный статус. Но в то же время он был, как правило, образцом этнического сознания и мышления этноса. В этой связи ему посвящены многочисленные изречения из народной мудрости и различного рода трактаты.

Историко-критический анализ, как методологический подход в раскрытии в данном исследовании, позволяет выделить не только психологический "портрет" представителя узбекского этноса, но и социотипические черты личности учителя, которые позволяли ему сохранять и преумножать авторитет в обществе. Основные из них: любовь и уважение к детям, высокообразованность, педагогический такт, терпеливость, справедливость, сообразительность, восприятие и понимание духовного мира детей, сильная воля, самоуважение и т.д. Это, так сказать, желательное социотипическое в личности учителя неизменно сочетается с этнотипическим в нем.

Именно этнические особенности учителя узбекской школы такие как, черты национального самосознания, его уважение и почитание традиций и обычаев узбекского народа, знания психологических особенностей и исторических корней самобытности этноса, степень включенности в воспроизводство культуры этноса и др. остаются наименее изученными в психологической науке.

К сожалению, мы в данном исследовании не имели возможности для глубокого сопоставления психологических и этнокультурно-логических особенностей учителя узбекской школы с коллегами, представляющими другую культуру. Поэтому мы пользуемся в основном своими данными, которые получены при изучении учителей русских школ в Узбекистане.

Вместе с тем такое сравнение дает лишь условные различия, так как "этнические" русские, проживающие на территории Узбекистана впитали в себя элементы культуры и узбекского народа.

В этом смысле они не могут претендовать на полное представление своей нации. Таким же образом можно говорить и о представителях других этносов.

Например, казахи в Узбекистане отличаются от представителей своего коренного этноса, живущих в Казахстане. Прежде всего, это объясняется более оседлым образом их жизни. Однако такие черты в психологии своего народа как, широта души, открытость, прямота, добродушие, гостеприимство, стремление к большой свободе, доминированию в общении и деятельности и др. они сохраняют.

Много самобытного и примечательного можно обнаружить в психологии таджикского народа. В первую очередь, при общении с таджиками бросается в глаза их энергичность, прямота, контактность, неприхотливость, отходчивость и другие, которые присущи и таджикам живущим в Узбекистане.

Известна полиэтничность народов Узбекистана. В этой связи можно было бы дать краткие характеристики психологии людей, представляющих более 100 этносов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что история, культура, форма и образ жизни узбекского народа, социокультурная среда являются основными критериями этнического сознания, самосознания, национального характера, его самобытности и стереотипов поведения. Результаты исследования доказали, что национальное самосознание, традиции, обряды, ритуалы, вкусы, нравы, привычки узбекского народа во многом зависят от образования и культуры.

Выделенные черты этнопсихологического своеобразия узбекского народа (высокая нравственность; порядочность; честность; благородство; скромность; отзывчивость; смелость; решительность; тактичность; терпеливость; выдержка; самообладание; реалистичность; чувство глубокого личного достоинства; степенность, обдуманность решений и действий и др.) и типичные проявления этнокультуры (сопереживание к родным, близким и окружающим; многодетность и любовь к детям; почитание стариков, родителей и младших; уважение старших, больных, инвалидов; бережное отношение к вещам; умение соблюдать дисциплину и порядок; тяга к знаниям и почитание образованных людей; бережное отношение к традициям, обычаям своего народа; религиозность; взаимовыдержка и взаимовыручка; преобладающая роль общественного мнения; чистота и санитарное состояние жилища; любовь и бережное отношение к истории и культуре нации; трудолюбие; патриотизм; гостеприимство и др. явились определяющими средствами национального самосознания и его самобытности.

Литература:

1. Асқаров А. Ўзбек халқининг келиб чиқиш тарихидан // Халқ таълими. –Т., 1996..
2. Абу Райхон Беруний. Танлаасарлар. Т., 1968. 1т.-488 б.
3. Бромлей Ю.В. Этнические процессы в современном мире. –М., 1987. – 448 с.
4. Жабборов А.М. Педагогик психологиянинг этник асослари” Т.: Зарқалам, 2006, - 48 б.
5. Леонтьев А.Н. Человек и культура. М., 1961.- 115 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. – 304 с.

МОНОЭТНИЧЕСКАЯ И МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ *Жедунова Л.Г., Посысоев Н.Н. (г.Ярославль)*

Одним из частых поводов для обращения семейной пары к психологу в настоящее время является субъективное ощущение снижения уровня комфорта в супружеских отношениях и, соответственно, снижение уровня удовлетворенности браком. Опыт нашей собственной практики семейного консультирования позволяет высказать предположение о том, что меняется

содержание и форма интимности, базового многопланового чувства, включающего в себя переживание эмоциональной близости с другим человеком без переживания потери себя; способность довериться другому человеку без «слияния» с ним. Для российских моноэтнических семей психологическая близость является одним из критериев качества супружеских отношений, а ее нарушение (например, дистанцирование одного из супругов) приводит к разочарованию и неудовлетворенности семейной жизнью. Межличностная дистанция, оптимальная для одного, может казаться слишком большой для другого, вызывающей у него чувство собственной ненужности. Психологическая дистанция определяется, как базовое системное качество супружеских отношений, мера добровольного приближения одного супруга к другому, определяющая готовность принять («допустить») другого в собственное психологическое пространство и регулирующая степень общности психологического пространства в единстве его шести измерений: телесного, территориального, вещного, временных привычек, социальных связей, ценностей (Курбаткина, 2006).

Психологические проблемы чаще всего возникают из-за того, что каждый из партнеров считает удобную для него дистанцию в общении естественной и само собой разумеющейся, и эта тема редко является предметом обсуждения в паре. В этом случае, психологическая помощь может быть направлена на осознание супругами границ психологического пространства личности и на достижение договоренности об открытых и закрытых друг для друга областях. В данном контексте, установление приемлемой для обоих супругов дистанции в общении, помощь в восстановлении утраченной близости в очень большой степени будет определять успешность работы семейного консультанта. Совершенно иная ситуация может возникать в процессе оказания помощи семейной межэтнической паре, в которой эмоциональная близость не играет столь существенной роли в формировании общей удовлетворенностью браком.

Межэтнические браки рассматриваются нами как сложные союзы внеэтнических брачных предпочтений, характеризующихся неоднозначными, индивидуальными межличностными взаимодействиями партнеров. Неоднозначность межличностного взаимодействия обусловлена различными способами восприятия мира, интерпретации опыта, характером отношения к наиболее значимым событиям, т.е. тем, что определяется менталитетом. В рамках семьи менталитет определяет следующие представления:

- о нормах мужского и женского полоролевого поведения;
- о смысле и содержании брака;
- о способах воспитания;
- о правилах, регулирующих отношения семьи с социальным окружением;
- содержание материнской и отцовской роли.
- о приемлемой психологической дистанции в отношениях

Это подразумевает особое внимательное отношение консультанта к существующим в этих семьях семейным правилам, нормам, ценностям, определяющим общий семейный уклад, что позволяет семейному консультанту осуществлять консультирование семьи с учетом объективных реалий, без навязывания собственных нормативных представлений о критериях удовлетворенности браком, сформированных при работе с моноэтническими семьями.

По-видимому, существуют иные внутрисемейные стабилизаторы (помимо психологической близости), обуславливающие успешное и равновесное функционирование семейной системы, включающей в себя представителей различных этносов.

С целью проверки этого предположения под нашим руководством (Жедунова, Халбаева, 2017) было проведено специальное исследование, в котором приняли участие 20 супружеских пар, десять, из которых состоят в мононациональном союзе, а десять в межнациональном союзе.

Моноэтнические пары идентифицировали свою семью, как русскую. В этнически неоднородных семьях один из супругов был русским, другой был представителем следующих национальностей: азербайджанец, армянин, туркмен, египтянин, француз. Сбор данных с помощью методик и интервью проводился в рамках индивидуальных встреч с испытуемыми.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что в этнически однородных браках существует взаимосвязь между величиной психологической дистанции и удовлетворенностью браком. Чем меньше дистанция, тем выше удовлетворенность супружескими отношениями ($K=0.612$ при $p=0.74$). В этнически неоднородном браке выявлена противоположная зависимость: чем больше дистанция, тем выше удовлетворенность браком ($K=0.511$, $p=0.021$).

Иными словами, психологическая близость в межэтническом союзе не является абсолютной ценностью. Это позволяет предполагать, что в основе удовлетворенности браком в этих союзах лежат иные ценности. Проверке этого предположения был посвящен второй этап исследования. Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязи между удовлетворенностью браком и терминальными ценностями (жизненными целями). В исследовании приняли участие те же испытуемые. Результаты исследования показали, что в этнически однородных браках удовлетворенность обусловлена тем, насколько брачное партнерство позволяет удовлетворять потребность в самореализации, развитии себя, достижения в профессиональной сфере. В этнически неоднородных союзах удовлетворенность связывается с ценностью сохранения собственной индивидуальности. Иными словами, брачный союз с представителем другого этноса приносит удовлетворение в том случае, когда партнеры в рамках этого союза имеют возможность

сохранить свою национальную идентичность, не растворяясь в чужой культуре.

В межэтнических семьях удовлетворенность браком обусловлена достижением согласия о том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия. Высокий уровень материального положения оказывается основанием для развития чувства собственной значимости и повышения самооценки

Большая психологическая дистанция, по-видимому, помогает сохранить собственную индивидуальность, независимость, своеобразие своих убеждений и взглядов. Анализ результатов исследования показал зависимость значимости ценностей «высокое материальное положение», «собственный престиж» от уровня дистанции в браке.

Дистанцирование в отношениях в межэтническом браке, по-видимому, выполняет стабилизирующую функцию, позволяя сохранять свое эмоциональное состояние, не включаясь в эмоциональные переживания другого. Возможно именно это невключение позволяет супругам в межэтническом союзе чувствовать себя спокойно, защищенно и удовлетворенно.

Таким образом, при оказании психологической помощи супружеским парам, предъявляющим консультанту тему переживания субъективного неблагополучия в браке, важно иметь ввиду, что в основе удовлетворенности отношениями могут лежать совершенно разные факторы: психологическая близость, общность ценностей, возможность сохранить собственную индивидуальность. В зависимости от типа семьи необходимо варьировать терапевтические стратегии актуализирующие ресурсы семьи с учетом ее особенностей.

Литература:

1. Жедунова Л.Г., Посысоев Н.Н. Роль семейного мифа в восприятии и интерпретации субъективно значимых событий. Вестник Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. №4, 2013.- С. 86-91.
2. Курбаткина Ю.В. Исследование психологической дистанции в браке // Журнал прикладной психологии. М., 2006. № 6-2. С. 40-48.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ САМОВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ

Жумаев Н.З., Насимова З. (г. Бухара, Узбекистан)

Современная «Концепция непрерывного образования» Республики Узбекистан выдвигает задачу формирования у подрастающего поколения духовно-нравственных ценностей. Следовательно, основа образования

закljučается в духовном и культурном просвещении и воспитании личности. В понимание духовно-нравственных качеств личности входят такие нравственные, эстетические, духовные, трудовые, социальные признаки - как добро, достоинство, долг, истина, любовь к Родине, красота, вежливость и т.д., которые занимают важное место во всестороннем развитии подрастающего поколения и составляют основу духовного наследия человечества. В системе всестороннего развития личности важное место занимает самовоспитание – сознательная, целенаправленная и самостоятельная деятельность, управляемая самой личностью, оказывающая оптимальную роль в развитии творческих сил и способностей подростка. Как показывает опыт развитие и совершенствование демократически правового государства и формирование гражданского общества тесно связаны с самовоспитанием. Самовоспитание, исходя из требований и интересов общества, целеустремленно и планомерно помогает формированию положительных качеств личности, а также развитию творческих сил, способностей, изменению взаимоотношений с окружающим миром.

Для того, чтобы правильно организовать процесс самовоспитания, а также дать понять подростку содержание и сущность самопознания, саморазвития, саморегуляции следует уточнить некоторые вопросы, связанные процессом самовоспитания.

Первый вопрос – конкретно и точно определить сущность функции самовоспитания. Сущность самовоспитания заключается в активном осознании личностного своего «Я» (самосознание), отношений с окружающим миром (мировоззрение), своего жизненного опыта, самого процесса работы над собой, самовыражения, самостимуляции, везения.

Необходимо иметь в виду, что с ускорением научно – технического развития, темпов общественного прогресса появляется потребность всестороннего развития школьника, его духовно-нравственной, культурно-просветительной подготовки к жизни. Все виды деятельности: общественная, познавательная, трудовая, нравственная, эстетическая и т.д. взаимосвязаны. Они способствуют ещё большему совершенствованию самовоспитания. В этих условиях целесообразно организовать самонаблюдение и его основных компонентов – самоанализ, самоконтроль, самовыражение. Так, как в процессе усвоения вышеуказанных компонентов самовоспитания, школьник вступает в качестве субъекта воспитательного процесса. Это стимулирует интересы отношения жизнедеятельности подростка.

Следующий вопрос связан с определением потребностей самовоспитания школьника. Исследованиями установлено, что потребность в самовоспитании начинает формироваться у школьников ещё в младшем школьном возрасте. Но в этом возрасте, исходя из возрастного и индивидуального развития школьников, потребность самовоспитания выражается в форме приспособления, подражания, ориентации на взрослых, друзей и сверстников. Потребность в самовоспитании более в совершенном, целенаправленном, осмысленном, устойчивом виде проявляется - в

подростковом возрасте. Так как, в этом возрасте ведущим компонентом содержания самовоспитания является формирование идеалов, общественной направленности деятельности подростка, его волевых и нравственных качеств.

Поэтому в этом возрасте важно усилить педагогические и воспитательные работы, чтобы в процессе самовоспитания уделялось больше внимания на формирование у каждого подростка чувства гражданского долга, гражданских обязанностей и гражданского сознания и т.д.

Исследования показали, что в проблеме организации самовоспитания важное место занимает чёткое определение основных функций. Первой важнейшей функцией самовоспитания является ускорение психического развития школьника и создание условий для самостоятельного, устойчивого процесса самовоспитания. Учёт индивидуальных и физиологических особенностей для психического развития подростка, которые способствуют целенаправленного развития процесса самовоспитания, а также устойчивую организацию самовоспитания. Это положительно действует развитию интересов кругозора, высокой культуры подростка и создаёт условия для выявления у него разносторонних склонностей и возможностей. Создание условий для самовоспитания развивает у подростка – самостоятельность, самоанализ, самоконтроль и самооценку.

Следующая функция - привлечение подростка в самовоспитание. Это функция может осуществляться при помощи организации интересной и разнообразной духовно-просветительской работы в школе с учетом психологической подготовки в процессе самовоспитания школьника.

Массовое привлечение учащихся – подростков в процесс самовоспитания способствует формированию у каждого подростка чувства патриотизма и гуманизма, собственного достоинства и дисциплинированности, гармоничного проявления гуманизма.

Не менее важной функцией самовоспитания является привлечение школьников к правовой и нравственной деятельности самопознания, а также самоотношения к культуре.

А также, на наш взгляд, общественно-педагогическая и нравственно-правовая функция самовоспитания играют важную роль в развитии политической культуры, чувства гуманизма, правовых знаний, нравственно-правового долга и обязательства.

В условиях укрепления правового демократического государства и основ гражданского общества возрастает роль общественной активности, политической сознательности и нравственно-правовая культуры подрастающего поколения. В этих условиях большое значение приобретает общественно-педагогическая и нравственно-правовая функция самовоспитания. Она способствует формированию у каждого подростка высокой политической культуры, гражданского сознания, знания правовых норм, законов своего государства.

Результаты исследования показали, что если политическая культура помогает каждому подростку умело вести политическую дискуссию, отстаивать своё политическое мнение, умело оценивать политическую обстановку мира своей страны, то нравственно-правовая культура помогает каждому школьнику глубоко и всесторонне уважать законы своего государства, развивать чувство патриотизма, гуманизма и самопознания.

Как мы видим, все функции самовоспитания играют немаловажную роль в формировании общественного гражданского долга, гуманизма, чувства патриотизма, которые составляют основу всестороннего развития личности. Взаимосвязь всех функций самовоспитания – важное условие преодоления отклонений от общественного долга в духовно-нравственном развитии личности.

Таким образом, главный «механизм» самовоспитания включает в себе правильное и точное определение сущности функции данного процесса, а также обеспечение целостности цикла планирования, создания организации благоприятных учебно-материальных, гигиенических и морально-этических условий процесса самовоспитания.

ВЛИЯНИЕ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА СЕКСУАЛЬНО-ЭРОТИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Завражин С.А. (г. Владимир)

Ориентация на построение рыночной экономики, «открытого общества» дала возможность для беспрепятственного проникновения в нашу страну жизненных целей и стандартов, свойственных Западной, «чувственной цивилизации» (П. Сорокин). Сегодня они объединены культурой постмодернизма.

Постмодернизм характеризует отказ от идеи целостности, иерархической структурности, центрированности, гармоничной упорядоченности мира, его осмысленности. В постмодернистском обществе информация заменяет производство, социальные роли размываются, социальные институты подстраиваются под потребности людей; в нем царствует гедонистический и персонифицированный индивидуализм, грубая чувственность, страх перед старостью и смертью.

Постмодернистский проект провозглашает тотальную деконструкцию абсолютных ценностей и смыслов бытия. Он исходит из того, что часть всегда права перед целым; индивид – перед обществом; свобода – перед ответственностью; субъективное самовыражение важнее объективной истины, которой, впрочем, и не существует. Постмодернизм утверждает относительность норм и идеалов, что логически приводит к легитимации отклоняющегося поведения (например, употребления наркотиков, проституции). Принцип относительности распространяется на все виды сексуальной активности. Чувственное наслаждение признается важнейшей

потребностью человека, которую нельзя ничем ограничивать. Человеку с детских лет внушается, что пол и сексуальные предпочтения могут им свободно выбираться. Общество принудительно бомбардируется сексуальными стимулами – сексуализируется – превращаясь в «абортную культуру» (Д. Собран).

Универсальным символом такого социума является, по меткому замечанию французского философа Жюль Липовецки, нарцисс – человек, который занят только собой и заботится только о собственном благополучии [1].

Нарциссизм, порожденный всеобщим забвением социальных ценностей, предельных целей и смыслов, проникает во все «поры» общества: политику, экономику, науку, искусство, коммуникации, быт. В рамках семейной структуры нарциссизм проявляется в интенсификации гедонистических установок супругов, эротической составляющей отношений, в которую втягиваются и дети. Известный американский психоаналитик Сэнди Хотчис подчеркивает: «Характерный симптом нашего времени, связанный с расцветом нарциссизма, заключается в том, что взрослым разрешено всеми способами, открыто, неограниченно и вульгарно на глазах у детей возбуждать собственную похоть, игнорируя тот факт, что это оказывает пагубное влияние на детей и все, что их окружает» [2, с. 232]. По справедливому замечанию Хотчис, гиперстимуляция детской сексуальности посредством того, что они видят и слышат дома, представляет собой разновидность эмоционального инцеста, который может принести не меньше вреда, чем физический инцест. Иногда взрослому человеку бывает гораздо сложнее вспомнить и проработать такой инцест, ибо не существует более травмирующего фактора, чем семейная атмосфера, поощряющая неопределенность границ, которая дает возможность взрослому так или иначе получать удовлетворение за счет ребенка [2, с. 233].

Одним из негативных последствий намеренной сексуализации детской субкультуры, как показывают результаты наших исследований, является выраженная инфляция чувства сексуального стыда у подростков, который традиционно выступал ограничителем их ненормативной сексуальной активности.

Масс-медиа навязывает человеку, прежде всего молодому, установку, что стыд – это признак слабости, неполноценности, виктимности; он является серьезной преградой на пути к социальному успеху. На телевизионных ток-шоу стимулируется душевное самообнажение, демонстративное бесстыдство. Человеку откровенно намекают, чтобы он не стыдился тех желаний, которые ранее считал табуированными.

В постмодерне нарушения запретов, вызывавшее чувство сексуального стыда, перестают считаться незыблемыми, или же намного реже иницируют его. Современный подросток уже не стыдится многих сексуальных импульсов, которые смущали его сверстников 80-90-х годов прошлого века. Успешно проведенная СМИ десакрализация интимной сферы человека,

эротизация детско-подростковой субкультуры существенно понизила порог сексуального стыда у представителей подрастающего поколения. Сегодня подросткам не стыдно разглядывать эротические журналы, посещать порносайты, заходить в интим-салоны, использовать нецензурные выражения в коммуникациях со сверстниками другого пола, откровенно демонстрировать свою сексуальную активность в учебных заведениях и т.д. Наоборот, стыдно оставаться девственником, не быть «сексапильным», не иметь друга/подругу, с которым (ой) вступаешь в интимные отношения.

Притупление, элиминация сексуального стыда в пубертате как необходимого условия социализации сексуальной энергии может негативно сказаться на духовном становлении личности, обернуться серьезными нарушениями психосексуального здоровья. Адекватной реакцией на переживание сексуального стыда у подростка можно считать его стремление к нравственному совершенствованию, целомудренному поведению, что не исключает, а наоборот, благоприятствует радостному восприятию своей сексуальности.

В связи с реальной опасностью некритичной интернализации детьми и подростками чужеродных отечественной культурной традиции сексуально-эротических установок постмодерна перед всеми институтами социализации встает задача трезвой оценки психосексуального здоровья подрастающего поколения и разработки реальных мер его сохранения.

Литература:

1. Липовецки, Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецки. – М.: «Владимир Даль», 2001. – 304 с.
2. Хотчис, С. Адская паутина: Как выжить в мире нарциссизма. Пер. с англ. В. Мершавки / С Хотчис. – М.: Независимая фирма «Класс», 2010. – 248 с.

КРИЗИСЫ В СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЕ

Зинова У.А. (г.Магнитогорск)

Несмотря на большое количество эмпирических исследований, посвященных разным аспектам изучения личностного кризиса, проблема изучения кризисных состояний в спортивной деятельности еще далека от окончательного решения.

Спортивная карьера характеризуется относительно ранним стартом, кульминацией и финишем, совпадая по времени с возрастными периодами, когда развитие человека как индивида, субъекта, личности и индивидуальности идет наиболее интенсивно.

По-разному складывается жизнь спортсменов в спорте и вне его. Но есть общее: спортивная карьера, охватывающая по времени около половины жизни (а иногда и больше), ни для кого не проходит бесследно, она оказывает существенное влияние на становление и развитие человека, его судьбу.

Кризисы в спорте высших достижений и в детском спорте приобретают в настоящее время все более распространенный характер и становятся неотъемлемой частью соревновательной деятельности. Спорт как модель ответственной деятельности, насыщенной кризисными состояниями, привлекал внимание исследователей достаточно давно и часто. Первым выделил в спорте «особые» ситуации А.Ц.Пуни, который ввел в теорию психологии спорта определение «препятствия различной степени трудности». Но он ограничился описанием особенностей «препятствий» только в одной предстартовой ситуации.

По такому же пути шел П.А.Рудик, который давал психологическим барьерам несколько иное определение, называя их «объективными и субъективными трудностями», но, как и А.Ц.Пуни, не затрагивал вопросов кризисов и преодоления их.

Р.М. Загайнов из всех возможных кризисных ситуаций спортивной деятельности как основных, стандартных и типичных выделяет пять:

1. кризисная ситуация после поражения (имеется в виду значимое поражение);
2. кризисная ситуация после победы (имеется в виду значимая победа);
3. предстартовая кризисная ситуация (имеется в виду ситуация перед очень трудным и значимым соревнованием);
4. кризисная ситуация «застоя» в основном виде деятельности (имеется в виду застой как в соревновательных результатах деятельности, так и в тренировочном процессе);
5. кризисная ситуация перед завершением спортивной деятельности и карьеры (имеется в виду период времени, когда спортсмен принимает исключительно значимое для него и его семьи личное решение о смене основного вида деятельности).

Р.М. Загайнов выделяет 12 переживаний в состоянии кризиса, все они «переживаются» (оживают в тот момент, когда спортсмен оказывается в кризисном состоянии): 1) переживания одиночества; 2) переживания боязни поражения; 3) переживание неуверенности; 4) переживание неудовлетворенности; 5) переживание ответственности; 6) переживание конкуренции; 7) переживание бремени лидера; 8) переживание популярности, публичности деятельности и жизни (бремени славы); 9) переживание несбалансированности основной и неосновной деятельности; 10) переживание "переоценки действительности" (ценностей); 11) переживание психологической усталости; 12) переживание завершения спортивной деятельности и карьеры.

Выделяют три существенных признака любой карьеры: а) карьера - это всегда многолетняя деятельность или поприще, которое человек себе выбирает сам; б) человек, делающий карьеру, нацелен на высокие достижения, на успех; в) карьера немыслима без самосовершенствования субъекта в данной области.

Таким образом, спортивную карьеру можно определить как многолетнюю спортивную деятельность, нацеленную на высокие спортивные достижения и связанную с постоянным самосовершенствованием человека в одном или нескольких видах спорта.

В самом широком смысле выделяют два существующих признака любого кризиса: а) «поворотный пункт, решающий момент в развитии чего-нибудь»; б) « время, характеризующееся большой опасностью или трудностью».

Наложение представленных периодизаций спортивной карьеры позволило выделить семь кризисов-переходов элитарной спортивной карьеры:

- 1) кризис начала спортивной специализации;
- 2) кризис перехода к углубленной тренировке в избранном виде спорта;
- 3) кризис перехода из массового спорта в спорт высших достижений;
- 4) кризис перехода из юношеского спорта во взрослый спорт;
- 5) кризис перехода из любительского спорта высших достижений в профессиональный спорт;
- 6) кризис перехода от кульминации к финишу спортивной карьеры;
- 7) кризис завершения спортивной карьеры и перехода к другой карьере.

Главная особенность кризисов-переходов спортивной карьеры – возможность прогнозирования и подготовки к ним. Карьеры конкретных спортсменов могут включать разное число кризисов-переходов. Ведь именно неспособность спортсмена преодолеть кризис, разрешить породившие его противоречия обычно ведет к преждевременному уходу из спорта и «свертыванию» спортивной карьеры. Знание этих противоречий позволяет заранее подготовиться к ним и облегчить прохождение кризиса.

Полные описания кризисов-переходов спортивной карьеры и предпосылки кризисных состояний в спортивной деятельности, а также описания, учитывающие особенности спортивной карьеры в различных видах спорта, являются основой для построения системы психологического сопровождения спортивной карьеры и находят прямой выход в спортивную практику.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Зобков В.А. (г. Владимир, Россия)

Воспитание – это процесс социализации индивида, становление и развитие его как личности на протяжении жизни в ходе собственной активности и под влиянием среды.

Воспитание, прежде всего, связано с формированием у ребёнка, учащейся молодёжи адекватного отношения к жизнедеятельности, включающего в свою структуру отношение к себе, к деятельности и

отношение к другим людям. Воспитательные воздействия выполняют развивающую роль лишь тогда, когда помогают человеку сформировать позитивное отношение к себе, когда в процессе предметной деятельности человека осуществляется процесс становления и развития мотивационно-потребностной сферы, процесс формирования адекватной самооценки, качеств/черт личности, определяющих отношение к многоплановым видам деятельности, к другим людям, к социальной действительности в целом.

Личность интегрирует в себе общественные отношения, однако, в каждом конкретном случае это преломляется сквозь призму того опыта сотрудничества и взаимодействия с окружающими, тех форм совместной деятельности, которые и определяют формирование отношения к себе, развитие потребностно-мотивационной сферы человека, его самооценки и проявление его индивидуально-личностных черт в жизнедеятельности.

Важнейшая задача современного воспитания – создать психологические условия для одновременного становления самостоятельности и ответственности ребенка, учащегося за себя, других и за результаты дела. Освоение опыта эффективной самостоятельности и коллективной деятельности должно опираться на такую личностную особенность учащегося (ребенка), как открытость к получению нравственного опыта в общении, деятельности и взаимодействии с окружающим.

К разряду непреходящих ценностей относятся общечеловеческие нравственные ценности. Они-то, в первую очередь, и определяют собой цели воспитания на всех этапах социальной истории. Воспитание чести и совести, справедливости, ответственности и личностного достоинства непосредственно связано с формированием нравственной самооценки ребенка, отношения к себе как безусловной ценности. Поддержание на адекватно-должном уровне отношения к себе как ценности является особенно актуальной задачей самовоспитания.

Воспитание осуществляется средствами организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди – воспитатели – воздействуют на других людей – воспитанников – с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. К средствам психологического воздействия можно отнести всевозможные виды научения, связанные с формированием поступков человека, убеждение, внушение, преобразования когнитивной сферы, социальных установок. Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным средствам, рассчитанным на оказание глобального эффекта на личность, затрагивающего все или большинство ее сторон. Средствами воспитания могут стать личный пример воспитателя, педагога, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми,

поступки.

Значительную роль в воспитании личности ребёнка, учащегося, особенно учащегося подросткового возраста, играют внешкольные учреждения (музыкальные, спортивные школы, школы изобразительного искусства, художественно-творческие школы и др.) как разнообразная система деятельностей, вынесенная за рамки школьного обучения.

Практика и исследования позволяют утверждать, что только включаясь в самые разнообразные виды деятельностей, свободно переходя от учебной деятельности к другим видам деятельностей, формирующийся человек может быть подготовлен к последующей самостоятельной взрослой жизни: умело и конструктивно взаимодействовать с окружающими, овладевать теоретическими знаниями и практическими умениями в течение всей жизни.

Воспитательное воздействие на личность осуществляется, как правило, в семье, детском саду, школе, вузе. Формально на семье, детском образовательном учреждении (ДОУ), школе и вузе лежит основная доля ответственности за развитие личности ребенка, учащегося. Однако фактически в современных условиях ДОУ, школа, вуз и семья не всегда доминируют в воспитательных воздействиях, и их влияние нередко уравнивается и даже перевешивается воздействиями многих других социальных институтов, средств массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольных и вне семейных организаций.

Воспитательное воздействие семьи, тем не менее, ограничено. Оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни. В этом плане школа и другие социальные институты находятся в более благоприятном положении.

В ДОУ, школе развивающийся ребенок проводит значительную часть своего времени. Каждый новый человек, с которым ребенок встречается в ДОУ и школе, несет в себе для него что-то новое, и в этом смысле образовательные учреждения предоставляют широкие возможности для оказания разнообразных воспитательных воздействий на детей и учащуюся молодежь.

В школе, кроме того, воспитание может осуществляться через учебные предметы гуманитарного цикла: литературу, историю и ряд других. Все это — очевидные достоинства школьного воспитания. Но есть у него и слабые стороны, одна из них — обезличенность. Для работников школы, в отличие от членов семьи, все дети одинаковы и всем им уделяется примерно равное внимание. В то же самое время каждый ребенок — индивидуальность и требует особого подхода. Данный недостаток может быть устранен за счет удачного сочетания семейного и дошкольного, школьного, вузовского воспитания, их взаимодополнения.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

Иванов Е.А., Сотниченко Д.М. (г. Санкт-Петербург)

В современных условиях в связи с реформированием войск национальной гвардии Российской Федерации меняются требования к содержанию профессиональной подготовки будущих офицеров-психологов. Это влечет за собой изменение структуры компетенций и форм их раскрытия в системе образовательной подготовки, а также моделирования учебного процесса факультета, на котором проходит профессиональная подготовка по специальности «Психология служебной деятельности».

Одной из наиболее значимых проблем в работе психолога является осуществление переговорной деятельности. Что касается ее конкретизации, то проблема эта ранее в основном связывалась с контртеррористической работой. По нашему мнению, в связи с расширением сфер применения войск национальной гвардии, переговорная деятельность должна пониматься в широком значении данного понятия. Таким образом, она может трактоваться как любая форма затрудненной коммуникации, в которой психолог может выступать и как посредник, и как непосредственная сторона переговорной ситуации.

В исследованиях Н.В. Кузьминой (2016), посвященных проблеме качества педагогического образования, отмечается, что одной из наименее качественно формируемых в образовательной среде вуза является коммуникативная сторона общения. Констатация данного факта учеными-педагогами и психологами, а также постулирование активных, в том числе групповых форм обучения студентов, не приводит к существенному изменению показателей готовности к коммуникативной деятельности, как профессионально-важной характеристике педагога и психолога (хотя последние, в силу содержательной специфики своей образовательной подготовки, все-таки в большей степени в нее вовлечены). Требуется переосмысление отношения к формам учебной работы студентов и курсантов, поскольку изменение одной лишь содержательной стороны (перечня учебных дисциплин) не меняет в целом отношения к коммуникативной стороне общения и не позволяет достигать оптимального уровня готовности к общению с представителями различных возрастных групп в типовых ситуациях затрудненного общения. В литературе, посвященной реализации рейтинговой шкалы учета учебной успешности психологов, обучающихся в классическом университете (Тучин А.С., 2008) отмечаются выше приведенные проблемы и дается вариант организации учебных занятий, при которых система критериев становится максимально ясной и контролируемой. Последнее достаточно важно еще и потому, что применение современных информационных систем затрудняет оценку степени самостоятельности выполнения заданий, предполагающих ее простое оценивание в баллах.

По нашему мнению, рейтинговая система оценивания качества выполнения различных форм учебных заданий позволяет преподавателю, не вступая в конфликт с другими субъектами образования, успешно решать задачу формирования коммуникативной функции на материале преподаваемого им учебного предмета. Так, за счет обоснованной и разъясняемой курсантам шкалы появляется возможность постоянного стимулирования и контроля личной активности каждого обучаемого. Существенным моментом создания положительного мотивационного отношения к содержательной стороне таких форм выполнения учебных заданий, как доклад, реферат, учебный диалог и др. является допущение, а по сути, требование к выступающим, когда они должны провоцировать надситуативную учебно-познавательную активность аудитории. Последнее предполагает проблематизацию, как способность увидеть необычное в обычном, нестандартное в типовом. Важно также, что после формального завершения этой части обсуждения сообщения курсанта, проводится оценка возможной динамики реализованной учебной ситуации.

В последнем случае реализуется так называемый задачный подход, когда участникам предлагают в различных текстах произвести изменения, при которых могут, например, меняться образы конфликтной ситуации, количество вовлеченных в конфликт участников, а также степень их активности. Курсанты приобретают такие профессионально-важные качества, как рефлексия способа и средств деятельности, осваивают различные виды контроля, а не только итоговый контроль (результата деятельности). Они получают опыт оценивания позиции личности, для которой характерна высокая центрация, застревание, проявление агрессии и т.д. Они учатся оценивать уровни (высокие, средние, низкие) коммуникативной деятельности и стимулировать конструктивные варианты совладания в ситуациях затрудненного общения.

Такое применение рейтинговой системы оценивания учебных успехов не только положительно сказывается на учебной успеваемости, но и стимулирует мотивацию личностного роста и развития будущего офицера-психолога.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изотова Е.Г. (г. Ярославль)

Одной из социальных проблем современного общества является проявление агрессии. Агрессия, в любой форме ее проявления, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу.

Агрессивные проявления встречаются уже у детей начальной школы.

Педагог контактирует со школьниками не только во время уроков, но и в свободное от них время. Таким образом, актуальным становится анализ

проблемы агрессивного поведения младших школьников в гендерном аспекте во время занятий по внеурочной деятельности. Поэтому учитель должен уметь решать агрессивные ситуации в любое время, как на учебных занятиях, так и на внеучебных.

Цель исследования – выявить гендерные особенности проявлений агрессии у младших школьников во внеурочной деятельности.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что агрессивность маскулинного типа гендерной идентичности более ярко выражается в спортивно-оздоровительном направлении внеурочной деятельности, чем у феминного типа всех возрастов младших школьников.

Исследования проводились в школах города Ярославля (МОУ СШ № 88, МОУ СШ №89, МОУ СШ №58, МОУ СШ №1 , МОУ СШ №40) . В исследовании приняли участие 125 младших школьников. Все испытуемые находятся в возрасте 7-9 лет.

В ходе первичного исследования мы зафиксировали, что мальчики гораздо агрессивнее девочек. Это проявляется, например, в игре, когда дети сами того не замечая, становятся зачинщиками драки или ссоры. Мальчики обычно становятся возбудителями агрессивной ситуации.

Самые высокие показатели агрессивности зафиксированы у детей, обучающихся в школах №40 и №88. Это может быть связано с тем, что данные школы находятся в отдаленных от центра города районах. При этом, МОУ СШ № 88 посещает большое количество детей – «переселенцев» из неблагополучных районов. При этом, дети из так называемых «переселенных» семей и могут проявлять агрессию по отношению к окружающим (учителям, одноклассникам).

МОУ СШ № 40 находится в одном из неблагоприятных районов города Ярославля. Большинство детей, посещающих эту школу, так же растут и воспитываются в неблагополучных семьях. Все эти критерии очень влияют на развитие ребенка в целом и на его агрессивность в частности.

На основе полученных данных мы разработали систему занятий (19 занятий по 35 минут), направленных на снижение агрессивности между мальчиками и девочками младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Занятия проводились исключительно во внеурочное время, раз в неделю, после каждого занятия проводилась рефлексия. Занятия проводились с целью сплочения детского коллектива; воспитания добрых качеств у детей и умения дружить; так же с целью формирования добрых взаимоотношений между детьми в классе и на создание благоприятного психологического климата, преодоление барьера в межличностных отношениях, развитие коммуникативных навыков.

По результатам второго замера (после системы занятий на снижение агрессивной направленности и создание благоприятного психологического климата между мальчиками и девочками младшего школьного возраста во внеурочной деятельности), а также статистической обработки данных, мы можем увидеть следующие результаты: во 2 «А» классе МОУ СШ № 40 и во

2 «Г» МОУ СШ № 88, где проводились занятия, мы обнаружили значимое снижение по шкалам раздражимости, подозрительности и вербальной агрессии. Интерпретация методики «Личностная агрессивность и конфликтность» свидетельствует о сдруженности внутри классных коллективах. Так же у ребят в данных классах появилось стремление помогать друг другу.

Интересной тенденцией является тот момент, что в классе, где занятия не проводились, также наблюдается снижение негативных поведенческих наблюдений. Однако, эти показатели не достигают уровня статистической значимости.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая нами гипотеза: агрессивность маскулинного типа гендерной идентичности более ярко выражается в спортивно-оздоровительном направлении внеурочной деятельности, чем у феминного типа всех возрастов младших школьников подтверждается.

Результаты проведенных методик можно считать нормой, так как они соотносятся с теоретическими представлениями о гендерных особенностях проявления агрессии младших школьников во внеурочной деятельности.

Литература:

1. Пучкова М.В., Изотова Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии во внеурочной деятельности // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы : сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2016 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2016.
2. Изотова Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии младших школьников // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Шолоховский вестник, МГТУ им. М. А. Шолохова, Сергиев Посад, ИД Канцлер, 2015. -121 с. - С.90-92.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Исламов Д.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)

С первых дней обретения статуса суверенного государства Республикой Узбекистан важнейшей задачей, поднятой на уровень государственной политики, явилось возрождение того огромного, бесценного духовного и культурного наследия, которое в течение многих веков создавалось нашими предками.

В прошлом прогрессивными педагогами и видными мыслителями выдвинуто немало плодотворных педагогических идей; изучение их педагогического наследия способствует повышению педагогической культуры учителя, предостерегает от рецептурного подхода к вопросам педагогической теории и практики. Изучение истории педагогики играет большую роль в повышении педагогической культуры учителя, способствует вооружению его педагогическим мастерством, передаёт лучшие традиции гуманистической педагогики и тем самым помогает учителю в его

повседневной деятельности. Когда педагог строит учебно-воспитательный процесс, воздействуя на личность ребенка, он должен учитывать множество параметров: эмоционально-психологическое состояние, общий уровень культурного и возрастного развития, сформированность отношений, духовное и интеллектуальное развитие и др. В итоге на основе внешних проявлений формируются первоначальные представления о личности формирующегося ребенка, которое во многом определяет характер педагогического воздействия и педагогического общения.

Педагогическое общение это форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников с помощью вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Педагогическое общение учителя со школьниками в процессе обучения создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, создает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Специфика педагогического общения проявляется прежде всего в его направленности. Оно направлено не только на взаимодействие обучающихся и организацию их личностного развития, но и на организацию усвоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью:

- 1) на само учебное взаимодействие;
- 2) на обучающихся;
- 3) на предмет усвоения.

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель, работая с каким-то одним учащимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и наоборот, работая со всем классом, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения выражается в органичном сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Второе специфическое качество педагогического общения обусловлено прежде всего его обучающей функцией, которая включает в себя воспитывающую функцию. Обучающая функция реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы – дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не вытесняет других его функций, обеспечивающих многостороннее взаимодействие учителя и учеников, а также учеников между собой. Другие главные функции педагогического общения – воспитывающая и фасилитативная. Воспитывающее воздействие педагогического общения на психику

охарактеризовал А. Б. Добрович: «Какой бы предмет ни преподавал учитель, он передает ученику прежде всего убеждение в силе человеческого разума, могучую тягу к знаниям, любовь к истине и установку на общественно полезный труд. Когда же учитель способен заодно продемонстрировать учащимся высокую и отточенную культуру межличностных отношений – тогда, восхищаясь таким педагогом и невольно подражая ему, младшее поколение формируется духовно гармоничным, способным к человеческому разрешению конфликтов». [Добрович Л. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987. С. 4.]

При анализе педагогического общения необходимо разграничивать его педагогические и собственно коммуникативные задачи. При всей их нерасторжимости это разные явления, и первые из них реализуются посредством вторых. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала, тогда как коммуникативная задача отвечает на вопрос, какими средствами воздействия педагога на обучающихся это можно осуществить более эффективно, какие речевые средства лучше всего использовать в разных педагогических ситуациях.

Педагогическая ситуация рассматривается в контексте единицы учебного процесса – урока. В зависимости от основания можно по-разному классифицировать педагогическую ситуацию. По форме отношения она может быть деловой или личной, официальной или неофициальной, формальной или неформальной. По этапам урока выделяются педагогические ситуации ознакомления с учебным материалом, тренировки способов учебных действий, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По динамике сотрудничества можно выделить ситуации вхождения в работу, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По характеру учебного взаимодействия это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации. По характеру решаемых учебных задач ситуация может быть нейтральной или проблемной. По пространственному расположению участников общения ситуации могут быть интимными (15–45 см расстояния друг от друга), личными (до 75 см), социальными (до 2 м) и публичными (30–7 м). Например, педагогическая ситуация общения учителя в первом классе первого сентября может быть определена как неформальная, общей ориентации в условиях школы, вхождения во взаимодействие, сотрудничество, нейтральная, личного и социального общения, личного знакомства и т. д. Каждая ситуация осуществляется определенными коммуникативными актами (актами общения), в виде коммуникативных задач, при помощи определенных речевых действий.

Структурной единицей общения, в том числе педагогического, является коммуникативный акт – ситуация построения речевого высказывания одним из партнеров по общению и одновременного восприятия и смысловой переработки этого высказывания другим партнером.

Таким образом, коммуникативный акт представляет собой двустороннее взаимодействие. Педагогическое общение воплощается в коммуникативных актах «говорящий – слушающий», где в обеих этих ролях попеременно выступают учитель и ученик. Каждый из партнеров по общению ставит перед собой определенную коммуникативную задачу, которая решается внутри коммуникативного акта. Коммуникативная задача представляет собой цель, на достижение которой направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. При постановке коммуникативной задачи учителю необходимо учитывать педагогическую задачу, наличный уровень педагогического общения учащихся и класса, индивидуальные особенности учащихся, собственные индивидуальные особенности и применяемые в данном классе методы работы.

С позиции говорящего могут быть выделены следующие группы коммуникативных задач:

- 1) передача, сообщение информации;
- 2) затребование, запрос информации;
- 3) побуждение партнера к действию;
- 4) выражение отношения к действию партнера.

Среди задач, относящихся к сообщению информации, на практике учителя чаще всего ставят себе такие, как доказательство, рассказ, объяснение, убеждение. Эти задачи сами педагоги считают для себя достаточно сложными, поскольку постановке и решению коммуникативных задач их специально не учат.

С позиции слушающего в условиях педагогического общения выделяются следующие коммуникативные задачи: понять, запомнить, выучить, усвоить, сделать вывод, ответить, опровергнуть, доказать. Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни – сложнее (доказать), другие – проще (запомнить). Каждая из них связана с одной из трех установок слушающего: познавательной, мнемической (на память) или коммуникативной. Именно коммуникативная установка – «принять сообщение и передать другому» – обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала. Это должно учитываться педагогом при организации общения, обучения и формулирования речевых инструкций, заданий.

Педагоги, общаясь с учащимися и решая разные по характеру коммуникативные задачи, реализуют посредством этих задач четыре педагогические функции: стимулирующую, реагирующую, контролирующую и организующую. Чаще всего используемые учителями коммуникативные задачи реализуют организующую и стимулирующую функции. Однако умение решать коммуникативные задачи не формируется целенаправленно даже у студентов педагогических вузов – будущих учителей. Поэтому их педагогический стиль общения складывается уже в течение педагогической деятельности и далеко не всегда отвечает требованиям к педагогическому общению

Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью, которые зависят от формы организации сотрудничества, количества сотрудничающих людей, их отношения к совместной деятельности.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Ихсанова Д. Т. (г. Алматы)

В настоящее время в связи с кардинальным изменением социально-экономических условий возрастает уровень тревожности личности, связанный с жизнедеятельностью. В условиях непредсказуемости различных социальных ситуаций личность свободна лишь в реализации собственного замысла. Тогда, по нашему мнению, реализация собственного замысла в условиях лишения свободы выбора реализуется через принятие личностной ответственности. Актуальность теоретического обзора по данной проблеме обусловлена тем, что большое количество людей не только не имеет влияния на происходящее в экономической ситуации, но так же почти лишено возможностей для проявления подлинной инициативы и спонтанности.

В советской и зарубежной психологии вопрос личностной ответственности проанализирован в трудах С. Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, Дж. Роттера, К. Роджерса и др.

С. Л. Рубинштейн рассматривал проблему ответственности в рамках общефилософской проблемы существования человека. С.Л. Рубинштейн утверждал, что поведение детерминировано не столько внешними, сколько внутренними факторами. Способы существования проявляются в позиции человека «как все» и «я сам». В первом случае индивид отказывается от личностной ответственности за свои поступки. Во втором в позиции «я сам» выражается в стимуляции и принятие ответственности. Согласно концепции С. Л. Рубинштейна, оценка поступка происходит «...не из всего того, что последовало, а только из того, что из объективно последовавшего могло быть предусмотрено»[1].

К. А. Абульханова-Славская рассматривает ответственность, как присвоение личностью необходимости, в которой акцентируется добровольность субъекта. К.А. Абульханова-Славская рассматривает присвоение личностью ответственности через возникновение инициативы. Анализ источников позволяет прийти к выводу, что человек, рассматривая себя как ответственное лицо, сам определяет меру ответственности, согласовывая желания и потребности личности с необходимостью. Соединение ответственности с инициативой становится необходимостью, внутренним побуждением субъекта [2].

В зарубежной психологии понятие личностной ответственности связывают с понятием «локус контроля» Дж. Роттера. Автор выделяет два вида контроля: внутренний (интернальный) и внешний

(экстернальный). Проявлением первого является ответственность за свои собственные события жизни, объяснение их с точки зрения своих возможностей, способностей, особенностей характера. Если же ответственность приписывается внешним факторам: другим людям, случайным обстоятельствам, социальному окружению - это проявление экстернального контроля. По мнению Дж. Роттера, интернальность и экстернальность локуса контроля являются устойчивыми свойствами личности [3].

Д. Макклеланд, Дж. Аткинсон, Х. Уиткин и другие психологи, исследующие ответственность в русле теории Дж. Роттера, делают акцент на каком-либо одном из параметров ответственности: когнитивном, эмоциональном и т.д. С. Шварц исследует особую ответственность - как мотив оказания помощи или поддержки другому человеку. Вводится понятие "диффузия ответственности", т.е. уменьшение личностной ответственности при наличии других людей в ситуации, требующей оказания помощи [4].

Значительное место понятию «личностная ответственность» уделяется в практической психологии и психотерапии. В личностноцентрированном подходе К. Роджерса выделены критерии личностного роста через взаимоотношения личности с внутренним миром – интраперсональным, и интерперсональным, т.е. внешним миром. Среди интраперсональных критериев выделяется, критерий «ответственная свобода».

В рамках личностно-ориентированного подхода К. Роджерса, ответственная свобода, это ответственность за осуществление своей жизни, именно как своей, осознание и принятие своей свободы. Так же ответственность за выбор ценностей, независимо от давления внешних оценок, ответственность за актуализацию своей индивидуальности, оставаясь верным себе.

По мнению Э.Фромма, единственный критерий реализации свободы – это активное участие индивида в определении собственной судьбы и общества, не только формальным актом голосования, но и своей повседневной деятельностью, работой, отношениями с другими. Э.Фромм считал, что индивид может брать на себя ответственность за свой труд при возможности подлинной активности, когда единство целей общества и индивида превратится из лозунга в реальность [5].

По нашему мнению, к сожалению, в настоящее время единство целей общества и индивида так и не превратилось в реальность, так как участие индивида, а иногда и целых государств в определении собственной судьбы затруднено. По нашему мнению это связано с тем, что на современном этапе продолжается манипулирование людьми через формирование материальных потребностей, низким уровнем активного и разумного сотрудничества,

продвижением радикальных идей и соответственно снятием ответственности за последующие действия.

Ф. Перлз выстраивал свой активный психотерапевтический стиль вокруг параметра ответственности. Базовой идеей Ф. Перлза, была идея о том, что избегание ответственности должно быть признано и лишено привлекательности. То есть пациент должен принять на себя ответственность за все свои чувства и неприятные в том, числе.

Хельмут Кайзер, среди многих психотерапевтов пытался разрешить задачу, как увеличить принятие ответственности клиента, не делая этого вместо него. Так как Х.Кайзер мало писал, в книге, включающей все его труды, обнаружил, что при всей жажде автономии, человек отвергает ее неизбежное последствие – изоляцию. Х. Кайзер назвал этот парадокс «врожденной ахиллесовой пятой человечества». Таким образом, если в теории Ф. Перлза обнаруживается передача ответственности пациенту, то в идеях Х.Кайзера обнаруживается увеличение принятия ответственности, не делая этого за клиента [6].

Завершая обзор некоторых подходов в понимании личностной ответственности в психологической теории и практике, мы приходим к выводу, что существуют различия в понимании личностной ответственности не только между теоретическими и практическими подходами, но и внутри них.

Таким образом, мы приходим к выводу, что недостаточно исследована тема личностной ответственности в области экспериментальных исследований. Исключения составляют лишь исследования локус-контроля как личной ответственности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. — М.,1991.
2. Драбкиной. М.: Класс, 1999. 576с.
3. Муздыбаев К. Локус контроля в исследованиях массовой коммуникации. - В кн.: Современные методы исследования массовой коммуникации. - Таллин, 1983.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. (1946г.) -СПб.: 2002 - 720 с.
- 5.Фромм Э. Бегство от свободы. Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2007. 383 с.
- 6.Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / Пер. с англ. Т.С.
- 7.<http://lib4all.ru>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКАМИ ПЕРВОГО КЛАССА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПОЛИТИКИ ТРЕХЪЯЗЫЧИЯ *Ихсанова Д.Т., Абдуллаева Х.Х. (г. Алматы, Казахстан)*

В современных социально-экономических условиях поликультурное образование в Республике Казахстан является одним из главных направлений в образовании. Важно отметить, что в области языковой политики,

практически во всех документах основной идеей рассматривается необходимость овладения несколькими языками.

На современном этапе интеграция в мировое сообщество будет затруднена без знания иностранного языка. В связи с этим изучение иностранного языка становится одной из главных задач, стоящих перед современным образованием. Обучение иностранному языку - один из основных элементов системы подготовки в учебных заведениях на всех уровнях. Однако изучение иностранного языка возможно не только в русле английского, но и также не менее распространенного – немецкого языка. Таким образом, чтобы быть конкурентоспособной личностью, необходимо владение иностранным языком.

В связи с вышесказанным нам представляется важным рассмотреть психологические особенности развития детей младшего школьного возраста в связи с изучением немецкого языка учениками первого класса. Одной из важных проблем раннего обучения является психолого-возрастные особенности младшего школьника. В первую очередь изменения связаны со сменой ведущего вида деятельности.

Понятие ведущей деятельности, рассматриваемое А.Н. Леонтьевым, понимается как деятельность, развитие которой приводит к изменениям в психических процессах и особенностях ребенка на данном этапе[1].

В дошкольный период – это игра, которая сменяется последующим видом деятельности – учением. Ребенок должен посещать школу, выполнять домашние задания, соблюдать требования и режим дня. В связи с чем поступление в школу является переломным моментом в жизни ребенка.

Однако важным преимуществом младшего дошкольного возраста является наличие еще действующей игровой мотивации, что позволяет эффективно организовать процесс обучения иностранным языкам. Использование родного языка как естественный процесс в совокупности со специальным образом организованной игрой. Специально организованная игра в ходе учебного процесса формирует у детей младшего школьного возраста способность к общению на разных языках, что в дальнейшем способствует развитию мотивации [2].

Во вторых, происходят изменения в познавательной сфере, изменяется личность ребенка. В младшем школьном возрасте развитие познавательной сферы проходит преимущественно в процессе обучения и связано с расширением сферы общения.

Быстротекущее развитие в ходе обучения, множество новых качеств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников, диктуют педагогам строгую целенаправленность всей учебно-воспитательной деятельности.

Большое значение в познавательной деятельности младшего школьника имеет память, мышление, внимание и в первую очередь их произвольность. По мнению Л.С. Выготского, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности

ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим».

Младший школьный возраст является периодом интенсивного интеллектуального развития. Через интеллект происходит осознанность и произвольность всех психических процессов. По мнению С.Л. Бродской, можно выделить следующие новообразования младшего школьного возраста: произвольность и осознанность всех процессов и осознание собственных изменений в результате развития учебной деятельности[3].

Младший школьный возраст обычно представлен детьми 8-10 лет, в этом возрасте это скорее преимущество для изучения иностранного языка, что является важной психологической особенностью. Объем и сосредоточенность внимания и памяти еще малы, однако в этом возрасте они начинают увеличиваться.

Анализ психологической литературы показал, что уже в раннем возрасте закладывается основа для овладения иностранным языком. Иностранный язык лучше усваивается в возрасте 5-8 лет, когда у детей преобладает механическое запоминание. Не менее важна поддержка учителя в процессе обучения, так как дети в более старшем возрасте могут испытывать трудности в связи с отсутствием мотивов для изучения иностранного языка.

На начальном этапе учителю иностранного языка необходимо помнить, что деятельность детей может быть разнообразной, то есть используются различные виды работ, объединённых общей темой. Использование различных методических приемов на уроке будет способствовать лучшему усвоению материала.

Для формирования мотивации к изучению иностранного языка, по нашему мнению, важно помнить о некоторых условиях: учитывать степень сложности задания в соответствии со способностями ученика, личный пример самого учителя и возможность для проявления самостоятельности ученика. Подобные условия конечно не являются единственными, однако учет этих особенностей будет способствовать лучшему изучению иностранного языка младшими школьниками. Не менее важным в этом возрасте является чувство успеха, которое также может являться важным условием для изучения иностранного языка до четвертого класса.

Таким образом, в современном обществе возрастает роль иностранного языка. Изучение иностранного языка можно рассматривать как средство воспитания и развития личности младшего школьника. Языковое образование является значимым средством успешной жизнедеятельности человека, способностью входить в современное информационное пространство.

Литература:

1. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004.

- 2.Бродская С.Л. Возрастная психология: учебное пособие. – М.:КНОРУС, 2006.
- 3.Леонтьев А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста/ под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца.

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ РЕШЕНИЙ

Карнов А.В. (г. Ярославль)

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 16-06-000964

В современных исследованиях процессов принятия решения имеются работы, в которых исследуется взаимосвязь *результативных* параметров этих процессов с таким важным и во многом определяющим когнитивно-личностным качеством, каковым выступает *рефлексивность*. Вместе с тем, до настоящего времени в значительно меньшей степени исследовано, влияет ли и, если да, то как именно, данное качество на собственно *процессуальные* характеристики принятия решения? Выполненные нами исследования позволяют сформулировать некоторые положения, содействующие ответу на данный вопрос.

Прежде всего, анализ показывает, что высокорефлексивные индивиды характеризуются (по сравнению с низкорефлексивными) тем, что они используют и, главное, стремятся использовать в ходе решений заметно *большее количество информации*. Следовательно, прямой функцией от меры рефлексивности является объем информационной основы процесса ПР. Эти различия проявляются и по отношению к так называемой «внешней» (объективной), и по отношению к «внутренней» (субъективной) информационной основе. Вместе с тем, степень различий гораздо более выражена по отношению именно к «внутренней» информационной основе. Это означает, что высокорефлексивные индивиды, характеризуясь несколько бóльшим числом внешних информационных признаков, учитываемых ими при решении, отличаются от низкорефлексивных еще и тем, что гораздо активнее и полнее стремятся учитывать «информацию опыта», «внутреннюю информацию»

Наряду с этим установлено, что *качественные* характеристики информационной основы, то есть адекватность информации, релевантность информационных признаков ситуации были в целом выше в подгруппе низкорефлексивных индивидов. Несколько схематизируя эти различия, можно сказать, что низкорефлексивные индивиды «проигрывая в количестве, выигрывают в качестве», и наоборот. В целом результаты анализа информационной основы как компонента процессуального содержания ПР показывают, что рефлексивность обуславливает широту информационной

базы решения, но одновременно повышает меру ее субъективности. Рефлексивность, являясь необходимым средством ПР, в то же время является и каналом «отхода от строгой рациональности», объективности в выборе.

Другой базовый компонент формальной структуры процессов ПР – *критерии* выбора часто рассматривается в психологической теории решений вообще как главный и структурообразующий. Не случайно, что в аспекте этого – «структурообразующего» компонента были выявлены аналогичные, то есть также существенные различия в подгруппах низко- и высокореклексивных индивидов. Так, первая из этих групп тяготеет к принятию решения на основе возможного меньшего числа критериев, а предпочтительнее – вообще одного.

Для низкореклексивных индивидов в целом характерна тенденция к большему упрощению объективной ситуации выбора в целом и сведение поликритериальных задач выбора к монокритериальным. Для них же в наибольшей степени характерен и описанные нами ранее «эффект уплощения критериев». Для высокореклексивных индивидов, напротив, характерна тенденция к принятию решения на основе использования большего числа критериев. Даже в тех случаях, когда исходная – объективная ситуация выбора носит монокритериальный характер, высокореклексивные индивиды склонны к ее трансформации в бикритериальную или поликритериальную. Низкореклексивные индивиды идут на увеличение числа критериев обычно только под давлением внешних обстоятельств. Высокорефлексивные индивиды могут делать это и обычно – делают «по внутреннему побуждению».

Следующий основной структурный компонент процессов ПР – это *правила* их реализации. В аспекте данного компонента также обнаруживаются некоторые различия в подгруппах низко- и высокореклексивных индивидов. В *количественном* отношении (опять-таки вопреки априорным предположениям) – данный компонент более выражен в подгруппе низкореклексивных субъектов. Известно, что именно правила – это наиболее «нормативный» и объектно-заданный компонент выбора. Именно поэтому лица с более выраженной «объектной ориентацией» (каковыми как раз и являются низкореклексивные индивиды) в большей мере используют данный компонент общей структуры процесса ПР. Вместе с тем, по отношению к высокореклексивным индивидам обратное утверждение было бы не совсем справедливым. Дело в том, что и они также характеризуются достаточно активным использованием системы правил. Однако очень часто это – *другие* правила; они в меньшей степени носят нормативный характер и являются менее четкими и определенными. Они в меньшей степени осознаются и поэтому слабее представлены в самоотчетах.

Среди всех структурных компонентов процесса ПР особое место принадлежит, как известно, *способам* его осуществления. В этом плане, действительно, обнаруживаются некоторые достаточно стабильные тенденции. Так, «репертуар», то есть количественная характеристика степени

разнообразия способов подготовки и принятия решения у рефлексивных индивидов заметно выше, нежели у низкореклексивных. Вместе с тем, широта репертуара способов отнюдь не всегда обеспечивается привлечением и (или) конструированием только адекватных ситуациям способов. Часто «наднормативные» способы ПР, характерные для высокореклексивных индивидов, не являются в достаточной мере адекватными условиям ситуации. В подгруппе высокореклексивных индивидов способы обычно в меньшей степени отвечают и требованию реализуемости. Иными словами, имеет место картина, сходная с той, которая уже была констатирована нами при анализе информационной основы процессов ПР. «Выигрывая» в широте и разнообразии способов ПР, высокореклексивные индивиды часто «проигрывают» в их качестве и их релевантности объективным особенностям ситуаций.

По отношению к другому структурному компоненту процессов ПР – альтернативам нами были установлены следующие различия между подгруппами низко- и высокореклексивных индивидов. Во-первых, в *количественном* отношении вторая из этих подгрупп характеризуется бóльшим числом альтернатив выбора. Эти различия, не являясь очень выраженными, тем не менее, достаточно стабильны и систематичны. У высокореклексивных индивидов в целом выше «альтернативная размерность» выбора, что, впрочем, не всегда оказывает позитивное влияние на реализацию выбора и, особенно, – на его эффективность. Во-вторых, в аспекте *качественных* характеристик альтернатив, а также степени их четкости, определенности и особенно – реализуемости различия между рассматриваемыми подгруппами не только практически отсутствуют, но и определенными преимуществами характеризуется уже подгруппа низкореклексивных индивидов.

Таким образом, подытоживая представленные выше результаты относительно различий процессов ПР, обусловленных параметром рефлексивности, можно отметить следующие главные особенности. Данный параметр в значительно большей мере обуславливает именно содержательные, *процессуальные* (в том числе и стилевые) различия, но в меньшей мере влияет на результативные характеристики процессов выбора. В целом высокореклексивные индивиды, «выигрывая» в чем-то одном, «проигрывают» в другом, и наоборот. Эта закономерность проявляется в различных формах.

Далее, параметр рефлексивности обуславливает и различия в той или иной *ориентации* при осуществлении процесса ПР – либо преимущественно на объективную ситуацию, либо на свою субъективную интерпретацию ситуации. Первая установка более характерна для низкореклексивных индивидов и предполагает бóльшее доверие объективной информации, бóльшую активность в ее поиске и использовании. Вторая установка более характерна для высокореклексивных индивидов и предполагает бóльшую

опору на прошлый субъективный опыт, на оперирование не столько эксплицитной, сколько имплицитной информацией и ситуации выбора.

Наряду с этим, низко- и высокореклексивные индивиды характеризуются различиями и еще по одному – также обобщенному параметру. Низкореклексивные индивиды более склонны (и способны) *упрощать* ситуацию выбора, если она, действительно, сложна, по сравнению с высокореклексивными. Напротив, высокореклексивные индивиды более склонны *усложнять* ситуацию выбора, даже если она относительно несложна. Стил ПР у низкореклексивных индивидов более тяготеет к известному «упрощающему» полюсу, обозначаемому понятием «редьюстинг», а стил ПР у высокореклексивных индивидов к «усложняющему» полюсу, обозначаемому понятием «огментинг». И, если в задачах на дивергентное мышление, в творческих, теоретических проблемах второй – «усложняющий» стил существенно более конструктивен, то в ситуациях ПР, которые требуют «практичности», реализуемости и реалистичности, второй – «упрощающий» стил часто оказывается не только более выигрышным, но нередко – и единственно возможным.

Наконец, еще одной общей особенностью является то, что большинство обнаруживаемых различий, существуя в общем случае, зависят и от *типа ситуации* выбора. Эти различия существенно выше в ситуациях субъект-субъектного типа (то есть в так называемых рефлексивных ситуациях), чем в ситуациях субъект-объектного типа.

Обнаружены также различия в действии специфических феноменов и эффектов – всего того, что обычно обозначается в психологической теории решений понятием «*решенческой феноменологии*». Так, например, систематическим изменениям подвержен один из самых распространенных феноменов – «*эффект Ирвина*»: чем выше рефлексивность, тем менее выраженным становится данный эффект, а при очень высоких значениях рефлексивности он может инвертироваться – менять свой «знак», то есть свой исходный смысл. Другой – также фундаментальный феномен – явление *реактивного сопротивления* личности также сензитивен к уровню развития рефлексии. Вместе с тем, характер его связи с рефлексивностью более сложен, чем в описанных выше случаях. Дело в том, что на первом этапе его изучения вообще был получен своего рода «отрицательный результат»; различия в «феноменологической интенсивности» проявления реактивного сопротивления практически отсутствовали у высоко- и низкореклексивных индивидов. И у тех, и у других оно было представлено примерно в равной степени. Вместе с тем, различия, обусловленные мерой рефлексивности, обнаруживаются в том случае, если перейти от результативного аспекта анализа к процессуальному. Последний связан, как известно, с изучением стратегий, способов реализации поведения организации деятельности. При этом обнаружено, что у высокореклексивных индивидов значительно выше мера разнообразия способов «сопротивления», шире их «репертуар», а сами они более опосредствованы и даже изощренны.

В целом параметр рефлексивности в целом оказывает значимое влияние на большинство важных феноменов и эффектов, характеризующих содержание и специфику процессов ПР. При этом в общей феноменологической картине процессов ПР должны быть дифференцированы такие феномены, которые оказываются либо несензитивными к фактору рефлексивности, либо – чувствительны к нему. В свою очередь, вторые могут либо усиливаться и гипертрофироваться под влиянием фактора рефлексивности, либо ослабевать, редуцироваться и даже – инвертироваться.

Наконец, был получен еще один результат - пожалуй, наиболее принципиальный в плане анализируемой в данной статьи проблемы. Он состоит в том, что практически все рассмотренные выше особенности и закономерности детерминационного влияния индивидуальной меры развития рефлексивности на процессуальные характеристики процессов принятия решения значимо различаются и в зависимости от *класса* самих этих процессов, то есть от их принадлежности либо к индивидуальным, либо к групповым решениям. Наиболее общей закономерностью при этом выступает максимизация детерминационной роли рефлексивности при переходе от первых ко вторым. Следовательно, функциональная роль рефлексивной детерминации процессуальных характеристик принятия решения выше в том случае, если сам выбор осуществляется именно в групповой форме - в форме процессов принятия групповых (а не индивидуальных решений).

ОБРАЗ ШКОЛЫ КАК ПРЕДИКТОР МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

Карпова Е.В. (г. Ярославль)

Одной из наиболее важных как в теоретическом отношении, так и в практическом плане проблем педагогики и педагогической психологии является, как известно, проблема готовности детей к школьному обучению. Она имеет давние и прочные традиции своего рассмотрения, а само понятие «готовность детей к школьному обучению» впервые было предложено А. Н. Леонтьевым в 1948 году. Самым существенным компонентом готовности он считал способность ребенка управлять своим поведением. В разное время исследователями в качестве основных показателей готовности к обучению в школе рассматривались различные компоненты психического развития. Так, Л. И. Божович анализировала данный феномен с точки зрения личности ребенка. Готовность к обучению к школе выражается в отношении будущего первоклассника к школе, к учителям, к учению как к деятельности. Важным признавался уровень мотивационного развития ребенка. Большое внимание исследователей уделялось необходимому для обучения в школе уровню умственного развития ребенка (Л. С. Выготский). Следовательно, имеются разные подходы к определению готовности к обучению в школе, акцент

делается на разных сторонах развития ребенка. Проведенные исследования готовности детей к обучению в школе демонстрируют сложность многогранность данного образования, его системный характер. В настоящее время данное понятие определяется как термин, фиксирующий интегральное свойство индивидуальности человека, включенного в процесс обучения, отражающее качественно-количественную характеристику его деятельности [4]. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению - это один из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства. Эти положения явились исходными для проведенного нами исследования данной проблемы (в сборе эмпирического материала принимала участие А.Ю. Рябова). Кроме того, при его проведении мы руководствовались также и другими положениями теоретического и организационного плана. Основные из них состоят в следующем.

Современные требования к организации воспитания и обучения определяют более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие требованиям жизни. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе становится ключевой. С ее решением связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях и успешность последующего обучения детей в школе.

Согласно государственным образовательным стандартам второго поколения, готовность к школе рассматривается как особая личностная компетенция и, в частности, предполагает:

- освоение новой социальной позиции, расширение сферы взаимодействия ребёнка с окружающим миром, развитие потребностей в общении, познании, социальном признании и самовыражении;
- принятие и освоение ребёнком новой социальной роли ученика, выражающейся в формировании внутренней позиции школьника, определяющей новый образ школьной жизни и перспективы личностного и познавательного развития [5]. В связи с этим выдвигается одна из ключевых задач психолога – исследовать и целенаправленно формировать образ школы у дошкольников, который позволяет охарактеризовать мотивационный компонент готовности ребенка к школе.

Любой психологический образ понимается как непосредственное или опосредованное отражение реальности в форме целостной невербальной структуры, как разветвленная система более мелких образов. Многоаспектность, многогранность образа школы у дошкольников определяет его сложность, и в то же время совокупность всех его характеристик придает ему особую целостность. Можно рассмотреть следующие компоненты образа школы: совокупность детальных образов, совокупность образов внешних и внутренних действий, совокупность образов людей и обстоятельств, глобальный образ школы как системы.

К детальным образам можно отнести мельчайшие единицы видения, которые будут различаться в масштабах. Так, например, красивые, яркие,

школьные принадлежности вызывают желание обладать и пользоваться ими, стараться работать как можно аккуратнее. Новые красочные рабочие тетради будут приносить удовольствие от выполнения домашнего задания. Следующий компонент образа школы состоит из образов внешних и внутренних движений: событий, поступков, настроений, стремлений, расчетов и т.д. – всех динамических моментов. В частности, здесь имеется в виду сама организация учебного процесса, те учебные физические и умственные действия, которые должны выполнять первоклассники. Следует делать акцент на том, что особенно хорошо получается у ребенка, чтобы закрепить желание выполнять это действие постоянно. И, наконец, еще один компонент образа школы – стоящие за действием и обуславливающие его импульсы – образы людей и обстоятельств. Центральную позицию здесь занимает образ учителя, привлекательность которого также необходимо целенаправленно формировать.

Из всех этих образов в результате их взаимодействия складывается целостный образ школы, который выступает как системообразующий во всей парадигме осознания дошкольником своей новой позиции. Данный образ активно формируется в последний год пребывания в детском саду под влиянием новой организации образовательного процесса, приближенной к ситуации школьного обучения и мнения воспитателей, родителей, сверстников, т. е. всего социального окружения ребенка.

Для определения уровня готовности к школьному обучению необходимо изучать особенности образа школы у дошкольников подготовительной группы. Частично такие исследования предпринимались. В частности, общее эмоциональное отношение к школе исследовалось М.Р.Гинзбургом при помощи разработанной им оригинальной методики в 1993 году [1].

Нами были изучены особенности образа школы у детей подготовительной группы на базе детского сада № 70 г. Рыбинска. Использовались следующие методики: «Рисунок школы», «Незаконченные предложения», а также метод прямых вопросов. Детям предлагалось нарисовать школу, используя любые цвета. Оказалось, что 85 % детей красочно изобразили или здание школы, или учителя, или классную комнату. Следовательно, школа вызывает у них положительные ассоциации. 15 % детей использовали в рисунках черные, серые, синие и коричневые цвета. Это позволяет предположить, что при упоминании о школе они испытывают негативные эмоции. Используя данную методику, психолог имеет возможность определить и наиболее значимые компоненты образа школы для детей.

Далее дошкольникам было предложено закончить предложение: «Школа – это место, где я могу ...». Это задание позволяет определить эмоциональное отношение к школе и предполагаемый характер учебной мотивации. Ответы детей были следующими: «играть, веселиться» – 20 % детей; «учиться, узнавать новое, работать, получать хорошие оценки» – 80 %

детей. Большинство детей осознают принципиально новый характер учебной деятельности по сравнению с игровой. Каждому ребенку также задавался вопрос «Хочешь ли ты ходить в школу?». Утвердительный ответ дали 90 % детей.

Таким образом, можно сделать вывод, что подавляющее большинство детей данной группы имели желание учиться в школе, хотя не все из них осознавали сущность учебной деятельности. Анализ ответов позволил сделать заключение, что 65 % имеют высокий уровень мотивации к обучению в школе, 25 % – средний и 10 % – низкий. Результаты нашего исследования на 80 % совпали с результатами, полученными психологом детского сада после проведения традиционной процедуры определения готовности к школьному обучению. Таким образом, можно утверждать, что сложившийся образ школы у детей старшего школьного возраста будет определять их внутреннюю позицию. Внутреннюю позицию ребенка Л.И. Божович трактует как центральное личностное новообразование, определяющее личность ребенка в целом. Именно оно и детерминирует поведение и деятельность ребенка, и всю систему его отношений к действительности, к самому себе и окружающим людям.

Очевидно, что при сформированном положительном образе школы ребенок мотивирован на обучение, у него ниже уровень тревожности, в общении с одноклассниками и учителями он проявляет коммуникабельность, открытость, доброжелательность. В противном случае ребенок замкнут, агрессивен, напуган. Упоминание о школе вызывает у него неприятные представления. Это место ассоциируется со скучными занятиями, необходимостью постоянного подчинения, страхом одиночества и т.д. Эмоционально нейтральный образ школы также определяет отсутствие или низкий уровень учебной мотивации и равнодушное отношение к происходящему. С того момента, как в сознании ребенка представление о школе приобрело черты качественно нового образа жизни, можно говорить о том, что его внутренняя позиция получила новое содержание - стала внутренней позицией школьника. И это значит, что ребенок психологически перешел в новый возрастной период своего развития - младший школьный возраст. Такая положительная направленность ребенка на школу должна рассматриваться как ключевое условие его успешности. Мы полагаем, что мотивационный компонент готовности к обучению является основным, а его характер во многом детерминируется образом школы. Это значит, что перед психологами встают задачи всестороннего, многоаспектного изучения и целенаправленного, планомерного формирования положительного, содержательного образа школы у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Дубровина, И.В. Диагностическая и координационная работа школьного психолога [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 1994.
2. Карпова, Е.В. Мотивационная готовность к школе детей шести и семи лет [Текст] / Е.В. Карпова, Н.В. Полякова // Научный поиск. – Т.2. – Ярославль: ЯрГУ, 2001.

3. Карпова, Е.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у дошкольников и младших школьников [Текст] / Е.В. Карпова, А.Ю. Рябова // Актуальные проблемы психологии и педагогики начального образования. – Ярославль: ЯГПУ, 2010.

4. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н.В. Нижегородцева. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2001.

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. Стандарты второго поколения. / сост. Е.С. Савинов [Текст]. — М.: Просвещение, 2010.

ПРИНЦИПЫ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА ПРИ ВОССТАНОВЛЕНИИ И ВЫЗДОРОВЛЕНИИ ОТ ЗАВИСИМОСТИ

Касмынина А.В., Зайцева О.Г. (г. Смоленск)

Аннотация: Данная статья содержит данные, посвященные современному подходу к восстановлению и выздоровлению людей, страдающих зависимостью. Стратегической целью учреждения здравоохранения должно стать создание среды, которая способствует физическому и нравственному (душевному) восстановлению пациентов (клиентов), поддержанию уровня имеющегося здоровья, его укреплению, формированию навыков здорового образа жизни, формирование принципов нейтрализующих и снижающих стрессоустойчивость и решению психологических проблем для эффективного выздоровления.

Ключевые слова: комплексный подход, био-психо-социо-духовная модель, восстановление, сферы жизни, здоровый образ жизни, абстинентный синдром, выздоровление, аддикция.

Актуальность. Важным подходом к восстановлению и выздоровлению человека (пациента) при зависимости является комплексный подход. Основные принципы комплексного подхода складываются через био-психо-социо-духовную модель. При соблюдении принципов модели, пациент (клиент) может эффективнее восстановиться и мотивировать себя на дальнейшую длительную ремиссию.

В этапах комплексного подхода учитываются важность определенных задач восстановления. Суть этих задач распределяется на полное принятие реальности пациентом, принятие других и самопринятие, увлеченность делами и деятельностью, развитие независимого поведения от референтных групп и давления окружающей среды, способность адекватно реагировать на негативные события, приобретение новизны поведенческих паттернов, активная установка на стабилизацию самооценки. Каждая перечисленная задача закрепляет био-психо-социо-духовную модель, начиная с телесно–душевных потребностей и социально-психологических в сочетании с межличностными отношениями.

Модель выздоровления основана на этапах, которые распределены с учетом состояния пациента (клиента) и его уровня восстановления.

Первый этап основан на осознании пациентом (клиентом) необходимости воздержания (отказа от употребления) и признании необходимости в помощи специалистов.

Второй этап основан на изучении «нехимических» методов стрессоустойчивости с развитием надежды и мотивации.

Третий этап основан на принятии ответственности и полном осознании пагубной привычки с развитием новой системы ценностей.

Четвертый этап основан на создании саморегулированной программы восстановления с построением гармоничного образа жизни и развитии умения приспосабливаться к переменам.

Пятый этап основан на закреплении изменённого образа жизни с развитием способности эффективно адаптироваться к переменам. Мотивация на непрерывный рост личности, следовательно, соблюдение принципов здорового образа жизни и стрессоустойчивости.

Основные принципы комплексного подхода основаны на восстановлении клиента (пациента) по всем сферам жизни человека, в сочетании: физическое состояние, психическое и социально-психологическое восстановление. Первоначально в комплексном подходе имеет значение психофизическое восстановление пациента (клиента), второстепенно объединение работы по восстановлению с психосоциальной сферой человека и взаимоотношения с окружающей средой и людьми (близкие, коллеги и др.). Соединять все сферы пациента (клиента) в единую цепочку с мотивацией на дальнейшую длительную ремиссию и эффективное восстановление можно, прибегая непосредственно к комплексному подходу.

В комплексном подходе помощь пациенту (клиенту) должна оказываться в две фазы восстановления и выздоровления.

Первая фаза - восстановление физиологического состояния с постепенным внедрением психотренинговых и психокоррекционных мероприятий. В этой фазе оказывается медикаментозная помощь пациенту (клиенту) со стороны врачей, которые помогают непосредственно физическому состоянию (снятие абстинентного синдрома). Впоследствии подключается работа психолога и психотерапевта.

Задачи первой фазы выздоровления и восстановления заключаются в признании больным наличия физиологических, психологических, эмоциональных, поведенческих и социальных нарушений, которые являются причиной потери контроля над употреблением алкоголя или психоактивных веществ. Так же признание необходимости самостоятельной работы и обязательной профессиональной помощи специалистов в восстановлении этих нарушений.

Вторая фаза - реабилитационная, которая основана на эмоциональной, социальной, личностной и нравственной стабилизации пациента (клиента), а также мотивация на дальнейшее соблюдение полученных навыков и нового стиля жизни. Четко должны прослеживаться задачи психологического сопровождения пациента (клиента). При этом задачи продолжения

восстановления и выздоровления включают в себя работу со всеми необходимыми сферами жизни личности, через био-психо-социо-духовную модель.

Комплексный подход и его принципы восстановления распределяются по важности (приоритетности) состояния здоровья пациента (клиента). После восстановления физического состояния, т.е. снятие абстинентного синдрома при помощи медикаментозного лечения, не отлагая времени, выдвигается принцип восстановления психосоциального статуса пациента (клиента).

В комплекс основных психологических и психотерапевтических мероприятий, направленных на решение задач, через информационные (рациональные) занятия, входят: знакомство со специальными знаниями, нужными для избавления от проблем зависимого поведения и построения трезвой жизни; групповые занятия, где происходит обмен опытом, мнениями и решение задач с обратной связью, что значительно повышает эффективность проработки проблем; психокоррекционные занятия, обучение пациента (клиента) новым навыкам трезвого общения и поведения. На занятиях практически прорабатываются такие темы как: умение отказаться от употребления алкоголя и психоактивных веществ, выстраивание устойчивых личных границ, формирование верного и адекватного эмоционального реагирования, выработка новых принципов и правил поведения, формирование сознательного отношения к поступкам.

Основным подходом в восстановлении и выздоровлении пациента (клиента) является акцент на принципы здорового образа жизни и соблюдение правил стрессоустойчивости. Непосредственно в этом и есть суть всего комплексного подхода, где объединение всех сфер личности сбалансировано и постепенно помогает восстанавливаться пациенту (клиенту).

Комплексный подход раскрывает правильное отношение человека к принципам здорового образа жизни и стрессоустойчивости, через био-психо-социо-духовную модель. Сочетание заключается в системности всех сфер личности: здоровье тела, здоровье души (психики), взаимоотношение и общение (социум), трудовая деятельность, активный отдых (досуг) и социально-психологический статус человека.

После снятия абстинентного синдрома и физиологического восстановления пациента (клиента) включаются в работу психотренинговые и психокоррекционные мероприятия, которые мотивируют пациента (клиента) на многогранное восстановление всех сфер человека.

Первоначально в психологическом восстановлении делаем акцент на три позиции настраивая пациента на выздоровление: желание клиента выздоравливать и менять отношение к своему поведению, формирование стимулов пациента с постановкой вопросов (зачем? для чего? для кого? почему? и т.д.) и мотивация на нахождение компенсации (замена психоактивного вещества и алкоголя, т.е. компенсация). При этом в комплексном подходе пациента (клиента) необходимо четко и доступно

информировать его о большом процентном соотношении значения личной ответственности при восстановлении и выздоровлении от зависимости.

Мотивация пациента (клиента) на выздоровление, делится на стадии. Первая стадия выздоровления - непосредственное обращение за помощью к специалистам с постановкой вопроса на самомотивацию (что происходит со мной сейчас?);

Вторая стадия - развитие умения удовлетворять свои потребности, не прибегая к психоактивным веществам, и формирование нового образа жизни с эмоциональной стабилизацией и постановкой вопроса на самомотивацию (кто Я?).

Третья стадия заключается в психоэмоциональной стабилизации с исключением психологических проблем, компенсацией и закреплении принципов восстановления с постановкой вопроса на самомотивацию (кем хочу я быть/стать?).

Раскрывая основные принципы био-психо-социо-духовной модели в комплексном подходе, необходимо постепенное восстановление каждой сферы жизни личности. Пытаясь произвести слишком много изменений в своей жизни одновременно, для пациента (клиента) это может стать источником стресса и привести к рецидиву (срыву). Это может произойти на фоне предъявленных к себе (пациента) повышенных требований, но и, сделав какие-то важные изменения в своей жизни, пациент (клиент) может расслабиться и впасть в состояние благодушия, что также является угрозой для срыва. Необходимо мотивировать пациента (клиента) на постепенное, спланированное и непрерывное, в течение определенного времени, восстановление всех сфер человека.

Принципы комплексного подхода основаны на телесно–душевных и социально-психологических потребностях человека. Первая позиция - здоровье тела, закрепляющее за собой требования восстановления и выздоровления, а в дальнейшем и поддержания необходимого физиологического статуса пациента (клиента). На этом этапе акцент на физическое состояние (самочувствие) пациента уделяется на необходимое время по особенностям организма. После снятия абстинентного синдрома акцент на здоровье тела сохраняется и продолжает сопровождаться в других позициях комплексного подхода. Закрепляются принципы здорового образа жизни с мотивацией пациента (клиента) на их использование в течение всей оставшейся жизни личности. Настрой основан на соблюдении здорового питания, нормализации сна, правил гигиены, стимулирование себя на физическую активность и межполовые отношения, сочетая с возрастными особенностями и общим физическим состоянием пациента (клиента).

Вторая позиция комплексного подхода - психологическое состояние (здоровье души). Первоначально необходимо помочь пациенту (клиенту) разобраться в мотивах (причинах) зависимого поведения. Без выяснения поводов (мотивов) сложно будет сформировать позиции замены

(компенсации) употребления. Второстепенно делаем акцент на решение психологических (личностных) проблем и поиск путей их разрешения.

В этой позиции (восстановление психологического состояния) следует формировать устойчивую способность пациента (клиента) продолжать следовать по пути изменений своего стиля жизни. Трудность поддерживать новый тип поведения у пациента (клиента) сохраняется, для этого необходимо закреплять сформированные положительные поведенческие паттерны (привычки).

Чтобы прийти к эффективному положительному результату в восстановлении и выздоровлении, необходимо мотивировать пациента (клиента) на стабилизацию и удовлетворение его эмоциональных потребностей, научиться удовлетворять свои эмоциональные потребности иначе, чем с помощью алкоголя или психоактивных веществ, а также пересмотреть «преимущества» аддикции и постараться найти новые способы удовлетворения этих потребностей. Таким образом прийти со временем к эмоциональной стабилизации.

Эффективное восстановление и выздоровление пациента (клиента) может способствовать познанию и соблюдению жизненных правил стрессоустойчивости. Соблюдение правил стрессоустойчивости требует от человека (клиента) изначального понимания понятия «стресс» и его этапы, свойств и последствий неспособности компенсировать (справляться) со стрессовыми событиями и ситуациями, что может привести пациента (клиента) к срыву на употребление алкоголя или психоактивных веществ.

Важным пунктом в восстановлении и выздоровлении человека является позитивный настрой к себе и окружающему миру. В комплексном подходе этот принцип учитывается при всех сферах жизни пациента (клиента). Способность личности поддерживать положительный настрой и понимание значения позитивного внутреннего психологического состояния, самомотивации, самовнушения имеет большую роль в достижении эффекта восстановления и выздоровления при аддикции. Следовательно, у пациента (клиента) происходит психологическая стабилизация при наличии позитивных установок и общего положительного настроения на восстановление и лечение.

В следующем этапе психологического восстановления пациента (клиента) необходима работа с самооценкой личности, где четко разбирается поведение людей при разных видах самооценки, свойства реагирования на внешние события, особенности характерологических постулатов (сформированных у личности за последнее время) и личностные способности к восстановлению при болезненных состояниях и стрессах. Также учитываются соблюдение правил ассертивного поведения для стойкости (противостояния) давления со стороны окружающей среды.

Третья позиция комплексного подхода заключается в стабилизации взаимоотношений пациента с людьми, необходимыми ему и имеющими контакт (общение) с клиентом. При этом берётся в учёт работа специалиста

с родственниками пациента, так как эмоциональная стабилизация, поддержка и понимание принципов восстановления необходимо знать и соблюдать обеим сторонам в равном процентом соотношении.

Поддержка семьи является важным фактором при восстановлении пациента. Когда выдвигаются требования к клиенту изменить свое отношение к здоровью, начать регулярные сеансы и следовать принципам восстановления и выздоровления, то поддержка и отношения в семье часто определяют, насколько пациент сможет со всем этим справиться. Терпение, сострадание и понимание необходимо проявлять не только к больному родственнику, но и постараться применять те же принципы психологической и эмоциональной стабилизации и по отношению к самим себе. Для мотивирования родных пациента понять и оценить трудности, с которыми им приходится сталкиваться, можно предлагать некоторые способы для их преодоления для эффективного восстановления и стабилизации взаимоотношений.

Четвертой позицией комплексного подхода является восстановление социально-психологической сферы пациента (клиента). Позиция основана на стабилизации статуса пациента (клиента), где берутся в учёт все сферы жизни: физический, психологический, эмоциональный, семейный, коллективный, профессиональный, юридический и социальный статус человека.

Немало важным вопросом в этой позиции является акцент на наличие трудовой деятельности у пациента. Вопрос активного отдыха тоже имеет большое значение в жизни у людей, и к этому надо подходить с должным пониманием. Социально-психологический статус стабилен при балансе между профессиональной деятельностью (работой) и активным отдыхом (досугом) человека. При отсутствии баланса между трудом и отдыхом личность постепенно накапливает состояние усталости, раздражительности, неудовлетворённости и может способствовать возникновению срыва.

При психологических сеансах необходима мотивация. Во-первых, на наличие трудовой деятельности (работы) и её сохранение. Во-вторых, на развитие умений получать удовольствие от разных занятий (хобби, отвлечения, развлечения, интересы, творчество и т.д.), избегая употребление алкоголя и психоактивных веществ, что является фактором профилактики срывов и формирования аддикций.

Вывод.

При восстановлении и выздоровлении пациента (клиента) от зависимости совместная работа всех специалистов может способствовать эффективному лечению.

Комплексный подход основан на совместной работе с пациентом (клиентом) специалистов (врач, психотерапевт, психолог и социальный работник), а также поддержка семьи, родственников, коллег и друзей с общим принципом помощи больному в восстановлении и выздоровлении.

Принципы комплексного подхода базируются на био-психо-социально-духовную модели, где стабилизация пациента должна проходить во всех сферах жизни человека.

Литература:

1. «Прививка от стресса. Как стать хозяином своей жизни» (Валерий Синельников., 2007)
2. Введение в клиническую психологию (Залевский Г.В., 2010)
3. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей (Старшенбаум Г.В., 2006)
4. Психосоматика и психотерапия: Исцеление души и тела (Г.В. Старшенбаум. 2013)

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОДУХОВНОГО КРИЗИСА

Качанова Н.А. (г. Минск), Козлов В.В. (г. Ярославль)

Духовное развитие человека предполагает радикальное преобразование "нормальных" черт личности, пробуждение скрытых прежде возможностей, вознесение сознания в новые для него сферы, а также новую внутреннюю направленность деятельности. Не удивительно, что такая великая перемена, такая фундаментальная трансформация проходит несколько критических стадий, которые нередко сопровождаются психодуховными кризисами различной интенсивности, содержания и продолжительности.

Кардинальная важность психодуховного кризиса заключается в том, что в нем происходит переосмысление содержания смысла жизни, пересмотр ответа на вопрос «зачем жить?». Воля к жизни рождается в горниле психодуховного кризиса и является психологическим механизмом выживания в экстремальной ситуации, когда базовые экзистенции приходится менять или наоборот, отстаивать вопреки давлению неблагоприятных обстоятельств (в том числе трагических - смерть близкого человека, тяжелая болезнь, инвалидность).

Иногда, как это ни странно, психодуховные кризисы провоцируются углубленными занятиями йогой и йоговскими практиками. Йога способна породить интенсивные по силе или чрезвычайно шокирующие по содержанию переживания, которые личность не способна интегрировать.

Личностные кризисы – это психические состояния, которые, по определению Н.Д.Левитова, являются целостной характеристикой психической деятельности на определенном отрезке времени, показывающей своеобразие протекающих психических процессов в зависимости от отраженных предметов и явлений, предшествующих состояний и свойств личности. По своей структуре психические состояния – это своего рода синдромы, отличающиеся по знаку (позитивные или негативные), предметной направленности, длительности, интенсивности, устойчивости и

одновременно проявляющиеся в познавательной, эмоциональной, волевой и других сферах психики.

Отталкиваясь от данной теоретической предпосылки, мы предполагаем, что человек обладает собственной изнутри идущей активностью, стремлением к росту, к реализации своего внутреннего потенциала. Психотерапевт может только способствовать развитию собственной активности человека. Йогические практики и тренинговые терапевтические группы являются, прежде всего, способом ускорения психологического развития и самореализации нормально функционирующей личности и только во вторую очередь работа тренера, терапевта направлена на исправление симптоматического невротического поведения.

В кризисном состоянии человек особенно чувствителен к помощи, поскольку привычные защитные механизмы ослаблены, обычные модели поведения представляются неадекватными, т.е. индивид становится более открытым для внешних влияний. Минимальное усилие в этот период может дать максимальный эффект, и, соответствующим образом, направленная небольшая помощь может улучшить ситуацию более чем интенсивная помощь в периоды меньшей эмоциональной восприимчивости.

В психологии важным вопросом остается проблема протекания процесса трансформации: каков механизм процесса изменения, какие существуют закономерности его, чем он вызван, по каким причинам происходит. Актуальность познания механизма процесса трансформации не нуждается в обосновании, можно лишь отметить, что такие знания позволили бы эффективно управлять процессом трансформации. Другой вопрос о познаваемости вообще процесса трансформации. Возможно ли постичь его полностью? Можно ли с помощью научных понятий, терминов, закономерностей описать, познать всю глубину происходящих изменений в психике человека? По нашему мнению, нет. Мы можем лишь приближаться к решению этой проблемы, расширять свое знание. Здесь уместны слова Гераклита: "По какой бы дороге не шел, не найдешь границ души".

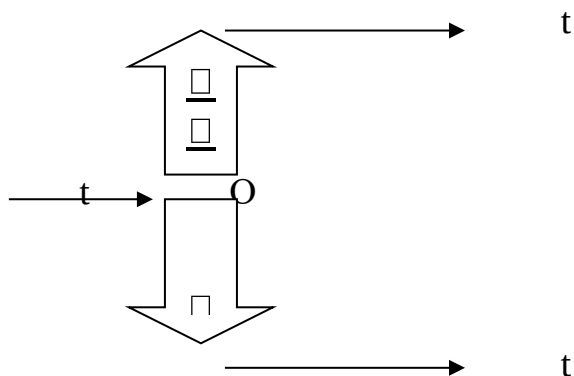
Трансформация психики - неуловимый процесс, происходящий по внутренним, незаметным законам. Движение процесса идет самостоятельно и нет внешнего наблюдателя, который бы мог отметить всю последовательность идущих изменений.

Как правило, кризисное состояние личности имеет системный характер и включает различные уровни существования человека: соматический, нервно-психический, психологический и социально-психологический.

Обратимся к теории диссипативных структур (Никлис Г., Пригожин И., 1990). Неравновесные (диссипативные) структуры проявляют следующие свойства: избирательная неустойчивость, вероятностный отбор состояний, «режим обострения» в ходе эволюции системы, а также автономность, независимость собственной эволюции системы от начальных условий ее возникновения.

Суть этих свойств состоит в следующем. Сложная, многокомпонентная система, каковой является человеческая психика, имеет потенциально множество векторов своего развития. Эти пути определяются в критических точках – точках бифуркации. Точки бифуркации – моменты, когда система колеблется перед выбором и затем принимает направление своего дальнейшего развития. В точке бифуркации даже небольшое добавочное воздействие на систему может положить начало эволюции в совершенно ином направлении, которое изменит все поведение макроскопической системы. До очередной критической точки система будет функционировать на детерминистских началах в соответствии со своей природой. Это так называемые принципы избирательной неустойчивости и вероятностного отбора состояний.

Если мы можем говорить о человеческой жизни как о некой прямой, то кризис является перпендикуляром, возникающим в точке бифуркации.

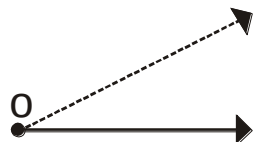


Линия объективного времени (t) продолжает существовать, однако появляется новая линия субъективного времени (tS), которая отсчитывает минуты, часы, дни, а иногда и года пребывания человека в психодуховном кризисе. Время существования в материальном и социальном мирах субъективно приостанавливается, т.к. индивид «уходит» в поиски духовного, хотя объективно оно, безусловно, движется. Это может проявляться как застой в материальных и социальных играх, или их полное прекращение, что по закону энтропии ведет к разрушению уже имеющихся способов адаптации личности в социуме. Внутренний поиск оттягивает колоссальное количество энергии на осознание места, в котором пребываешь, на отслеживание собственных эмоциональных состояний, на внимательность по отношению к своим переживаниям, на интроспекцию приобретаемого опыта и т.д.

По нашему мнению, цель взаимодействия с клиентом, находящимся в психодуховном кризисе – сократить объективное время пребывания в состоянии дезинтеграции с сохранением глубины процесса, качества переживаний и возможностью интеграции полученного опыта в обыденную жизнь.

Вариант поступательного движения в состоянии кризиса представляется нам невозможным, что подтверждают законы диалектики и квантовой физики. («При создании определенных условий для

трансформации качественного содержания вещества атом не перемещается в каком-либо направлении, а исчезает с одного уровня пространственного континуума и одновременно появляется на другом».) Развитие происходит скачкообразно в связи с одномоментным изменением восприятия себя, мира, своего места в мире и т.д. благодаря кризисной ситуации.



Вариант поступательного движения во взаимодействии с клиентом на самом деле является сопровождением в потоке обыденной реальности и отмечен поверхностной адаптацией человека к существующим условиям, переживаниям (от подавляющего медикаментозного воздействия до работы по смирению и объяснению необходимости данного способа существования). Здесь психолог выступает в качестве «вечных костылей», которые помогают передвигаться, но не принуждают человека к самостоятельности, к инвакации собственной воли.

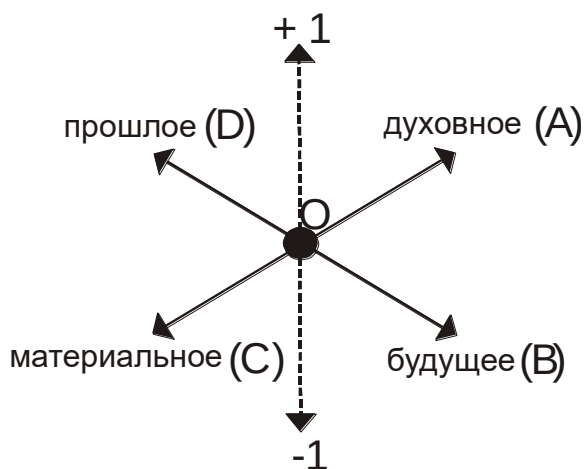


В случае скачкообразного развития нужда в психологе возникает только на перпендикуляре, т.е. в процессе атомного скачка, когда прошлая личность исчезает, распыляемая энергией кризиса, а новая возникает, собирается качественно заново. В этой ситуации психолог помогает не столько знанием, сколько присутствием, не сторонним анализом, а повышением осознанности самого клиента к происходящим с ним изменениям. Смысл взаимодействия – не вести за собой, будучи впереди, а страховать, находясь за спиной, вовремя подставляя плечо для обеспечения экологичного процесса трансформации. Эта стратегия наделяет человека силой, т.к. у него есть опыт самостоятельного преодоления опасного участка пути.

Будь то психолог или друг, участвующий в жизни личности, переживающей ПДК, он присутствует только на объективной линии времени, а к субъективному процессу имеет опосредованное отношение: «темную ночь души» каждый переживает только сам. Помощь возможна в создании внешней обстановки, поддерживающей позитивное протекание дезинтеграции.

Рассмотрим возможные векторы динамики психодуховного кризиса на перпендикуляре. Это своеобразная «роза ветров», где каждый вектор задает определенное развитие психодуховного кризиса. Причем динамика этого развития может разворачиваться как на фоне позитивной, так и негативной дезинтеграции. Позитивная дезинтеграция в ПДК (+1) характеризуется преобладанием конструктивности личности, повышением адаптивности и общей витальности, а также увеличением творческого потенциала, ростом сопротивляемости личности. Негативная дезинтеграция сопровождается деструктивными изменениями личности, снижением общей устойчивости, уровня сбалансированности, большей фрагментарности и тенденцией к социальной аутизации личности. Личность теряет энергию, общую витальность. Уменьшается коммуникативность, личность теряет социальные

связи. Негативная дезинтеграция может привести к психопатическим сдвигам, депрессиям, к астении, к психосоматическим болезням, иногда к суицидным намерениям и к смерти.



О – точка бифуркации
Горизонталь – линия субъективного восприятия времени

Вертикаль – линия приоритетного развития личности

Наибольший научный интерес, на наш взгляд, представляют собой позитивные последствия пережитого кризисного состояния, которые можно расценить как проявление личностной трансформации.

Психодуховный кризис, как горный перевал, предъявляет к идущему несколько требований:

- Наличие большой энергии
- Наличие воли как умения структурировать эту энергию во времени и пространстве
- Наличие высокой степени осознанности

Невозможно быть для всех индивидуальным проводником по тропам психодуховного кризиса. А потому одну из главных целей психолога, терапевта, тренера мы видим в создании программ, где человек знакомится с еще одной концепцией происходящего с ним в кризисный период, не только получает карту возможного движения, но и овладевает навыками психотехник, которые дают возможность жить в энергии, тренируют волю и осознание.

Таким образом, феноменология и процессуальные характеристики психодуховных кризисов может стать поистине безграничным полем перспективного научного поиска и привести к революционным изменениям в понимании природы психического.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У ВРАЧЕЙ-ПЕДИАТРОВ С ЭТАПАМИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

*Кашанов М.М., Базанова Г.Ю., Пошихонова Ю.В., Серафимович И.В.
(г. Ярославль)*

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10823а)

Интенсивные социальные преобразования в Российском обществе и научные достижения медицины, несомненно, влияют на состояние здоровья, в том числе детского населения. Вместе с тем, вопросы повышения качества медицинской помощи детям не теряют своей актуальности, и на наш взгляд, напрямую зависят от профессионализма врачей-педиатров. Профессионализм – это способность человека систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Врач-педиатр должен быть профессионалом, то есть человеком, достигшим высокого уровня выполнения своих функциональных обязанностей.

Поиск ресурсов как основы потенциала [5] служит средством оптимизации работы врачей-педиатров и является в настоящее время актуальной проблемой. Рассмотрение в динамическом единстве профессиональной деятельности и метакогнитивных процессов, а также профессионального мышления при решении проблемных ситуаций коммуникативного плана позволяет, как показали проведенные нами исследования, системно подойти к исследуемой проблеме [1-4]. В результате обнаружения проблемности объективная профессиональная ситуация трансформируется в субъективную профессиональную проблемную ситуацию, посредством которой связываются воедино мышление и деятельность профессионала. Установлено, что уровни обнаружения проблемности (надситуативный и ситуативный) и ее компоненты определяют содержание профессионального опыта субъекта деятельности. Видами проблемности являются внешняя (анализ сложной ситуации с целью нахождения внешних способов разрешения возникших противоречий, образующих ядро проблемы) и внутренняя (поиск индивидуальных средств разрешения проблемы). Метакогнитивная направленность надситуативного профессионального мышления может быть как сугубо индивидуальным, так и социально-профессиональным феноменом.

Цель работы: Исследовать метакогнитивные процессы в профессионализации врачей-педиатров.

Задачи исследования:

1. Определить особенности метакогнитивных процессов врачей-педиатров.
2. Исследовать взаимосвязи показателей мотивационной сферы профессионализации врачей-педиатров с метакогнитивными процессами.
3. Выявить динамику метакогнитивных процессов на разных этапах профессионализации врачей-педиатров.

Методики: «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов); «Диагностика особенностей самоорганизации» (А.Д. Ишков);

«Метакогнитивная активность, метакогнитивные знания» (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова); «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова); «Диагностика мотивов профессиональной деятельности специалистов» (Т.Н. Францева).

В исследовании приняли участие врачи-педиатры (67 человек) – слушатели курсов повышения квалификации факультета дополнительного профессионального образования Ярославского государственного медицинского университета.

По классификации Э.Ф. Зеера выделено четыре этапа профессионализации: 1) профессиональная адаптация – стаж от 1 до 10 лет; 2) первичная профессионализация – стаж от 11 до 20 лет; 3) вторичная профессионализация – стаж от 21 до 30 лет; 4) профессиональное мастерство – стаж более 31 года.

Для изучения динамики метакогнитивных процессов врачей-педиатров мы исследовали взаимосвязи метакогнитивных процессов с этапами профессионализации, а также с квалификационной категорией. Установлено, что чем выше этап профессионализации (стаж) и уровень профессионализации (категория), тем сильнее развиты такие метакогнитивные процессы, как самоконтроль и анализ ситуации (положительная корреляция). Вероятно, что для постановки верного клинического диагноза и последующего назначения лечения, профилактических мероприятий, наиболее важен именно всесторонний анализ ситуации, контроль собственных эмоций и того или иного отношения к пациенту, что в итоге создает условия для оказания своевременной и квалифицированной помощи ребенку и поддержке родителей.

Немаловажной составляющей профессионализма является мотивационная сфера профессиональной деятельности человека. Мотив самореализации – это потребность расти и развиваться, стремление к полной реализации своих способностей и желание ощущать свою компетентность, творческий подход к решению стоящих задач. Следует отметить, что творческий подход мешает врачу-педиатру оптимально быстро принимать решение. Наличие альтернативных вариантов лечения замедляет оперативное принятие решения в лечебной ситуации.

Анализ взаимосвязей мотивационной сферы с метакогнитивными процессами, позволяет отметить наличие положительной взаимосвязи между мотивом взаимодействия и процессами самоконтроля и самоорганизации. Врачи-педиатры, у которых представление о хорошей работе ассоциируется с позитивными отношениями с коллегами, с общением с пациентами, обладают более высоко развитыми процессами самоконтроля и самоорганизации. У врачей-педиатров, у которых поведение мотивируется получением новой информации, в большей степени развиты процессы самоорганизации. Они осознают, что профессиональное выполнение работы

требует получения современной информации о методах лечения, о новых лекарственных средствах.

Выявлена динамика метакогнитивных процессов на разных этапах профессионализации врачей-педиатров. До третьего этапа показатели анализ ситуации, самоконтроль, волевые усилия и в целом уровень самоорганизации увеличиваются, а на четвертом этапе (более 31 года стажа) эти показатели уменьшаются.

Несмотря на то, что уровень познавательных процессов в пенсионном возрасте снижается, у врачей-педиатров высшей квалификационной категории, повышающих свою категорию, показатели метакогнитивных процессов увеличиваются. Полученные результаты по динамике метакогнитивных процессов целесообразно учитывать при комплектовании групп повышения квалификации и формировать группы по наличию квалификационной категории, а не по стажу работы по специальности.

Выводы:

1. Согласно нашему исследованию, метакогнитивные процессы в профессионализации врачей имеют ряд общих и специфических особенностей. Установлено, что врачи-педиатры обладают достаточно высоким уровнем метакогнитивных процессов. Выявлены специфические особенности метакогнитивных процессов врачей-педиатров по показателю приобретения информации.
2. Определена взаимосвязь между мотивационной сферой профессиональной деятельности и метакогнитивными процессами. Для врачей-педиатров, нацеленных на сотрудничество с больным, характерен более высокий уровень развития процессов самоконтроля и самоорганизации. У врачей-педиатров, у которых поведение мотивируется получением новой информации, в большей степени развиты процессы самоорганизации.
3. Результаты исследования могут быть использованы при разработке и проектировании дополнительных профессиональных программ повышения квалификации врачей-педиатров.

Литература:

1. Кашапов М.М., Скворцова Ю.В. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов // Ярославский психологический вестник. Выпуск 22. / Москва – Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2007. С. 53 – 56.
2. Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества: опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры: материалы Международного конгресса, Кострома, 17-18 октября 2008 г. / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. С. 165 – 170.
3. Кашапов М.М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. – Ярославль, 2012. С. 13 – 104.

4. Кашапов М.М., Серафимович И.В., Огородова Т.В. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 189–202.
5. Козлов В.В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль, 2017. 215 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ КРИЗИСА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ 30 ЛЕТ

Коваленко А.Р.

Аннотация: В статье рассматриваются преимущества использования интегративной модели арт-терапии при коррекции состояния личности, переживающей возрастной кризис 30 лет – кризис смены смысла жизни и жизненных ценностей.

Ключевые слова: кризис, возрастной кризис, личностный кризис, самоопределение, психодуховный кризис, кризис 30 лет, арт-терапия, интегративная психология, групповая арт-терапия, кризисное состояние.

В последние годы значительно увеличивается количество молодых людей возраста 30 лет, актуально переживающих кризис самоопределения и обращающихся за помощью. У них наблюдается возрастание тревожной симптоматики и переживаний, таких как страх за будущее, ненужность, одиночество, бессмысленность существования, и многое другое, что хорошо известно специалистам (социологам, психологам, психотерапевтам, социальным работникам).

Наши исследования, проводившиеся в экспериментальной и контрольной группах молодых людей в возрасте 30-35 лет, указывают на то, что актуально протекающий экзистенциально - возрастной кризис 30 лет может привести к состоянию глубинной психологической дезинтеграции вплоть до разрушения целостности личности, а соответствующие этому экзистенциально-возрастному кризису кризисные состояния затрагивают все аспекты бытия индивида на психофизическом, психоэмоциональном и психодуховном уровнях.

Это определяет важность своевременной психологической и психотерапевтической помощи людям в кризисной ситуации.

С возникновением и развитием различных направлений в индивидуальной и групповой психотерапии появились научные исследования, связанные с эффективной помощью лицам, находящимся в кризисном состоянии различной этиологии. К одному из таких направлений можно отнести бурно развивающуюся в последние годы интегративную арт - терапию (использование различных направлений искусства и ведущих парадигм психологии в целях психокоррекции личности и группы).

Интегративной модели арт-терапии, как современному психотерапевтическому и психокоррекционному направлению, характерен ряд специфических особенностей, которые можно обозначить как:

- **метафоричность** (искусство как метафора, использование метафоры как исцеляющего, обучающего и социализирующего механизма)
- **ресурсность** (развитие креативных черт личности как постоянно присутствующего внутрипсихического ресурса личности)
- **триадичность** (наличие нетрадиционной для психотерапии триады терапевт – клиент – произведение искусства, дающей возможность переживать болезненные моменты в консультировании менее остро)
- **принцип целостности**, являющийся одним из методологических принципов интегративной психологии, постулирующий понимание человека как живой, открытой, сложной, многоуровневой самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и генерировать новые структуры и новые формы организации.
- **принцип позитивности** обозначает центрированность специалиста и клиента на положительном опыте. Люди, приходящие к специалисту, находятся в дисбалансированном состоянии, которое они оценивают как «плохое» или «проблемное». Иногда нахождение позитивных элементов в ситуации уже является шагом в трансформации, когда система из неравновесного состояния за счет позитивного отношения и поддержки переходит к равновесному состоянию более высокого порядка, на следующую ступень интеграции (приведение системы в равновесное состояние на новом качественном уровне).
- **принцип соотнесенности** учитывает интенсивность действия интегративной арт-терапевтической психотехнологии и соотносит его с уровнем сензитивности психики клиента.
- **принцип многомерности истины** предполагает центрированность в коррекционной работе на уникальном опыте клиента. Принцип многомерности истины - призыв к рефлексивной, понимающей и сопереживающей позиции к любому мнению, опыту, суждению, идее, теории и учению. Одновременно он означает изменчивость содержания, формы и способов взаимодействия с клиентом, в зависимости от его личности (социально-психологических характеристик группы, когда клиентом является группа), его интересов и мотивов, установок, а также установок и возможностей специалиста.

Основываясь на вышеизложенном, мы провели комплексное исследование состояния группы молодых людей 30-35 лет, актуально переживающих кризис самоопределения, до и после прохождения курса интегративной арт-терапии.

Наше исследование подтвердило гипотезу о том, что интегративные арт-терапевтические методы воздействия на личность, в силу их специфических особенностей, дают возможность максимальной по глубине

воздействия и минимальной по степени вмешательства помощи индивиду и группе в состоянии личностного кризиса самоопределения. Особенности интегративной арт-терапии эффективно способствуют исцелению (т.е. восстановлению целостности личности), давая возможность человеку в кризисном, следовательно, максимально дезинтегрированном состоянии достаточно безболезненную возможность личностной интеграции.

Кроме того, использование в коррекционной групповой работе интегративных технологий (арт-терапевтические методики, метод направленных визуализаций, ИТДТ) может служить диагностическим материалом при дифференциальной диагностике кризисных состояний.

Литература:

1. Козлов В.В. Психология кризиса. Монография – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 430с.
2. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью. – М.: Изд-во института психотерапии., 2007. – 336с.
3. Козлов В. В., Пермина С. В. Интегративная арт-терапия. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 250 с.

ЙОГА КАК МЕТОД ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: К ПРОБЛЕМЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Козлов В.В. (г. Ярославль)

Как известно, слово "йога" образовано от санскритского корня "юдж", означающего "связывать", "соединять", "скреплять", "сцеплять", а также "направлять, сосредоточивать внимание", "употреблять", "применять". Оно также означает союз или общность. В некотором приближении мы можем перевести это слово как интеграцию.

В современной психологии йога давно не понимается как истинное единение нашей воли с волей Божьей.

Классическое определение Махадев Десай "йога есть прикрепление всех сил тела, ума и души к Богу; она предполагает дисциплинирование интеллекта, ума, эмоций и воли; это уравновешенное состояние души, дающее человеку возможность спокойно взирать на жизнь во всех ее аспектах" для современной психологии и психотерапии имеет смысл только вне категории Бога.

Йога для европейца это в основном метод. Ее прагматический смысл в основном заключается в том, чтобы иметь хорошее физическое развитие, гибкость, укрепить здоровье, уметь владеть собственным телом.

Есть меньшее количество людей, которые склонны видеть в йоге способ научиться управлять собственными эмоциями.

Совсем мало тех, которые стремятся получить через йогу сиддхи, опыт измененных состояний сознания, астральной проекции, осознания миссии, освобождения от страданий и духовное развитие.

Изначально йога - одна из шести ортодоксальных систем индийской философии, которая была систематизирована Патанджали в его классическом труде "Йога Сутры".

В основных религиозных системах Индии (но не во всех), все сущее проникнуто Верховным Вселенским Духом (Параматмой или Богом), частью которого является душа отдельного человека (дживатма). Йога учит тому, как дживатма может соединиться или вступить в общение с Параматмой и достичь таким образом освобождения (мокши).

Йогические практики мы относим к гипостимуляционным методам индукции измененных состояний сознания (ИСС). К ним мы относим огромное поле психотехник, в которых ИСС разной глубины вызывается или монотонией, или частичной сенсорной депривацией.

С психологической точки зрения процесс входа в ИСС при помощи гипостимуляционных методов представляет собой процесс отключения сенсорных систем и внутренней речи, являющимися источниками шума относительно объекта фокусировки сознания.

В качестве объекта сосредоточения могут выступать как внутренние, так и внешние объекты.

В качестве внутреннего объекта может выступать какая-либо мышца или группа мышц, которые мы хотим расслабить, или образ (при направленных визуализациях), символ (медитация на чакры), знаковая семантическая система (размышление над коаном). При сосредоточении на телесное ощущение должны быть отключены зрение, слух, тактильные, обонятельные и вкусовые рецепторы, а все внимание сконцентрировано на кинестетической системе. В остальных случаях сознание должно быть отключено и от кинестетической системы, а сконцентрировано на объекте сосредоточения медитации. Внутренняя речь должна быть остановлена в обоих случаях.

Что касается внешних объектов могут выступать как внешние природные объекты (луна, дерево, цветок, поток воды и др.) так и различные искусственные объекты (янтры, мандалы, изображения богов и др.)

Монотонное пение (мантр, молитв, произношение различных других звукоформ, не имеющих смысловой нагрузки), ритмичные танцы (имеющие характер ритуальных двигательных паттернов) являются наиболее древними способами изменения сознания,

Они могут также включать длительную изоляцию от общества, сенсорную изоляцию, пост, лишение сна. Эти приемы изменения сознания сыграли важную роль в обрядовой и духовной истории человечества.

Индукция ИСС при помощи гипостимуляционных методов была неотъемлемой частью шаманизма, ритуалов перехода и других церемоний архаических культур. Они представляли собой и ключевой элемент древних мистерий смерти и возрождения, которые проводились в разных концах света и особенно процветали в Средиземноморье.

Столь же важную роль гипостимуляционные методы сыграли в мистических ветвях великих мировых религий. Эти эзотерические традиции разработали специфические методы индуцирования ИСС при помощи монотонии и сенсорной депривации. Сюда относятся различные формы йоги, буддийская медитация и сосредоточение, многоголосое монотонное пение, кружение дервишей, христианский исихазм, столпничество и многие другие методы.

Самым популярным из лабораторных методов вызова ИСС стала сенсорная изоляция — прием, основанный на лишении человека сенсорных стимулов, в той или иной степени. Другим известным методом является биологическая обратная связь, позволяющая использовать информацию об изменениях электрических мозговых волн в качестве сигнала направляющего к особым состояниям сознания.

Более интеллектуализированным гипостимуляционным способом вхождения в ИСС является медитация. Можно добавить, что молитвы, которые во многих современных религиях занимают центральное место в ритуальном пространстве, являются особой формой медитаций. Молитвы составляли неизменную принадлежность всякого религиозного культа и играли весьма важную роль при всех выдающихся событиях частной и общественной жизни у древних индусов, греков и римлян.

Медитация в восьмеричном пути йоги — это совокупность трех последних ступеней: дхараны, дхьяны, самадхи, — в расширенном понимании, и предпоследняя ступень, дхьяна, — в узком смысле. Предыдущие три ступени: асана, пранаяма, пратьяхара, — считаются подготовительными и рассматриваются как вход в медитацию.

Медитация, как гипостимуляционная практика — это слитный процесс применения техник, изучаемых на всех ступенях пути, включающий вход в медитативное созерцательное состояние и собственно медитацию — длительное поддержание концентрированного внимания на объекте медитации внешнего или внутреннего содержания.

Иногда медитация представляет из себя синтез монотонии и депривации (например, коленопреклонная в исихазме, простираания в буддизме хиньяны или мулатантра в правой тантре)

Следующим способом вхождения в ИСС, который был известен с очень давних времен, является голодание или депривация пищи. Как известно, почти все основатели мировых религий прошли этот способ аскезы. Иисус Христос постился почти 40 дней, почти столько же продолжался пост Будды Шакьямуни. Святость многих пророков и чудотворцев испытывалась постом или в пустыне, или в горах, или в лесах. Американские индейцы совершали в таком состоянии визионерские поиски.

Важно подчеркнуть, что эпизоды измененных состояний сознания различной глубины и продолжительности могут возникать и спонтанно, когда индукторами выступают средовые факторы. Они могут возникать и против воли самого человека. Мистические и духовные состояния, которые

переживаются при этом людьми, часто слабо встраиваются в контекст профанического мышления и миропонимания. В таких ситуациях мы видим функцию психолога как духовного наставника и профессионального гида, который может эффективно интегрировать опыт такого рода в обыденную жизнь и модель мира клиента.

Автор этой статьи является основателем и лидером нового направления психологии – интегративной психологии. В психотехническом отношении в этом направлении существует необходимость развития интегрирующих и преобразующих методов, адресованных различным аспектам человеческой природы: материальной, социальной и духовной.

Сообщения о интегративном подходе к человеку есть у греческих философов и их последователей времен Ренессанса. Мы находим идею интеграции в дзен-буддизме и в йога-сутре Патанджали, где искатель духовности сначала обретает этическую добродетель, а затем дисциплинирует тело, жизненные энергии и ментальные процессы, прежде чем приступить к медитативной практике, ведущей к единению с Богом.

Опираясь на проверенные временем методы, подобные йоге, дзен-буддизму или иудео-христианскому мистицизму, мы не должны ограничиваться достижениями прошлого. Сочетая персональные, интерперсональные и трансперсональные измерения жизни, мы можем опереться на данные не только всех базовых парадигм психологии, но и современные данные нейropsychологии, идеи индивидуации и психосинтеза, интеграции и трансформации. Именно таким образом мы можем формировать синтез психотехник, созвучный нашей эпохе.

Следует понимать, что традиционные духовные программы, слепо перенесенные в нашу культуру, не передают подлинного духа обучения и часто не имеют трансформационный потенциал. В эпоху великих духовных преобразований необходимы пронизательность и мудрость, чтобы синтезировать лучшее из старого и нового и создать современную йогу.

Каждый метод и каждый учитель развивают одни добродетели, упуская из виду или подавляя другие. Например, аскетическая созерцательная практика обычно не принимает в расчет способность тела к трансформации, ценность межличностных отношений и потребность в индивидуализации и творчестве (которые нередко трактуются как самоутверждение «Я»). Трансформирующие направления прикладной психологии много теряют из-за односторонности, отражающей пристрастия их основателей. Например, гештальттерапия в значительной степени нацелена на открытость, честность, смелость и рискованность, но недооценивает эмпатию и доброту. Некоторые боевые искусства (такие, как айкидо и цигун), близкие к интегрирующей практике, наибольшее внимание уделяют физической и медитативной стороне, но упускают из виду межличностные отношения.

Интегративная психология стратегически направлена на формирование трансформирующих программ, которые учитывают все аспекты человеческого существования.

Летом 2002 года, во время научно-практического семинара на берегу великолепной красоты алтайского озера Алтан-Коль, автор этой статьи решил сформировать исследовательскую программу, которая была обозначена им «Проект Сознания».

В течение следующих десяти лет мы собираемся направить свои усилия на исследование природы сознания — базовых состояний, механизмов возникновения и функционирования, языковых сред существования и, что самое, на наш взгляд, важное, ресурсных, творческих состояний сознания.

К большому сожалению, современный исследовательский инструментарий психологии не может справиться с объектом такой сложности.

Для того, чтобы это проект стал реальностью, необходима интегративная психология, которая соединила бы теоретические модели и методы (исследовательские и воздействующие):

1. различных направлений в рамках научной психологии и психотерапии;
2. практико-ориентированных направлений психологии, психотерапии и психиатрии;
3. опыт духовных традиций экзотерического и эзотерического пластов;
4. литературы, мифологии, искусства, философии;
5. психологических направлений, которые определяют различные уровни психической организации — персону, интерперсональное и трансперсональное.

Базовым предметом интегративной психологии является сознание. Мы предельно четко и однозначно признаем существование объективной реальности, но проводим четкое различие между сознанием и материей.

Сознание обладает качествами активности, открытости, пустотности, ясности и осознания, а материя — нет. Сознание не обладает физическими преградами и может наполняться любыми формами и содержаниями, а материя ограничена и инертна.

Вне сомнения, хорошо представляя психофизиологию, нейропсихологию, психиатрию и психофармакологию, мы признаем, что сознание и материя влияют друг на друга, и их состояние взаимно обуславливает друг друга. Однако субстанциальной причиной сознания может быть только сознание, а субстанциальной причиной материи — только материя. Именно этот факт задает изначально возможность трансформации и просветления.

То, что субстанциальной причиной сознания может быть только сознание, нам позволяет сделать некоторые далеко идущие предположения.

Во-первых, это тезис о вечности сознания. Я далек от кармической теории и идеи миллионов перерождений. Но весь мой опыт говорит о том, что сознание трансцендентно по отношению к материи и материя является (в

том числе и человеческое тело) просто возможностью идентификации, воплощения, «надевания содержания».

Во-вторых, сознание свободно от идентификации, воплощения. Мне кажется, можно его рассматривать как «космического странника».

В-третьих, первому моменту сознания новорожденного должен также предшествовать момент сознания, принадлежащий к тому же ментальному континууму, что и сознание новорожденного. В этом приближении сознание предшествует существованию и вдохнувший впервые воздух земли обладает полнотой сознания. Я не уверен, что предыдущий момент не может идти ни откуда, кроме как из прошлой жизни. Сознание возможно вне жизни. Сознание и является самой жизнью.

Я уже или еще не уверен, что йога является истинным единением нашей воли с волей Божьей.

Я уверен, что йога является тонким методом самоисследования и соприкосновения с Самостью – индивидуальным свободным сознанием – с пространством полноты и пустоты, вечности и мгновенности, одиночеством космическим и блаженством слияния с другими - одновременно.

ТРИ ПАРАДИГМЫ ГИПНОЗА *Козлов В.В., Власов Н.А. (г. Москва)*

В современной гипнотерапии в зависимости от подхода принято выделять классическую, эриксоновскую и неозриксоновскую парадигмы. Рассмотрим их более подробно.

Классический подход к гипнозу оформился к концу XIX века во Франции. С ним связывают имена таких врачей как Ж.-М. Шарко, О. Льебо и И. Бернгейма. Согласно их воззрениям гипноз – это процесс, в ходе которого пациенту даются прямые внушения и которые он выполняет. Хотя единой точки зрения на сам феномен гипноза не было тогда и нет сейчас (например, ряд специалистов считает, что клиент в процессе гипнотизации погружается в особое трансовое состояние, в то время как другие убеждены, что он остается в обыденном состоянии сознания, просто делегируя ведущую роль во взаимодействии терапевту), тем не менее можно выделить ряд общих идей классического подхода. Согласно ему, терапевт представляет собой внушительную авторитарную фигуру, пациент является пассивным исполнителем его команд, внушения даются преимущественно прямые, а эффективность гипноза напрямую связана с глубиной транса.

Такая позиция была подвергнута критике американским гипнотерапевтом М. Эриксоном. Хотя широкая известность пришла к нему в сравнительно позднем возрасте, его идеи опережали свое время и оказали значительное влияние на гипноз. В его подходе бессознательное трактуется как своего рода «склад ресурсов», а не как источник проблем, каким его видел З. Фрейд. Согласно М. Эриксону, терапевт представляет собой гибкую, но целеустремленную фигуру, пациент является активным участником

гипнотического процесса, внушения даются преимущественно косвенные, а эффективность гипноза не связана с глубиной транса. Вообще в эриксоновской парадигме транс может и не наводиться, а терапевтическое воздействие осуществляется за счет использования метафор – различных историй, несущих в себе идею разрешения проблемы клиента. У людей, знакомых с работой Эриксона лишь поверхностно, могло сложиться впечатление, что он мягкий, принимающий и добрый человек, чем-то похожий на основателя клиент-центрированной терапии К. Роджерса. Однако такое впечатление обманчиво. Люди, знавшие его хорошо, такие как Дж. Хейли и Дж. Зейг, описывают его как человека целеустремленного, порой жесткого. Но эта жесткость в работе с клиентом практически всегда приобретала мягкую, ненавязчивую форму, которая не вызывала у него сопротивления. Поэтому метафора, описывающая работу Эриксона, звучит так: «железная рука в бархатной перчатке».

После смерти М. Эриксона в 1980 году его ученики, такие как Д. Гордон, Р. Хейвенс и С. Гиллиген продолжили развивать эриксоновскую парадигму гипноза. В результате к 2000-м годам некоторые из них довольно сильно отошли от первоначальных идей учителя и сформировали направление, которое принято называть неоэриксоновским. В качестве примера разберем подход С. Гиллигена. Его модель гипноза получила название «генеративной», то есть порождающей. Что же она порождает? В первую очередь – изменения, детерминированные глубинным потенциалом самого клиента, который видится связанным с всеобщим вселенским «полем». Эта идея – идея трансценденции – связывает неоэриксоновскую парадигму гипноза с трансперсональной парадигмой психологии, постулирующей важность и даже необходимость выхода человеческого «Я» за тесные пределы его персоны, личности. При таком подходе гипноз рассматривается не просто в рамках внутренней работы под руководством терапевта, а в значительно более широком и, возможно, глубоком контексте духовного измерения.

Все три парадигмы – классическая, эриксоновская и неоэриксоновская – продолжают развиваться и в настоящее время. В рамках классического подхода разрабатываются новые эффективные техники быстрого директивного наведения транса, предложенные, например, Д. Элманом; эриксоновский подход развивается фондом М. Эриксона, которым руководит его «первый ученик» Дж. Зейг и который регулярно находит в работе своего учителя новые смыслы и содержание; неоэриксоновский подход развивается С. Гиллигеном, который в последнее время интегрирует его с нейролингвистическим программированием в рамках общего с Р. Дилтсом направления в коучинге.

Все это позволяет говорить о том, что все три парадигмы гипноза продолжают по-своему эволюционировать, и идеи, заложенные в них, продолжают развиваться.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ: НЕОБХОДИМОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ

Конева Е.В. (г. Ярославль)

Понятие «психологическая экспертиза» чаще всего ассоциируется с прилагательным «судебная», что связано с достаточно широким распространением данного вида психологической практики, а также с высоким уровнем его правовой и методической регламентированности. Кроме того, в последнее десятилетие активно публикуется соответствующая научная и методическая литература [напр., 2,7]. Отдельные виды психологической судебной экспертизы теоретически обоснованы, методически обеспечены, и их результаты востребованы следственными и судебными органами.

Между тем возможности психологической науки позволяют давать экспертную оценку не только юридически значимым событиям. Множество явлений общественной жизни и продуктов общественной деятельности объективно нуждаются в анализе их психологического воздействия на психическое состояние и психологическое развитие их участников и потребителей. Однако гуманитарная психологическая экспертиза как процедура выявления позитивных и негативных влияний искусства, медиапространства, виртуальной среды, образовательных проектов на психику человека располагает лишь единичными примерами использования возможностей психологии для анализа потенциального, актуального и уже состоявшегося воздействия перечисленных агентов на психологическую реальность.

У данного положения несколько причин. Меньше всего хотелось бы говорить о финансовой стороне вопроса, хотя она, безусловно, является одним из существенных препятствий развития гуманитарной экспертизы в целом и психологической гуманитарной экспертизы как ее составной части. Будучи комплексной, требующей, кроме участия психологов, включения в процедуру педагогов, социологов, в отдельных случаях религиоведов и т.д., гуманитарная экспертиза, безусловно, требует финансовых затрат. Другие причины, с одной стороны, более сложные, с другой, возможно, легче преодолимые.

Первая из них – отсутствие механизма проведения экспертиз. Как минимум у них должны быть заказчики, соответствующие структуры, нормативно-правовое обеспечение. Гипотетически заказчиками могут выступать муниципальные органы власти (на чьей территории проводится, например, молодежный фестиваль, патриотический слет и т.д.), однако такие задачи не ставятся перед соответствующими структурами «извне» и не выделяются ими самостоятельно. Вторая причина – отсутствие сколько-нибудь стандартизированной процедуры проведения гуманитарных экспертиз, в частности, их психологического компонента. В свою очередь, существует

некая объективная основа существования данной причины, в частности, это трудности согласования теоретических и методических подходов между участниками экспертной группы разных специальностей. Кроме, того, психологическая гуманитарная экспертиза чрезвычайно разнообразна по своим объектам (под объектами в данном случае подразумеваются те продукты, в отношении которых проводится экспертное исследование): от детских игрушек до масштабных социальных проектов), и применительно к каждому объекту нужен, вероятно, отдельный методический и даже методологический аппарат. В частности, в экспертизе в образовании важен учет требований ФГОС, соблюдение которых необходимо при разработке любой образовательной программы.

В отношении разных подвидов гуманитарной экспертизы мы имеем дело с разной степенью обеспеченности условий ее осуществления. Для экспертизы информационной и развлекательной продукции имеется законодательная база [8], но отсутствуют заказчики и исполнительные структуры. Для экспертизы образовательных проектов существуют заказчики (это, как правило, местные органы управления образованием), а также некоторые правовые рамки, задаваемые ФГОС, но не определены специалисты, которые должны ее осуществлять. В экспертизе игр и игрушек отсутствует соответствующее законодательство и стабильный заказчик, хотя до недавнего времени существовала хорошая материальная база – Московский городской центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек при МГППУ [1,6]. Опыт, накопленный его специалистами, составляет ценнейшую основу для развития данного направления гуманитарной экспертизы. В частности, Центром был разработан продуктивный механизм использования результатов своей работы: игрушкам некоторых производителей по итогам экспертизы присваивался знак «Детские психологи рекомендуют».

В настоящее время психологи располагают средствами проведения экспертиз в образовании, которые с полным правом могут рассматриваться как экспертизы социальных проектов, поскольку введение новых образовательных программ, появление новых тенденций в воспитательной работе образовательных организаций и т.д. потенциально имеют социальные последствия, выраженность которых зависит от широты внедрения нововведений. Методологические основы экспертизы в образовании [3] и методики их проведения [5] позволяют специалистам в конкретных случаях разработать соответствующие процедуры. В то же время предметная область гуманитарной экспертизы выходит далеко за пределы образовательной среды. Контент телепередач, мультфильмов, видеоклипов, компьютерных игр и другой продукции, активно потребляемой детьми, подростками и

молодыми людьми, анализируется с гуманитарной точки зрения крайне поверхностно. В сети Интернет присутствуют объемные тексты без авторства и каких-либо иных опознавательных признаков, подвергающие критике популярные мультфильмы. Отдельные фрагменты этих статей заслуживают внимания, однако не вызывают доверия по причине полного отсутствия научного обоснования и экспериментального подтверждения.

Принципиальная возможность такого подтверждения – отдельная проблема гуманитарной экспертизы. Имеющаяся в настоящее время практика эксперимента в данной области заключается в измерении эмоциональных или мотивационных характеристик потребителей до и после просмотра видеопродукта [напр., 9]. Проблемность такого рода экспериментальной проверки заключается в сложности определения фиксируемых характеристик и их практической неисчерпаемости, тем более что объективно любой продукт или явление оказывает на потребителя или участника не только негативное, но и позитивное воздействие.

Другой возможный (и потенциально продуктивный) подход к экспертному исследованию гуманитарно значимой продукции – разработка экспертных признаков тех особенностей информационного продукта, которые свидетельствуют о вероятном вреде психическому развитию человека [4]. Такого рода работа вполне осуществима силами ведущих специалистов в области психологии развития, педагогики, криминологии и т.д. Однако на государственном уровне эта работа остается невостребованной и проводится в том или ином варианте только в случае судебного разбирательства в отношении деятельности секты, организаторов какого-либо мероприятия и т.п. Гуманитарная экспертиза в этом случае превращается в судебную, утрачивая свою специфику и общественное значение.

Литература:

1. Абдулаева Е.А., Смирнова Е.О. Независимая экспертиза игр и игрушек в Германии: опыт организации «Spiel gut» («Играй с удовольствием») // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. – С. 21-28.
2. Енгальчев В.Ф., Кравцова Г.К., Холопова Е.Н. Судебная психологическая экспертиза по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий). М.: Юрлитинформ, 2016. – 328 с.
3. Иванченко Г. В., Леонтьев Д. А. Комплексная гуманитарная экспертиза. «Смысл», 2008. – 138 с.
4. Конева Е. В., Солондаев В. К. Возможности исследования гуманитарного потенциала информационной продукции// Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 575-581.
5. Луков В.А. Социальное проектирование. Моск.гум.ун-т, 2007. –240 с.
6. Смирнова Е.О. Психолого-педагогическая экспертиза игрушек в Московском городском центре МГППУ // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. – С. 5-12.
7. Холопова Е.Н. Судебно-психологическая экспертиза. М., Юрлитинформ, 2010. – 416 с.

8. Федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [Электронный ресурс]. – режим доступа: <https://rg.ru/2010/12/31/deti-inform-dok.html>

9. Яновский М.И. Анализ воздействия мультфильма на моральные установки зрителя (на примере мультфильма " Симпсоны") [// Вопросы психологии. – 2014. – №1. – С. 87-97.

ГИПНОТЕРАПИЯ ПРИ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЯХ

Кузнецов Д. В. (г. Москва)

Аннотация: статья посвящена одному из прикладных применений гипноза в психотерапии при лечении онкологических больных. Рассматривается вопрос возможности применения гипноза как метода альтернативного лечения или в качестве одной из частей интегративной терапии.

Ключевые слова: гипнотерапия, интегративная психотерапия, применение гипноза, психотерапия в лечении онкологии.

Можно ли всерьез говорить о лечении онкологии с помощью гипноза? На сколько доказано и обосновано это? Может ли гипнотерапия быть основным или дополнительным методом лечения при таких серьезных заболеваниях?

Первые документально подтвержденные случаи применения гипноза известны в медицине и связаны с использованием его в качестве анестезии. Хирургическое вмешательство сопровождалось погружением пациента в состояние гипнотического сна. В результате чего у пациентов снижались болевые ощущения и восстановление после операции проходило быстрее. Однако в данном случае можно говорить не столько об использовании гипноза для лечения как такового, сколько о применении его в сопутствующих основному лечению целях.

В настоящее время гипноз используется на различных этапах лечения: диагностика, хирургическое вмешательство, химиотерапия, облучение и послеоперационное восстановление.

При диагностике гипноз используется для снятия тревоги, стресса, снижения депрессивности, достижения большей расслабленности и снижения боли как во время, так и после процедур, например при проведении биопсии[1,2,3]. В исследованиях Лиосси наглядно демонстрируется эффективность использования гипноза для облегчения состояния пациентов при проведении диагностических процедур, порой весьма болезненных, а также преимущество использования вместе стандартных обезболивающих и гипноза, перед другими способами анестезии. Особо отметим, что гипноз используется в данном случае как дополнение к фармакологическим препаратам, но никак не вместо них[4].

При лечении основными направлениями применения гипноза опять будут второстепенные цели - устранение побочных эффектов или

последствий от основных методов лечения. При хирургическом вмешательстве, например, мы можем говорить об устранении или, по крайней мере, снижении боли. Согласно исследованиям Монтгомери убедительно показано превосходство в группах с использованием гипноза над контрольными группами почти в 90% случаев по таким параметрам как болевые ощущения, продолжительность лечения, физиологические показатели, вне зависимости от типа хирургического вмешательства и направленности [5]. Согласно другому исследованию Монтгомери при включении в лечение даже 15-минутной сессий гипноза у пациентов отмечалось снижение необходимости применения анальгетиков, интенсивности боли, тошноты, усталости, дискомфорта, эмоциональных расстройств, а также времени лечения. Причем с большой разницей относительно контрольной группы [6]. Также можно говорить о снижении тревоги и поведенческих расстройств, что показано исследованиями Лиосси [4], где сравнивалось применение анестетиков в сочетании с гипнозом и без.

Таким образом, научно доказано что применение гипноза снижает побочные эффекты хирургического вмешательства: усталость, тревогу, беспокойство, эмоциональные и поведенческие расстройства, интенсивность ощущения боли, время на восстановление, в некоторых случаях дополняя традиционные способы анестезии. При этом результаты в группах, где применялся гипноз, значительно превосходят результаты контрольных групп. Но, важно, обратить внимание, что ни в одном научном исследовании не рассматривается возможность использования гипноза как основного метода лечения или замены необходимого хирургического вмешательства.

Вторым интересным направлением применения гипноза при лечении онкологических заболеваний является опыт использования гипноза при облучении. Так Монтгомери в своем исследовании использует сочетание когнитивно-поведенческой терапии с гипнотерапией [7], где показывает что сочетание двух методов эффективнее, чем использование только когнитивно-поведенческой терапии, при этом результатом явилось снижение усталости и утомляемости. В исследовании Шнура акцент сделан исключительно на эмоциях: когнитивно-поведенческая терапия в сочетании с гипнотерапией противопоставлялась стандартным методам лечения на предмет положительных и отрицательных эмоций [8]. Результатом стало явное снижение отрицательных и повышение положительных эмоций по сравнению с контрольной группой. С другой стороны исследование Сталперса [9] не выявило объективных улучшений в группе, применяющей гипноз, по сравнению с группой, применяющей стандартное лечение. Однако субъективно более половины участников оценили опыт как положительный, благодаря улучшению состояния, связав это именно с применением гипноза.

Таким образом, по результатам исследований можно сделать вывод о необходимости использования гипноза именно как части терапии, что совершенно очевидно улучшает результаты по сравнению с контрольной группой, но при этом практической бесполезности использования

гипнотерапии как самодостаточного метода. Положительную оценку испытуемых в таком случае можно объяснить эффектом самовнушения, общим улучшением состояния при использовании гипноза, способствующего снижению беспокойства, тревоги, напряженности и позитивным ожиданием от принципиально другого подхода к лечению.

Отдельно выделим аспект улучшения качества жизни пациентов как во время лечения, так и после успешного прохождения, здесь психологические аспекты лечения выходят на первый план. Особенно после окончания лечения, когда возникают страхи возникновения рецидивов, общая усталость, тревога, нарушения сна, и в процессе лечения, когда делается упор на снижение болевых ощущений и улучшение эмоционального состояния. Те направления помощи, в которых неоднократно доказана эффективность гипнотерапии как в комплексном подходе, так и в качестве единственного метода. Как, например, показано в исследовании Элкинса[10]: пациентам проводили 5 сессий в неделю, давали практики самогипноза, а также аудиозаписи сессий.

Резюмируя, можно однозначно сказать, что гипноз не может использоваться как отдельный или альтернативный метод именно лечения онкологических заболеваний, но демонстрирует отличные результаты как часть комплексного, интегративного подхода[11,12].

Литература:

1. Ткаченко Г.А., Воротников И.К., Буйденко Ю.В. Роль психотерапии в лечении больных раком молочной железы. – Вестник РОНЦ им Н.Н. Блохина РАМН, 2010. – 61с.
2. Schnur JB, Bovbjerg DH, David D, et al. Hypnosis decreases presurgical distress in excisional breast biopsy patients. - *Anesthesia & Analgesia*, 2008. - 440 p.
3. Lang EV, Berbaum KS, Faintuch S, et al. Adjunctive self-hypnotic relaxation for outpatient medical procedures: A prospective randomized trial with women undergoing large core breast biopsy. - *Pain*, 2006. - 155 p.
4. Liossi C, White P, Hatira P. Randomized clinical trial of local anesthetic versus a combination of local anesthetic with self-hypnosis in the management of pediatric procedure-related pain. - *Health Psychology*, 2006. - 307 p.
5. Montgomery GH, David D, Winkel G, Silverstein JH, Bovbjerg DH. The effectiveness of adjunctive hypnosis with surgical patients: A meta-analysis. - *Anesthesia & Analgesia*, 2002. - 1639 p.
6. Montgomery GH, Bovbjerg DH, Schnur JB, et al. A randomized clinical trial of a brief hypnosis intervention to control side effects in breast surgery patients. *Journal of the National Cancer Institute*, 2007 - 1304 p.
7. Kirsch I, Montgomery G, Sapirstein G. Hypnosis as an adjunct to cognitive-behavioral psychotherapy: A meta-analysis. - *Journal of consulting and clinical Psychology*, 1995. - 214 p.
8. Schnur JB, David D, Kangas M, Green S, Bovbjerg DH, Montgomery GH. A randomized trial of a cognitive-behavioral therapy and hypnosis intervention on positive and negative affect during breast cancer radiotherapy. - *Journal of Clinical Psychology*, 2009. - 443 p.
9. Stalpers LJ, da Costa HC, Merbis MA, Fortuin AA, Muller MJ, van Dam FS. Hypnotherapy in radiotherapy patients: a randomized trial. - *International journal of radiation oncology, biology, physics*, 2005. - 499 p.

10. Elkins G, Marcus J, Stearns V, et al. Randomized trial of a hypnosis intervention for treatment of hot flashes among breast cancer survivors. - Journal of clinical oncology: official journal of the American Society of Clinical Oncology, 2008. - 5022 p.
11. Щербакова И.В., Барденштейн Л.М., Аверьянова С.В., Диагностика и лечение тревожных и депрессивных расстройств у онкологических больных. - Российский медицинский журнал, 2015 - 46 с.
12. Кукшина А.А., Верещагина Д.А. Особенности психоэмоционального состояния и психотерапевтические подходы в реабилитации онкологических больных. - Физиотерапия, бальнеология и реабилитация, 2013 - 28с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИДЕРСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Куллама Д.А. (г. Иркутск)

Аннотация: В статье раскрываются основные методы изучения лидерства у детей в дошкольном возрасте. Анализируются подходы зарубежных и отечественных ученых к проблеме развития и проявления у детей лидерских качеств, раскрываются основные аспекты их исследований.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, развитие лидерства, дошкольный возраст.

В политологии, социологии, психологии и ряде других наук понятие лидерства широко распространено. Феномен лидерства рассматривался на протяжении многих веков, начиная с работ таких философов, как: Платон, Аристотель, Конфуций, которые сформулировали и ввели понятие «лидерство» на примерах биографий выдающихся деятелей их времени. В XIX веке представления о явлении лидерства и личностных качествах, определяющих лидера, получили развитие в работах таких ученых как Г. Спенсер, Ч. Ломаброзо, Т. Карлейл, Ф. Гальтон, Н.К. Михайловский и Л. Войтоловский. Активное экспериментальное изучение лидерства начинается с наступлением XX в. В зарубежной психологии представления о лидерстве формируются в соответствии с подходами гештальтпсихологии, психоанализа и бихевиоризма [2]. Ученые, работающие в различных областях, рассматривали лидерство с точки зрения его личностных факторов, ситуационной составляющей, типологии и стилей лидеров.

Для нас особый интерес представляет отечественная психология, где в 20-30-е годы двадцатого столетия феномен лидерства рассматривался на примере различных детских групп: в подростковых, школьных, реже дошкольных коллективах, - тем самым обращая внимание на проблему детского лидерства. В работах В.М. Бехтерева и А.Ф. Лазурского упоминается, что ребенок способен направить коллектив собственным примером. Обращается внимание, что дети, обладающие уверенностью в себе, смелостью, ловкостью, отзывчивостью имеют большее влияние на коллектив, чем остальные [8]. Проблемы «вожачества» (термин,

определяющий лидерство в детских коллективах) раскрываются в работах В.П. Вахтерова, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, А.Б. Залкинда, А.В. Уласова, в которых отражено огромное влияние «вожака» на детский коллектив, заразительность именно его идей.

Е.Н. Шевалева, проводя наблюдения за коллективами дошкольников, сделала вывод о существовании вожачества уже в трехлетнем возрасте, отмечая, что с возрастом способность к вожачеству возрастает. Также исследования данного автора показали, что вожачество чаще встречается в смешанных коллективах, чем в однополых, открывая тем самым проблему о влиянии гендера на лидерство [12].

Известный педолог Е.А. Аркин отмечал, что вожаки в детских коллективах иногда способны задавать тон всей жизни группы в большей степени, чем дидактический материал и даже педагогический персонал [1]. А.С. Залужный, исследуя совместную деятельность детей и уровни организованности детских групп, пришел к выводу о существовании у дошкольников вожаков, способных как организовать совместную деятельность, так и дезорганизовать ее [6].

Внимания заслуживают работы Д.Б. Эльконина, где предлагается типология детей-вожаков, обусловленная характером детской деятельности. Так, «эмоциональные организаторы, возбудители» – это наиболее часто встречающийся тип вожака в процессе детской игры. «Сухой указчик» — это тип вожака, наиболее соответствующий типу учебной работы детей. «Вожак, подавляющий коллектив», наиболее часто встречающийся в самоорганизующихся коллективах» [13, с.83].

Интерес к проблеме лидерства в детских коллективах усиливается в 50-60-х годах. Л.И. Уманский с коллегами в конце 50-х годов проводили многолетнее исследование, посвященное организаторской деятельности и организаторским способностям, хотя основным объектом исследования являлись школьники, рассмотрен также и дошкольный возраст. Выявлено, что уже в младшем дошкольном возрасте можно говорить о проявлении различных типов организаторов в зависимости от их личностных качеств. Например, у некоторых детей на первый план выступают их эмоционально-волевые качества, у других - логическая рассудительность при оценке возникающих ситуаций. Также дети обладают разным возрастным диапазоном проявления организаторских способностей: одни могут организовывать только сверстников, другие - только детей младше себя, третьи и тех, и других [11].

В экспериментальных исследованиях В.С. Мухиной и Т.А. Репиной детально исследованы особенности личностного поведения дошкольников в группе, показаны новые аспекты феномена лидерства. В.С. Мухина отмечает, что существуют дополнительные условия, подкрепляющие в ребенке уверенность в себе и стремление к занятию лидерской позиции, например, игра на территории ребенка, распределение ролей взрослыми, определенный сюжет игры. Также указывается, что лидерские качества только начинают

развиваться в дошкольном возрасте, а начальная популярность должна быть закреплена реальными успехами ребенка среди сверстников [3]. Т.А. Репина отмечает, что в каждой группе есть дети разной популярности. Кто именно выйдет на позицию лидера зависит от многих обстоятельств: один и тот же ребенок в одной группе может не пользоваться популярностью, тогда как в другой группе он будет лидером. Так как межличностные отношения детей в саду в значительной степени определяются общением детей с воспитателем, знание педагогом определенных качеств и особенностей дошкольников может помочь ребенку раскрыться в коллективе и выйти на позицию лидера [9].

А.А. Рояк, рассматривая особенности авторитарного лидерства в игровых микрообъединениях дошкольников, фиксирует случаи, когда дети с авторитарными тенденциями в поведении являлись популярными среди сверстников. Таких лидеров отличает веселый нрав, общительность, фантазия и выдумка. Они могут внешне всегда соглашаться с мнением партнеров по игре, скрывая при этом свои истинные намерения и реализуя в действительности только свою эгоистичную линию поведения. Это свидетельствует о высокой социальной ориентированности детей уже в дошкольном возрасте [10].

Работы А.Г. Залевской и М.Н. Емельяновой направлены на выявление закономерностей и условий развития лидерского потенциала дошкольников. Результаты исследований позволили сформулировать понятие лидерского потенциала как системного единства врожденных и приобретенных характеристик личности, обусловленных возрастным периодом. Лидерский потенциал способствует успешной самореализации и самовыражению, позволяет проявлять оптимальную степень активности в группе сверстников [5]. Для того, чтобы дошкольник смог стать лидером, необходим соответствующий требованиям группы уровень социального, эмоционального и интеллектуального развития. Критериями эффективности развития лидерского потенциала ребенка как самоценной формы активности являются: гуманность, стремление занять приоритетное место в межличностных отношениях, осознание "Я - концепции", уверенность, умение осуществлять самооценку [4].

В работах Т. В. Каширских показаны психологические особенности лидерства в дошкольных детских объединениях, в результате исследований установлено, что для обеспечения лидерского статуса в группе дошкольников важнейшими личностными качествами выступают высокая самооценка и высокий уровень стремлений. Они позволяют ребенку эффективно взаимодействовать со сверстниками и влиять на них. Также дошкольник, чье поведение направлено на предупреждение и преодоление конфликтов, устраняет напряжение в коллективе, налаживает внутригрупповые отношения, и, как следствие, выходит на лидерские позиции группы [7].

В литературе накоплено достаточно данных о детском лидерстве, что говорит об актуальности этого направления исследований. Однако дошкольный возраст довольно редко становится предметом специального анализа в русле лидерства. Исходя из приведенных подходов становится ясно, что многие аспекты феномена лидерства в дошкольном возрасте все еще освещены недостаточно глубоко. Мы полагаем, что для дальнейших исследований необходимо глубже понять сущность лидерства в дошкольном возрасте, предпосылки его появления, а также рассмотреть гендерные особенности лидерского потенциала детей-дошкольников.

Литература:

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы/ Под ред. А.В.Запорожца и В.В.Давыдова. - М.Д, 1968. - 445 с.
2. Бендас Т.В. Психология Лидерства. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. - М., 1988.- 336 с.
4. Емельянова М.Н. Развитие лидерского потенциала детей дошкольного возраста в процессе исследовательской деятельности: Дис. на соиск. учен. степ, канд.пед. наук. - Екатеринбург, 2001. - 181 с.
5. Залевская А.Г. Педагогические условия развития лидерской устремленности как самооценной формы активности ребенка-дошкольника: Дис. на соиск. учен. степ, канд.пед. наук. - Ставрополь, 1999. - 153 с.
6. Залужный А.С. Учение о коллективе: Методология. Детский коллектив. - М.; Д., 1930.- 292 с.
7. Каширских Т. В. Психологические особенности лидерства в дошкольных детских объединениях: Дис. на соиск. учен. степ, канд.психол. наук. - М., 1999. - 151 с.
8. Кричевский Р.Л. Современные тенденции в исследовании лидерства в американской социальной психологии// Вопросы психологии. 1977. №6.- С.119-129.
9. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М., 1988. - 232 с.
10. Рояк А. А. Особенности психологического климата в игровых микрообъединениях дошкольников// Общение детей в детском саду и семье/ Под ред. Т.А.Репиной, Р.Б.Стеркиной. - М., 1990. - С. 120-137.
11. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. - М., 1980. - 160 с.
12. Шевалева Е.Н. и Силла Д.Д. Опыт экспериментального изучения детского вожачества// Современная психоневрология. - Киев, 1928. Т.VI N2(34). - С. 135-145.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН)

Курилович М.А. (г. Минск, р.Беларусь)

Итак, рассмотрим технологию обучения, разработанную для студентов, и, направленную на формирование целостных знаний обучаемых об объекте изучения в результате диалога. Эффективность усвоения знаний будет зависеть от постижения сути диалога, т.е. первичным является диалог.

Данная диалоговая технология может быть использована на лекциях разных предметов.

Варианты данной технологии присутствуют в зарубежной практике обучения, но, к сожалению, подобная практика в наших учебных заведениях не распространена. Для проведения практикума использовалась идеология организации диалогов, предложенная И. Локатосом в работе «Доказательства и опровержения» [2].

При помощи диалогизации процесса обучения возможна не только реконструкция познавательных процессов, но и осуществление ее в логике деятельностного понимания содержания образования [3].

Действительно, в процессе проведения позиционных диалогов восстанавливается как информационная часть знаний, которые изучаются студентами, так и деятельностная составляющая их структуры, представленная историей возникновения знаний, противоборством различных концепций, способами и методами познания, используемыми при разработке этих концепций. Каждая позиция ученых в учебных диалогах такого рода представляет собой конкретную концепцию, которая вступает во взаимодействие с другими концепциями. Преподаватель в процессе диалога запрашивает то знание, которое необходимо с точки зрения психолого-педагогического целеполагания образовательной деятельности, или, иначе говоря, строит учебное знание на базе научного. Так, рассмотрим одно из эффективных упражнений [1].

Упражнение «Диалог»

Студенты делятся на две группы, каждая из которых получает задание: «Определить роль диалога и монолога в образовательном процессе». Затем студенты, изучающие один и тот же аспект, встречаются и обмениваются информацией по данному вопросу. После этого, они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, от других членов группы. В процессе этой работы студентам необходимо обеспечить эффективный диалог со своими товарищами. Единственный путь усвоить целостный материал — это внимательно слушать партнеров по команде. Студенты очень заинтересованы в том, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как результат группы зависит от вклада каждого. В данном упражнении возможны варианты использования ролевого моделирования: организация диалога, например, между учеными-историками и психологами, между учеными и студентами, между преподавателем и учеными. Чтобы этот процесс был более эффективным, желательно организовать оппозицию. На заключительном этапе важно организовать диалог по анализу собственных

действий в ходе этого процесса (рефлексия). Также преподаватель может попросить любого студента команды ответить на любой вопрос по данной теме, может быть проведен контрольный срез, который в процессе данного взаимодействия позволит обеспечить массовую проверку знаний [2].

Фактически упражнение нацелено как для студента, так и для преподавателя, поскольку обладает учебностью для обоих. При проведении упражнения важно осуществить «перенос вовне» внутренних диалогов студентов. На практике, замечено, что студенты в ходе упражнения становятся друзьями не только на время выполнения общих заданий, но их доброжелательное отношение друг к другу, их симпатии и заинтересованность в успехах других переходят на их жизнь и вне учебного заведения, становятся качествами их личности.

С целью развития диалогических способностей студентов на занятии мы использовали психологические тренинги «Развитие способностей диалога», «Развитие способностей по организации взаимодействия позиций в диалоге», «Формирование познавательной позиции в организации диалоговых процессов».

Тренинг предполагает развитие способностей грамотного построения диалога, кроме того, ориентировался на актуализацию знаний указанных направлений, а также реализацию их в практической ситуации. Тренинг также способствовал представлению о диалоге как о способе организации мысли [2].

Наиболее интересные диалоги, по мнению самих студентов, получались при соблюдении основных правил: интерес к проблеме Другого, умение слушать, возможность высказывать и отстаивать свою точку зрения, уважение к партнеру, проявление толерантности к его позиции, импровизация, оперативность, несколько вариантов решения проблемы, стремление к выработке общей концепции.

Преподаватель в ходе тренинга выступал в роли консультанта, дающего информационную поддержку. Таким образом, все участники экспериментальной группы «и телом, и разумом, и душой» включались в процесс диалога.

По окончании тренинга проводилась рефлексия. При рефлексивном анализе мы использовали несколько основных способов:

- индивидуальная рефлексия (самоанализ);
- рефлексия участников диалога (оценка студентов друг друга);
- рефлексия преподавателя (оценка деятельности студентов преподавателем).

В ходе такой рефлексии происходил полный обмен мнениями (я в своих глазах, я в глазах Другого), позволяющий определить на каком уровне развития находятся диалогические способности и наметить пути дальнейшего профессионального совершенствования.

По тематическому содержанию тренинга предлагались вопросы для рефлексии:

1. Какой из вариантов направлений более эффективен в реализации педагогической деятельности?
2. Какая из позиций в диалоге является наиболее употребляемой в практике собственной педагогической деятельности?
3. Каковы методы построения системы взаимодействия позиций в диалоге? [2].

Обсуждение этих вопросов было организовано в форме «круглого стола», в ходе которого каждый участник имел возможность высказать свое мнение. Каждому из участников мы подготовили рекомендации для дальнейшего самосовершенствования. На заключительном этапе студентам предлагалось зафиксировать усвоенный материал в виде эссе.

Одной из эффективных форм работы по углублению знаний студентов о диалогическом взаимодействии в образовательном процессе являлось включение студентов в научно-исследовательскую работу, не регламентируемую рамками занятий и дающую возможность проявить больше свободы и творчества.

Данная работа осуществлялась с целью продемонстрировать преемственность теории и практики, а именно действенность конкретной технологии в образовательном процессе вуза. Также эта работа способствовала качественному усвоению знаний студентами с последующей реализацией в квазипрофессиональной деятельности [1].

Таким образом, осуществление разработанной технологии диалогического взаимодействия со студентами предполагало поэтапную реализацию мотивационного, содержательного, технологического и практического компонентов обучения.

Исходя из условий, необходимых для реализации данной технологии, мы установили, что целенаправленную, систематическую работу необходимо осуществлять не только со студентами, но и с преподавателями, работающими в университете, с целью расширения знаний о сущности диалогического взаимодействия и совершенствования практических способностей по организации диалога в педагогической деятельности.

Литература:

1. Курилович, М.А. Формирование диалогического взаимодействия в учебно-профессиональной деятельности (на примере студентов-психологов): Автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Курилович. – Ярославль, 2008. – 19 с.
2. Шатон, Г.И. Развивающая педагогика: введение в неклассическую дидактику / Г.И.Шатон. – Минск, 2000. – 234 с.
3. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход: Монография / В.А. Янчук. – Минск.: Бестпринт, 2000. – 416 с.

РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕГО ЗНАНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЗАЩИТЫ ОТ МАНИПУЛЯЦИЙ СОЗНАНИЕМ ЧЕЛОВЕКА

Курис И.В. (г. Санкт-Петербург)

Аннотация: Данное сообщение посвящено вопросу защиты от манипуляции сознанием человека и развитию внутреннего знания (ВЗ), как одного из необходимых условий защиты. Представлен подход к вопросу с позиции энерго-информационного воздействия психогенного характера, которой является манипуляция и роль ВЗ в контексте безопасного взаимодействия человека с космосом.

Ключевые слова: внутреннее знание (ВЗ), защита от манипуляции сознанием человека, энерго-информационное пространство, космическая безопасность.

Введение. Предложенная тема интересна широкому кругу специалистов, в особенности, тем, кто занимается различными сакральными, целительскими и энергетическими практиками и осознает целостность системы Человек – Вселенная. И отдельные вопросы, а именно «защита от манипуляции сознанием человека» представляет особый интерес. Они подробно освещены в соответствующей литературе. Здесь же, я хотела бы ограничиться рамками темы взаимодействия с космосом, сославшись на Кена Уилбера: Речь ... в самом деле о понимании, что каждый твой шаг, каждый твой вдох, каждая твоя мысль буквально становится тем, что я называю «космической привычкой», или воспоминанием, которому будут следовать будущие поколения человечества... будьте настолько этичными, ответственными, настоящими, насколько можете при каждом вдохе и выдохе, ибо вы прокладываете дорогу в будущее, которой будут следовать другие.

Актуальность темы обосновывается тремя следующими разнонаправленными векторами:

1. Манипуляции через СМИ
2. Наличие манипуляции в нашей повседневной жизни и её негативные последствия.
3. Наличие космического мусора.

Одной из проблем экологии космоса является вопрос о его загрязненности объектами, так называемого космического мусора, который представляет угрозу безопасности космических полетов. В данном случае речь идет о космическом мусоре психогенного характера, проявляющемся в виде:

- негативной эмоциональной энергии
- искажении информации, что приводит, в свою очередь, к искажению пространства и, в конечном счете, к нарушению энерго-информационного баланса (ЭИБ) Вселенной.

Под ЭИБ мы понимаем возможность сосуществования противоположно заряженных пространств (- +; м. ж.; свет – тьма) и т.д. в рамках их гармоничного или нейтрального взаимодействия. Имеется в виду недопущение деструкции энерго-информационного пространства (ЭИП) Вселенной – планеты Земля и далее по иерархии. Вопрос взаимодействия системы Знание – Противостояние манипуляции, которое, при условии развития обеспечивает как эволюционное развитие человека, так и защиту от манипуляции сознанием человека.

Главная задача данного сообщения: рассмотреть возможности развития ВЗ и показать, что любая осознанная практика над собой (личностью, телом, духом) – это одновременно: защита от манипуляции сознанием человека, инструмент взаимодействия с космосом и обеспечение космической безопасности.

Но сначала кратко остановимся на понятиях в контексте сообщения. Наиболее близко нашему представлению о ВЗ отвечает следующая цитата:

«Что есть **внутреннее знание (ВЗ)**? Это единственная истина в мире, которая существует объективно... Довольно сложно понять, что в мире одновременно может существовать и взаимодействовать, и быть доказуемыми несколько истин... Условием **ВЗ** является сознательная чистота разума, отсутствие тщеславных или других социальных мотивов...одним словом, **чтобы иметь внутреннее знание необходимо внутреннее одиночество**». Из этого определения мы можем сделать однозначный вывод: ВЗ можно развивать. Как? Мы к этому еще вернемся.

Манипуляция — это скрытый психологический прием, целью которого является: заставить человека, вопреки его интересам, выполнить нужные вам действия. **Психологическая манипуляция** — это тип социального, психологического воздействия, социально-психологический феномен^[1], представляющий собой стремление изменить восприятие или поведение других людей при помощи скрытой, обманной и насильственной тактики^{[2][3]}. Поскольку, как правило, такие методы продвигают интересы манипулятора, часто за счёт других людей, они могут считаться эксплуатационными, насильственными, нечестными и неэтичными.

Из этого следует, что психологическая манипуляция – это аморальное действие, которое, в конечном итоге, ведет к нарушению космической безопасности. Причем этот вопрос особенно актуален сейчас в связи тем, что

появилось множество контактеров (челлинджеров), которые выходят в Энергоинформационное Поле, а затем, соответственно, делятся этой информацией, искренно считая её истиной в последней инстанции. Т.е. мы можем предположить, как минимум, что нами могут манипулировать не только на Земле, но и через этих людей – некие сущности из Космоса. Естественно возникает вопрос как его решать. Забегая вперед, хочу сразу сказать, что один из лучших и безопасных способов защиты для обоих случаев – это смех и юмор. Это легко объясняется тем, что:

1. Смех способствует расслаблению, которое, в свою очередь, помогает снять негативную доминанту и сгармонизироваться.

2. Смех и юмористический подход к любой ситуации позволяет от неё абстрагироваться, снять личностную эмоциональную окраску и более спокойно оценить ситуацию. Но вернемся к нашей теме.

Давайте посмотрим кто такой манипулятор с энергетической точки зрения.

Прежде всего, это харизматическая фигура, человек с высоким уровнем энергетики в целом, складывающейся из совокупности потенциалов каждого из биоэнергетических центров: **интеллектуального** (сахасраара-аджна), **эмо-ционального** (вишуддха-анахата), **двигательного** (манипура) и **инстинктивного** (свадхистана и муладхара). Для манипуляции достаточно доминанты даже одного из 4-х. У манипулятора, как правило, высокий потенциал, открытый вовне. Отсюда вывод: люди, имеющие высокий энергетический потенциал несут повышенную ответственность за свои действия и в межличностных отношениях и на планетарном уровне. Человек, у которого потенциал более низкий, естественно подпадает под воздействие такой личности.

Этому можно и нужно противопоставить **Внутреннее знание**, потенциал, которого повернут вовнутрь. Оно приходит изнутри, от нашего собственного тела. Недаром говорят: «Познай самого себя, и ты познаешь мир».

Широко известны базовые виды ЗНАНИЯ.

В контексте сообщения мы имеем в виду:

- обыденное, логическое
- внерациональное (не интуитивное)
- интуитивное знание (ИЗ) (на уровне чакр, связанных с получением информации)
- внутреннее Знание (ВЗ).

В реальности все они взаимосвязаны, тем не менее, в каждом из них есть определенные тонкости. В идеале нужно развивать все виды, для того, чтобы получать более полную всеобъемлющую информацию. Учитывая, что в данный момент речь пойдет о ВЗ, необходимо учесть, что каждый человек имеет свои психофизические особенности, от которых и зависит возможность и уровень развития ВЗ.

Структурно ВЗ интегрируется во все перечисленные выше виды. Но его не только не дифференцируют, а часто путают с интуицией (интуитивным знанием – ИЗ). Собственно, ИЗ складывается из 4-х составляющих: **биологической** – на уровне свадхистаны; **чувственной** – анахата, вишуддха; **ментально-подкорковой** – основанной на профессиональных знаниях и умениях, которые перешли в подсознание – **знания на клеточном уровне**, которое достаточно мало изучено. Но при этом, именно это **клеточное знание** входит практически и фактически во все виды знания. Так как восприятие любой информации извне или изнутри начинается с клетки. Именно поэтому ВЗ в отличие от других видов не всегда является результатом ИЗ, инсайта, или трансового опыта. Но посредством нашего тела мы способны его выражать тем или иным образом. Таким образом, ВЗ находится в прямом соответствии с нашим психическим опытом.

Из этого следует, что для развития ВЗ необходимо с одной стороны научиться раскрепощению и релаксации на всех уровнях, снятию внутренних блоков (нередко идущих из детства), с другой – использовать психофизическую, или психо-двигательную практику с последующим самонаблюдением, развивающим способность слушать и слышать себя; воспринимать и осознавать информацию, которую посылает нам наше тело.

Это очень полезная практика, которая, посредством психофизических упражнений (ПФУ) развивает сенсорные возможности тела на всех уровнях. При этом здесь начисто отсутствует оккультно-эзотерический аспект. Одним из важных результатов является то, что практика ПФУ способствует в конечном итоге достижению баланса и гармонии. А биоэнергетический компонент упражнений, который фактически играет главную роль, учит тело осознанно работать с ЭИП как внутренним, так и внешним.

Вернемся к внутреннему Знанию и его взаимосвязи с манипуляцией. Возможность манипуляция сознанием человека зависит от определенных возможностей манипулятора:

- внутреннего энергопотенциала (харизма) (ЭП)
- уровня равновесия ЭП в основных энергетических центрах
- энергетического баланса внутреннего состояния человека, между человеком и внешним пространством.

Условиями невозможности манипуляции сознанием являются:

- внутренняя свобода,
- уверенность в своих силах;
- уверенность в правильности своих знаний.
- негативное отношение к человеку, выступающему в роли манипулятора.

С точки зрения энергетики, Внутреннее Знание является составной частью ЭИ Пространства Вселенной, Земли и каждого отдельно взятого Homo Sapiens (человека). Но в отличие от других видов оно не

иррациональное, и не вчувственное. На основе эмпирического опыта позволим себе утверждать, что любая осознанная практика – ведет к развитию ВЗ. Особенно это касается двигательной деятельности.

Почему так происходит? С позиции биоэнергетики движения работа с телом всегда начинается или с общей балансировки, или с нижних центров, от периферии к центру с постепенным увеличением амплитуды движения, и т.д. То есть, эти упражнения включают в работу наши мышцы, связки и т.д. На сегодняшний день есть достаточно информации, доказывающей наличие памяти мышц. Широко известно выражение «Умное тело». Самое важное, что из этого следует – мы можем направленно тренировать свое тело на всех уровнях. И в тренировку, с одной стороны, входит физическая двигательная практика, включающая осознание, напряжение и расслабление. С другой стороны, она же является энергетической интегральной практикой. Но самое главное – развитие ВЗ происходит за счет получения информации от своего тела: телесных и тактильных ощущений, осознание движения энергетических потоков и т.д. Приобретение навыков внутренней работы с телом в режиме ДВИЖЕНИЕ-ОСОЗНАНИЕ-САМОНАБЛЮДЕНИЕ позволяет вырабатывать навыки и умения более тонкого восприятия информации, как от своего тела, так и от окружающего пространства (8).

Выше мы говорили о мышечной памяти. Увеличение ВЗ в количественном отношении напрямую связано с этой психо-физической информацией, которая проделывает длинный путь: от клеточной памяти на уровне подсознания; далее – переходит на уровень осознанности – формулирование информации на уровне сознания. Психодвигательная практика, основанная на законах гармоничной энергетической работы построения движения в пространстве увеличивает биоэнергетический потенциал человека и способствует выстраиванию сбалансированных структур внутреннего и внешнего пространства.

В процессе работы с телом мы получаем 2 типа информации:

1. Срочная, характеризующая состояния непосредственно после выполнения упражнений: тактильные, эмоциональные, психо-физические и т.д. Эта информация имеет субъективно-оценочные характеристики.

2. Информация, основанная на **кумулятивном** эффекте. Эта информация имеет временные и совершенно иные информационно-качественные характеристики. Они зависят от: опыта самонаблюдения, от способности тела аккумулировать информацию в системе: **клетка – информация – подсознание – осознание – формулирование идеи**. В результате мы получаем информацию, которая, проделав достаточно длинный путь, складывается во внутреннее знание - ВЗ).

Таким образом, грамотное построение биоэнергетического движения, дает возможность создавать необходимые условия для развития ВЗ без дополнительной интеллектуальной нагрузки и создавать своеобразный щит от манипуляции сознанием. Одновременно с этим ВЗ

является инструментом взаимодействия с космосом и обеспечения космической безопасности. И этот постулат, на мой взгляд, самый важный.

Описанный принцип отражен в ряде графических символов, принадлежащих к различным культурным традициям, что подчеркивает его универсальность. Это, прежде всего, базовый графический символ, отражающий взаимодействие 2-х треугольников как мужского и женского начала (рис.1). Этот же знак, повернутый на 90° называется «Могеновид» - щит Давида. Это символ баланса между мужской и женской энергией, который и является защитой.

Кроме того, в этот знак вписываются 6 маленьких треугольников (рис.2), которые являются символами равновесия (психофизического и психоэмоционального).

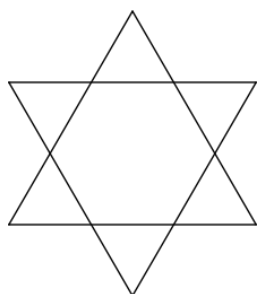


Рис.1

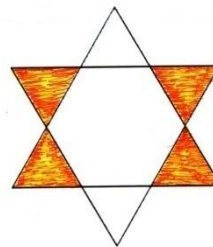
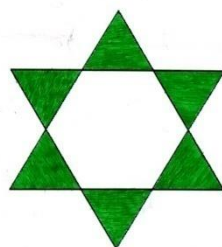


рис.2-3

Примером является широко известная **Триконасана** в Йоге. Её воздействие приводит организм именно к такому результату. И последние символы, которые тоже вписаны в этот знак – это универсальные символы Вселенной, которые в рунической практике носят название «**Дагаз**», что в переводе означает «День». (Рис.3) Сама руна предвещает позитивные изменения, что и является трансформацией. Причем такой, которой, в определенной степени, можно управлять, используя техники психофизического движения.

Следующий очень важный **аспект ВЗ связан со снятием внутренних блоков**, которые именно на клеточном уровне забирают много энергии. О них говорили в свое время и В.Райх, и Лоуэн, и В. Никитин (5,6,7), но в другом аспекте. Здесь же мне хотелось бы остановиться на **супер ответственности**, которая нередко присуща определенной категории людей. Это ни в коем случае не означает приветствие безответственности. Просто важно соблюдать меру и не брать на себя то, что должны делать другие. Этот факт затрагивает несколько моментов, напрямую связанных с психоэнергетикой.

Человек, который берет на себя ответственность там, где в этом нет необходимости, оказывает медвежью услугу и способствует вампиризму со стороны тех, за кого он берет на себя ответственность. С энергетической точки зрения происходит перераспределение в сторону логического (обыденного) знания, в результате чего страдает **ВЗ**, которое обесточивается,

так как перекрываются питающие его каналы. Кроме того, страдает его полевая структура, она нарушается и обесточивается.

Еще один фактор, который опосредованно связан и с супер-ответственностью, и вампиризмом – это **чувство вины**, которое человек вешает либо сам на себя, либо принимает, когда вешают на него. Необходимо от него обязательно избавляться, что в нашем контексте означает: не включаться эмоционально. Мы берем только информационную часть, делаем выводы, стараемся изменить ситуацию, если есть такая возможность. В Аштанга-йоге есть понятие ИШВАРА ПРАНИДХАНА. Это тот самый случай, когда необходимо изменить отношение к ситуации.

Чувство вины – это самое обесточивающее психо-эмоциональное состояние, которое вгоняет человека в депрессию и делает его легкой добычей для манипулятора. Все это в совокупности делает человека более подверженным различным психосоматическим заболеваниям.

Подводя итоги, мы можем утверждать, что развитие Внутреннего Знания можно и нужно развивать посредством различных психофизических упражнений, являющихся одновременно как биологической необходимостью, организма человека, так и инструментом формирования психо-двигательных качеств, уровня телесной осознанности, и конечно же увеличения БЭП человека. В совокупности образуется энерго-информационная структура, которая, являясь составной частью ВЗ, способствует созданию необходимых условий защиты от манипуляции сознанием человека.

ВЫВОДЫ

1. Внутреннее Знание является составной частью ЭИ Пространства Вселенной, Земли и каждого отдельно взятого Homo Sapiens (человека).

2. Развитие ВЗ способствует созданию необходимых условий защиты от манипуляции сознанием человека

3. Внутреннее Знание можно и нужно развивать посредством различных психофизических упражнений, являющихся одновременно как биологической необходимостью, так и инструментом формирования ряда качеств, а так же увеличения биоэнергетического потенциала человека, способствующих созданию необходимых условий защиты от манипуляции сознанием человека, (которые, в совокупности, образуют ЭИ структуру, играющую роль защитного механизма).

4. ЭИП Земли включает энергии и структуры всех живых существ. От состояния этих структур зависит общее состояние ЭИВ Вселенной, т.е. безопасность Космоса

Литература:

- 1.<http://ezotaverna.ru/printsipyi-magii-vnutrennee-znanie/.html>
- 2.<https://www.facebook.com/groups/integralforum/permalink/626246924252934/>
- 3.constructor.ru>chto-takoe-manipulyaciya.html.
- 4.<https://ru.wikipedia.org/>
- 5.А. Лоуэн. Терапия, которая работает с телом «Речь» , С-Пб, 2000

- 6.В. Никитин. Пластиковая драма. http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/nikitin/0/j26.html
- 7.В. Райх . Психология тела / Сб. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. Сост. В.Ю. Баскаков. - М.: НПО Психотехника, 1992, с. 2-12.
8. М.Фельденкрайз. Осознание через движение. М., 1992.
- 9.<http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=25616>

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ДЕТЕЙ КАК ВИД ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Лосик Г.В. (г. Минск, р. Беларусь)

Аннотация: Рассмотрены закономерности, которые выполняются детьми в процессе ролевой игры в виде ее условий. Эти закономерности отражают завуалированный кибернетический алгоритм, благодаря которому сенсорная система ребенка узнает степени свободы поведения взрослых в выполнении этих ролей в реальной жизни. Но узнает эту информацию, наблюдая не взрослых, как принято считать, а собственную ролевую игру. Этот алгоритм, а ргіогу, с точки зрения кибернетики, возможен только у человека, лишь в случае антропологического сходства физического строения передатчика информации и приемника, в случае строгого выполнения рассмотренных четырех условий.

Ключевые слова: «неклассическая» психология Л.С. Выготского, ролевая игра, ребенок, взрослые, подражание, информация, алгоритм.

Введение

Игра как вид деятельности традиционно рассматривается как способ «разминки» сенсорной, моторной, мыслительной системы ребенка накануне взрослой его жизни [1,2]. После периода детства взрослая жизнь у человека наполняется производственной деятельностью, заботой о существовании семьи, сохранении здоровья. В психологическом плане жизнь взрослого наполняется выработкой воли, развитием способности к рефлексии, эмпатии, альтруизму, уяснением функций окружающих предметов, осознанием целесообразности поступков. В своих работах Л.С. Выготского уделяет игровой деятельности ребенка чрезвычайно много внимания [1,2]. Можно почувствовать, что Л.С. Выготский невольно противопоставляет игровое поведение детей взрослой жизни людей в социуме. В своей статье Е.Е. Кравцова [3] называет «неклассическим» тот взгляд Л.С. Выготского на игру, согласно которому игра представляется «воображаемой ситуацией», а не игрой со смыслами, с ролями. Нетривиальность новой трактовки игры Л.С. Выготским та, что ребенок в ней одновременно живет двумя жизнями: и интериоризованным знаковым миром и практической конкретной ситуацией. Мы развиваем эту мысль и, с точки зрения кибернетики, высказываем гипотезу о существовании у ребенка особого завуалированного контура обратной связи, гипотезу о фазе «самопознания» в игре, о существовании не одного, а двух контуров обратной связи в переходе социальной информации в психику ребенка.

Л.С. Выготский интуитивно чувствовал, что в случае Homo-sapiens должен существовать особый канал поступления в психику информации о высших психических функциях Homo sapiens как особой видовой информации. Он интуитивно чувствовал, что эта информация берется ребенком не из социума. Но откуда проникает у ребенка в психику эта антропологическая информация, для него оставалось, судя по его работам, загадкой. Вместе с тем, он настаивал, что ребенок почему-то социален изначально. В этом случае правомерно было обвинение оппонентов, что, согласно Л.С. Выготскому, бытие, получалось, не определяет развитие сознания человека. А откуда в таком случае у человека появляются высшие психические функции? Почему же вокруг такого непродолжительного в онтогенезе периода детской игры существует много дискуссий? [2,3,4,5]. Почему процесс игры предлагается делить на спонтанный и реактивный виды, на фазу побыть наедине с самим собой и фазу побыть «с учителем»? Не следует ли ролевую игру выделить в особое поведение, где ребенок попеременно многократно в воображении перемещает себя то в ментальный, то в материальный мир?

Кибернетический анализ как метод

Согласно выдвигаемой гипотезе, у ребенка существует особый контур обратной связи [6, с.58]. Он становится еще одним источником информации, которая дополняет ребенку социальную информацию [7, с.14]. В терминах кибернетики, ребенок берет информацию о социуме из физики своего тела и физики тел вокруг него. Через ролевые игры он устраивает кибернетический эксперимент по нанесению строго спланированных возмущающих воздействий на свое тело и игроков, на физические аксессуары игры. И узнает их степени свободы, не обращаясь к социуму, как принято считать. Физическое, телесное сходство детей со взрослыми, антропологическое сходство их как представителей одного вида дает право ребенку с точки зрения теории информации, экстраполировать полученную в игре информацию о степенях свободы – на степени свободы взрослых. Дети в ролевой игре, именно в игре с реальными игроками и предметами, а не с воображаемыми компьютерными, наносят перцептивные воздействия на свою телесную и нравственную систему. Поэтому ролевая игра у Homo sapiens есть дополнительный канал обязательной экстерииоризации знака. Знак содержит социумом навязанную человеку информацию. Ребенок может ограничиться ею и, как слепой, по минимуму сосуществовать в социуме, доверяя ему.

Но, благодаря сохранившимся в филогенезе ролевым играм как форме поведения, ребенок может воспользоваться еще одним информационным каналом. Он антропоморфен по телесному строению окружающим его взрослым. Поэтому дети, объединяясь, могут устроить телесные эксперименты над своим поведением. Совершая экстерииоризацию знаков в роли, дети в игре получают еще один канал поступления в их психику информации о социуме. По этой описанной модели становится понятным

отличие компьютерной или мысленной игры от материализованной, натурной игры. Чтобы доказать ущербность компьютерных игр, в этом случае не нужны психологические и педагогические эксперименты, так как доказательство делается с позиции кибернетики, «на кончике пера» доказывається, что теоретически только у человека этот контур обратной связи возможен.

В итоге мы находим кибернетическое объяснение целесообразности ролевой игры ребенка в онтогенезе человека, целесообразности сохранения антропологического, видового постоянства в филогенезе строения тела человека. Одновременно в данной работе это объяснение проводится в рамках теории перцептивных действий В.А. Запорожца [8]. Для этого понятие перцептивного действия, введенное В.А. Запорожцем, трактуется более расширенно. Вводится понятие нового вида завуалированного перцептивного действия: нанесения перцептивного воздействия ребенком не на сам объект вовне, а на его образ, сформированный в психике после интериоризации [5]. Этот завуалированный вид перцептивных действий, мы доказываем, требует циклического обращения ребенка то к сенсорной копии объекта, то к подражаемой, моторной копии того внешнего явления, которое подлежит интериоризации, а затем обратной экстериоризации.

В ролевой игре в онтогенезе ребенка реализуется уникальный случай, когда приемник сообщения рождает информацию о передатчике из самого себя [6, с.47]. В итоге в этом итерационном процессе образ объекта в сенсорной сфере ребенка обогащается (в ходе многократного повторения ролевой игры) информацией о степенях свободы объекта, социальных запретах и дозволах использования его на практике взрослыми.

Антропологическую информацию о смыслах, целях, телесной и временной аранжировке ситуативного поведения взрослых дети, распределив роли в игре, узнают не от взрослых, а за счет своего собственного воображения, «воображаемой ситуации», из своей моторики, собственного антропологического поведения, исходя из видового сходства по строению детей со взрослыми.

Рассмотрим такой частный случай передачи сообщения от передатчика (взрослых) к приемнику (ребенку) с позиции теории кодирования сообщения. Это случай, когда в приемнике возникает дополнительная информация о сообщении, но декодируется она не из сообщения, а из физического строения самого приемника. Анализ характеристики ролевой игры детей убеждает в том, в этом виде игры реализуется указанный частный случай. В процессе игры у его участников-детей рождается информация о взрослых «из ничего», не поступая со стороны взрослых. Она рождается путем декодирования степеней свободы своего собственного тела. Такое становится возможным только в редком случае, когда строение передатчика и приемника как носителей информации – схоже; в иных случаях возникновение указанной дополнительной информации априори невозможно. В большинстве случаев сообщение передаётся от человека к

человеку, от передатчика к приемнику в дискретном коде (например, словами) и приёмнику достаточно знать правило декодирования сообщения, т.е. алгоритм. Человеку (компьютеру) достаточно знать информацию о языке сообщения, о смысле слов (об алгоритме декодирования) и не обязательно быть физически тождественным передатчику. Однако возможен частный случай, случай общения, например, двух человек, общения двух поколений людей, когда физическое строение носителей информации: - передатчика и приемника – схоже. Именно в этом случае возможно возникновение дополнительной информации о принимаемом сообщении.

Суть появления дополнительной информации в следующем. Если приёмник сообщения имеет сходное строение с передатчиком сообщения, то приёмник имеет возможность узнать дополнительную информацию о вариативности сообщения. Именно эту информацию о вариативности он может узнать не от источника сообщения, а без него, сам, из своего физического строения. Строго говоря, дополнительная информация возникает не о самом принимаемом сообщении, а лишь о законах его вариаций при многократной отправке его передатчиком. Поначалу в приемнике в его исходном состоянии этой информации о вариативности в готовом виде нет. Для возникновения дополнительной информации нужен специальный эксперимент, например, ролевая игра в самом уже приемнике, в виде специальной последовательности искажения того сообщения, которое ранее было принято как эталон. Почему такое возможно? Потому что варианты искажения в приемнике в случае тождественности всецело повторяют варианты физической изменчивости передатчика.

Поэтому приемник, приняв поначалу эталон, может указанным экспериментом не воспользоваться, а может и воспользоваться. В первом из таких случаев приёмник набирает статистику об эталоне распознаваемого сообщения и о зоне его вариативности, но набирает ее, анализируя лишь поступающие от передатчика сообщения. Во втором случае от передатчика приёмник получает информацию только об эталоне сообщения. Зоны его вариативности он отказывается узнавать. В приемнике формируется сенсорный эталон принимаемого сообщения. Это и есть начальная первая фаза эксперимента по вскрытию дополнительной информации. Далее на второй фазе приёмник выучивается сам копировать то сообщение, эталон которого запомнил. Для этого у приемника должна существовать система подражания, копирования сообщений, сходных с теми которые передавались передатчиком и которые приемник выучился распознавать. Далее на третьей фазе приемник производит синтез (уже на своём сигнале-дубле) на самом себе набор вариаций исходного эталона. Приемник синтезирует эти вариации однажды, он поочередно синтезирует те векторы вариаций эталона, физически потенциально возможные у приемника. А значит и у передатчика. Эти вариации, заметим, совершаются уже в моторной, а не сенсорной системе координат запоминания эталона. Этот эксперимент по симуляции неточностей совершается в онтогенезе у человека однажды.

Синтезированные в моторно-двигательной системе неточные варианты эталона приемник принимает своей сенсорной системой и обогащает сенсорные эталоны моторной дополнительной информацией. В результате такого эксперимента приемник сам добавляет в сенсорный эталон в векторном коде информацию о его потенциальной вариативности. Дополнительная информация о передатчике появляется в приемнике не от самого передатчика, а передается приемнику как бы геномом, который сохраняет видовое постоянство организма. Проиллюстрируем подробнее этот механизм на примере ролевой игры детей в дочки-матери.

Ролевая игра как иллюстрация механизма топологического сходства передатчика и приемника, источника дополнительной информации

Рассмотрим сюжетно-ролевую игру детей [5]. Предположим, что четверо шестилетних детей решили посвятить себя на час игре в дочки-матери. Известно, что дети не допускают к своей игре взрослых, даже в советчики, к участию в ней. Они играют в эту игру многократно, стереотипно. Используют куклы, апартаменты квартиры, устные диалоги между собой, не меняют в ходе сеанса игры роли. Сам факт, что они играют в физическом пространстве квартиры, а не в сетевой игре на компьютерах, доказывает, что физика их тела, рук, головы, физика мебели и кукол «выдает» им физические степени свободы тех материальных тел, задействованных в игре, их метрику, кинематику, пластичность и гибкость.

В такой детской ролевой игре в дочки-матери мы встречаем вторую фазу вышеназванного четырехфазового процесса рождения в ребенке информации о взрослых исходя из своего физического, антропологического строения. Фаза многодневного пассивного видения поведения родителей по уходу за своими детьми, фаза просмотров кинофильмов, прослушивания бесед есть первая, сенсорная фаза. Она передает эстафету моторной фазе, в которой сенсорные образы и представления помещаются в новую систему координат, в моторику тела, рук, головы, речи ребенка. На время второй фазы сенсорный контакт со взрослыми не блокируется. Моторные эталоны отрабатываются и формируются по сформированным сенсорным эталонам и по подсказкам взрослого. В ходе данной отработки корректируются ошибки по контуру внешней обратной связи. На этой фазе в ролевой игре сначала отрабатывается подражание. Это и есть по Л.С.Выготскому уровень, когда для освоения новых операций ребенку еще нужен взрослый. Дети не смогут начать играть в дочки-матери, если взрослые не обеспечат их куклами, кукольными одеждами, посудой, не научат их речевым репликам, последовательности движений. Далее наступает третья фаза, на которой реализуется феномен, «вычисленный» нами теоретически из кибернетики. Это феномен синтеза ребенком самим вариантов отступления от хода игры, синтеза антропологически возможных вариантов. Это есть третья обязательная фаза процесса «добычи» ребенком информации о взрослом – из своего собственного организма. Ребенок устраивает эксперимент над самим собой. На этой фазе участие взрослого, вслед за идеей Марии Монтессори,

считается вредным. Помехой выступает любая внешняя информация. Не случайными объявляются только события, инициируемые в ролевой игре самими участниками игры. Участники игры совершают на 3-ей фазе отступления от правил, то есть наносят «перцептивные воздействия» на разные звенья игры и сами убеждаются, насколько антропологически, в рамках вида человека, это отступление у взрослых и у них самих в будущем реально. Вероятнее всего, Л.С. Выготским эта фаза замечена эмпирически и выделена как фаза умения ребенка совершать прежнюю деятельность уже без взрослого, самостоятельно. Система Марии Монтессори также косвенно подтверждает эту схему из 4-х фаз антропологического дообучения сенсорики моторикой.

Исходя из кибернетических положений мы *a priori* предсказываем, что при таком виде перцептивных действий соблюдаются четыре условия их реализации [7, с.78]. Первое условие – то, что перцептивное действие совершается обязательно «в тишине». Это условие выполняется как раз тем, что взрослые не допускаются к игре. У детей в ролевых играх создается своя субкультура: жесты, позы, реплики, мимика могут быть не из жизни взрослых.

Второе условие – быстрота совершения перцептивного воздействия. Это условие в детской ролевой игре выдерживается за счет нахождения играющих детей рядом друг с другом. Малейшее действие, движение, эмоция, указательный жест, слово тут же, явившись перцептивным действием, оценивается другими участниками игры. Игра не растягивается, не переносится на несколько дней. Это отличает натуральную ролевую игру от игры в сети на компьютере, где нет натуральной обзорной обратной связи между участниками игры. Обратная связь, мгновенное видение реакции, как своей, так и соседа, передает в сенсорную систему каждого игрока именно антропологическую информацию. Ролевая игра сразу выдает не только возможности тела человека, не только возможности физики игрушек, но и правила этикета поведения взрослых, то есть высшие психические функции взрослых, ранее увиденные детьми. Благодаря этому мгновенному каналу играющие распознают свои ошибки в действиях. Они узнают не только степени свободы своего тела, игрушек, окружающих предметов, они узнают ошибки этикета общения человека с человеком, вес нравственных, моральных ошибок, узнают направление исправления ошибки.

Третье условие – однокоординатность нанесения отклоняющего воздействия на игру. Согласно этому условию, если объект воздействия имеет ряд степеней свободы, то ребенок каждую из них осваивает отдельно, по очереди. Это условие легко реализуется в ролевой игре за счет неспешности игры. Дети жестко распределяют роли между собой. Каждая роль – это своеобразная степень свободы.

Четвертое условие обязывает детей повторять процесс игры по несколько раз. Согласно этому условию всякое моторное действие каждого участника игры оценивается сенсорной системой каждого ребенка. Именно

благодаря многократной телесной игре (игре не на компьютере, не просмотры по телевизору чужих игр по уходу за младенцем) в сенсорно сформированный образ процедурно добавляется самими детьми информация об антропологически реальном варианте. И убирается информация о нереальном варианте в рамках данного вида живых существ. Для этого отсева игра должна в детстве повториться много раз, чтобы моторная система произвела обратное обучение сенсорной системы ребенка.

Заключение

1. Ролевая игра ребенка может рассматриваться не только как психологический феномен, но и как кибернетический. С позиции кибернетики и теории кодирования информации в феномене ролевой игры реализуется уникальный завуалированный алгоритм, благодаря которому сенсорная система ребенка узнает степени свободы поведения взрослых. Эту информацию о степенях свободы поведения взрослых при выполнении ими разных социальных ролей дети узнают уникальным способом: наблюдая не взрослых, как принято считать, а собственную ролевую игру. Поэтому ролевым играм следует дидактически обеспечивать условия, чтобы они могли реализовываться в онтогенезе ребенка.

2. Выделяются четыре условия, которые выполняются детьми в процессе ролевой игры. Эти условия отражают алгоритм, возможный с точки зрения кибернетики только в случае сходства строения передатчика информации и приемника, в случае строгого выполнения рассмотренных четырех условий.

3. Феномен ролевой игры может быть интерпретирован в рамках теории перцептивных действий В.А. Запорожца [8]. В игре ребенок воздействует не на сам изучаемый объект вовне, а на его моторный образ. Этот вид перцептивных действий требует циклического обращения ребенка то к сенсорной копии объекта, то к подражательной, моторной копии того же внешнего явления.

4. В ролевой игре в онтогенезе ребенка реализуется уникальный случай, когда приемник сообщения рождает информацию о передатчике из самого себя. В этом итерационном процессе образ объекта в сенсорной сфере ребенка обогащается за счет многократного повторения ролевой игры информацией о степенях свободы объекта, социальных запретах и дозволах его использования взрослыми. Антропологическую информацию о смыслах, целях, телесной и временной аранжировке поведения взрослых дети узнают не от взрослых, а за счет своего собственного воображения, из своей моторики.

Литература:

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский – М., Изд-во АПН РСФСР, 1931. 242 с.
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский – М., Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с

3. Кравцова, Е.Е. Неклассическая психология Л.С. Выготского / Е.Е. Кравцова // Национальный психологический журнал. М., №7-2012. С.61-68
4. Пиаже, Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 8–12.
5. Сыроватская, Н.И. Влияние современных условий на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников / Н.И. Сыроватская // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 2. – С. 62-63;
6. Лосик, Г.В. Кодирование информации в мозге / Г.В. Лосик, Монография, Издательство Lap Lambert Academic Publishing, 2015, 135 с.
7. Лосик, Г.В. Перцептивные действия человека: кибернетический аспект / Г.В. Лосик, Монография, ОИПИ. Минск, 2008, 147 с.
8. Запорожец, А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец – М., Просвещение. 1967, 324 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПРЕДСТАВИТЕЛЯХ РЕЛИГИОЗНЫХ СЕКТ В СОЗНАНИИ МОЛОДЕЖИ: КОГНИТИВНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТЫ

Лушнай С. А. (г. Ярославль)

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена в необходимости сбора информации, которая может послужить базой для системной работы, нацеленной на предотвращение вступления молодых людей в новые религиозные организации, призывающие к минимизации или полному отказу от взаимодействия с различными социальными институтами, либо проявляющие враждебность к обществу. Изучая представления о членах новых религиозных сект, мы можем сделать предположения о привлекательности данного социального института с точки зрения молодых людей.

Термин «социальное представление» кажется нам наиболее подходящим для описания данного психологического феномена. Московичи С. [4] определил понятие «социальные представления» как способ интерпретации и осмысления повседневной реальности, определенную форму социального познания, предполагающую когнитивную активность индивидов и групп. Маценова Е.Б. [3] предложила такое определение: «Социальное представление - это способ осмысления, интерпретации человеком феноменов социальной жизни», что шире понятия «социального образа».

Исследование когнитивного и эмоционального компонента образа проходило в несколько этапов в течение 2006 – 2015 гг.

Общий объем выборки за весь период проведения исследования составил 500 человек в возрасте от 18 до 23 лет.

На первом этапе исследования, проведенном для изучения особенностей самовосприятия и восприятия представителей новых религиозных организаций, было опрошено 200 человек в возрасте от 18 до 23 лет, (126 женщин и 74 мужчины).

На втором этапе исследования (2011 год), проведенном для изучения особенностей самовосприятия и восприятия представителей новых

религиозных организаций было опрошено 200 человек в возрасте от 18 до 23 лет (102 женщины и 88 мужчин).

На третьем этапе исследования, (2015 год), проведенном для изучения особенностей самовосприятия и восприятия представителей новых религиозных организаций было опрошено 100 человек в возрасте от 18 до 23 лет (51 женщина и 49 мужчин).

В качестве инструмента исследования был выбран тест «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартлэнда в модификации Румянцевой Т.В. [5]

Результаты, полученные в ходе исследования, стоит представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1. Динамика изменений когнитивного компонента образа представителя новой религиозной организации в сознании молодежи.

Компоненты	Образ представителя новой религиозной секты в сознании молодежи		
	2006	2011	2015
Соц Я	29,15%	26,32%	24,13%
Комм. Я	9,13%	6,84%	10,22%
Мат. Я	0,96%	0,36%	6,51%
Физич. Я	2,07%	0,37%	0,20%
Деят. Я	14,02%	19,42%	16,42%
Персп. Я	0%	1,30%	1,30%
Рефл. Я	44,68%	45,25%	41,22%

Примечание - здесь и далее:

«Соц Я» - социальный компонент образа,

«Комм. Я» - коммуникативный компонент образа

«Мат. Я» - материальный компонент образа;

«Физич. Я» - восприятие физической составляющей образа;

«Деят. Я» - деятельностьная составляющая образа;

«Персп. Я» - перспективная составляющая образа;

«Рефл. Я» - рефлексивная составляющая образа.

Необходимо также отметить изменение эмоционального компонента образа. Для удобства результаты исследования указываются в виде таблицы.

Таблица 2. Динамика изменений когнитивного компонента образа представителя новой религиозной организации в сознании молодежи.

Год	отрицательная характеристика	нейтральная характеристика	положительная характеристика
2006	76%	12%	12%
2011	74,5%	12,5%	12%
2015	70,02%	16,68%	13,3%

Отметим, что в обоих случаях при статистической обработке данных в качестве критерия был использован χ^2 (Хи-квадрат) Пирсона, который

показал отсутствие значимых различий между компонентами образов по годам.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

Для социального образа, сложившегося в сознании молодежи относительно представителей новых религиозных организаций, свойственна высокая степень устойчивости во времени.

К особенностям социального образа представителей новой религиозной организации в сознании молодежи можно отнести отсутствие жесткого противопоставления данной социальной группе при общей негативной оценке, эмоциональной насыщенностью, схематизированным ядром образа при разнообразии периферии, ориентацию образа на групповое и социальное взаимодействие представителей новых религиозных сект. Наличие таких особенностей позволяет говорить о существовании социального образа представителей новых религиозных организаций в сознании молодежи как отдельного феномена.

Образ представителей новой религиозной организации характеризуется неадекватно заниженной оценкой членов данной группы, при этом значительную роль при формировании эмоционального компонента образа играет сам термин «секта», при этом негатив сначала распространяется на группу, а потом уже на члена группы.

Мы можем предполагать, что структура социального образа представителей новых религиозных организаций в сознании молодежи обусловлена особенностями формирования образа:

Ядро образа составляется на основании представлений молодежи о сектах как о закрытой социальной группе. Оно весьма схематично.

Периферия, сформированная на основании собственного опыта под влиянием внешних источников информации, подвергается сильному воздействию эмоционального (аффективного компонента). Таким образом, если нет личного опыта взаимодействия с членами малых религиозных групп, задействуется приписывание сектантам групповых признаков.

На основе полученных данных можно проводить дальнейшие исследования в русле изучения особенностей механизмов формирования данного социального стереотипа, а также разработать программы профилактики вступления в новые религиозные организации (секты).

Литература:

1. Грановская, Р.М. Психология веры / Р.М. Грановская. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 576 с. : илл. – (Мэтры мировой психологии)
2. Лушпай С.А. Динамика формирования образа представителей новых религиозных организаций в сознании молодежи. Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2013» / Отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, К.К. Андреев, М.В. Чистякова. [Электронный ресурс] — М.: МАКС Пресс, 2013. — 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. - Систем. требования: ПК с процессором 486+; Windows 95; дисковод DVD-ROM; Adobe Acrobat Reader. — 0,24 п.л.

3. Маценова Е.Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. - М., 2001. - 24 с.
4. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи. // Психологический журнал. – 1995. т. 16, № 1; т. 16, № 2.
5. Румянцева Т. В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т.В. Румянцева. - Ярославль, 2005 - 219 с.

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ОБУЧАЕМОСТИ

Мавлонов Ж.Х., Тагирова Н.В. (г. Бухара, Узбекистан)

Определение уровня обучаемости является одной из ключевых проблем в решении множества педагогических задач. Никакую теорию обучения нельзя считать законченной, полной, если в ней не учтена степень обучаемости тех, на кого она рассчитана. Такая теория просто служит для обучения некоего абстрактного, среднего ученика (студента), что являлось одним из существенных упущений традиционной системы обучения.

Как известно, эффективность способов, методов и форм обучения определяется тем, насколько они соответствуют индивидуальным особенностям и уровню умственного развития обучаемого. Психодиагностика располагает в настоящее время необходимыми данными для разработки и внедрения объективных методов контроля, которые благодаря учёту исходного уровня, а также возможностей развития позволяют значительно повысить эффективность всех видов обучения. В этом отношении делается упор на изучение интеллектуального уровня учащихся и студентов.

Однако, традиционная диагностика интеллекта в настоящее время подвергается критике, прежде всего по следующим аспектам:

- 1) односторонняя ориентация только на результат мышления, без учёта его процессуальной стороны;
- 2) недостаточная экологическая валидность заданий, применяемых в тестах интеллекта;
- 3) пренебрежение креативными компонентами мышления;
- 4) недостаточный учёт обучаемости (способность улучшить результаты под влиянием педагогического воздействия), ориентация исключительно на измерение интеллектуального статуса.

Исследования В. Путц-Остерло и Г.Люэра показали, что тест интеллекта (в данном случае тест Дж.К.Равена) определяет лишь успешность работы с хорошо поставленными, то есть "прозрачными" проблемами, а между решением "непрозрачных" проблем и уровнем развития интеллекта такой связи нет [7, с.157].

Поэтому проблема диагностики обучаемости становится одним из актуальных проблем психодиагностики и дидактики.

Как известно, в наше время существует много аналогов терминов, обозначающих зачастую одно и то же. Причём большинство авторов, придерживаясь своей терминологии, вносят в нее определённые

специфические оттенки понимания. В результате, даже один термин, используемый тремя - четырьмя авторами, может иметь разные подтексты.

Проблема обучаемости опосредованно или непосредственно анализировалась во многих трудах известных педагогов и психологов [1,3,4,6,9,11,12]. Естественно, при этом понятие обучаемости ими трактовалась, исходя из решения определённых конкретных практических задач, т.е. понятийный аппарат данного научного направления находится на стадии формирования.

В психологическом словаре даётся следующее определение обучаемости: **"Обучаемость** - эта эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащихся к усвоению учебной информации, к выполнению учебной деятельности, в том числе к запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля" [7, с.224].

Здесь же указывается, что в широком смысле термин "обучаемость" выступает как проявление общих способностей человека. Как эмпирическая характеристика возможностей человека к обучению обучаемость включает в себя многие параметры, такие как память, внимание, мышление, мотивация, отношение ученика к учебному материалу, иногда и к преподавателю и т.п.

Аналогичное определение даётся в работе Зеера Э.Ф. и Калинина В.В.: "Под обучаемостью понимают систему интеллектуальных свойств личности, формируемых качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности (при прочих равных условиях: наличие исходного минимума знаний, положительной мотивации и т.д." [3, с.79].

Анализируя причины неуспеваемости школьников, Н.А.Менчинская подчёркивает, что нельзя отождествлять обучаемость и умственное развитие. Обучаемость тесно связана с мышлением, восприятием, памятью, зависит также от самоорганизации учащихся, от мотивов [9].

З.И.Кальмыкова рассматривает это понятие в более узком смысле - как общие умственные способности, ограничивая его содержание лишь спецификой мышления, своеобразием его проявления у того или иного школьника [4].

Анализируя проблемы моделирования познавательных процессов, А.А.Братко и др. [2, с.162] дают следующее определение обучаемости: "Под обучаемостью мы понимаем способность целенаправленно накапливать информацию в процессе индивидуального опыта, организуя и размещая ее таким образом, чтобы она в любой момент могла быть приведена в действие для управления поведением".

Как видно, в основном все исследователи подчёркивают, что обучаемость зависит от уровней развитости таких психических процессов как память, внимание, мышление, от исходного минимума знаний. Являясь основой успешности учебной деятельности обучаемость формируется в процессе учебной деятельности и зависит от подструктуры опыта (по К.К.Платонову).

Понятие обучаемость по своему содержанию близко к понятию "реальные учебные возможности", предложенный Ю.К.Бабанским, который является одним из критериев оптимальности обучения и воспитания. Как отмечает Ю.К.Бабанский "Реальные учебные возможности отражают в себе единство внутренних (здоровье, уровень знаний, развития мышления, отношение к учению, ответственность) и преломляемых личностью внешних условий (влияние семьи, сверстников). Учителю важно знать не только сегодняшний уровень реальных учебных возможностей школьника, но и зону их ближайшего развития (Л.С.Выготский)" [5, с.74].

Таким образом, обучаемость - это пограничное образование, которое лежит в границах умственного развития личности и индивидуального опыта, чем и обусловлена сложность ее диагностики.

Немецкие специалисты по психодиагностике Ю.Гутке и У.Воларб считают наиболее перспективными тесты обучаемости, выявляющие обучаемость "за счёт создания стандартизированного обучающего импульса в ходе процесса тестирования и последующей регистрации обучающего эффекта". По их мнению, такие тесты обучаемости "позволяют получать данные не только о процессах переработки информации, содержащейся в предложенной задаче или проблемной ситуации, как в традиционных тестах интеллекта, но и данные об использовании различного рода управляющих и вспомогательных воздействий, которые в виде простой обратной связи (верно - неверно) вспомогательных мыслительных средств или в виде распространённых сейчас обучающих программ, тренирующих стратегии решения тестовых задач, включается между двумя сеансами тестового обследования (предварительным и заключительным тестом)" [7, с.153-154].

Они различают кратковременные и долговременные тесты обучаемости.

I. Кратковременные тесты обучаемости имеют следующую последовательность проведения:

- 1.Предварительное тестирование.
- 2.Фаза педагогического воздействия.
- 3.Заключительное тестирование.

II. Долговременные тесты обучаемости имеет следующую последовательность проведения:

1. Предварительное тестирование	1-й день.
2. Тренировка (с помощью обучающий программы)	3-й день.
3. Тренировка (с помощью обучающий программы)	5-й день.
4. Заключительное тестирование	7-й день.

Считая, необходимой разработку таких методов психодиагностики, "которые измеряли бы не только результаты изменения, но и диагностировали бы и сам процесс изменений", Г.Витцлак отмечает, что " в настоящее время мы находимся лишь на начальном этапе осуществления данного требования" [7, с.102].

Наряду с описанными выше "тестовыми" подходами испытываются и другие пути диагностики обучаемости.

Источником пополнения арсенала тестов диагностики обучаемости (особенно реальных учебных возможностей) становятся чисто психологические тесты диагностики общих способностей, строящиеся обычно на нейтральном материале (независимом, в значительной степени, от базового уровня профессионально-предметной подготовки учащегося).

В определённых ситуациях в качестве психологического сопровождения дидактических тестов могут подключаться и другие психодиагностические методики (вплоть до сугубо клинических, углублённо диагностирующих возможные психопатологические отклонения) или другие психофизические характеристики. К специфическому виду дидактических тестов А.Анастаси относит специализированные прогностические тесты, которые по своему характеру ближе к критериально - ориентированным, чем к тестам достижений. "Степень владения индивидом необходимыми для этого знаниями и навыками - хороший предиктор последующего овладения данным курсом. Насколько хорошо индивид освоил новый материал, настолько же хорошо он справится с подобным материалом в предстоящем учебном курсе" [1, т. II, с. 59].

Тесты строятся на выборе материала последующего курса обучения, включая в себя и уже ранее изученное. Такая методика уже не должна включать в себе каких-то абстрактных понятий. Они должны быть связаны с конкретным учебным предметом (разделом). Кроме того, методика не должна сводиться к диагностированию особенностей памяти, измеряя прочность запоминания ранее усвоенных знаний по конкретным учебным дисциплинам. Необходимо подобрать такие критерии, которые были бы тесно связаны с ранее усвоенными знаниями, и отражали особенности учебного материала, которого предстоит усвоить. Обычно они валидны относительно последующих оценок по курсу обучения к показателям заключительных тестов достижений.

Следует отметить, что многие идеи разработки методик психодиагностики для решения задач обучаемости и умственного развития ещё не нашли воплощения в технологии создания методик, пригодных для массовой педагогической практики. Вследствие чего, педагоги-тестологи чувствуют острую необходимость в подобных методиках.

Нами проанализирован ряд работ, посвящённых разработке методик обучаемости (Гутке Ю., Волраб У., Зеер Э.Ф., Калинин В.В., Титова О.В., Соломина Г.М. и др.).

Для диагностики обучаемости Зеер Э.Ф., Калинин В.В. выделяют следующие критерии:

- 1) логические приёмы мышления (классификация понятий, нахождение логических отношений, логические действия анализа и синтеза);
- 2) пространственное мышление;
- 3) рефлекссию в мышлении;

4) самостоятельность мышления.

По мнению авторов высокий уровень развития этих свойств обеспечивает лёгкость и быстроту анализа и обобщения полученной информации, определяет динамику и темп приобретения новых знаний [6, с.65].

Надо отметить, что в данном подходе изучение способностей осуществляется в деятельности. Это одно из главных преимуществ данного подхода, так как способности (общие и специальные) формируются и проявляются в деятельности.

Во-вторых, это является синтетическим подходом. В то же время многие тесты интеллекта носят аналитический характер.

Другой подход к диагностике обучаемости, который, на наш взгляд, является не менее интересным, как в научном, так и в методологическом отношении - это психофизиологический подход к диагностике обучаемости, который базируется на фундаментальных исследованиях по дифференциальной психофизиологии. Суть подхода заключается в сопоставлении и установлении взаимосвязей результатов тестирования знаний с психофизиологической информацией, полученной в процессе проведения тестирования.

Соломина Г.М. отмечает, что "в качестве критерия обучаемости можно использовать характер биоэлектрической активности мозга и анализ его реактивности в ответ на функциональные пробы. Использование данного психофизиологического метода исследования позволит выделить экспериментальные группы на основе анализа ЭЭГ, снятой в покое, а эффект обучения оценивать по изменению реактивности в ответ на функциональные пробы, на способы и методы обучения" [10, с.99].

Результаты аналогичных экспериментальных исследований направленных на поиски психофизиологических коррелянтов способностей и склонностей рассмотрены в работах и других исследователей [11].

Титова О.В. предлагает диагностировать обучаемость на нейтральном материале. Такой подход является более целесообразным, так как при диагностировании обучаемости очень трудно выяснить степень влияний разнообразных факторов, как уровень умственного развития, память, мотивация в широком смысле и уровень организации дидактического процесса. Автор определяет обучаемость как «способность личности ориентироваться в незнакомой, ранее не освоенной учебной реальности и задающую индивидуальную скорость усвоения учебного материала» [12, с.63].

Выводы

На основе анализа научно-методических работ можно сделать следующие выводы:

1. Обучаемость является пограничным образованием, лежащей в границах умственного развития личности и индивидуального опыта, чем обусловлены трудности ее диагностирования.

2. Обучаемость, являясь основой успешности учебной деятельности, развивается в деятельности (в том числе учебной). Поэтому методика диагностики обучаемости не должна сводиться к измерению только результатов обучения, но и должна диагностировать динамику изменений происходящие под влиянием процесса обучения.

3. Тесты обучаемости претендуют на лучший прогноз успешности будущего поведения и обучения по сравнению с традиционными тестами интеллекта.

4. При диагностировании общего уровня обучаемости можно и целесообразно использовать тесты диагностики общих способностей, строящихся обычно на нейтральном материале, а для диагностики обучаемости по конкретному предмету методика диагностики должна разрабатываться по материалам учебного курса. При этом методика обучаемости должна быть направлена на измерение реальных учебных возможностей обучаемого и зону их ближайшего развития.

5. Критериями оценки обучаемости могут служить усвоенные понятия, закономерности, знания, умения и навыки, и определённые психофизиологические показатели.

6. Первичный анализ различных подходов к проблеме обучаемости показывает, что отсутствие значимых достижений в разработке эффективных методов диагностики обучаемости обусловлена: во-первых, сложностью разработки диагностической методики и во-вторых, трудностью выполнения традиционных требований к качеству теста.

Литература:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. В 2-х кн., книга I. - М.: Педагогика, 1982. - 340 с.
2. Братко А.А., Волков П.П., Кочергин А.Н. и др. Моделирование психической деятельности. - М.: Мысль, 1969. - 384 с.
3. Зеер Э.Ф., Калинин В.В. Диагностика обучаемости как фактор индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса в вузе. // Методология исследования инженерно - педагогического образования. Сб. научн. труд. СИПИ, с.78-88. - Свердловск: СИПИ, 1987. - 104 с.
4. Кальмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. - М.: Знание, 1979. - 48 с.
5. Педагогика. / Под ред. Ю.К.Бабанского. 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1988. - 479 с.
6. Практикум по психологии профессиональной школы. / Под общ. ред. Э.Ф. Зеера. - Свердловск: СИПИ, 1990. - 117 с.
7. Психодиагностика: теория и практика. - М.: Прогресс, 1986. - 132 с.
8. Психологический словарь. / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. НИИ общей и педаг. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1983. - 449 с.
9. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. / Под ред. Н.А.Менчинской. - М.: Просвещение, 1971. - 272 с.
10. Соломина Г.М. Психофизиологический подход к диагностики обучаемости. // Методология исследования инженерно-педагогического образования. Сб. научн. труд. СИПИ, с. 89-99. - Свердловск: СИПИ, 1987. - 104 с.

- 11.Способности и склонности: Комплексные исследования. / Под ред. Э.А.Голубевой. - М.: Педагогика, 1989. - 200 с.
- 12.Титова О.В. Методика оценки обучаемости при использовании стандартов в профессиональном образовании. // Педагогическое обеспечение государственного стандарта образования, вып.1, с.63-70. - М.: ИПО РФ, 1994. - 75 с.

СОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: НА ПУТИ К РАЗРАБОТКЕ ФИЛОСОФИИ ПСИХОЛОГИИ

Мазилев В. А. (г. Ярославль)

Работа выполнена в соответствии с государственным заданием № 25.8407.2017/8.9.

В психологии накоплено огромное количество разнообразного материала: теории и концепции разного уровня, гипотезы и обобщения, материалы многочисленных исследований. Реальное богатство материалов, которым располагает психология, не осознается представителями сообщества, в первую очередь потому, что колоссальный массив данных воспринимается как недостаточно упорядоченный, соотнесенный, организованный. Представляется, что выполнено мало обобщающих работ, в которых было бы показано сходство многих проведенных исследований. Короче говоря, отсутствует необходимый методологический анализ накопленных знаний, что выступает существенным препятствием на пути интеграции в психологии.

Взгляд на эволюцию психологии на протяжении двадцатого столетия и, особенно, в последние десятилетия позволяет заключить, что в психологии наблюдается значительный прогресс. Прогресс, связанный, в первую очередь, с тем, что становится все более понятно: развитие психологии происходит закономерно, от простых одномерных моделей психического к все более сложным, более адекватно отражающим специфику психической реальности.

В свете такой перспективы пройденный психологией путь не воспринимается случайным, он отмечен вехами значимых достижений, отрицать которые было бы неправильно.

Зададимся, однако, таким вопросом. Если психология действительно является самостоятельной и респектабельной наукой, почему высказываются сомнения относительно ее текущего статуса и ближайших перспектив? Или – в действительности – она таковой не является?

Вообще, прежде, чем рассуждать о будущем, полезно поговорить о настоящем. Понять настоящее, значит заглянуть в прошлое.

Психология официально была провозглашена самостоятельной наукой во второй половине XIX столетия. Обосновал это (для физиологической психологии) В.Вундт в 1874 году [1]. Отметим, что к области физиологической психологии, предметом которой был непосредственный опыт, а методом самонаблюдение, осуществлявшееся в условиях

физиологического эксперимента, относились лишь ощущения и восприятия. Все остальное содержание психологии оставалось вне сферы научной психологии и относилось к ведению психологии народов.

Психология, которая выделилась, возможно, преждевременно, стала в глазах научного сообщества полноценной научной дисциплиной. Отметим, что, несмотря на использование субъективного метода в качестве основного, физиологическая психология В.Вундта была реализацией естественнонаучного подхода: вундтовская версия психологии была точным ответом на кантовскую критику психологии [2]. Обратим внимание на то, что Кант исходил из идеалов естественной науки (на конец XVIII столетия) [3]. Вундт утверждал, что психология занимает «среднее место между естественными и гуманитарными науками» [4, с.4]. Заметим, что психология народов – вторая часть психологии – относилась к гуманитарным. Это обстоятельство способствовало возникновению открытого кризиса в психологии, когда под сомнение был поставлен сам факт существования психологии как единой науки.

В рамках короткой статьи невозможно отобразить исторический путь психологии. Отметим только, что серьезные философско-методологические проблемы неизменно возникали и сопровождали развитие психологии. Это справедливо и для сегодняшней психологии.

История психологии — история поисков предмета психологии. Как справедливо отмечено в «Британской энциклопедии»: «Бедная, бедная психология. Сперва она утратила душу, затем психику, затем сознание и теперь испытывает тревогу по поводу поведения» [5, с.482]. Вместе с тем все эти утраты можно рассматривать и как обретения, поскольку движение к более глубокому пониманию психического есть явный прогресс: вместе с каждой утратой очередного предмета становится ясно, что, конечно же, психическое есть только что «утраченное», но и, несомненно, нечто сверх того. Поэтому правомерен взгляд на историю психологии как на обретение наукой своего подлинного предмета. По-настоящему фундаментальной наукой психология станет, когда начнет рассматривать психику в ее полном объеме. Для этого придется отказаться от мешающих психологии чужих парадигм (естественнонаучной или гуманистической) и вспомнить о том, что психика - уникальный научный объект и предмет, к постижению которого вряд ли приложимы в полной мере способы познания, выработанные в других науках.

Косвенным показателем того, что в психологии мы имеем дело с «особым случаем», являются взаимоотношения психологии и философии науки. Психологи пытаются использовать разработки философии науки и поставить их на службу собственной науке, но, будем справедливы, пока без крупного успеха. К этому мы вернемся чуть ниже.

Отметим, что философы науки предпочитают разрабатывать свои концепции на материале преимущественно естественных наук, что и естественно (прошу прощения за невольный каламбур) и понятно.

Справедливости ради отметим, что лишь немногие философы науки уделяют внимание психологии (В.А.Лекторский, Э.Г.Юдин, В.М.Розин, Н.В.Ретюнских и др.), большинство анализирует процессы в науке в целом.

Обратимся к некоторым принципиальным установкам философии науки.

1. Философия науки исходит из того, что за образец науки принимает концепции естественных наук. Естественнаучное знание считается наиболее развитым, совершенным, и неявно эта модель принимается за общую. Подавляющее большинство исследований в философии науки выполнено на основе физики, астрономии, химии, биологии и т.д. (Подразделение на социогуманитарные, естественные, технические носит скорее "прикладной" характер, связанный с организацией обучения в аспирантуре).

Констатируем, что философия науки исходит из приоритета естественных наук, которые и являются образцом *науки в целом*.

2. Философия науки исходит из того, что естественные науки *сложны*. В качестве демонстрации обычно предлагается осмыслить известный феномен корпускулярно-волнового дуализма и принцип дополнительности Н.Бора. Никто не будет спорить - это сложно. Но с другой стороны полезно обратить внимание, что в случае психологии ситуация не только не проще, чем в физике, но во многом сложнее. Поясним это, поскольку часто сложность психологического исследования в полной мере не осознается.

Полезно помнить, что человек, участвующий в психологическом исследовании в качестве испытуемого, обладает сознанием, он имеет возможность рефлексии, поэтому психологическое исследование это не только "субъект-субъектное" взаимодействие, но и, вполне возможно, рефлексивная игра. Была бы мотивация. Отметим, что эта ситуация хорошо описана и проанализирована в научной фантастике. Однако, хорошо известно, что человек, будучи сознательным существом, очень часто поступает нерационально. Причем это явно закономерность. До такой степени, что ученые, осознавшие этот факт и проанализировавшие причины такого поведения человека, заслуженно получили Нобелевскую премию. Но относительно сложности психологии перечисление осложняющих обстоятельств только начинается. Известно с времен З. Фрейда, что между сознанием и бессознательным существуют сложные отношения, причем часто поведение определяется в конечном счете отнюдь не сознанием. И, опять же, существуют защитные механизмы, модифицирующие поведение индивида... Со времен К. Юнга хорошо известно, что сознательные тенденции обязательно компенсируются неосознаваемыми... К тому же Э. Берном прекрасно показано, что один и тот же человек может находиться в различных субъективных состояниях и, что тоже важно, переходить из одного в другое...

Кажется, ясно, что в психологии дело обстоит более сложно, чем в естественных науках, можно не продолжать. Обратим внимание, что

принципиально по-другому обстоит дело в психологии и с детерминацией: психические явления зависимы и от наследственных генетических программ, и от средовых воздействий, от социокультурных влияний, модифицируются с помощью определенных химических веществ и т.п. Иными словами: психическое значительно сложнее, имеет куда как большее *количество степеней свободы*. Объект и предмет психологии намного сложнее, чем в естественной науке. Поэтому в высшей степени странно, что эти обстоятельства философией науки, по сути, не учитываются.

3. Философия науки и развитие науки определяет весьма специфически. Двадцатый век прошел в полемике между сторонниками кумулятивной модели развития и ее противниками. Действительно, было показано, что в науке имеют место перерывы постепенности, скачки, научные революции. Отметим, что вопрос о кумулятивизме достаточно сложен. Представляется, что в пылу дискуссий позиции противоборствующих сторон оказались, чего и следовало ожидать, полемически заостренными. Наверное, ни в какой области знания нет абсолютного кумулятивизма, где бы новые данные лишь спокойно наслаивались и дополняли друг друга, равно как трудно себе представить науку, в которой наблюдаются исключительно революции и перманентные перерывы постепенности. Но мы должны хорошо представлять себе *характер* накопления данных в той или иной науке. Опять же отметим, что наличие научных революций в некоторых науках не означает того, что в других науках дело обстоит так же. Короче говоря, ситуация классическая: неоправданные обобщения, которые делаются при отсутствии специальной проверки.

Между тем, представляется, что определить *характер* накопления данных в той или иной науке не так уж сложно. Достаточно обратиться к истории соответствующей научной дисциплины. Элементарный анализ состояния последней, выявление того, чем она на самом деле, по сути, является: архивом, отражающим прошедшее научной дисциплины, либо действующим арсеналом, собранием методов, нацеленных на решение определенных задач. Как нам представляется, можно использовать универсальный тест. Тест состоит в том, что мы оцениваем историю той или иной науки, ее состояние, ее статус для того, чтобы оценить характер развития самой науки. Очевидно, что у «более революционной» и «более кумулятивной» будут существенно различные характеристики.

Итак, если мы возьмем историю психологии, то обнаружим, что там нет не только правильных или неправильных концепций, но даже в более мягком варианте более правильных или менее правильных. Более ранние концепции не являются менее адекватными, чем более поздние. В истории психологии зафиксированы подходы, которые до сих пор актуальны и используются в науке. Иными словами, концепции Фрейда, Адлера и Юнга, к примеру, до сего дня с успехом применяются и в науке, и на практике, имеют научную ценность. Становится понятно, что обилие подходов и теорий,

объясняющих одно и то же явление, порождается сложностью, многоаспектностью и многоуровневостью, множественностью числа степеней свободы предмета исследования, а не частотой революций.

В психологии мы видим радикальные отличия от того, что обнаруживается в естественных науках. Там есть теории, относящиеся к прошлому: точно определено, что в таком-то подходе или концепции устарело, что учтено в последующих теориях, "снимающих" (в гегелевском смысле) предшествующие.

Хочется обратить внимание на то, что психология это не единственная область человеческого знания, где наблюдается такая картина. В той же философии дело обстоит весьма сходным образом. Хорошо известно, что наиболее адекватное представление о философии дает история философии.

Констатируем, что специальные работы по анализу методологических проблем психологии, выполненные философами крайне немногочисленны. В свете вышесказанного нас не будут удивлять высказывания методологов науки о том, что психологи странно ведут себя по отношению к понятиям философии науки. Проиллюстрировать это можно примером с использованием термина "парадигма". Красивое слово используется психологами в таком количестве различающихся значений и смыслов, что это полностью дискредитирует этот термин (в психологии). Обратим внимание на то, что большая часть вариантов использования термина парадигма вообще *не связана* с исходной трактовкой термина "парадигма", данной в 1962 году Томасом Куном.

Похожая ситуация возникает и тогда, когда психологи пытаются использовать концепцию исторических типов рациональности. Как известно, эта концепция фундаментально проработана и с большим успехом используется в естественных науках. Есть попытки использовать эту концепцию и в психологии. Однако, применительно к психологии данная модель эффективно не работает. Применение дополнительных усилий приводит к насилию над фактами, что типично для использования прокрустова ложа любой конструкции. И, кстати о конструкциях. Конструктивизм в естественной науке возникает на определенном, достаточно продвинутом этапе. В психологии, можно сказать, научный этап начинается с конструктивизма, поэтому психологу понять, что конструктивизм – новый и перспективный подход к исследованию психики совсем не просто.

В тех учебниках по методологическим основам психологии, куда включается материал по современной философии науки, он представляет собой по большей части дополнительную нагрузку на память студента и в лучшем случае обогащает его эрудицию, так как привести примеры из психологии авторам обычно не удастся, так как отсутствует позитивный опыт применения этого аппарата в психологической науке.

Между тем существует необходимость в разработке философии психологии как ветви психологического знания. Есть основания

рассматривать философскую психологию как верхний уровень когнитивной методологии. Дадим самую общую и чрезвычайно сжатую характеристику философии психологии как уровня когнитивной методологии.

1. Этот уровень имеет дело с идеями. Используя терминологию К.Поппера, можно сказать, что философия психологии имеет дело с «третьим миром».

2. Это основная зона ближайшего развития и психологии, и ее методологии. На этом уровне осуществляется стратегическое планирование и прогнозирование развития психологической науки, философия психологии определяет ориентиры и магистральные задачи, обнаруживает перспективы для междисциплинарных исследований.

3. Философия психологии вырабатывает понимание предмета психологии и конструирует предметное пространство психологии. Философия психологии ориентирует в современной постановке и решении основных проблем психологии: психофизической, психофизиологической, психосоциальной, психогенетической, психосоциальной. Философия психологии обеспечивает «вписывание» психического в научную картину мира.

4. Философия психологии обеспечивает единство психологии, объединяя в одно пространство различные составляющие: академическую психологию, практико-ориентированную, философскую психологию.

5. Философия психологии обеспечивает интеграцию различных потоков психологического знания. В данном пункте требуются хотя бы минимальные пояснения. Дадим их. Речь, в частности, о том, что кроме «академической», научной психологии существуют другие потоки психологического знания в культуре. Это и трансперсональная психология, и гуманистическая, и различные варианты практической психологии и психопрактики. И литература, и искусство, которые тоже по-своему раскрывают психическую жизнь человека. Философия психологии производит учет и интеграцию всего психологического знания (во всяком случае, на уровне идей).

6. Философия психологии является основным фактором, определяющим стратегию историко-психологические исследования. Тезис также нуждается в пояснении. Автор, описывая какое-то историческое событие, в качестве позиции для выбора оценки реально использует позицию "из будущего", из идеального представления о том, какой должна быть психология. Позиция «не из сегодняшнего дня» (единственная, которая делает историю более или менее объективной). Именно поэтому категория философии психологии так важна для истории психологии. Нам уже отмечали, что в некоторых случаях традиционная история психологии не располагает тем знанием, которое научное сообщество вправе от нее ожидать. О других недостатках современной истории психологии [6].

7. И последнее, может быть самое важное. Философия психологии, как мы ее представили в настоящем тексте, существует реально, только, к

сожалению, в силу разных причин, к настоящему времени недостаточно разработана. И особенно удивительным представляется то, что в психологии совершенно не исследованы представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. цикла эмпирических исследований содержания и структуры философии психологии как раздела психологии. Как можно полагать, разработка философии психологии как раздела психологии, а не философии науки, будет способствовать дальнейшему развитию психологической науки. Обратим внимание на то, что такая разработка существенно увеличит прогностические возможности в определении перспектив развития науки.

Заключая эту статью, повторим, что разработка философии психологии как ветви психологии, на наш взгляд, является насущной задачей современной отечественной психологической науки.

Литература:

1. Wundt W. Grundzüge der physiologischen Psychologie. / W.Wundt . Leipzig: Engelmann, 1874. XII, 870 S.
2. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии на пороге XXI века. Ярославль: МАПН, 2001. 112 с.
3. Вундт В. Основания физиологической психологии / В.Вундт. М.: Типогр. М.Н. Лаврова и Ко., 1880. 1040 с.
4. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.
5. Encyclopaedia Britannica [Текст] L., 1963, vol.18, p. 486
6. Мазилев В.А. Методологические проблемы истории психологии // Ярославский педагогический вестник. Т.2. Вып. 1., 2015

О ТЕОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТА

Мазилев В.А. (г. Ярославль)

Выполнено при поддержке РГНФ (грант 15-06-10716)

Как было показано в предыдущих исследованиях, проблемы факта в психологии недооценивались и предметом исследования становились только тогда, когда рассматривались в более широком контексте (например, место факта в структуре психологического исследования, или факт в структуре психологического знания). При этом факт рассматривался в психологии как нечто простое и однозначное. В результате даже структура психологического факта оставалась нераскрытой. Обратим внимание на то обстоятельство, что достаточно хорошо известен феномен, проявляющийся в том, что факты могут оцениваться и интерпретироваться существенно по-разному. Причем речь идет не о внешней оценке неизменного факта, он при интерпретации совершенно очевидно видоизменяется. Тем не менее, популярный Большой психологический словарь интерпретирует факт как «результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких толкований» (Еникеев, 2008, с.578).

М.С. Роговин и Г.В. Залевский выделяют три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть "предметное знание". Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – "знание методологическое". Третий вид знания - "знание историческое", в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе (Роговин, Залевский, 1988, с. 8). Такое расчленение представляется удобным. В предметном знании условно можно выделить два уровня: уровень феноменологии и уровень теории. Тогда психологические проблемы могут быть отнесены к одному из следующих классов: 1) феноменологические, 2) теоретические, 3) методологические, 4) историко-психологические.

Любая наука имеет дело с некоторой феноменологией, эмпирическими явлениями. В психологии это психические явления. Так, в психологии могут быть выделены явления памяти, мышления, восприятия и т. д. Хотя на первый взгляд может показаться, что этот феноменологический уровень относительно самостоятелен, это не так. Психика изначально целостна, поэтому выделение в ней или иных явлений определяется теоретическими и методологическими представлениями. Номенклатура психических явлений определяется исходя из теории, в действительности же это серьезная методологическая проблема. В психологии известны случаи, когда те или иные авторы утверждали, что внимания или воображения, к примеру, не существует. Это, конечно, не заставляло этих авторов доказывать, будто не существует сосредоточения на некоторых объектах или создания новых образов. Данные феномены существуют, наблюдаются и описываются, но объясняются совершенно по-иному. Психологи - авторы "революционных" концепций утверждали, что феномены имеют другую природу: сосредоточение это не внимание, а особенности восприятия (Э. Рубин), создание новых образов – функция не воображения, а мышления (А.В. Брушлинский). Эти примеры свидетельствуют о том, что феноменологический и теоретический уровни неразрывно связаны.

Не случайно многие авторы предпочитают не дифференцировать эти два уровня и говорят о предметном знании. Осознавая всю условность и произвольность такого разделения, будем говорить о феноменологическом и теоретическом уровнях и, соответственно, о наличии феноменологических и теоретических проблем. Феноменологический уровень важен тем, что в нем реально определяются потенциальные *пространства психической реальности*. Поясним это. В экспериментах С. Грофа (с использованием ЛСД, а позднее и других техник) наблюдались феномены измененных состояний сознания, трансперсональные феномены, феномены систем конденсированного опыта (СКО) и т. п. Эти феномены представляют бесспорную психическую реальность. Согласно взглядам некоторых

психологов, эти феномены достойны изучения, могут быть разработаны теории, объясняющие эти феномены. Согласно мнению других, этих феноменов как бы не существует вовсе: они представляют собой артефакт или откровенное жульничество, поэтому об их специальном изучении вопрос даже не ставится. Таким образом, мы можем констатировать, что в представлении разных исследователей диапазоны пространств психической реальности не совпадают. Кто-то включает парапсихологические феномены в проблемное поле психологии, кто-то нет. Естественно, что то или иное решение определяется теоретическим осмыслением. Итак, феноменологические проблемы проявляются в определении пространств психической реальности, ее расчленении на отдельные явления.

Теоретический уровень связан с объяснением психических феноменов. На теоретическом уровне психическое становится психологическим. В психологии эти проблемы очевидны. Существуют различные теории, объясняющие один и тот же феномен. Например, избирательный характер мышления в ходе решения задачи может объясняться влиянием ассоциаций, апперцепции, детерминирующих тенденций, антиципаций и т. д. Известны десятки теорий восприятия, личности, эмоций и т. п. Не станем здесь на этом останавливаться, т. к. многообразие психологических теорий хорошо известно даже каждому психологу-первокурснику. Теоретические проблемы в психологии наиболее многочисленны. Неразрывно связанные феноменологический и теоретический уровни составляют предметное психологическое знание. Два первых уровня связаны с двумя классами проблем: феноменологическими и теоретическими.

Но эти два уровня (также неразрывно) связаны и с другим - методологическим. Связь эта такова, что методологический уровень является в значительной степени определяющим по отношению и к феноменологическому, и к теоретическому. Именно методология раскрывает, как будет пониматься и трактоваться предмет психологии (а, следовательно, *реально* определяет диапазон пространств психической реальности), методология определяет возможности изучения того или иного явления, а также метод, каким будет исследоваться психическое, наконец, утверждает приемлемые в науке в настоящий момент способы объяснения. Известно, что в психологии существуют разные трактовки предмета науки, разные взгляды на методы. Оказывается, что методологические проблемы – это наиболее существенные, наиболее глубокие.

Наконец, четвертый класс проблем – проблемы историко-психологические, возникающие в историческом знании. Как уже отмечалось, историко-психологическое знание отражает закономерную последовательность развития знания и предметного, и методологического. М.С. Роговин и Г.В. Залевский отмечали, что в "знании историческом" проявляется куда более широкий принцип научного познания реальности: подход к ней как развивающейся во времени; при историческом подходе в последовательности его типов косвенно отражается углубление предметного

и методологического знания..." (Роговин, Залевский, 1988, с. 10). Эти проблемы также многочисленны. Обратим внимание на то, что многие из них носят неявный характер.

Между выделенными классами проблем в психологии существуют особые отношения. Методология является "сердцевинной" психологического знания вообще, поскольку, в конечном счете, именно она определяет существенные характеристики "предметного" знания (и феноменологию, и теорию) и "истории" (как она будет интерпретироваться).

До сих пор мы обходились без упоминания термина "факт". Как можно видеть, психологический факт появляется тогда, когда происходит взаимодействие (напомним, методологически обусловленное) феноменологии и теории: *феномен, осмысленный как психическое явление, становится психологическим фактом.*

Уже отмечалось, что в психологии проблеме факта не повезло, исследованию факта не уделялось достаточного внимания. Не будем здесь останавливаться на выяснении причин, это было сделано в другой работе (Мазилов, 2015). В отличие от психологии, философию и философию науки проблемы факта интересуют значительно больше (Мазилов, 2015а).

Выделим глубокие исследования А.Л.Никифорова, в которых была раскрыта структура научного факта.

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки (Никифоров, 2010, с.157-158). А.Л.Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного

познания» (Никифоров, 2010, с.158). В другой работе А.Л.Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» (Никифоров, 2008, с.75-76). «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» (Никифоров, 2008, с.76). А.Л.Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предложением... Будем называть это предложение лингвистическим компонентом факта. Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» (Никифоров, 2008, с.73). «Вторым компонентом научного факта является перцептивный компонент. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим. Это обусловлено тем обстоятельством, что всякий естественнонаучный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте (Никифоров, 2008, с.73). «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под «материально-практическим компонентом» факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» (Никифоров, 2008, с.74).

Представляется важным выделение и описание структуры научного факта, проделанное в работах А.Л.Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Кратко итоги проведенного исследования можно сформулировать следующим образом: в структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями как важнейшими компонентами предтеории. Напомним характеристику предтеории (предтеория представляет собой комплекс

исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования; предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Обратим внимание на то, что предтеория может не осознаваться самим исследователем, для ее экспликации необходимо использовать специальные процедуры (Мазилов, 1998).

Обратим внимание, что это открывает новые возможности для трактовки детерминации факта. Факт был рассмотрен как составная часть структуры научного исследования. Были проанализированы роль, место и значение научного факта как компонента когнитивной методологии, отражающей универсальную схему научного исследования в психологии. При включении факта в структуру когнитивной методологии становится ясно, что факт, получаемый в научном исследовании, имеет структуру, аналогичную предтеории, то есть включает в себя те же три уровня - идеологический, предметный и процедурный. Идеологический уровень характеризует представленность предмета психологии, то есть отражает специфику факта как именно психологического. Предметный выражает содержание факта как соответствующего теоретическим представлениям автора. Процедурный уровень описывает способ воспроизведения (получения) факта.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, она представляла собой самостоятельную исследовательскую задачу. Исследования показали, что структура факта (по А.Л.Никифорову) и уровневое строение вполне органично интегрируются в рамках уровневой модели.

Процедурному уровню соответствует тот структурный компонент факта, который А.Л.Никифоров называет «материально-практическим компонентом» факта. Имеется в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта. Уточним, что в психологии для получения факта не обязательно используются приборы, но действия для его получения совершаются непременно.

Предметному уровню соответствует перцептивный компонент (по А.Л.Никифорову). Напомним, в этом случае подразумевается определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Этому же уровню соответствует лингвистический компонент факта (по А.Л.Никифорову). Лингвистический компонент, напомним, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте.

Наконец, идеологический уровень. Идеологический уровень характеризует представленность предмета психологии, то есть отражает

специфику факта как именно психологического. Вероятно, этот уровень характеризует уникальность психологического факта, ибо в психологии (в отличие от других дисциплин) сохраняется множественность трактовки предмета.

В заключение напомним, что уровневая трактовка факта позволяет преодолеть ложный постулат о несоизмеримости научных фактов в ситуациях до- и послереволюционной (имеются в виду научные революции по Т.Куну). Наши исследования убедительно показывают, что факт, имеющий уровневую структуру, имеет как инвариантные, так и изменяющиеся составляющие (Мазилев, 2013). В этом мы склонны видеть большие перспективы применения данного подхода в сфере философии и истории науки.

Литература:

1. Еникеев Б.Н. Факт // Большой психологический словарь / Под ред В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова. СПб, 2008.
2. Мазилев В.А. Методология психологии: к разработке концепции психологического факта // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 4, с.157-168
3. Мазилев В.А. Факт в современной психологии: методологические проблемы // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 21-36
4. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998
5. Мазилев В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. №4, том 19, 2013, с. 28-32
6. Никифоров, А.Л. Факт [Текст] // Новая философская энциклопедия. Т. 4. М., 2010, с.157-158
7. Никифоров, А.Л. Философия и история науки. [Текст] / А.Л.Никифоров. М.: Идея-Пресс, 2008. 264 с
8. Роговин, М.С. Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. [Текст] / М.С.Роговин, Г.В.Залевский Томск, 1988. 236 с.

ПСИХОЛОГИЯ В XXI СТОЛЕТИИ: ГЛАВНЫЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ

Мазилев В.А. (г. Ярославль)

Работа выполнена в соответствии с государственным заданием № 25.8407.2017/8.9.

В «Психологическом журнале» в 2016 году была опубликована статья известных отечественных психологов А.Л.Журавлева, Т.А.Нестика, А.В.Юревича, посвященная прогнозу развития психологической теории и практики на предстоящие полтора десятилетия (Журавлев, Нестик, Юревич, 2016). Нельзя не согласиться с авторами публикации в том, что «прогнозы необходимы и для выработки адекватной научной политики в этой дисциплинарной сфере, и для подготовки к изменениям, которые может вызвать в обществе приращение психологического знания, и для формирования наиболее оптимальных стратегий ее развития» (Журавлев, Нестик, Юревич, 2016, с.55). Не будем забывать и о концепции

самоисполняющихся пророчеств («self-fulfilling prophecy»), предложенной известным социологом Робертом Мертоном еще в 1948 году (Merton, 1968). Подчеркнем, что в любом случае построение прогнозов (несмотря на все сложности и издержки) представляется делом чрезвычайно перспективным.

Заслуживает быть отмеченным и то, что проблемы развития психологической науки и ее перспективы регулярно обсуждаются на страницах сборников, издаваемых в ИП РАН. Эта научная политика продолжает традицию, в соответствии с которой многие известные психологи высказывали свои прогнозы относительно будущего психологии (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Гроф, П.Фресс, Ж.Пиаже и др.).

Наше мнение на это счет таково. Будущее психологии светло и прекрасно, что соответствует высказываниям многих выдающихся представителей этой науки. Психология – несомненно, фундаментальная наука. И наука будущего тоже. И она таковой станет, когда будут выполнены некоторые условия. О некоторых из них будет сказано в тексте настоящей статьи.

Прежде, чем рассуждать о будущем, полезно поговорить о настоящем. Понять настоящее, значит заглянуть в прошлое. Предпримем краткий экскурс.

Психология обрела статус самостоятельной науки во второй половине XIX столетия. Основателем психологии как самостоятельной науки является Вильгельм Вундт. Декабрь 1879 года считается годом оформления психологии как науки, поскольку именно тогда в двух комнатах в Лейпцигском университете были размещены психологические приборы, что позволило заявить, что открыта первая в мире лаборатория для экспериментального исследования психических явлений. Именно с этого года идет отсчет подлинной истории психологической науки, имеющей, как мы помним, по Герману Эббингаузу, «длинное прошлое». Начинается триумфальное шествие психологической науки, самостоятельной и независимой. Обо всем этом можно прочитать в учебниках.

Однако представляется, что не все так просто.

Сам Вундт хорошо понимал, что физиологическая психология еще не достаточно обоснована. В предисловии к первому изданию "Оснований физиологической психологии" Вундт в марте 1874 года писал: "Предлагаемый публике труд имеет целью ограничение новой области в науке. Я хорошо сознаю, что моя попытка может быть сочтена преждевременною. В самом деле, даже анатомо-физиологические основания излагаемой науки еще не достаточно утверждены, а экспериментальная разработка психологических вопросов едва лишь начата. Но известно, что ориентировка в действительном состоянии науки, хотя бы только возникающей, есть лучшее средство для выполнения существующих в ней пробелов. Чем несовершеннее будет в этом отношении моя попытка, попытка, надо сказать, первая, тем скорее она вызовет труды ее

дополняющие и исправляющие. Кроме того именно в этой области решение многих проблем существенно зависит от связи их с фактами, которые на первый взгляд часто кажутся не имеющими сюда никакого отношения, так что только ближайшее рассмотрение этих проблем может показать верный путь к их разрешению" (Вундт, 1880, с. III).

Мы видим, что Вундт предпринимает попытку «ускорить» процесс. Тем более, он хорошо понимает, что физиологическая психология это далеко не вся психология. Если говорить честно, это ее маленький раздел: ощущения и произвольные движения. Все остальное – все высшие психические функции – оставались по-прежнему вне экспериментального исследования. Выделение психологии оказалось в значительной степени условным.

Но научное сообщество приняло это решение, решив, что начало положено, а дальнейшие исследования будут расширять сферу научной психологии.

К тому же вряд ли рождение науки сопоставимо с рождением человека – день рождения в первом случае, скорее всего, просто условность. Замечательный историк психологии М. С. Роговин, в частности, отмечал: «Мы полагаем, что неправильным было бы пытаться наметить какую-то определенную дату, начиная с которой могли бы рассматривать психологию как самостоятельную науку. Процесс формирования научной дисциплины длительный, сложный, диалектически противоречивый; поэтому следует стремиться определить лишь исторический отрезок времени, на который приходится сочетание условий, в максимальной степени способствовавших ее становлению» (Роговин, 1969, с. 96).

Другой классик – С. Л. Рубинштейн – в 1940 году отмечал: «Переход от простой совокупности еще не оформившихся в науку знаний к науке является для каждой области знаний, в том числе и для психологии, крупным событием, подлинные источники и движущие силы которого очень важно уяснить себе для того, чтобы правильно понять ее дальнейшие пути и перспективы» (Рубинштейн, 1940, с. 70). Нельзя не согласиться и с другим высказыванием С.Л.Рубинштейна из процитированной работы: «История психологии и формирования ее как самостоятельной науки не получила еще в мировой психологической литературе адекватного освещения» (Рубинштейн, 1940, с. 68). Хотя с тех пор прошло много времени, опубликовано огромное число работ, ситуация принципиально не изменилась.

Вместе с тем, хотелось бы обратить внимание на глубокую и, как представляется, не оцененную мысль С.Л.Рубинштейна. Может быть, она осталась не замеченной потому, что, будучи опубликованной в далеком 1940 году, пришлась на ту пору, когда было не до методологии – началась война. А когда работа была переиздана, в 1973 году, все посчитали, что все уже закончено, «система психологии» оформилась, да и с подлинно научной методологией все в порядке: философия диалектического и исторического материализма представлялась тогда учением, которое и всесильно и верно.

В те же семидесятые годы в книге "Деятельность. Сознание. Личность" (1975) признанный лидер советской психологии А.Н.Леонтьев писал о кризисе мировой психологической науки: "Вот уже почти столетие, как мировая психология развивается в условиях кризиса ее методологии. Расколовшись в свое время на гуманитарную и естественнонаучную, описательную и объяснительную, система психологических знаний дает все новые и новые трещины, в которых кажется исчезающим сам предмет психологии" (Леонтьев, 1975, с.3). Понятно, что речь идет о мировой психологии – отечественная имеет свою судьбу: "По совершенно другому пути шло развитие советской психологической науки. Методологическому плюрализму советские психологи противопоставили единую марксистско-ленинскую методологию, позволяющую проникнуть в действительную природу психики, сознания человека" (Леонтьев, 1975, с.4). Как писал А.Н.Леонтьев, "мы все понимали, что марксистская психология - это не отдельное направление, не школа, а новый исторический этап, олицетворяющий собой начало подлинно научной, последовательно материалистической психологии. Мы понимали и другое, а именно, что в современном мире психология выполняет идеологическую функцию, служит классовым интересам и что с этим невозможно не считаться" (Леонтьев, 1975, с.5).

Но мы отвлеклись, вернемся к анонсированному высказыванию С.Л.Рубинштейна. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что становление новой психологической науки «не может быть стянуто в одну точку»: «Это длительный, еще не законченный процесс, в котором должны быть выделены три вершинные точки: первая должна быть отнесена к тому же XVI–XVII веку или переломному периоду от XVII к XVIII веку, который выделил Энгельс для всей истории науки; вторая - ко времени оформления экспериментальной физиологической психологии в середине XIX столетия; третья – к тому времени, когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой, подлинно научной методологией» (Рубинштейн, 1940, с. 77). Как нам представляется, ключевым моментом в данном высказывании – глубоким и верным – является следующее: «когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой, подлинно научной методологией».

Итак, сформулируем наш вывод. Психология еще не стала самостоятельной наукой в полном смысле, система психологии пока еще не сложилась. Вывод Рубинштейна, который он сделал в 1940 году, справедлив и сегодня.

Утверждаем, интерпретируя мысль классика отечественной психологии, что третья «вершинная точка» еще не достигнута. Следовательно, реяции о научной и самостоятельной психологии были несколько преждевременными. Как нам уже приходилось писать, феномен нетерпения в психологии наблюдается довольно часто. При высокой мотивации хочется достичь всего и сразу. Впрочем, шулки в сторону.

Таким образом, задачи – если психология желает продолжать двигаться по этому пути – перед психологией встают следующие:

Оформить систему психологии.

Разработать совершенные методики исследования

Создать научную методологию.

Представляется, что психологии полезно знать, какие задачи стоят перед этой научной дисциплиной. Можно смело заключить, что в данных направлениях многое делается. В рамках этого текста, разумеется, нет возможности предпринять обзор достигнутого за прошедшие десятилетия. С нашей точки зрения, именно эти задачи пытался решить в первую очередь в своей эпохальной работе «Основы общей психологии» (1940) сам С.Л.Рубинштейн. Не случайно эта книга за прошедшие десятилетия не утратила своего значения и популярности. Но в полном объеме эти задачи до сих пор не решены. И они не могут быть решены, пока не будет достигнуто обязательное предварительное условие. Это условие состоит в том, что в научной психологии – как она себя позиционировала – предмет психологии был задан слишком узко. Иными словами, в психологии представлена неадекватная трактовка предмета. Целью настоящей статьи является демонстрация того, что реализация основного условия – пересмотра понятия предмет – позволит психологии существенно продвинуться в решении фундаментальных проблем.

Поскольку здесь нет возможности предпринять историко-психологический анализ изменений взглядов на предмет, назовем лишь главные следствия.

С нашей точки зрения, с момента декларативного выделения психологии – обоснование физиологической психологии было предпринято Вундтом в 1874 году, когда была опубликована полностью книга «Основания физиологической психологии» - и эта инициатива была поддержана научным сообществом и институционально. Психология с 1874 находится в кризисе. Внешняя сторона состоит в том, что отсутствует общее для всех ядро научного знания, психология расколота на отдельные направления. Глубинный, внутренний смысл кризиса заключается в том, что цена, которую пришлось заплатить за самостоятельность - это неоправданные ограничения. В частности, это ограниченное, зауженное понимание предмета (Мазилев, 1998, 2007).

Кризис на глубинном уровне не преодолен до сих пор. Не стоит относиться к слову «кризис» негативно, это реакция сообщества, выражающая неудовлетворенность тем, как решает проблемы психология (см подробно Мазилев, 2017).

В настоящее время совершенно очевидно, что необходимо обратить пристальное внимание на проблему предмета психологической науки. Как представляется, от правильного решения именно этого важного методологического вопроса зависят и ближайшие перспективы психологии, и ее общие стратегические устремления.

Проблема предмета психологии – центральная методологическая проблема всей (в особенности новейшей) психологии, проблема, которая требует *научного исследования*, проблема, актуальность и значимость которой переоценить невозможно. Недостаточная разработанность этой проблемы препятствует успешному продвижению в решении целого ряда принципиальных теоретических вопросов психологической науки, делает практически неосуществимой в сколько-нибудь существенных масштабах работу по реальной интеграции научного психологического знания. Более того, даже сопоставление психологических концепций зачастую затруднено именно вследствие того, что в различных теориях имплицитно заложены существенно различающиеся трактовки психического. При отсутствии общепринятой методологии и технологии сопоставления (а сегодня дело обстоит именно так) куда проще заявить о принципиальной несопоставимости теорий, чем реально что-то осуществить. Без построения *концепции предмета* психологической науки, по нашему глубокому убеждению, такую технологию сопоставления вообще вряд ли возможно разработать.

Тем не менее, сделанное выше заявление многим (в том числе и профессиональным научным психологам – автору настоящей книги это доподлинно известно из личного общения) покажется ненужным и неуместным. Полезно рассмотреть наиболее часто встречающуюся аргументацию в пользу того, что проблема предмета надуманна и неактуальна.

Многие психологи полагают, что проблема предмета важна лишь в *дидактическом* аспекте: непосредственно с ней сталкиваются лишь авторы учебников и профессора, читающие курс общей психологии (во вводной лекции, в последующих об этом они «систематически» забывают). Причем последующие главы с главой о предмете связаны достаточно слабо: возникает устойчивое впечатление, что речь в конкретных параграфах, посвященных психическим процессам или свойствам, идет не о психике (что называлось в качестве предмета психологии в первой главе), а чем-то существенно иным. Между тем, психология находится на подъеме: число публикаций неуклонно увеличивается, издается огромное количество научных журналов и монографий, в которых психологи-исследователи уверенно считают корреляции, дисперсии, осуществляют факторный и кластерный анализы и т.п., не испытывая никаких сомнений относительно психологического смысла выявленных факторов и кластеров (причем, что важно подчеркнуть, они при этом чрезвычайно редко задумываются о предмете своей науки). Как хорошо известно, ВАК РФ настаивает на том, чтобы в диссертации четко указывался как объект, так и предмет исследования, и, совершенно очевидно, что диссертанты не испытывают в этом интеллектуальном упражнении никаких проблем (заметим: вопрос о том, что такое психика, их обычно не посещает – впрочем, оно и понятно, т. к. у диссертанта много других забот). Создается впечатление, что предмет исследования определяется относительно независимо от предмета науки в целом. Отсюда обычно следует вывод: проблема предмета психологии существует в сознании психологов, склонных к философствованию.

Обычных исследователей проблема предмета, если перефразировать известное выражение, «волнует, но не тревожит». Отсюда же, кстати, происходит крайне легкомысленное отношение к процедуре определения того, что выступает в качестве предмета психологии. При такого рода отношении начинает казаться, что про предмет достаточно лишь «приговаривать», а перейти от одного предмета к другому можно очень просто путем соответствующей декларации («Предметом психологии мы *сделаем* душу (или что-то другое)»). Очень хорошо, на наш взгляд, эту ситуацию описал еще в 1994 году патриарх отечественной психологии М. Г. Ярошевский: «Когда ныне рушится вся привычная система ценностей, захлестываемая грозной волной бездуховности, возвращение к душе представляется якорем спасения. Но наука, в отличие от мифологии, религии, искусства, имеет свои выстраданные веками критерии знания, которое в основе своей является детерминистским, т.е. знанием причин, знанием закономерной зависимости явлений от порождающих их факторов, доступных рациональному анализу и объективному контролю» (Ярошевский, 1994, с.96). Поэтому ошибаются те, кто полагают, что достаточно заменить «психику» на «душу» (или что-то иное), а все остальное разрешится само собой: проблема состоит в том, чтобы обеспечить возможности «рационального анализа» и «объективного контроля» (если, конечно, мы хотим, чтобы психология оставалась наукой). А это куда сложнее, чем декларировать иное понимание предмета.

Вся история психологии представляет собой поиски предмета психологии. Теоретический анализ предмета предполагает в первую очередь выявление функций, которые должен выполнять предмет психологической науки, а также его основные характеристики. Как показали исследования, речь может идти о функциях конституирования науки, обеспечения возможности движения в предметном поле, операционального стола и дидактической.

Были выявлены основные характеристики предмета, среди которых наиболее важными оказались реальность (онтологичность) предмета, внутренняя сложность, нередуцируемость. Последняя характеристика, вероятно, нуждается в пояснении. Имеется в виду то, что понимание предмета должно быть таково, чтобы позволить разрабатывать науку психологию по собственной логике, не сводя развертывание психологических содержаний к чуждой психологии логике естественного или герменевтического знания.

Более поздние исследования показали, что для осуществления этих функций требуется не формальное определение предмета как идеи, а совокупное содержание – то, что мы называем совокупным предметом (Мазилов, 2016, 2017). По нашему мнению, предметом научной психологии целесообразно считать внутренний мир человека. Может показаться, что в такой трактовке предмета ничего принципиально нового нет, и она уже встречалась в истории психологической науки. Здесь не место для исторического экскурса о трактовках предмета психологии в

историческом аспекте. Оставим разработку этого сюжета для отдельной работы. Здесь же подчеркнем, что приоритет в разработке проблемы внутреннего мира как психологического образования в новейшей российской истории психологии принадлежит В.Д.Шадрикову (Шадриков, 2006). Он же предложил рассматривать внутренний мир как конкретное наполнение концепта предмет психологии (Шадриков, 2004). Рассматривать внутренний мир человека в качестве предмета психологии предлагалось также в учебнике «Общая психология» (Мазилов, 2002). Отметим, что в этом издании идея не была реализована сколь-нибудь полно, поскольку содержание курса общей психологии излагалось в традиционном ключе.

Согласно В.Д.Шадрикову, внутренний мир человека представляет собой потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, которую можно рассматривать как душу человека в ее научном понимании (Шадриков, 2006). В.Д. Шадриков комментирует стратегию исследования внутреннего мира. При рассмотрении внутреннего мира как целостной субстанции необходимо постоянно иметь в виду его компоненты, в качестве которых выступают: мотивация, эмоции и чувства, воля, содержание психики, определяемое бытием человека. В целях более глубокого понимания сущности внутренней жизни изучаются компоненты внутреннего мира, как части целого. Показывается их место в структуре внутреннего мира, раскрывается динамика развития. Особое внимание уделяется взаимным связям и взаимопроникновению компонентов, благодаря чему и формируется целостный внутренний мир. На основе изучения мотиваций, эмоций и чувств, воли, раскрывается процесс формирования личностных качеств, которые проявляются как устойчивые формы поведения. Показываются механизмы включения личностных качеств в динамику внутренней жизни человека (Шадриков, 2006).

Был подготовлен и издан учебник для психологов и студентов гуманитарных направлений и специальностей (Шадриков, Мазилов, 2015). При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. Особенно стоит подчеркнуть, что данный вариант презентации понимания предмета представляется достаточно конструктивным. В учебнике предмет «внутренний мир человека» не только декларирован, но и максимально эксплицирован: из дидактических соображений максимально полно представлена внутренняя архитектура предмета. Отметим, что это, как ни удивительно, новый для психологии способ определения предмета. Поясним этот тезис, который может показаться сомнительным. Обычно при определении предмета используют (история психологии изобилует примерами такой технологии) следующий ход: объявляя тот или иной предмет, в дальнейшем рассмотрении заменяют его на «единицу», данный предмет представляющую. В итоге из психологии фактически исчезает совокупный предмет. Единицу изучать проще, но эта простота оказывается очень коварной: вместе с совокупным предметом, подлежащим изучению в

полном объеме, из психологии уходит возможность глубже понять психическое. В рассматриваемом случае внутренний мир человека представляет собой совокупный предмет – психе как целое – который в процессе рассмотрения подвергается анализу. Обратим внимание на то, что в этом случае психология обретает перспективу нередуктивного объяснения, ибо впервые пожелание Э. Шпрангера становится реальным – объяснять психическое через психическое. Можно сказать, что в настоящем подходе реализован научный идеал, выраженный В. Дильтеем, о психологии описательной, понимающей и расчленяющей. Во всяком случае, характеризуя внутренний мир человека, авторы пытались не разрушать «одушевляющие связи». Поскольку в этих текстах достаточно развернуто продемонстрировано, как внутренний мир может пониматься и трактоваться в соответствии с нашей версией, можно ограничиться лишь несколькими характеристиками. Действительно, в тексте «Общей психологии. Академический курс для бакалавров» (Шадриков, Мазилов, 2015) содержится развернутое содержание трактовки предмета психологии и терминологического аппарата, позволяющего выполнить наиболее значимые расчленения внутри последнего.

Хочется сделать еще пару замечаний методологического плана, связанных с вопросом о предмете психологии. Вопросы, связанные с изменением трактовки предмета психологии, обычно воспринимаются как «революционно-перестроечные». Обратим внимание на то, что в нашем случае ничего подобного не происходит: никаких манифестов, никаких ниспровержений не предусмотрено. Более того, трактовка совокупного предмета как внутреннего мира человека, подчеркивает его целостность, но утверждает наличие во внутреннем мире различных гетерогенных структур. Таким образом, утверждается принципиальный тезис, что внутренний мир человека сложное образование. В этом моменте формулируемый подход означает категорический разрыв с той традицией, которая, по крайней мере, со средних веков утверждает, что душа (психика) есть *простая* вещь, познающая себя и другие вещи. Удивительно, но психологические школы и направления, включая современные, следовали этому древнему, но весьма спорному учению. Отсюда, кстати, следует, что неявно предполагается, что метод изучения тоже должен быть *простым*. Нам это также представляется недоразумением и анахронизмом: очевидно, что мир сложен, поэтому и методы его исследования используются разные – в зависимости от того, какая часть мира исследуется. Поэтому, говоря о методах, стоит подчеркнуть, что чаще всего речь идет о комплексе методов, их сочетании. Иными словами, используются методы как из арсенала естественнонаучной психологии, так и из обоймы герменевтических методов.

В учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что он отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические

процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой — независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целостный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются многие проблемы, которые решает психология (Шадриков, Мазилев, 2015).

Хотелось бы обратить внимание на несколько моментов.

Первое. Итак, в статье предлагается пересмотр предмета психологии. В соответствии с вышеизложенным в качестве предмета психологии понимается *внутренний мир человека*. Обратим внимание, что изменение трактовки предмета психологии это не просто словотворчество. Многие психологи сегодня искренне полагают, что трактовка предмета психологии не имеет существенного влияния на жизнь науки: те или иные конкретные исследования проводятся, исходя из понимания *предмета* данного *конкретного исследования*. Предмет исследования и предмет науки не совпадают. Поэтому изменение понимания предмета науки, полагают они, не оказывает реального влияния на предмет конкретного исследования. Кстати, можно увидеть большое количество учебников по психологии, где о предмете определено говорится только в первой главе, а содержание всех остальных с трактовкой предмета практически никак не связано. Выбор адекватного предмета имеет решающее значение как для успешности конкретного исследования, так и для самоопределения науки в целом. С нашей точки зрения, это важный шаг, имеющий большие последствия, существенно перестраивающий представление об общей психологии (Шадриков, Мазилев, 2015).

Второе. Обычно в ответ на предложения изменения трактовки предмета следует стандартная реакция в виде предложения определить это понятие. Определение В.Д.Шадрикова было приведено выше. По нашему мнению, давать определение внутреннему (или внешнему) миру — занятие малоперспективное. Вспомним классика психологии В.П.Зинченко, который писал: «У меня хватает чувства юмора, чтобы не определять душу. Более того, едва ли возможно ее определение. Это не столько понятие, сколько некоторый культурный концепт» (Зинченко, 2006, с. 34). Последуем примеру классика. В конце концов, у нас есть архитектура внутреннего мира и представления о том, как ее исследовать.

Третье. Мир, как мы уже отмечали, сложен. И вряд ли един, как впрочем, и внешний мир. Поэтому стоит быть готовым к тому, что в рамках внутреннего мира представлены разные механизмы. Вряд ли мы поймем ощущения без использования понятия отражение. Но это никоим образом не означает, что вся остальная психическая жизнь тоже отражение. Вспомним, что уже Аристотель отмечал, что «мыслить — это во власти самого мыслящего, когда бы оно ни захотело помыслить; ощущение же не во власти

ощущающего, ибо необходимо, чтобы было налицо ощущаемое» (Аристотель, с. 407). Надо полагать, что и *механизмы* этих процессов различны. Вряд ли стоит распространять принцип отражения на все. Отражение несомненно имеет место в области чувственного познания, создавая чувственную ткань, но мы знаем, что уже на уровне восприятий сталкиваемся с заметным «обратным влиянием», когда внутренний мир фактически организует перцепцию. И самое последнее. Внутренний мир сложен, поэтому естественно, что для его исследования требуются разные методы. В общем виде – несомненно, что необходимо сочетание различных методов.

Литература:

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М. : Мысль, 1976
2. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Юревич А.В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Психологический журнал, 2016, том 37, № 5, с. 55-74
3. Козлов В.В. Интегративная психология. М., 2007
4. Козлов В.В. Манифест интегративной психологии // Социальная психология XXI века. Ярославль, 2004, с.10
5. Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал, 2015, том 36, № 3, с.87-96
6. Мазиллов В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века// Психологический журнал, № 1, Т. 27, 2006, с.23-34.
7. Мазиллов В.А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998
8. Мазиллов В.А. Методология психологии. Ярославль: МАПН, 2007
9. Мазиллов В.А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль, 2017
10. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / В.Д.Шадриков, В.А.Мазиллов. М.: Юрайт, 2015.
11. Шадриков В.Д. Внутренний мир человека. М., 2006
12. Ярошевский М. Г. Новаторство И. М. Сеченова: историческая реальность или «сталинская фикция» // Вопросы психологии, №6, 1994, с. 87–98
13. Brentano F. Psychologie vom empirische Standpunkte. Bd. 1. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874.
14. Merton, Robert K. Social Theory and Social Structure, Free Press, 1968
15. Piaget J. Psychology and other sciences / J.Piaget //Ann. Rev. Psychol., 1979. 30, pp. 1-8

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕВИАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Майсак Н.В. (г. Астрахань)

Аннотация: Сравниваются результаты эмпирического исследования психолого-акмеологических девиаций специалистов социономических и несоциономических профессий.

Ключевые слова: психолого-акмеологические девиации, девиативные личностные тенденции, специалисты социономических профессий.

Анализ современной научно-психологической литературы показал дефицит результатов эмпирических исследований, направленных на выявление среди представителей разных профессий некриминальных девиаций и девиативных личностных тенденций.

Отмечу, что в научной литературе ученые часто используют словоформы прилагательного «девиантный», но крайне редко – «девиативный». Лексическое значение прилагательного «*девиантный*» описывает уже состоявшийся признак и свойства, присущие человеку с девиантным поведением, отклоняющимся от какой-либо нормы. При этом лексическое значение прилагательного «*девиативный*» соответствует лишь тенденции, направленности, склонности к отклонению, еще не ставшей сформировавшимся качеством и жизненным трендом [1].

Рассмотрим результаты сравнительного исследования девиативных личностных тенденций специалистов, проведенное в Астраханском регионе среди представителей социономических (учителя и врачи) и несоциономических профессий (инженеры)[2].

Применение в трех группах испытуемых модифицированного теста А.Н. Орла «*Склонность к отклоняющемуся поведению*» позволило выявить следующее:

- врачи в сравнении с учителями в достоверно большей степени проявляют тенденцию к аддиктивному, агрессивному и аутоагрессивному поведению, что можно объяснить эго-защитным характером их поведения, компенсаторными механизмами и непродуктивным копингом;
- учителя в большей степени склонны к нарушению норм и правил, причем им свойственна тенденция к социальной желательности ответов, выступающая проявлением неискренности и диссимуляции, проявляющейся в сокрытии болезненных состояний и «затушевание» психосоматических расстройств;
- специалисты несоциономических профессий (при достоверно большей искренности) продемонстрировали недостаток волевого контроля и выраженную склонность к проявлению различных видов девиантного поведения.

Анализ фрустрационных реакций, выявленных в группах испытуемых благодаря тесту «*Деловые ситуации*» (модификация Н.Г. Хитровой теста С. Розенцвейга), показал следующее:

- в деловой коммуникации учителей девиативной тенденцией можно считать экстрапунитивность, связанную с обвинительным уклоном, повышенной агрессивностью и стремлением к наказанию, а также избегание конструктивного разрешения фрустрационных ситуаций в деловой сфере, отрицание трудностей в разрешении проблем и перекладывание ответственности, что может свидетельствовать о редукции профессиональных обязанностей, прокрастинации и деперсонализации как признаках выгорания;

- к девятичным фрустрационным реакциям врачей можно отнести самозащитные (дефензивные) тенденции, связанные с признанием вины, поиском смягчающих обстоятельств, но отрицанием ответственности. Низкая фиксация на переживании ситуаций препятствия может быть связана со сниженной эмпатией как защитной реакцией уязвимой к выгоранию личности.

У представителей несоциомических профессий доминируют перзистивные реакции (с фиксацией на разрешении ситуации фрустрации) с проявлениями сожаления по поводу того, что они сами послужили причиной возникших проблем, что говорит о более развитой профессиональной рефлексии.

Висбаденский опросник Н. Пезешкиана позволил констатировать, что субъективно испытываемые продемонстрировали отсутствие дефицитарности профессионально важных качеств. Специалисты социомических профессий отличаются усердием, трудолюбием, но сниженной мотивацией достижения успеха, при этом учителям присуще обостренное чувство справедливости, а также девятичная тенденция к трудоголизму и признаки психосоматических нарушений. Для специалистов несоциомических профессий, наряду с обостренным чувством справедливости, специфична надежда на достижение успеха и религиозность мировоззрения.

Анализ результатов применения *опросника выраженности психопатологической симптоматики* (шкала Л. Дерогатиса в адаптации Н.В. Тарабриной) позволил выявить, что учителя в сравнении с врачами достоверно больше склонны к фобиям и психотизму как проявлению внутренней напряженности, нечуткости и неадекватности эмоциональных реакций. При этом представителям несоциомических профессий в большей степени свойственны обсессии/компульсии и паранойальность (подозрительность, обидчивость, недоверчивость и склонность к образованию сверхценных идей); в сравнении с врачами у них также достоверно ярче выражены депрессия, тревожность, фобии, психотизм; в сравнении с учителями им более свойственны межличностная напряженность, тревожность, фобии, психотизм и симптоматический дистресс. Средний показатель глубины психосоматических расстройств учителей аналогичен показателю у ветеранов Афганистана, а интенсивность психопатологических состояний – беженцам с ПТСР. У врачей глубина психосоматических расстройств и интенсивность психопатологических состояний соответствует расстройствам ликвидаторов без признаков ПТСР. У представителей несоциомических профессий глубина расстройств выражена как у ликвидаторов с ПТСР, а широта симптоматики сравнима с симптоматикой беженцев с ПТСР [4, с. 159-162].

Факторный анализ, примененный к первичным данным, а затем подсчет коэффициента надежности (L-Кронбаха) позволили описать факторы с хорошей и приемлемой надежностью. Так, на глубинном, ненаблюдаемом уровне испытываемым всех трех групп, независимо от профессиональной

принадлежности, свойственны «Патохарактерологические девиации на фоне дистресса», отражающие широту признаков и глубину хронического стресса, а также склонность к отклонениям в поведении: у врачей это «Склонность к аутодеструктивному поведению», а у учителей и инженеров - «Склонность к внешнедеструктивному поведению при дефиците волевого контроля». У испытуемых представителей социомических профессий надежным фактором является «Утрированный педантизм», при этом учителям свойственны «Трудоголизм», «Гиперобщительность» и «Перфекционизм», а врачам – «Стремление к сотрудничеству», «Толерантность», «Поиск социальной поддержки» и «Духовность». Следовательно, факторная структура личности учителей характеризуется большей девиативностью в сравнении с испытуемыми врачами и инженерами.

Итак, на манифестном и латентном уровне девиативные личностные тенденции испытуемых имеют свои особые различия, обусловленные спецификой профессиональной деятельности. Их следует рассматривать как предикторы, на основе которых можно прогнозировать степень успешности специалиста на профессиональном поприще. Выявленные отклонения являются психолого-акмеологическими девиациями, поскольку не соответствуют нормативной линии личностно-профессионального роста и развития [3], затрудняют успешную самоорганизацию и самореализацию жизненного пути, а также достижение «акме» и карьерный рост.

Литература:

1. Майсак Н.В. «Девиантный» vs «девиативный»: к обоснованию использования терминологии // Термины в коммуникативном пространстве: материалы научно–практической конференции с международным участием «Современные проблемы экологии языка» (10 февраля 2017) / отв. ред. С. И. Маджаева. – Астрахань: Изд-во Астраханского ГМУ, 2017. – С. 241-247.
2. Майсак Н.В., Великанова Л.П. Девиативные тенденции в профессиях: сравнительные аспекты // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10 (часть 4). – С. 879–885. URL: // <http://www.rae.ru/fs/pdf/2013/10-4/32421.pdf> (Дата обращения: 01.08.2017).
3. Майсак Н.В., Шнейдер Л.Б. Проблема нормы в профессиях с деонтологическим статусом // Мир психологии. – 2016. - № 4. – С. 279-291.
4. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ГАРАНТИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Маматов Д.К. (г. Бухара, Узбекистан)

Государственная политика в Республике Узбекистан в области подготовки кадров направлена на создание совершенной системы, которая должна достичь уровня, обеспечивающего подготовку конкурентоспособных специалистов. Новое поколение кадров должно обладать способностью ставить и решать задачи на перспективу, высокой общей и профессиональной культурой, творческой, социальной и личностной

активностью, умением самостоятельно ориентироваться в научно-технической информации и общественно-политической жизни.

Главным направлением Национальной программы выступала нацеленность процесса образования на удовлетворение жизненных интересов личности, обеспечение правовых, организационных, психолого-педагогических условий для формирования общей культуры, адаптации к жизни в обществе, осознанного выбора и последующего освоения образовательных и профессиональных программ, воспитание личности, осознающей свою ответственность перед государством, обществом и семьей.

Для достижения указанной цели в Национальной программе было намечено:

- коренное реформирование системы образования, формирования конкурентной среды в области образования и подготовки кадров;
- увязка системы образования и подготовки кадров с проводимыми в обществе преобразованиями,
- создание нормативной, материально-технической и информационной базы, обеспечивающей требуемые уровень и качество образования,
- обеспечение эффективной интеграции образования, науки и производства, разработка механизмов формирования потребностей государства
- обеспечение учреждений системы подготовки кадров высококвалифицированными специалистами, повышение престижа и социального статуса педагогической деятельности; реорганизация структуры и содержания подготовки кадров, исходя из современных достижений науки, культуры, техники и технологий;
- введение объективной системы оценки качества образования и подготовки кадров, аттестации и аккредитации образовательных учреждений;
- разработка и внедрение эффективных форм и методов духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений и просветительской работы.

Были определены три этапа реализации Национальной программы по подготовке кадров.

На **первом** этапе реализации НППК (1997-2001 г.) -*создание правовых, кадровых, научно-методических, финансово-материальных условий для ее реформирования и развития на основе сохранения позитивного потенциала существующей системы подготовки кадров* в соответствии с «Моделью Ислама Каримова» была сформирована новая структура непрерывной системы образования республики. Для обеспечения нормального функционирования этой системы подготовлены необходимые правовые, научно-методические и материальные условия.

На первом этапе было выполнено:

- структурная перестройка, коренное обновление содержания образования;
- подготовка и повышение квалификации педагогических и научно-педагогических кадров до уровня, отвечающего современным требованиям;
- созданы и внедрены государственные образовательные стандарты, определяющие необходимые требования к качеству подготовленности и квалификации обучающихся, их культурному и духовно-нравственному уровню;
- разработка и внедрение нового поколения учебно-методических комплексов, дидактического и информационного обеспечения образовательного процесса;
- подготовка необходимой материально-технической, учебно-методической и кадровой базы для вводимого совершенно нового, самостоятельного вида образования - среднего специального, профессионального образования,
- разработаны и внедрены рейтинговая система оценки деятельности образовательных учреждений; система мониторинга качества подготовки кадров.

На данном этапе прием детей в школу с шести-семи лет осуществлялся с учетом их физического и умственного развития. Осуществляется интенсивная подготовка требуемого числа ученических мест с необходимыми материально-техническими условиями и обеспеченностью педагогическими кадрами.

На основе мониторинга выполнения первого этапа были уточнены направления реализации Национальной программы на **втором** этапе (2001-2005 гг.)

Приоритетной задачей второго этапа НППК явилось обеспечение качества образования во всех видах непрерывного образования, обеспечивающих в конечном итоге подготовку конкурентоспособных кадров. В связи с этим вопрос надежного обеспечения качества в системе непрерывного образования стал самым актуальным.

На этом этапе:

- осуществлен полный переход к обязательному общему среднему и среднему специальному, профессиональному образованию,
- были укреплены материально-технической и информационной базы образовательных учреждений, учебно-воспитательный процесс обеспечивается высококачественной учебной литературой и передовыми педагогическими технологиями.
- осуществлена информатизация системы непрерывного образования путем создания локальных и республиканских информационных сетей,
- укомплектование литературой библиотек различного уровня;

Таким образом, организация непрерывной системы образования с обратной связью является одним из главных научных достижений первого этапа и обязательным условием реализации второго этапа Национальной программы — этапа обеспечения требуемого качества подготовки кадров.

Главными критериями качества для каждого вида образования являются знания, умения и навыки, регламентируемые соответствующими государственными образовательными стандартами (или государственными требованиями). Эти критерии качества не являются постоянными, а при необходимости могут корректироваться в сторону улучшения, обеспечивая уровень конкурентоспособности кадров в соответствии с требованиями рынка труда — квалификационными.

Третий этап (2005 и последующие годы) - совершенствование и дальнейшее развитие системы подготовки кадров на основе анализа и обобщения накопленного опыта, в соответствии с перспективами социально-экономического развития страны.

На этом этапе предусматривается:

- дальнейшее укрепление ресурсной, кадровой и информационной базы образовательных учреждений, полное удовлетворение учебно-воспитательного процесса новейшими учебно-методическими комплексами, передовыми педагогическими и информационными технологиями;
- становление и развитие национальных (элитных) образовательных учреждений, упрочение форм и способов обеспечения их самостоятельности и самоуправления;
- максимальное обеспечение информатизации образовательного процесса, полный охват системы непрерывного образования компьютерными информационными сетями, имеющими выход в мировые информационные сети.

Следует иметь в виду, что каждый этап реализации Национальной программы - это важнейшее звено в осуществлении стратегии проводимых реформ в системе подготовки кадров. "Он должен постоянно сопоставляться со стратегическими приоритетами, ... служить барометром, определяющим правильность избранного пути, и своевременно вносить в него необходимые коррективы" (И.Каримов, 1995, с. 12).

Сердцевиной и отличительной особенностью Национальной модели подготовки кадров является включение в нее в качестве основных составляющих следующих компонентов: **личность**, государство и общество, непрерывное образование, наука, производство.

Государственная политика в области подготовки кадров предусматривает становление разносторонне развитой личности гражданина через систему непрерывного образования, неразрывно связанную с интеллектуальным и духовно-нравственным воспитанием человека. Здесь реализуется одно из главных конституционных прав гражданина - право на образование, проявление творческих способностей, интеллектуальное развитие, профессиональный труд.

Законом «Об образовании» предусматривается обязательность получения общего среднего и среднего специального, профессионального образования, а также право и широкие возможности выбора форм и видов образования и профессиональной подготовки.

Личность выступает в системе непрерывного образования и подготовки кадров и как потребитель, и как производитель образовательных услуг.

Личности как потребителю образовательных услуг через государственные образовательные стандарты гарантируются качественное образование и профессиональная подготовка. При этом личность обязана выполнять требования, заложенные в государственных образовательных стандартах.

Личность как производитель образовательных услуг, получив соответствующий уровень квалификации, участвует в передаче знаний и опыта в процессе образования, деятельности в сфере материального производства, науки, культуры и услуг. Государство со складывающимися в нем общественными отношениями успешно развивается при условии, если все его граждане следуют принятым конституционным ценностям, нормам и навыкам поведения, обусловленным конкретными природными, экономическими, социально-историческими, национальными духовно-культурными условиями.

Каждый человек становится личностью, только пройдя через систему образования, социальное воспитание и развитие, профессиональное становление.

В результате происходит социализация личности, когда она обретает способность выполнять общественно значимые функции, осваивать социальные роли, творчески осмысливать свое призвание, способности, вступать в самостоятельные отношения с другими членами общества.

Роль и место, права и обязанности личности в системе подготовки кадров конституционно закреплены, законодательно обеспечены и регламентированы в соответствующих нормативно-правовых документах Республики Узбекистан.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЗАТРУДНЕНИЯХ В РАБОТЕ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Месникович С.А., Журавлёва И.В. (г. Минск, р. Беларусь)

Обучение в вузе является важнейшим этапом профессионального становления учителя. Именно здесь будущий профессионал впервые начинает реализовывать свои личностные и профессиональные качества, формирует способность ориентироваться в большом потоке информации, содержащей рекомендации о том, как правильно содействовать учению школьников, эффективно ищет пути решения возникающих трудностей при овладении профессией. Адекватное самоутверждение будущего специалиста невозможно без понимания им своих психологических характеристик и

свойств, а также без осознанного представления о специфике педагогической профессии.

В этой связи значимым является актуализация представлений о будущей профессии у студентов педагогического вуза. Названные представления, являясь разновидностью социальных представлений личности, позволяют молодому человеку осознать отношение к выбранной профессии и прогнозировать возможные поведенческие реакции в деятельности.

Нами было проведено исследование представлений о затруднениях в работе молодого учителя и способах преодоления трудностей у студентов младших курсов филологического факультета Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в количестве 56 человек. В качестве диагностического инструментария использовалось анкетирование. Обработка результатов осуществлялась посредством контент – анализа с последующим присвоением частотности. Согласно полученным результатам, к основным трудностям в работе молодого учителя студенты причисляют (категории даны в порядке убывания частотности):

- Дисциплина на уроке.
- Умение ответить ученику на заданный им сложный вопрос.
- Умение взаимодействовать с «трудными» учащимися.
- Умение оптимально организовать ход урока.

В категорию «Умение оптимально организовать ход урока» были отнесены такие утверждения как: «распределить внимание между учеником, отвечающим у доски и классом в целом», «объяснять материал на доступном языке каждому учащемуся», «рационально использовать время урока, чтоб полностью раскрыть тему».

По представлениям студентов, принявшим участие в диагностике, молодой учитель обладает такими основными ресурсами как:

- Умение общаться.
- Знание предмета.
- Знание психологии ученика.
- Способность совершенствоваться в профессии.
- Энтузиазм, оптимизм.

Полученные данные свидетельствуют о позитивном отношении студентов к предполагаемым трудностям в педагогической деятельности, а также о готовности их преодолевать.

К основным способам преодоления затруднений в работе молодого учителя, согласно ответам респондентов, относятся:

- Самоподдержка.
- Самообразование.
- Обращение за помощью к старшим коллегам.

Интересным для нас оказался факт, что в 25% бланков ответов содержалось мнение о том, что в затруднительных ситуациях: *«при необходимости можно обращаться к школьному психологу», «читать современную психолого-педагогическую литературу».*

Таким образом, излагая представления о затруднениях в работе молодого учителя и способах их преодоления, будущие педагоги осмысливают собственное отношение к педагогической профессии и направляют своё внимание на осознание и выработку определённых личностных и профессиональных качеств у себя. Полученные нами данные можно использовать при разработке и преподавании психолого – педагогических дисциплин в высших учебных заведениях.

**РОЛЬ КОМАНДИРОВ МЛАДШЕГО ЗВЕНА УЧЕБНЫХ
ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МЧС РОССИИ В ОБЩЕМ
НАПРАВЛЕНИИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В
КУРСАНТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Мигунова Ю.С. (г. Иваново)

Становление специалистов экстремального профиля представляет собой сложный комплексный процесс, в котором одной из важнейших составляющих является воспитательный компонент. Наряду с офицерским составом, воспитательную функцию выполняет сержантский состав из числа командиров младшего звена. Командиры младшего звена выбираются уже на первом году обучения из наиболее подходящих по определенным социально-психологическим критериям курсантов и проходят аттестационную комиссию для присвоения звания сержантов к концу первого года обучения.

За последние годы отмечается увеличение числа случаев использования возможностей МЧС России для преодоления возникающих природных, техногенных и ряда иных по происхождению катастроф с последствиями для населения. Подобные обстоятельства ставят вопросы повышения качества подготовки специалистов экстремального профиля в соответствии с новыми ФГОСами высшего профессионального образования по направлению подготовки 280700 «Техносферная безопасность» и по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность», в которых важную роль уделяется развитию социально-личностных компетенций специалистов. Этот факт с основанием предполагает необходимость определения формы участия сержантского состава курсантских подразделений в освоении обучающимися указанных в образовательных стандартах компетенций. На этих основаниях теоретической и практико-востребуемой задачей становится исследование деятельности младших командиров, включая и сержантов учебных заведений системы ГПС МЧС России.

В образовательных организациях высшего образования МЧС России командиры младшего звена являются неотъемлемой частью системы руководства курсантскими подразделениями. В силу своего положения сержант является одним из основных регуляторов взаимоотношений в курсантских учебных группах. Именно от командиров младшего звена в большой мере зависит психологический климат группы, её настрой и установка на выполнение уставных, служебных и академических требований; процесс адаптации к непривычной для бывшего школьника среде жизнедеятельности; процесс профессиональной самоидентификации обучающихся и др. Тем самым по своему месту в структуре управления сержантский состав занимает позицию связующего звена между командно-преподавательским составом организации и собственно рядовыми курсантами. С точки зрения потенциальных требований к должностной компетентности младших командиров, его деятельность является психологически сложной. Сержант по роду и характеру своего деятельностного общения одновременно принадлежит к двум различным референтным группам: с одной стороны - к командному составу, с другой – к курсантам. Он обязан «сверху вниз» доводить до курсантского подразделения решения вышестоящего командира. И то, как он это делает, какие вербальные и невербальные средства использует, влияет на общее состояние и удовлетворенность подчиненных курсантов. Положительный настрой на процесс и результат выполнения поставленной служебной и учебной деятельности во многом зависит от коммуникативных компетенций младшего командира и от личностных особенностей построения интерперсональных отношений. В то же время он остаётся частью того же курсантского коллектива, обладая возможностью суждений о правомерности тех или иных действий старших командиров. Эти направленности мотиваторов деятельности не всегда совпадают. Естественно, сержанты не имеют достаточных полномочий для принятия ряда управленческих решений без вышестоящего руководства, что ведет к возникновению у них психологического дискомфорта. В ряде случаев интересы этих групп по своим социально-нормативным требованиям могут становиться противоречивыми, вследствие чего сержант находится в состоянии возможного конфликта ролей. Подобная картина наблюдается в производстве на примере мастеров и бригадиров. Отечественные исследователи неоднократно отмечали эту проблему. Одними из первых отечественных авторов на неё указали А.Л. Свенцицкий (1979) и Р.Б. Гительмахер (1989).

Полностью проводить аналогию с производственной средой нет смысла, так как гражданско-производственные отношения не столь жестко регламентированы как это наблюдается на примере военизированных организаций, однако не стоит забывать о наличии человеческого фактора. По итогам сделанных заключений, обоснованные результатами исследований, Р.Б. Гительмахер (1989) выделяет принципиальные позиции, соблюдая

которые мастера и бригадиры могут достигать больших результатов своей работы. Руководителям низшего / среднего звена, как считают авторы, в процессе реализации своих обязанностей необходимо учитывать следующие принципиальные аспекты: восприятие их как руководителей подчиненным коллективом; понимание неформальной структуры коллектива посредством выделения микрогрупп по критерию «отношение к руководителю»; характерологические особенности каждого типа микрогрупп по мотивам поведения и установкам их представителей на мастера (бригадира); знание своей оценки «снизу», «сверху». Данные аспекты могут вступать в противоречие. Если они не будут вскрыты, то возникает угроза возникновения разобщенности в так называемой «неформальной структуре коллектива».

Таким образом, групповые процессы в курсантских подразделениях образуют многоуровневую структуру, ядром которой является совместная деятельность, обусловленная социально значимыми целями. Как показывает практика, особое внимание необходимо уделять взаимоотношению рядовых курсантов и сержантского состава учебных подразделений.

Литература:

1. Гительмахер Р.Б. Рабочий и мастер (социально-психологический аспект). – М.: Высш.шк., 1989. - 35 с.
2. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления производственным коллективом: Дис. д-ра. психол. наук.-Л., 1979. - 399 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА

Миронова Т. И., Фетискин Д. Н. (г. Кострома)

Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ №160601113

Анализ литературных данных, связанных с выделением форм ПН, указывает на отсутствие логики в обосновании различных взглядов на их выделение. Кроме того, неразработанность критериальных основ ПН создает путаницу в дифференциации его форм и видов.

Общеизвестно, что формы того или иного явления ориентированы на раскрытие того, каким образом оно находит свое внешнее выражение. Виды или типологическая дифференциация форм ПН, как правило, отражают их обобщенную классификацию. Примером такого алогизма может служить неадекватная типологизация форм ПН, выделенная В.Н. Гуляхиным (2003), который в качестве форм проявления ПН приводит перечень его видов (инфантильный, фрустрационный, мстительный, регрессивный, возмещающий и др.). Нам представляется, что В.Н. Гуляхин при создании данной типологизации форм ПН руководствовался основами обыденных, а

не систематизированных представлений. По нашему мнению, данная типология форм ПН включает проявления когнитивных, эмоциональных, поведенческих и психозащитных личностных форм.

В ряде работ не дифференцируются формы умышленного и пассивного ПН. Так, следуя В.В. Понову (2002), если человек просто не уважает или игнорирует закон – это нигилизм, а если он при этом его еще и сознательно нарушает – это не нигилизм, а нечто другое. На наш взгляд, в первом случае мы имеем дело с пассивной формой ПН, а во втором – с активной.

Обобщение специальной литературы показало, что выделение форм ПН должно опираться на степень, характер, интенсивность нигилистического отношения к праву. К этому критериальному ряду при дифференциации форм ПН кроме активности –пассивности, на наш взгляд, следует отнести дихотомическую выраженность их осознанности –неосознанности и деструктивности –конструктивности.

Касаясь вопроса о классификации форм правового отрицания, отметим, что чаще всего выделяют активные и пассивные его проявления. К первым можно отнести преимущественно такие формы, как неверие в потенциальные и реальные возможности права, отрицание его как ценности, умаление роли этого института в обществе, в жизни людей.

Такую оценку данного явления можно выразить термином «скепсис», который в переводе с греческого означает «критически-недоверчивое отношение к чему-либо, сомнение, разочарование или безразличие». К активным формам ПН относятся и действия, направленные на отторжение правовых предписаний, ко вторым –бездействия, показывающие пренебрежение к нормам закона.

По мнению В.Л. Кулапова, «пассивная форма выражается в неверии в возможности права, в непризнании его позитивной роли в обществе (славянофилы). Активная форма характеризуется враждебным отношением к законам, пропагандой своего мировоззрения среди других граждан (анархизм)». Различают также стойкий и спонтанный правовой нигилизм (Н.И. Матузов). Примером проявления пассивного правового нигилизма может быть неисполнение законов и иных юридических предписаний при отсутствии их прямого нарушения. Иначе говоря, такое бездействие субъекта прямо не противоречит нормам права, в то же время, свидетельствуя об их неприятии, отторжении, что также выступает деструктивным фактором.

Отношение власти к активным формам нигилизма настолько серьезно, что «государственная власть в одиночку с ней справиться не в состоянии» (А.Н. Зрячкин, 2007). Характеризуя формы ПН, данный автор

указывает на необходимость различения «неправовых взглядов и неправовых действий. За мысли, как известно, ответственность наступить не может, ибо любая, даже самая вредная идея не опасна до тех пор, пока она не найдет практического воплощения. А вот активные деяния, порождаемые такими мыслями и содержащие признаки правонарушений, могут и должны влечь за собой установленные санкции. Таким образом, активные формы, в отличие от пассивных, –это все правонарушения и преступления, сознательное неисполнение законов и иных нормативных актов, враждебное отношение ко всяким юридическим нормам и предписаниям –проявления насилия, экстремизма, терроризма, ксенофобии, религиозной и национальной розни и т.д. Оказывая пагубное воздействие на каждого отдельного человека, правовой нигилизм, особенно в его крайних формах, как отмечает А.Н. Зрячкин, негативно влияет на общество и, в конечном итоге, препятствует становлению дееспособного, эффективного государства, проведению демократических реформ. Его распространению способствуют отрицание различных духовных и нравственных ценностей, абсолютизация индивидуального начала и отвержение общепринятых норм поведения.

Указанные формы ПН чаще всего отличаются своей крайностью. Пассивная форма ПН выражается в безразличии, нежелании участвовать в решении общезначимых задач.

Пассивные формы ПН ассоциируются с инфантильным юридическим инфантилизмом. Инфантильные формы нигилизма, естественно, распространены в основном среди подростков и школьников. По мнению А.Н. Зрячкина (2007), инфантильный субъект либо не знает о существовании тех или иных норм, считая конкретный случай безразличным для права, либо искаженно представляет себе содержание этих норм, пределы их исполнения и практику применения. Возможно, лицо просто не умеет учитывать требования законодательных положений в конкретной юридически значимой ситуации.

Особенностью же инфантилизма является то, что он включает в себя неполное усвоение правовых норм, ценностей и образцов поведения в сфере действия законов. Но именно такая неполнота при благоприятных условиях способствует формированию нигилистических установок и стереотипов.

Активные формы ПН в большей степени отражают особенности юридического нигилизма. В трактовке П.Р. Петрова (2000), юридические формы инфантилизма представляют собой первую, наименее опасную деформацию правосознания, заключающуюся в недостаточной сформированности юридических знаний, установок, представлений,

имеющихся пробелов в этих знаниях. По мнению В.Л. Кулапова, эти формы «связаны с недостаточностью жизненного опыта и знаний основ законодательства, человек не может полноценно ориентироваться в правовой действительности». Юридические формы инфантилизма, как и формы юридического нигилизма, содержат элементы критики прав. В первом случае объектом критики выступают конкретные положения законодательства, в то время как нигилизм отторгает право в целом, независимо от его достоинств и недостатков. Наконец, критика права исключает ухудшение социальной обстановки, а юридический нигилизм способствует этому в полной мере.

Правовой же нигилизм не связан с какими-либо доказательствами. Это голое отрицание или игнорирование правовых ценностей. Критика права чаще всего конструктивна и содержит в себе практически реализуемые предложения и рекомендации относительно конкретных путей совершенствования правовых институтов. У правового же нигилизма какая-либо позитивная программа отсутствует.

Кроме форм правового нигилизма, различающихся по степени активности – пассивности, очевидно, допустима и дифференциация его форм по степени осознанности и неосознанности. К осознанным формам необходимо отнести следующие: прямые преднамеренные нарушения действующих законов и иных нормативно-правовых актов; повсеместное массовое несоблюдение и неисполнение юридических предписаний; издание противоречивых, параллельных или даже взаимоисключающих правовых актов; подмена законности политической, идеологической или прагматической целесообразностью; конфронтация представительных и исполнительных структур власти на всех уровнях; нарушение прав и свобод человека; национально-правовой нигилизм; доктринальная разновидность правового нигилизма, проистекающая из некоторых старых и новых теоретических постулатов, связанных с той или иной трактовкой правовых ценностей.

В современных условиях его культивируют такие социальные проявления, как вседозволенность, свобода без границ, падение нравственности, ксенофобия, экстремизм, терроризм и др. Отражением данных форм правового нигилизма являются также сознательно допускаемые административные, гражданские, дисциплинарные и иные проступки.

Можно допустить определенную правоту В.М. Баранова в отношении неосторожных форм, таких как халатность, небрежность, легкомыслие и др., которые, с одной стороны, трудно отнести к формам правового нигилизма, а с другой - подобные ситуации прописаны в законе, субъект о них должен

знать и вести себя соответственно. По мнению В.М. Баранова (1991), рациональные формы правового нигилизма достаточно многолики, изощренны и способны быстро мимикрировать, видоизменяться, приспосабливаться к обстановке. Что же касается неосознанных форм правового нигилизма, то к ним можно отнести элементы антиправовой культуры, а также противоправные формы поведения, совершаемые в аффективных состояниях и лицами с патологическими отклонениями сознания.

Дифференциация форм правового нигилизма, на наш взгляд, допустима и по критерию степени деструктивности – конструктивности. Среди крайне деструктивных форм правового нигилизма следует выделить преступность, терроризм, коррупцию, экстремизм, ксенофобию и др. Преступность – самая опасная форма нигилистического отрицания права, законов, причем наиболее распространенная.

Преступность, по утверждению Н.И. Матузова (2004), – мощный источник и в то же время крайняя форма проявления нигилизма. Из этого огромного бастиона и рассадника зла берут свое начало многие другие социальные катаклизмы. Поэтому мы солидарны с теми авторами, которые исходят из тезиса: «Злостный, корыстный уголовный криминал – наиболее грубый и опасный вид активного правового нигилизма (А.Н. Зрякин, 2007).

К числу крайне деструктивных форм правового нигилизма следует отнести коррупцию и терроризм. Коррупция обладает двойственной природой: с одной стороны, в Уголовном кодексе такой состав преступления, как коррупция, не предусмотрен. С другой же, многие противозаконные, преступные деяния облеченных полномочиями субъектов относятся именно к коррупции. Лидерами же в данной сфере нарушений закона становятся, как ни странно, правоохранительные органы.

Терроризм относится к интернациональной форме правового нигилизма, являясь крайней формой нигилистического проявления. Он существует с тех пор, как на исторической сцене появился сам нигилизм.

Серьезную опасность представляет и такая форма правового нигилизма, как экстремизм и ксенофобия. Так, по «данным социологических опросов, численность приверженцев ксенофобных лозунгов достигает 60 процентов. Среди наций и народов, вызывающих раздражение, фигурируют чеченцы (14,5%), азербайджанцы (5,1%), армяне (4,1%), кавказцы в целом (6%) (В.Е. Гуляев, 2001).

Говоря о конструктивной форме правового нигилизма, необходимо с одной стороны отметить абсурдность выделения такой формы, а с другой –

её неизученность как в юридической, так и гуманитарной литературе в целом. Однако сопротивление противоправным нормам, криминогенной направленности отдельных корпоративных групп, оппозиционность по отношению к антигосударственным акциям можно рассматривать как конструктивный нигилизм. К данным формам правового нигилизма, вероятно, относятся позитивные направления новаторского подхода к правовому нигилизму (К.Г. Федоренко, А.Н. Зрячкин).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ У ДЕВОЧЕК ПОДРОСТКОВ *Миронова Т.И., Гусманов М. Ж. (г.Кострома, г. Астана)*

Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ № 15-06-10868

В ряде отечественных работ, направленных на изучение социально-психологических особенностей девочек-подростков, осужденных за кражи, нанесение телесных повреждений, грабежи, разбойные нападения, убийства и хулиганские действия, было выявлено, что им свойственны личностная незрелость, слабая структурированность мотивационно-смысловой сферы. Следствием этого являются несамостоятельность, недостаточная упорядоченность поведения. Для этой категории подростков характерны аномальные особенности Я-концепции: низкие показатели самоотношения и самооценки (в том числе оценки собственной внешней привлекательности), ожидание негативного отношения со стороны окружающих (даже самых близких родственников), несформированность интегрированной идентичности (Е. Г. Дозорцева, Е. И. Морозова, 2002).

У делинквентных девочек значительно ниже, чем у социально адаптированных подростков показатели самоуважения, аутосимпатии, самопоследовательности и самопонимания, выше характеристики самообвинения. Представления делинквентных девочек о себе несамостоятельны и в значительной мере являются проекцией отношения к ним матерей. Обнаружены статистически значимые различия с их социально адаптированными сверстницами по показателю ухода от проблем. Делинквентными девочками стресс преодолевается преимущественно не при помощи конструктивного разрешения конфликтов и преодоления трудностей с помощью окружающих, а за счет *пассивного отстранения от самой проблемы*.

Подобные делинквентные проявления у девочек-подростков во многом обусловлены деструктивными межличностными отношениями в семейной

сфере. Так, по данным А.Л. Вагнера и Е.И. Морозовой (2003) были выявлены высокие показатели выраженности враждебности и директивности обоих родителей в структуре воспитательных стратегий по отношению к делинквентным девочкам.

Враждебное отношение матерей к дочерям, противоречивость выдвигаемых ими требований затрудняют усвоение образцов полоролевого поведения, приводят к ожиданию враждебного отношения со стороны окружающих, вызывают ответные агрессивные реакции. Враждебные отношения с отцом имеют следствием негативный образ мужчины, который накладывает неблагоприятный отпечаток на отношения с представителями противоположного пола в будущем и осложняет процесс создания собственной семьи.

Отвержение девочек с делинквентным поведением обоими родителями, частое применение к ним физических наказаний в сочетании с жестким контролем со стороны отца и непоследовательностью воспитательных воздействий матери формирует у них, как это было указано выше, негативное отношение к себе, ощущение собственной неполноценности, низкую самооценку. С другой стороны, девочки перенимают стиль общения, практикуемый в семье, и в соответствии с ним пытаются строить свои отношения с окружающими.

Исследование образа будущей семьи показала, что, ощущая свою внутреннюю незрелость, девочки не стремятся брать на себя дополнительную ответственность. В будущей семье они сами претендуют скорее на роль «ребенка». Некоторые девочки хотели бы иметь ребенка очень рано, надеясь таким образом компенсировать дефицит эмоциональных связей, и неосознанно предпочитая отношения с ребенком по типу сестринских, а не материнских. Согласно результатам опроса, ни одна из девочек не высказалась за воспроизведение в собственном браке опыта своих родителей, а определенно против этого выступили 64 % опрошенных. В то же время делинквентные девочки не обладают каким-либо иным семейным опытом и в качестве воспитательных стратегий называют в основном *директивные способы регуляции* поведения ребенка и предохранение его от опыта собственных ошибок. В отличие от социально адаптированных девочек, делинквентные в ряде случаев говорят о нежелании создавать семью. Это обуславливается переживанием деструктивных отношений и насилия в родительской семье, отрицательным восприятием мужчин вообще, сформированным образом алкоголизирующегося, несостоятельного отца, а также нежеланным собственным ранним сексуальным опытом. В

проективной форме девочки выражают негативное отношение к сексуальным контактам. Существенная роль в становлении подобного отношения принадлежит сексуальному насилию (А.Л. Вагнер и Е.И. Морозовой, 2003).

Для делинквентных девочек истинный смысл семьи находится не на ценностном, а на потребностном уровне. Так, девочки говорят, что семья нужна для того, чтобы «не быть одной», «чтобы поддержали», «чтобы не держать все в себе, поделиться с кем-то», «чтобы на душе было легче», «чтобы было кому похоронить». Семья выполняет для них функцию защиты, удовлетворения потребности в безопасности, материальной и эмоциональной поддержки. Дети в качестве смысла создания семьи выступают в их высказываниях относительно редко.

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ НА ПСИХИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Молчанова Л.Н., Редькин А.И. (г. Курск, Россия)

На современном этапе развития психологической науки проблема психического выгорания сотрудников правоохранительных органов не теряет своей актуальности в связи с рядом специфических условий, в которых реализуется их профессиональная деятельность [1], и которые как провоцируют возникновение психического выгорания [4], так и предъявляют повышенные требования к регуляторным ресурсам личности [3]. Результаты ранее проведенных исследований указывают на то, что возникновение и развитие психического выгорания связано с нарушениями психологических механизмов регуляции [3], в частности, саморегуляции.

Цель исследования состояла в изучении влияния стилевых особенностей саморегуляции поведения на психическое выгорание сотрудников правоохранительных органов. Общий объем выборки участников исследования включал 100 сотрудников правоохранительных органов мужского пола в возрасте от 22 до 44 лет со стажем профессиональной деятельности от двух до 18 лет. В эмпирическом исследовании использовались опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) и опросник на выгорание MBI (С. Maslach, S.E. Jackson, в адаптации Н.Е. Водопьяновой), а также методы описательной и многомерной статистики (регрессионный анализ).

В качестве методологических оснований исследования рассматривали концепцию саморегуляции В.И. Моросановой [5] и метасистемный подход А.В. Карпова [2]. Согласно метасистемному подходу интегрирующим качеством профессиональной деятельности выступает такая метакогнитивная способность, как саморегуляция, затрагивающая различные системные уровни и коррелирующая с психическим выгоранием [2]. Под стилевыми

особенностями саморегуляции понимали такие особенности саморегуляции человека, которые устойчиво проявляются в различных видах произвольной активности, в поведении и практической деятельности [5].

Исследование психического выгорания сотрудников правоохранительных органов засвидетельствовало среднюю выраженность «эмоционального истощения» ($X_{\text{ср.}} = 19,68 \pm 5,38$), а также высокую – «деперсонализации» ($X_{\text{ср.}} = 19,22 \pm 1,49$) и «редукции персональных достижений» ($X_{\text{ср.}} = 29,44 \pm 3,69$).

Результаты диагностики стилевых особенностей саморегуляции поведения указали на сформированность индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности сотрудников правоохранительных органов. Все диагностируемые показатели демонстрировали среднюю выраженность: «общий уровень саморегуляции»: $X_{\text{ср.}} = 27,22 \pm 5,04$; «планирование»: $X_{\text{ср.}} = 5,84 \pm 1,33$; «моделирование»: $X_{\text{ср.}} = 4,44 \pm 2,12$; «программирование»: $X_{\text{ср.}} = 5,52 \pm 1,55$; «оценивание результатов»: $X_{\text{ср.}} = 4,01 \pm 1,74$; «гибкость»: $X_{\text{ср.}} = 4,66 \pm 1,44$; «самостоятельность»: $X_{\text{ср.}} = 4,36 \pm 2,08$.

Исследование влияния стилевых особенностей саморегуляции поведения на состояние психического выгорания осуществлялось с использованием множественного регрессионного анализа. Высокая выраженность такого регуляторно-личностного свойства, как «гибкость» ($\beta = -0,91$ при $p = 0,011$) ($R = 0,71$, $F = 2,75$, КМД = 0,50, $df = 7,19$, $p = 0,011$), обеспечивает «деперсонализацию», а также психическое выгорание в целом («гибкость» ($\beta = -0,67$ при $p = 0,028$) ($R = 0,79$, $F = 4,58$, КМД = 0,63, $df = 7,19$, $p = 0,004$)). Средняя выраженность таких регуляторных процессов, как «планирование» ($\beta = -0,65$ при $p = 0,001$) и «оценивание результатов» ($\beta = -0,42$ при $p = 0,044$), а также регуляторно-личностное свойство «гибкость» ($\beta = 0,41$ при $p = 0,024$) ($R = 0,76$, $F = 3,72$, КМД = 0,58, $df = 7,19$, $p = 0,011$) влияют на возникновение «эмоционального истощения» сотрудников правоохранительных органов. Слабая сформированность такого регуляторно-личностного свойства, как «гибкость» влияет на возникновение «эмоционального истощения» ($\beta = -0,75$ при $p = 0,001$) ($R = 0,90$, $F = 11,84$, КМД = 0,81, $df = 7,19$, $p = 0,000$). «Деперсонализация» и «редукция персональных достижений» возникают в связи со слабой сформированностью таких регуляторно-личностных свойств, как: «гибкость» ($\beta = -0,48$ при $p = 0,006$; $\beta = -0,48$ при $p = 0,006$; $\beta = -0,57$ при $p = 0,000$ соответственно) и «самостоятельность» ($\beta = -0,48$ при $p = 0,010$; $\beta = -0,48$ при $p = 0,010$; $\beta = -0,39$ при $p = 0,022$ соответственно), так и регуляторного процесса «моделирование» ($\beta = -0,31$ при $p = 0,019$; $\beta = -0,31$ при $p = 0,019$; $\beta = -0,27$ при $p = 0,029$ соответственно) ($R = 0,91$, $F = 12,41$, КМД = 0,82, $df = 7,19$, $p = 0,000$; $R = 0,85$, $F = 15,02$, КМД = 0,85, $df = 7,19$, $p = 0,000$).

Таким образом, неспособность адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать

программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррективы вызывают истощение психоэмоциональных ресурсов, способствуют циничному отношению к субъектам и содержанию своей профессиональной деятельности и снижению самооценки собственной профессиональной эффективности, в целом – психическому выгоранию. В результате неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие и неудачи в выполнении деятельности.

Литература:

1. Ахрямкина Т.А., Горохова М.Ю. Специфика феномена «эмоционального выгорания» у сотрудников правоохранительных органов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2009. 2(6). С. 104-115.
2. Карпов А.А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности: монография. А.А. Карпов; Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 272 с.
3. Молчанова Л.Н., Недуруева Т.В., Кузнецова А.А. Жизнестойкость как психологический ресурс регуляции состояния психического выгорания в условиях экстремальной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. 2015. №2-1. С.88-89.
4. Молчанова Л.Н., Редькин А.И. Жизнестойкость как детерминанта состояния психического выгорания у спасателей МЧС // Перспективы науки и образования. 2014. № 1 (7). С. 216-223.
5. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилизованная саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. №2. С. 118-127.

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Морозов А.В., Колюгло Н.В. (г. Москва)

Образование как один из важнейших социальных институтов, выполняющих такие значимые функции, как передача новым поколениям знаний и профессиональных навыков, накопленного общественного опыта, обучение культурным нормам и ценностям, социализация личности и др., имеет огромное влияние на развитие социума. На современном этапе человеческого развития именно образование является основным условием, детерминирующим наличие адекватных ответов на вызовы эпохи [7].

В современном обществе образование постепенно превращается в непрерывный процесс, происходящий на протяжении всей жизни человека, обеспечивающий возможность обновления и пополнения знаний, умений и навыков, соответствующих личным и общественным потребностям. Образование является одним из ключевых каналов социальной мобильности, который не только осуществляет подготовку будущих специалистов в

различных сферах деятельности, но и способствует их дальнейшему продвижению по карьерной лестнице, приобретению более высокого статуса.

Ценностные основания образования и образованности людей находятся в соответствии, равновесии друг к другу. Нередко те или иные конкретные социальные обстоятельства могут усиливать или, наоборот, ослаблять значение, вес каждого из этих процессов в образовании личности.

Каждый человек вправе рассчитывать на достойный жизненный уровень. Достижение этой цели – одна из главных задач любого демократического государства, которая в немалой степени определяется возможностью получения образования, наличием качественной профилактической медицины, а также действенной системой информационной безопасности обучающихся как в образовательном пространстве, так и вне его.

Конституция определяет Российскую Федерацию как социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека [2].

Сегодня общество предъявляет новые требования к образованию. Демократизация общества создала возможности обновления образования как источника новых потенциалов социального обновления. Инновационные процессы социальной политики выявили необходимость образовательного воспитания личности. Одним из ключевых подходов к обучению является направленность на развитие личности учащегося, на непрерывный процесс образования, самосовершенствования и саморазвития [6].

Выдающийся российский педагог А.С. Макаренко говорил о том, что наши дети – это наша старость: правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это наши слезы, это наша вина перед другими людьми, перед всей страной [3].

Система, созданная педагогическим талантом и высокими личностными качествами А.С. Макаренко, актуальна и сегодня. Она позволяет выстроить логичные, простые и понятные отношения между взрослым и ребёнком, в процессе которых личность чада крепнет, формируются необходимые морально-нравственные установки, маленький человек получает прививку душевного здоровья.

Информационная безопасность обучающихся рассматривается нами, в первую очередь, как исключение опасностей в процессе информирования. Формирование информационной безопасности связывают с воспитанием умения адекватно реагировать на поступающую информацию, избавляться от непродуманных поступков, прогнозируя ситуацию и учитывая возможные последствия [5]. Информационная безопасность, как часть национальной, не может быть обеспечена без должного стремления к ней государства, общества, человека, а в условиях современного образовательного пространства – без использования необходимых здоровьесберегающих образовательных технологий с целью обеспечения информационной безопасности обучающихся [8].

Формирование режима информационной безопасности обучающегося в системе образовательного пространства – проблема комплексная. Меры по её решению можно условно разделить на пять уровней:

1. *законодательный* (законы, нормативные акты, стандарты и т.п.);
2. *морально-этический* (всевозможные нормы поведения, несоблюдение которых ведет к падению престижа конкретного человека или образовательной организации, в целом);
3. *административный* (действия общего характера, предпринимаемые руководством образовательной организации);
4. *физический* (механические, электро- и электронно-механические препятствия на возможных путях проникновения потенциальных нарушителей);
5. *аппаратно-программный* (электронные устройства и специальные программы защиты информации) [1].

Единая совокупность всех этих мер, направленных на противодействие угрозам безопасности государства, в целом, и личности каждого обучающегося, в частности, с целью сведения к минимуму возможности ущерба, образуют систему защиты.

Надежная система защиты информационной безопасности должна соответствовать следующим принципам:

- стоимость средств защиты не должна превышать, размеры возможного ущерба;
- каждый пользователь должен иметь минимальный набор привилегий, необходимый для эффективного и качественного выполнения своих обязанностей, определённых соответствующей инструкцией;
- защита тем более эффективна, чем проще пользователю работать с ней;
- возможность отключения в экстренных случаях [4].

Таким образом, образование занимает важное место в иерархии ценностных приоритетов человека, являясь ключевым фактором, способствующим жизненному успеху современного человека, относительно быстрым и доступным каналом вертикальной мобильности в современном обществе. Именно поэтому современная образовательная политика нашего государства должна быть направлена не только на усовершенствование образовательной системы, но и на сохранение здоровья и безопасности обучающихся в условиях постоянно увеличивающегося потока информации.

Литература:

1. Информационная безопасность и защита информации. – М., 2004.
2. Конституция РФ // Парламентская газета. – № 4. – 23-29.01.2009.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей. – СПб., 2016.
4. Морозов А.В. Здоровьесберегающие педагогические технологии и их роль в обеспечении безопасного информационно-образовательного пространства // В сборнике: Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Печатается по решению Ученого совета Института социально-гуманитарных технологий, протокол № 8 от 20 апреля 2017 года. – 2017. – С. 355-358.

5. Морозов А.В. Информационная безопасность личности ребёнка в современном обществе // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2016. – № 1 (31). – С. 329-338.
6. Морозов А.В., Колиогло Н.В. Категории жизненного пути и смысла жизни как ориентиры индивидуального развития личности // В сборнике: Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 251-258.
7. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. – 2017. – № 2 (51). – С. 48-54.
8. Морозов А.В., Чебыкина А.В. Значение здоровьесберегающих образовательных технологий для современной психолого-педагогической практики // В книге: Системогенез учебной и профессиональной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 83-85.

ФАСИЛИТАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

*Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р., Панченко О. Л.,
Гайсина А.Р. (г. Казань)*

Аннотация: в статье представлено авторское видение фасилитации в развитии высшего образования XXI века. В высшем образовании России появился новый феномен – фасилитация. Фасилитация в высшем образовании рассматривается нами как «усиление», увеличение продуктивности образования (обучения, воспитания, развития) студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности. В высшем образовании фасилитация рассматривается, прежде всего, как педагогическая фасилитация или технология, в основу которой положено использование преподавателем вуза особого стиля общения в контексте личности педагога и студента на основе использования в учебной группе, как команде, новых идей для решения определенной проблемы. Особую роль в этом процессе играют технологии «вращения» субъектности студента вуза путем использования коучинговых технологий, тренингов, консультаций, бесед, конференций и др. Практическая значимость результатов заключается в возможности экстраполяции результатов статьи в профессиональную подготовку студентов вуза.

Ключевые слова: образование, фасилитация, психологическая фасилитация, педагогическая фасилитация, субъект, субъектность, механизмы фасилитации.

Актуальность работы обусловлена тем, что социально-экономические условия развития общества вызывают в профессиональном образовании поиск новых методов, форм, технологий и механизмов обучения. В этом контексте представляет интерес открытие в психологии и педагогике феномена фасилитации как образовательного явления. Поэтому изучение возможностей использования фасилитации преподавателем вуза создает возможности для активизации деятельности как педагогов вуза, так и самих

студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности в условиях современного высшего образования [1-3].

Происхождение понятия «фасилитация» имеет длительную предысторию и короткую историю. Термин «фасилитация» происходит от английского глагола «facilitate» и переводится, как «облегчать, помогать, способствовать» [8]. Понятие фасилитация пришло из социальной психологии. Сегодня в научном обороте наряду с понятием фасилитация, используются понятия психологическая и педагогическая фасилитация. В контексте высшего образования педагогическая фасилитация рассматривается нами как образовательный процесс, ориентированный на это «усиление», повышение продуктивности образования (обучения, воспитания и развития) магистрантов как субъектов учебно-профессиональной деятельности на основе субъектно-ориентированного стиля общения и «притягательных» особенностей (харизмы) личности преподавателя вуза [3-5]. Фасилитация в высшем образовании рассматривается О. И Райс как метод интерактивного обучения [5]. А. М. Рябков рассматривает методологию фасилитации в образовательной среде демократического общества [6].

Сегодня в вузе доминирующим методом обучения вузе становится интерактивное обучение, в контексте которого фасилитация выполняет роль индикатора развития субъектного потенциала будущего магистранта [3-5]. При этом, субъектный потенциал студента вуза - это возможность и способность, использовать «формирующие силы человека стать субъектом учебно-профессиональной деятельности, т.е. творцом своего профессионального развития [3; 7]. Мы рассматриваем метод педагогической фасилитации в вузе как профессиональную организацию процесса групповой или командной работы студентов, направленную на достижение целей занятия, принятия командных решений в процессе обучения, решение группой студентов задач повышенной сложности и важности [5-7].

При соблюдении ряда условий в педагогической деятельности можно рассматривать педагогическую фасилитацию в вузе как технологию учебной деятельности студентов в профессиональной подготовке и как механизм развития их субъектного потенциала. От классического метода обучения технология педагогической фасилитации в вузе отличается тем, что преподаватель не дает советов, рекомендаций, т.е. не выступает в роли ментора, а совместно с магистрантами «отыскивает» решения проблемных ситуаций, задач сообща с членами группы, объединенных общей целью. В широком смысле, педагогическая фасилитация на практике вуза реализуется как социально-педагогическая фасилитация, т.е. как интеграция или «синергия» деятельности всех субъектов педагогического процесса (преподаватель и студенты) по повышению продуктивности деятельности в ситуациях «затруднения» и решении проблемных ситуаций и задач. Студент вуза в процессе использования преподавателем вуза педагогической фасилитации начинает развиваться в ситуации «надситуативной активности» [1-2].

Различные методы «поддержки», инструкции, проекты со стороны преподавателя вуза в процессе профессиональной подготовки при проведении лекций и семинаров сделают этот процесс «фасилитирующим». В этом и заключается суть педагогической фасилитации в вузе - не «поучать» а учить работать в команде. Педагогическая фасилитация в процессе подготовки в вузе - это помощь нейтральной стороны, задача которой, прежде всего, «облегчение» взаимодействия внутри группы как команды. Преподаватели - фасилитаторы удерживают встречу во временных рамках и помогают точно выдерживать четкую повестку дня, умеют добиться того, чтобы их слушали, создают среду активного общения, конструктивно излагают проблемы, подводят итоги и ищут аргументы. Опытный и успешный преподаватель - фасилитатор умеет сохранять беспристрастность, создавать возможности для конструктивного диалога между всеми участниками. Он или она являются человеком со стороны и могут сохранять нейтралитет в течение всего времени встречи [9-11].

Цель применения « педагогической фасилитации» в образовательном процессе в развитии субъектного потенциала студентов может сводиться так же к решению кейсов, конкретных бизнес-ситуаций, где требуется найти решения, проанализировать проблемы, собрать идеи, уточнить задачи, спланировать действия и т.д. [1-3]. Организация занятий с применением метода «педагогической фасилитации» для развития субъектного потенциала студентов вуза целесообразна в случаях, когда поднимаются «острые», проблемные темы, которые требуют конкретных решений. Педагогическая фасилитация уместна тогда, когда требуется организовать эффективное групповое обсуждение, где каждый участник может высказаться, поделиться идеями, опытом и предположениями.

В процессе подготовки в вузе можно использовать следующие технологии и методы фасилитации: технология открытого пространства (“OpenSpaceTechnology”), технология “Мировое кафе” (WorldCafé), конференция «Поиск» (SearchConference), динамическая фасилитация (Dynamicfacilitation), «Развивающая фасилитация» (Developmentalfacilitation), «Технология участия» (TechnologyofParticipation), стратегия Уолта Диснея, технология “идея-лог”, «скампер», грейп-коктейли [8].

Педагогическая фасилитация в деятельности преподавателя вуза как наставника рассматривается нами как «пусковой механизм» для проявления и развития субъектности личности студента в контексте его индивидуализированной активности, самостоятельности, «санкционированной» самодеятельности, творческой [7-8]. Особую роль в этом играют технологии «вращения» субъектности молодого человека на основе технологии фасилитации, как коучинговых технологий, тренингов, консультаций, бесед, конференций и пр.

Практическая значимость результатов заключается в возможности экстраполяции результатов статьи в профессиональную подготовку студентов вуза, ориентированной на совершенствование этого процесса.

Литература:

1. Димухаметов Р. С.. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Магнитогорск , 2003.- 199 с.
2. Кейнер С. Руководство фасилитатора. Как привести группу к принятию совместного решения: М: Издательство Дмитрия Лазарева, 2016.-344с
3. Мухаметзянова Ф.Г., Хайрутдинов Р.Р. О феномене фасилитации в высшем образовании// Казанский педагогический журнал, 2017.-№ 1.-С.45-51
4. Пилюгина Т. В. Реализация педагогических технологий профессионально-ориентированного обучения в преподавании дисциплин юридического профиля // Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки / Материалы IV Международной научно-методической конференции 13 апреля 2015 г. Краснодар, 2015.
5. Райс О.И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения// Психология, социология и педагогика. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317>
6. Рябков А. М. Методология фасилитации в образовательной среде демократического общества. URL: http://vuzirossii.ru/publ/metodologija_fasilitacii_v_obrazovatelnoj_srede_demokraticeskogo_obshhestva/43-1-0-3137
7. F.G. Muhametzyanova, N.S. Krasnenkova, L.F. Chukmarova, A.N. Kazakov, S.A. Kryukov, L.K. Obukhova "The Formation of Social-Psychological Competence In Professional Activity of Subjects Two Different Groups of Bank Workers", Asian Social Science, Vol. 11, No. 1, e-Version First. - pp. 359-363, 2015.
8. R. Schwarz The Skilled Facilitator, Hardcover, P. 432, 2002.

О СИСТЕМАХ ПОСТУЛАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ⁷

Нагдян Р.М. (Ереван, Армения)

Традиционная психология восприятия формировалась на основе классической рациональности [Нагдян, 2016] и стремилась ответить на вопрос: «Как человек воспринимает (отражает) окружающую действительность». При такой кажущейся естественной, постановке вопроса априори принимались (по умолчанию) следующие предпосылки исследования:

1. Есть субъект и окружающий его мир. Они взаимодействуют.
2. Мир и объекты, существующие в нем, не зависят от субъекта.
3. Объекты обладают множеством свойств внутри каждой модальности восприятия, которые также независимы от воспринимающего их субъекта. Восприятие может внести свои искажения, но искажаются объективно и независимо существующие от человека свойства объектов.
4. Объект одновременно обладает множеством свойств, но невозможно исследовать все свойства объекта одновременно.

⁷ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект N 16-06-00574.

Приведенные выше предпосылки исследования процесса восприятия казались настолько естественными, что принимались как постулаты, не требующие теоретического анализа и эмпирических доказательств.

Постепенное формирование неклассической рациональности, привело, начиная с начала XX века по настоящее время, к осознанию необходимости введения в соотношение классической рациональности «объект-субъект» опосредующих звеньев для восстановления полноты, целостности и объективности исследования. Эти нововведения осуществлялись на самых разных уровнях исследования процесса восприятия – физическом (сюда могут быть включены приборы, ситуация исследования и окружающая среда), физиологическом (физиологические и химические процессы в нервной системе, нейронные сети и отдельные нейроны-датчики), психологическом (субъектные свойства личности). Однако при всем этом прогрессе в исследовании процесса восприятия крайние составляющие соотношения классической и неклассической рациональности, то есть «объект» и «субъект», сохраняются, поэтому вместе с ними сохраняются все четыре постулата, приведенные выше. В итоге, развитие психологии восприятия происходило таким образом, что невозможно было выявить универсальные принципы объяснения, объединяющие бесконечно разнообразную мозаику результатов исследований, а следствием оказалось то, что одна психологическая теория восприятия безуспешно заменялась другой. Сказанное относится не только к психологии восприятия, но и к психологии в целом. Именно поэтому причину такого состояния психологии В.М. Аллахвердов видел в том, что «все до сих пор созданные концепции психики содержат какой-то общий порок. Поэтому следует найти то общее, что содержится во всех психологических концепциях, и попробовать от него отказаться» [Аллахвердов, 1993, с. 11].

На пути к переосмыслению проблемы психического отражения московский психолог А.И. Миракян исследовал причины, ограничивающие возможности его изучения, и пришел к выводу, что эти причины кроются в глубоко эмпирическом мышлении человека, функционирующем в пространстве продуктов психического отражения, через которые и определяется свойственная классическому и неклассическому образу мышления разделенность объекта и субъекта,. А такое мышление позволяет определить лишь характер отношений между психическими феноменами, но не позволяет проникнуть в неосознаваемый процесс их порождения и выявить его принципы.

Таким образом, возникает важная методологическая проблема преодоления ограниченности продуктного подхода, которая, в свою очередь, привела к необходимости проведения философского анализа и построения такой картины мира, в которой реализуются принципы, определяющие возможности возникновения психической реальности. Такой анализ, который привел, в конечном итоге, к созданию трансцендентальной психологии, как

мы уже указывали в работе [Психология восприятия..., 2017, с 11,] начинается с вопроса «Как должен быть устроен мир, в котором (в ходе эволюции) возможно порождение психического?». Этот вопрос основан на нескольких постулатах:

1) материальный мир предшествует появлению психического (материализм);

2) имеется в виду тот период развития мира, когда не было ни психики, ни субъекта отражения как живого существа;

3) мир (в целом) и принципы его развития не даны нам непосредственно (вывод – поэтому представления о них могут быть получены на основе философских рассуждений, относящихся к конкретному разделу философии – метафизике, частью которой является метафизика бытия или онтология);

4) принципы порождения нового и развития вечны и неизменны; относительно наши эмпирические представления о них (вывод – поэтому они, существовавшие в начале эволюции, действуют и сейчас, имплицитно многолико проявляясь и приобретая определенные черты в структурно-процессуальной организации физических, биологических и физиологических механизмов органов восприятия и в соответствующих им продуктах психического отражения) (там же).

Представленные выше системы постулатов коренным образом отличаются друг от друга, потому что описывают совершенно разные картины мира, разные реальности, поэтому созданные на их основе теоретические конструкции (методология, теории, концепции и т.д.), действительно, будут относиться к разным парадигмам, обладающими разными методологическими ресурсами объяснения одних и тех же психологических явлений (что очень напоминает переход от физики Ньютона к физике Эйнштейна). Следовательно, возникает необходимость исследования методологических ресурсов (потенциальных возможностей) трансцендентальной парадигмы для исследования не только предпосылок порождения процесса восприятия, но и для интерпретации с новых позиций уже известных из традиционной психологии явлений психического отражения.

Литература:

1. Аллаhverдов В.М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб., 1993. - 198 с.
2. Миракян А.И, Контурсы трансцендентальной психологии, кн.1. М.: ИП РАН, 1999.
3. Миракян А.И, Контурсы трансцендентальной психологии, кн.2. М.: ИП РАН, 2004.
4. Нагдян Р.М. Предисловие от редакторов // Психология восприятия: трансцендентальная перспектива / Сборник научных статей под ред. Р.М. Нагдяна и В.И. Панова. Ер.: Наири, 2017. – 344 с. (Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект N 16-06-00574).

5. Нагдян Р.М. Анализ соотношения классической и неклассической рациональности в психологии восприятия (психофизика, гештальтпсихология) // Ер.: Вестник РАУ, 3/2016. С. 105-118. (Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект N 16-06-00574).

ВИДЫ СТРЕССА В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан)

Критическая ситуация в самом общем плане должна быть определена как ситуация невозможности, т.е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.).

Существуют четыре ключевых понятия, которыми в современной психологии описываются критические жизненные ситуации. Это понятия стресса, фрустрации, конфликта и кризиса. Несмотря на огромную литературу вопроса, теоретические представления о критических ситуациях развиты довольно слабо. Особенно это касается теории стресса и кризиса, где многие авторы ограничиваются простым перечислением конкретных событий, в результате которых создаются стрессовые или кризисные ситуации, или пользуются для характеристики этих ситуаций такими общими схемами, как нарушение равновесия (психического, душевного, эмоционального), никак их теоретически не конкретизируя. Несмотря на то, что темы фрустрации и конфликта, каждая в отдельности, проработаны намного лучше, установить ясные отношения хотя бы между двумя этими понятиями не удастся, не говоря уже о полном отсутствии попыток соотнести одновременно все четыре названных понятия, установить, не перекрещиваются ли они, каковы логические условия употребления каждого из них и т.д. Положение таково, что исследователи, которые изучают одну из этих тем, любую критическую ситуацию подводят под излюбленную категорию, так что для психоаналитика всякая такая ситуация является ситуацией конфликта, для последователей Г. Селье - ситуацией стресса и т.д., а авторы, чьи интересы специально не связаны с этой проблематикой, при выборе понятия стресса, конфликта, фрустрации или кризиса исходят в основном из интуитивных или стилистических соображений. Все это приводит к большой терминологической путанице.

Ввиду такого положения первоочередной теоретической задачей, которая и будет решаться на последующих страницах, является выделение за каждой из понятийных фиксаций критической ситуации специфического категориального поля, задающего сферу ее приложения. Решая эту задачу, мы будем исходить из общего представления, согласно которому тип критической ситуации определяется характером состояния "невозможности", в котором оказалась жизнедеятельность субъекта. "Невозможность" же эта

определяется, в свою очередь, тем, какая жизненная необходимость оказывается парализованной в результате неспособности имеющихся у субъекта типов активности справиться с наличными внешними и внутренними условиями жизнедеятельности. Эти внешние и внутренние условия, тип активности и специфическая жизненная необходимость и являются теми главными пунктами, по которым мы будем характеризовать основные типы критических ситуаций и отличать их друг от друга.

Непроясненность категориальных оснований и ограничений более всего сказалась на понятии стресса. Означая сначала неспецифический ответ организма на воздействие вредных агентов, проявляющийся в симптомах общего адаптационного синдрома, это понятие относят теперь ко всему, что угодно, так что в критических работах по стрессу сложилась даже своеобразная жанровая традиция начинать обзор исследований с перечисления чудом уживающихся под шапкой этого понятия таких совершенно разнородных явлений, как реакция на холодовые воздействия и на услышанную в свой адрес критику, гипервентиляция легких в условиях форсированного дыхания и радость успеха, усталость и унижение. По замечанию Р. Люффа, "многие считают стрессом все, что происходит с человеком, если он не лежит в своей кровати", а Г. Селье полагает, что "даже в состоянии полного расслабления спящий человек испытывает некоторый стресс", и приравнивает отсутствие стресса к смерти. Если к этому добавить, что стрессовые реакции присущи, по Селье, всему живому, в том числе и растениям, то это понятие вместе со своими нехитрыми производными (стрессор, микро- и макростресс, хороший и плохой стресс) становится центром чуть ли не космологической по своим притязаниям системы, вдруг обретая достоинство не больше и не меньше, чем "ведущего стимула жизнеутверждения, созидания, развития", "основы всех сторон жизнедеятельности человека" или выступая в качестве фундамента для доморощенных философско-этических построений.

Подобные превращения конкретно-научного понятия в универсальный принцип так хорошо знакомы из истории психологии, так подробно описаны Л.С. Выготским закономерности этого процесса, что состояние, в котором сейчас находится анализируемое понятие, наверное, можно, было бы предсказать в самом начале "стрессового бума": "Это открытие, раздувшееся до мировоззрения, как лягушка, раздувшаяся в вола, этот мешанин во дворянстве, попадает в самую опасную... стадию своего развития: оно легко лопается, как мыльный пузырь*; во всяком случае оно вступает в стадию борьбы и отрицания, которые оно встречает теперь со всех сторон".

И в самом деле, в современных психологических работах по стрессу предпринимаются настойчивые попытки так или иначе ограничить притязания этого понятия, подчинив его традиционной психологической проблематике и терминологии. Р. Лазарус с этой целью вводит представление о психологическом стрессе, который, в отличие от физиологической высокостереотипизированной стрессовой реакции на

вредность, является реакцией, опосредованной оценкой угрозы и защитными процессами. Дж. Эверилл вслед за С. Сэллсом считает сущностью стрессовой ситуации утрату контроля, т.е. отсутствие адекватной данной ситуации реакции при значимости для индивида последствий отказа от реагирования. П. Фресс предлагает называть стрессом особый вид эмоциогенных ситуаций, а именно "употреблять этот термин применительно к ситуациям повторяющимся, или хроническим, в которых могут появиться нарушения адаптации". Ю.С. Савенко определяет психический стресс как "состояние, в котором личность оказывается в условиях, препятствующих ее самоактуализации".

Этот список можно было бы продолжить, но главная тенденция в освоении психологией понятия стресса видна и из этих примеров. Она состоит в отрицании неспецифичности ситуаций, порождающих стресс. Не любое требование среды вызывает стресс, а лишь то, которое оценивается как угрожающее, которое нарушает адаптацию, контроль, препятствует самоактуализации. "Вряд ли кто-либо думает, - апеллирует к здравому смыслу Р.С. Разумов, - что любое мышечное напряжение должно явиться для организма стрессорным агентом. Спокойную прогулку... никто не воспринимает как стрессорную ситуацию".

Однако не кто иной, как сам отец учения о стрессе Ганс Селье, даже состояние сна, не говоря уже о прогулке, считает не лишенным стресса. Стресс, по Г. Селье, это "неспецифический ответ организма на любое (подчеркнем: любое. - Ф.В.) предъявленное ему требование".

Реакцию психологов можно понять: действительно, как примирить эту формулировку с неустранимым из понятия стресса представлением, что стресс - это нечто необычное, из ряда вон выходящее, превышающее пределы индивидуальной нормы функционирования? Как совместить в одной мысли "любое" с "экстремальным"? Казалось бы, это невозможно, и психологи (да и физиологи) отбрасывают "любое", т.е. идею неспецифичности стресса, противопоставляя ей идею специфичности. Но устранить идею неспецифичности стресса (ситуации и реакции) - это значит убить в этом понятии то, ради чего оно создавалось, его основной смысл. Пафос этого понятия не в отрицании специфического характера стимулов и ответов организма на них, а в утверждении того, что любой стимул наряду со своим специфическим действием предъявляет организму неспецифические требования, ответом на которые является неспецифическая реакция во внутренней среде организма.

Из сказанного следует, что если уж психология берет на вооружение понятие "стресс", то ее задача состоит в том, чтобы, отказавшись от неоправданного расширения объема этого понятия, тем не менее сохранить основное его содержание - идею неспецифичности стресса. Чтобы решить эту задачу, нужно эксплицировать те мыслимые психологические условия, при которых эта идея точно отражает задаваемый ими срез психологической реальности. Мы говорим о точности вот почему. Спору нет, нарушения

самоактуализации, контроля и т.д. вызывают стресс, это достаточные условия его. Но дело состоит в том, чтобы обнаружить минимально необходимые условия, точнее, специфические условия порождения неспецифического образования - стресса.

Любое требование среды может вызвать критическую, экстремальную ситуацию только у существа, которое не способно справиться ни с какими требованиями вообще и в то же время внутренней необходимостью жизни которого является неотложное (здесь-и-теперь) удовлетворение всякой потребности, иначе говоря, у существа, нормальный жизненный мир которого "легок" и "прост", т.е. таков, что удовлетворение любой потребности происходит прямо и непосредственно, не встречая препятствий ни со стороны внешних сил, ни со стороны других потребностей и, стало быть, не требуя от индивида никакой активности.

Полную реализацию такого гипотетического существования, когда блага даны прямо и непосредственно и вся жизнь сведена к непосредственной витальности, можно усмотреть, да и то с известными оговорками, только в пребывании плода в чреве матери, однако частично оно присуще всякой жизни, проявляясь в виде установки на здесь-и-теперь удовлетворение, или в том, что З. Фрейд называл "принципом удовольствия".

Понятно, что реализация такой установки сплошь и рядом прорывается самыми обычными, любыми требованиями. реальности; и если такой прорыв квалифицировать как особую критическую ситуацию - стресс, мы приходим к такому понятию стресса, в котором очевидным образом удастся совместить идею "экстремальности" и идею "неспецифичности". При описанных содержательно-логических условиях вполне ясно, как можно считать стресс критическим событием и в то же время рассматривать его как перманентное жизненное состояние.

Итак, категориальное поле, которое стоит за понятием стресса, можно обозначить термином "витальность", понимая под ним неустранимое измерение бытия, "законом" которого является установка на здесь-и-теперь удовлетворение.

Поэтому о психологической теории кризисов в собственном смысле слова говорить еще рано. Однако мы берем на себя смелость утверждать, что системообразующей категорией этой будущей концепции (если ей суждено состояться) должна стать категория индивидуальной жизни, понимаемой как развертывающееся целое, как жизненный путь личности. Собственно говоря, кризис - это кризис жизни, критический момент и поворотный пункт жизненного пути.

Внутренней необходимостью жизни личности является реализация своего пути, своего жизненного замысла. Психологическим "органом", проводящим замысел сквозь неизбежные трудности и сложности мира, является воля. Воля - это орудие преодоления "умноженных" друг на друга сил трудности и сложности. Когда перед лицом событий, охватывающих важнейшие жизненные отношения человека, воля оказывается бессильной

(не в данный изолированный момент, а в принципе, в перспективе реализации жизненного замысла), возникает специфическая для этой плоскости жизнедеятельности критическая ситуация - кризис.

Как и в случаях фрустрации и конфликта, можно выделить два рода кризисных ситуаций, различающихся по степени оставляемой ими возможности реализации внутренней необходимости жизни. Кризис первого рода может серьезно затруднять и осложнять реализацию жизненного замысла, однако при нем все еще сохраняется возможность восстановления прерванного кризисом хода жизни. Это испытание, из которого человек может выйти сохранившим в существенном свой жизненный замысел и удостоверившим свою самостождественность. Ситуация второго рода, собственно кризис, делает реализацию жизненного замысла невозможной. Результат переживания этой невозможности - метаморфоза личности, перерождение ее, принятие нового замысла жизни, новых ценностей, новой жизненной стратегии, нового образа-Я.

ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКА УСТАНОВОК ВНУТРИГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЫ: МЕТОДИКА «РУКА»

Никишина В.Б. (г. Курск)

На современном этапе развития общества любая организация определяется следующими характеристиками: наличием цели; наличием ресурсов (люди, материалы, технология и информация); совместной деятельностью членов организации; горизонтальным и вертикальным разделением труда; связью с внешней средой при одновременной обособленности, выражающейся в замкнутости внутренних процессов и наличием границ, отделяющих организацию от внешнего окружения; саморегулированием; организационной культурой [5]. Организационная среда требует эффективности взаимодействия её субъектов [4], бесконфликтного эмоционально-положительного или эмоционально-нейтрального функционирования сотрудников организации [1,2]. Для оценки эффективности внутриорганизационного взаимодействия была разработана, апробирована и стандартизирована методика экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия в условиях организационной среды «Рука».

Связь эффективности функционирования организации и её управляемости обеспечивается взаимодействием субъектов организационной структуры, которое, в свою очередь, регулируется их установками на выполнение совместной деятельности [3]. В связи с этим необходимой является диагностика внутригруппового взаимодействия в условиях организационной среды.

В качестве основания конструирования методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия были использованы: темпово-динамический критерий, который предполагает быстрое выполнение задания (реализуемый через инструктирование); и проективный критерий (реализуемый через организацию образного действия).

Мы принимаем, что взаимодействие реализуется в трёх континуальных направлениях (действие - противодействие; конфликт - кооперация; дифференциация – интеграция), которые определяются системой установок внутригруппового взаимодействия. Установки лидерства–дистанцирования реализуются через дифференциацию–интеграцию взаимодействия; установки сотрудничества–соперничества реализуются при взаимодействии конфликт–кооперация; конструктивные и демонстративные установки обеспечивают действие–противодействие в межличностном взаимодействии. Система установок внутригруппового взаимодействия реализуется на индивидуальном уровне в лидерских установках и установках дистанцирования, а также в деструктивных и конструктивных установках, которые организованы по континуально - дихотомическому принципу. Лидерские установки и установки дистанцирования определялись как установки, наиболее чувствительные к статусному позиционированию во внутригрупповом взаимодействии. Конструктивные и демонстративные установки определялись как установки качества готовности к взаимодействию. На уровне групповых установок выделены установки сотрудничества–соперничества, которые в данном случае оцениваются на уровне всей группы в целом. Они позволяют определить общегрупповые тенденции взаимодействия.

Методика оценивает индивидуальные и общегрупповые установки взаимодействия в условиях организационной среды. Возможности использования предлагаемой методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия: во-первых, оптимальное соотношение общеорганизационных тенденций групповых установок соперничества и сотрудничества вписывается в формулу «соперничество $\leq$ сотрудничество»; во-вторых, оценка установок внутриорганизационного взаимодействия в динамике развития организационных отношений; в-третьих, оценка качественных характеристик установочного потенциала каждого субъекта организационной среды.

Основными диагностическими параметрами методики являются: лидерские установки; установки дистанцирования; установки сотрудничества; установки соперничества; конструктивные установки демонстративные установки. Принятое решение «как изображать» является диагностическим показателем деструктивности–конструктивности установок.

Для каждого члена группы подсчитываются значения количественных показателей по индивидуальным установкам внутригруппового

взаимодействия; также подсчитываются два общегрупповых показателя (установки на сотрудничество и установки на соперничество). Дифференциация установок по направленности сотрудничества–соперничества может осуществляться как на групповом, так и на индивидуальном уровне. Оцениваются установки сотрудничества–соперничества на групповом уровне как доминирующая тенденция внутригруппового взаимодействия. Затем полученные показатели качественно оценивают.

Ресурсами методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия на процедурно-технологическом уровне являются: быстрота проведения (1,5 минуты), небольшие организационные затраты, многошкальность методики, трудность для испытуемых давать социально ожидаемые реакции. Преимуществами предлагаемой методики на концептуально-методическом уровне являются, с одной стороны, ее возможность одновременной оценки групповых показателей (установки сотрудничества-соперничества) и установок взаимодействия личности в группе (лидерские установки, установки дистанцирования, демонстративные установки, конструктивные установки); с другой стороны, возможность её применения в разных организационных структурах (торгово-посреднических, производственных, организациях муниципального управления).

Литература:

1. Войлокова Е.Е., Гаврилова М.Л. Концепции профессиональных ролей современного HR-менеджера // Менеджмент в России и за рубежом – № 2–2016– С. 120-126.
2. Клепнева К.В. Вознаграждение клиентоориентированного персонала // Менеджмент в России и за рубежом – № 1–2015– С. 120-125.
3. Лазаренко В.А., Никишина В.Б., Запесоцкая И.В., М.В. Медведева. Технология оценки эффективности взаимодействия структурных подразделений вуза // Менеджмент в России и за рубежом – № 3–2014– С. 60-68.
4. Лю Ч., Парфентьева О.В. Управление организационной средой: ISO 9001:2015 // Актуальные проблемы права, экономики и управления.– 2015.– № 11.– С. 42-47.
5. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М.: МЦФЭР, 2003.

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Никишина В. Б., Кузнецова А. А (г. Курск)

В настоящее время происходит «снижение значимости роли преподавателя как транслятора научных знаний при возрастании роли -эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации» [4].

Задаваясь вопросом, каким образом система видит развитие и квалификационный рост субъекта педагогической деятельности находим ответ в п. 5, ст. 47 Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в

Российской Федерации» от 29.12.2012[1], о периодичности дополнительного профессионального образования, дополняет его п. 12 Приказа Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»[2], определяющий минимальный объем дополнительных профессиональных программ. Однако акцент делается преимущественно на количественных показателях и хронологической периодичности, которые не несут в себе ни содержательного, ни качественного компонента, ни аспекта возможности непрерывности педагогического образования.

Целью данной работы явилось моделирование системы непрерывного педагогического образования преподавателей медицинского ВУЗа.

В процессе моделирования системы выделяем несколько кластеров, в данном случае мы понимаем любую группу объектов или явлений со схожими характеристиками, которые субъективно воспринимаются как принадлежащие к одному классу, составляющие естественную группу: профессионально-должностной функционал, содержательный компонент профессионально - должностной дифференциации преподавателей высшей школы; уровень образования и квалификации; профессионально-педагогические компетенции преподавателей высшей школы[4].

В соответствии с Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих, отраженных в должностных инструкциях, в общем функционале отражается тот объем обязанностей и полномочий преподавателя, который реализуется вне зависимости от занимаемой должности (от ассистента до профессора). В специфическом функционале отражается динамика расширения объема и содержательных характеристик в зависимости от занимаемой должности, а соответственно от стажа педагогической деятельности и квалификационных характеристик, например, таких как наличие степени, звания. Причем в континууме ассистент-профессор каждая последующая должностная категория включает весь объем функционала предыдущего уровня.

Кластер «требования к уровню образования и квалификации» предполагает соотнесение с профессиональным стандартом, утвержденным приказом Минтруда РФ № 608н от 08.09.2015 года[3].

Третий кластер - компетенции преподавателей высшей школы с учетом распределения функционала и обязанностей по занимаемой должности: «административно-сервисные компетенции; коммуникативные и воспитательные компетенции; учебно-методические компетенции; профессиональные компетенции (профиль преподаваемой дисциплины)».

Соответственно, так как для медицинских Вузов традиционно явление совмещения преподавательской и лечебной практики. Таким образом, преподаватели клинических кафедр медицинских вузов, являясь врачами обязаны повышать квалификацию как медицинские специалисты. Непрерывное медицинское образование представляет собой

самостоятельное формирование специалистом индивидуального плана обучения по своей специальности и его дискретное освоение в течение 5 лет. Успешное освоение всех компонентов индивидуального плана фиксируется в образовательном портфолио, оценка которого является необходимым условием - прохождения периодической аккредитации специалиста, начиная с 2021 года.

Таким образом, для преподавателя медицинского Вуза на существующую модель непрерывного медицинского образования, соответственно должна накладываться модель непрерывного педагогического образования. Нормативно закреплённые в настоящий момент количественные и временные (периодичность прохождения повышения квалификации) характеристики повышения квалификации научно-педагогических работников предполагают определенности компетентностного содержания и содержательно-организационной вариативности. Эти основания заложены в проект модели непрерывного педагогического образования преподавателей медицинского Вуза.

Литература:

1. Федеральный Закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 Режим доступа URL :http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175600/ (дата обращения 01.09.2017)
2. Приказ Министерства образования и науки РФ № 499 «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 01.07.2013 г Режим доступа URL :http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151143/ (дата обращения 01.09.2017)
3. Профессиональный стандарт, утвержденный приказом Минтруда РФ № 608н от 08.09.2015 Режим доступа URL :<http://boulkalmmed.ru/sites/default/files/prof-standart-608n.pdf> (дата обращения 01.09.2017)
4. Природова О.Ф., Никишина В.Б., Кузнецова А.А. Моделирование системы непрерывного педагогического образования преподавателей медицинского вуза// Профессиональное образование в России и за рубежом.- 2017.- № 2 (26). -С. 60-68.

МЕЖПОКОЛЕННАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СЕМЬЕ: НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Николаева Л. А.(г. Ярославль)

Семья – основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной помощью, моральной и правовой ответственностью[8]. Семья как социальный институт представляет собой структуру, имеющую возможность влиять на поведение людей, механизм, обеспечивающий набор постоянно повторяющихся и воспроизводимых социальных отношений и практик людей, опирающихся как на своды законов и правил, существующих в обществе, так и на неформализованные социальные нормы, ценности и идеалы[13]. Межпоколенная преемственность — это передача и усвоение потомками опыта предков, при которых собственный опыт потомков не повторяет опыт предшественников, но содержит его наиболее ценные, полезные элементы[4].

В данной работе межпоколенная преемственность будет рассмотрена с позиции усвоения агрессивного и конфликтного поведения.

В данной работе была проведена диагностика уровня личностной агрессивности и конфликтности с помощью одноименной методики Ильина Е. П. и Ковалева П.А.. Тестирование проходили учащиеся 6-7 классов и их родители. Дополнительно родители заполняли методику PARI Е. С. Шефер и Р. К. Белл, адаптированную Т. В. Нещерет (115 вопросов, 23 шкалы).

По результатам теста на агрессивность и конфликтность, родители и дети имеют небольшие различия в баллах тестов. Если говорить о ярко выраженных чертах, то 12 пар хотя бы по одной шкале совпадают. Если же о низких и пониженных - обязательно все пары имеют общие черты. Например, 2 пара имеет ярко выраженный показатель бескомпромиссности и незначительное проявление напористости, неуступчивости, мстительности, нетерпимости, подозрительности. По средним показателям шкал родители и дети похожи по проявлению агрессивности и конфликтности. Кроме того, проверив результаты на достоверность различий по Т-критерию Вилкоксона, мы обнаружили, что различия недостоверны (кроме 8 шкалы $p=0,34$). Все это свидетельствует о том, что дети и родители похожи по уровню склонности к агрессивности и конфликтности. То есть ребенок видит как мать или отец проявляет напористость, неуступчивость или компромисс в споре. И, когда вырастает, «сталкиваясь» со сверстниками, он сначала выбирает именно родительский способ решения проблемы.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена установлена корреляция на уровне значимости $p<0.01$ между следующими шкалами: вспыльчивость и подавление воли, вспыльчивость и стремление ускорить развитие ребенка, бескомпромиссность и подавление сексуальности, мстительность и излишняя строгость (здесь и в предыдущих она положительная), неуступчивость и стремление ускорить развитие ребенка (отрицательная). На уровне значимости $p<0.05$: вспыльчивость и подавление агрессии, обидчивость и зависимость от семьи (отрицательно), обидчивость и исключение внесемейных влияний (отрицательно), бескомпромиссность и боязнь обидеть (отрицательно), нетерпимость и опасение обидеть (отрицательно), мстительность и уклонение от конфликтов, мстительность и безучастность мужа. Вспыльчивость – родитель подавляет бурной агрессией ребенка. Обидчивость и зависимость от семьи, исключение внесемейных влияний – человек, поссорившись с членами семьи отдалается от нее, слушает советы других людей. Бескомпромиссность, нетерпимость – человек любыми методами отстаивает мнение, не думая о чувствах других, не боясь обидеть. Мстительность и уклонение от конфликтов - человек, зная, что ему не просто простить обиду, старается уклониться от конфликтов, чтобы не усложнять отношения в семье. Мстительность и безучастность мужа. Чем больше безучастность мужа в семейных делах, тем больше негатива копится у жены, и в определенный момент она начинает «платить той же монетой».

Таким образом, установлено, что дети и родители похожи в проявлении агрессивности и конфликтности. То есть, дети усваивают модель поведения родителей в проявлении агрессивности и конфликтности. Если родитель склонен в проблемных ситуациях проявлять напористость, то ребенок, глядя на него также будет настойчив.

Литература:

- 1) Кучмаева О.В. О современной семье и её воспитательном потенциале // Социологические исследования. 2010. №7. С. С. 53.
- 13) Психология семейных отношений с основами семейного консультирования (под ред. Е.Г. Селяевой) М.: Издательский центр «Академия» 2002.
- 18) Старчикова М.В. Межпоколенное взаимодействие в современной России // Социологические исследования. 2012. № 5. С. 140-144.
- 19) Фахрадова Л.Н., Смолева Е.О., Разварина И.Н. Межпоколенные отношения в современной российской семье // Гуманитарные научные исследования. 2016.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТВОРЧЕСКАЯ СРЕДА, КАК МЕТОД АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Николаева С. (г. Екатеринбург)

Сегодня российское общество все больше обращается к проблемам людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особое внимание уделяется социализации, развитию и реабилитации детей, относящихся к указанной категории лиц. В основе данной деятельности лежат принципы инклюзии, которые направлены на обеспечение равного доступа не только к образованию, но и творческому развитию для всех детей с учетом их образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Под инклюзивным образованием в сфере дополнительного художественного образования детей подразумевается создание среды равных возможностей для творческой самореализации и социализации личности. В новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) указывается, что «...дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в совершенствовании, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности».

Анализ статистических данных, законодательной базы, реализуемых программ по внедрению инклюзивного образования в России, показал, что возможности сферы культуры и искусства позволяют детям, имеющим проблемы в развитии, значительно быстрее и безболезненнее не только проявить себя, но и, возможно, реализовать себя в профессии, связанной со сферой искусства.

В изобразительном искусстве психология цвета, возможности живописных, графических, скульптурных материалов позволяют не только работать над коррекцией первичных либо вторичных нарушений, но и создают предпосылки для творческой реализации и самовыражения ребенка. Хореографическое и театральное искусство позволяют выразить эмоции и чувства посредством пластики, движений и игры.

Сфера искусства, в особенности художественная деятельность (музыкальная, изобразительная, театрализованная и др.) представляет собой огромное пространство общественных отношений, в которое вступает ребенок. Общение в рамках художественной деятельности позволяет детям проявить свой характер, раскрыть «внутренний мир», раскрыть эстетические и этические аспекты личности.

«Взаимодействие через искусство осуществляется на основе семиотических средств культуры, где оптимальным средством общения становятся чисто художественные языки: словесный (язык искусства слова), жесто-мимический (язык танца, пантомимы, театра), звукоинтонационный (язык музыки), пластический (язык живописи, графики, архитектуры, прикладного искусства, дизайна)» (М. С. Каган).

Раскрывая содержание художественной коллективной деятельности, можно отметить, что детей радуют коллективные занятия, их совместная деятельность по созданию общего рисунка, аппликации, конструкции. Особое удовлетворение им доставляет общий результат, который в этом случае всегда богаче по содержанию, производит на них более яркое впечатление, чем индивидуально выполненная работа.

Именно искусство, «полихудожественная среда» и взаимодействие в ней как нормально развивающихся детей, так и с нарушениями в развитии, могут являться тем связующим элементом или той «творческой средовой формой» интеграции всех детей в одном образовательном пространстве.

Опираясь на современные исследования в области психологии и педагогики (А. Ю. Шеманов, 2012) можно выделить основные модели включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду:

- модель интеграции, опирающуюся на концепцию нормализации;
- модель инклюзии, основанную на социальной модели инвалидности;
- культурологический подход к включению детей с проблемами в развитии, опирающийся на концепцию реабилитации творческими видами социокультурной деятельности.

Основой культурологического подхода является культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, указывавшего, что «особое внимание, естественно, привлекают культурные практики архаических обществ, поскольку в них мы можем найти способы первичного овладения телесно-аффективными реакциями человеческого организма». Неслучайно Л.С. Выготский в своих исследованиях также сопоставлял раннее культурное развитие ребенка с типом мышления в архаических культурах, объясняя,

например, описанное Л. Леви-Брюлем явление партиципации (сопричастности членов племени своему тотему) на основе аналогии с комплексным мышлением».

Организация творческой работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в системе художественного образования города Екатеринбурга представляет собой многолетний практический опыт и имеет положительную динамику развития.

В МАУК ДО «Детская школа искусств № 4 «АртСозвездие» разработаны и успешно адаптированы программы «Свободное творческое развитие» (Ю. Н. Малкова, И. В. Гладкова, Я. С. Малкова, М. Ю. Котова), «Здравствуй человек!» (Т. В. Ефремова, И. В. Струкова, О. Е. Чигинцева); применяется игровая и музыкальная коррекция в работе с детьми-аутистами, основанная на программах «More Than Words», RDI (Relationship Development Intervention), Social Scripts (Н. С. Ловцова). Учреждение является площадкой проведения обучающих семинаров и курсов для специалистов сферы образования, культуры и молодежной политики города Екатеринбурга и Свердловской области. В качестве лекторов приглашаются преподаватели по лечебной педагогике и социальной терапии из России (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Иркутск) и Европы (Швеция, Норвегия, Голландия, Германия, Финляндия, Швейцария). В 2012 году при поддержке Управления культуры Администрации города Екатеринбурга на базе школы был проведен Международный интернет-форум «Возможности искусства в коррекционной педагогике». «На обсуждение были вынесены актуальные вопросы современной коррекционной педагогики, проблемы программного и методического обеспечения учебно-воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

В Детской школе искусств № 4 организована работа с детьми разных возрастных групп и с различными нарушениями в развитии. Образовательный процесс построен с учетом принципов инклюзивного образования, а развитие детей осуществляется средствами искусства.

Ориентированная на здоровье деятельность на занятиях с детьми с синдромом Дауна применяется в МБУК ДО «Екатеринбургской детской школе искусств № 14 им. Г. В. Свиридова».

МБУК ДО «Екатеринбургская детская школа искусств № 15» совместно с Государственным образовательным учреждением Свердловской области для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Екатеринбургский специальный (коррекционный) детский дом для детей с отклонениями развития № 3» реализует образовательный проект «Особый ребенок. Театр. Музыка». Дети обучаются основам музыкального искусства, становятся участниками театральных постановок. Творческая деятельность открывает для них новые возможности. Одна из основных задач проекта – конкретная и результативная помощь в эмоциональном и умственном развитии детей-сирот, а также их социальная адаптация по средствам арт-терапии.

Система взаимодействия выстроена между МБУК ДО «Детская школа искусств № 7» и государственным бюджетным образовательным учреждением Свердловской области для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения «Эхо». Коллективная художественная деятельность имеет особенности процесса становления навыков общения как у нормально развивающихся детей, так и у детей с проблемами развития.

Возможности искусства в системе коррекционно-развивающего обучения в России и за рубежом, применяемые техники и арт-терапевтические методики позволяют говорить о том, что творческая среда оказывает положительное влияние на качества и состояния личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Арт-терапия. К-Культура.Екатеринбург.рф [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://xn--80atdujec4e.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/Iskusstvoterapiya/>
2. Возможности искусства в коррекционной педагогике: материалы международного Интернет-Форума / МАОУК ДОД ЕДШИ № 4 «АртСозвездие». – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2013. – 148 с.
3. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: Методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – М. 2012. – илл.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. - М.: Искусство, 1965. – 379 с.
5. Коростылева Л.А. Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А. А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб.: Изд-во СПбУ, 1997. С. 3 - 19.
6. Счастье – это когда тебя понимают. Практика инклюзии. РООИ «Перспектива» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/practice/vw-1692/>
7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [принят Гос.Думой 21 дек. 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.] – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2013. – 168 с.

ОЦЕНКА ДЕТСКОЙ ИНВАЛИДНОСТИ

Нишанова З.Т. (г. Ташкент, Узбекистан)

Общество не может считаться справедливым без обеспечения интеграции всех детей, а интеграция детей с ограниченными возможностями невозможно без сбора и анализа достоверных данных, которые дадут ясное представление о них и их проблемах. Оценка детской инвалидности представляет собой уникальный комплекс проблем. Ввиду того что дети развиваются и учатся решать элементарные задачи с разной скоростью, трудно оценить их функционирование и провести различие между важными функциональными ограничениями и отклонениями в нормальном развитии. Характер и степень тяжести инвалидности, наряду с необходимостью применять определения и меры с учетом гендерно – возрастной специфики, еще более усложняют деятельность по сбору данных.

Кроме того, низкое качество данных о детях с ограниченными возможностями в одних случаях является следствием недопонимания того, что такое инвалидность у детей, а в других – результатом стигматизации или недостаточных инвестиций в улучшение механизмов оценки. Отсутствие данных вследствие таких трудностей препятствует разработке надлежащей политики и предоставлению жизненно важных услуг.

Несмотря на общее согласие в отношении того, что определения инвалидности должны включать как медицинские, так и социальные детерминанты, оценка инвалидности по-прежнему основывается преимущественно на медицинских показателях с уделением особого внимания конкретным физическим нарушениям и психическим расстройствам.

Единственной рамочной системой для оценки состояния здоровья и инвалидности в рамках широкого контекста социальных барьеров является Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), разработанная Всемирной организацией здравоохранения. Данная классификация рассматривает инвалидность с двух точек зрения: структуры и функций человеческого организма, а также активности и участия человека. Ограничения жизнедеятельности, согласно определению МКФ, являются обычным аспектом человек может иметь ограничения жизнедеятельности в той или иной степени. Определение МКФ также признает, что функционирование и ограничения жизнедеятельности имеют место в определенном контексте, поэтому целесообразно оценивать не только физические, но также и социальные и средовые факторы.

Основанная на МКФ Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и молодежи (МКФ-ДМ) делает шаг к включению социального аспекта, определяя не только нарушение, но также его влияние на функционирование и участие детей в их среде. Она охватывает четыре основные области: структуры организма (например, слух, память), ограничения активности (например, способность ходить и одеваться) и ограничения участия (например, игра с другими детьми, выполнение простой работы по дому).

Данные об ограничениях жизнедеятельности должны интерпретироваться с учетом контекста. Оценки распространенности являются функцией частоты случаев и выживания. Там, где регистрируются высокие коэффициенты детской смертности, низкие показатели зарегистрированной распространенности ограничений жизнедеятельности могут быть следствием низких показателей выживаемости маленьких детей с ограниченными возможностями, или они могут отражать неспособность организовать учет детей, которые живут в интернатных учреждениях, которых прячут родители или которые живут и работают на улице.

Важную роль также играет культура. То, что считается "нормальным функционированием", можно толковать по-разному, в зависимости от

контекста, и это влияет на результаты оценки. Достижение определенных этапов развития происходит по-разному у детей и зависит также от культурных различий, так как дети могут побуждаться к тому, чтобы экспериментировать с новыми видами деятельности на различных этапах развития. В связи с этим должны быть установлены исходные значения для оценки с учетом местных обстоятельств и представлений.

По этим причинам инструменты оценки, разработанные в странах с высоким уровнем дохода, такие как шкала умственных способностей детей по Векслеру, не могут автоматически применяться в других странах или сообществах. Системы критериев могут быть различными, а методы исследования могут не обеспечить в достаточном объеме сбор данных о местных обычаях, культурных представлениях, языках и свободе самовыражения.

Кроме того, специальные цели сбора данных, скорее всего, влияют на определение того, что представляет собой “ограничения жизнедеятельности”, на задаваемые вопросы и конечные результаты. Например, критерии, используемые для определения основания для получения пособия по нетрудоспособности, вероятнее всего, будут более узкими, чем критерии обследования, проводимого для определения всех лиц с тем или иным функциональным ограничением, и это дает существенное расхождение в цифрах.

У многих детей функциональные ограничения выявляются, когда они сталкиваются с системой образования или здравоохранения. Однако в странах или сообществах с низким уровнем дохода школьный и больничный персонал может быть не в состоянии в обычном порядке распознать или зарегистрировать наличие детей с ограничениями жизнедеятельности. Вследствие этого в странах с низким уровнем дохода возникает дефицит информации о детях с ограниченными возможностями, что способствует распространению ошибочного представления о том, что проблема инвалидности не заслуживает первоочередного внимания международного сообщества.

Обычные инструменты сбора данных, такие как переписи населения и обследования домохозяйств, как правило, занижают число детей с ограниченными возможностями, особенно если при проведении опроса о них специально не спрашивают. Целевые обследования домохозяйств, в ходе которых задаются такие вопросы, обеспечивают более точные результаты, чем те, в ходе которых задаются вопросы, об ограничениях жизнедеятельности вообще, безотносительно к детям. Многочисленные и детальные вопросы по данной теме, как правило, дают более высокие коэффициенты распространенности.

С целью обеспечить точную регистрацию случаев детской инвалидности, отбор вопросов должен проводиться с учетом возраста ребенка, степени его зрелости развивающихся способностей ребенка. Ввиду сложности процессов развития в первые два года жизни может быть

трудно отличить ограничения жизнедеятельности от различий в нормальном, не имея специальных инструментов или механизма оценки.

Многочисленные инструменты сбора данных основываются исключительно на ответах родителей, которые могут не знать о специальных контрольных показателях, используемых для оценки на каждой стадии развития. Родители могут сообщить о проблемах, возникающих вследствие временных состояний, таких как ушная инфекция, но они также могут скрыть определенные симптомы или не решиться сообщить о них из-за неприятия или стигматизации всего, что ассоциируется с инвалидностью в их культуре.

Действия по оценке детской инвалидности предоставляют возможность увязать оценку со стратегиями вмешательства. Несмотря на исключительную важность раннего вмешательства, нередко не хватает возможностей и ресурсов для проведения последующей оценки и предоставления поддержки детям, у которых при обследовании выявлены функциональные ограничения.

ПСИХОЛОГИЯ БРЕНДА И ЕГО ФУНКЦИИ

Нугер Б. (Астана)

Формирование и коммуникативное развитие бренда являются приоритетной задачей компаний, занятых в экономическом секторе, и приобретают новое значение применительно к личностям, идеям, различного типа социальным общностям. Особенно важным это становится сейчас, так как в период кризисных преобразований экономических систем меняются социальные установки и предпочтения индивида, в связи с чем намечается тенденция исследования бренда как психологического и социально-психологического феномена, оказывающего влияние на сознание и поведение субъекта и отражающего социальное развитие общества в аспекте его потребительской деятельности.

Сознание и поведение индивида как потребителя является в настоящее время актуализированным центром прагматических интересов дифференцированных бизнес-сообществ, так как потребительский рынок Казахстана развивается быстрыми темпами. Социальные изменения, происходящие сегодня, ведут к развитию потребительского общества, которое характеризуется особыми психологическими установками, активизирующимися под влиянием бренд-коммуникации. В сложившейся социальной ситуации необходим психологический фундамент для осмысления и – на этой основе – оптимизации коммуникативных процессов, сопровождающих создание и продвижение бренда. Влияние бренд-коммуникации направлено на потребностно-мотивационную сферу индивидов, психологические механизмы поведения личности, групповую и межгрупповую деятельность, в связи с чем существует объективная

потребность комплексного, целостного анализа бренда как социально-психологического феномена.

Еще одним аспектом, определяющим актуальность данной темы, является социальное противостояние брендам, которое в нашей стране пока не проявляется так открыто, как за рубежом, но приобретает все более явные черты. В маркетинговой среде это ведет, в частности, к снижению эффективности традиционных средств прямой рекламы; в более широком социально-психологическом плане у индивидов формируются ощущение фрустрации, негативные аффекты, в результате чего образуются социальные группы «протеста», явно или латентно направленные против идеологии бренд-коммуникации.

Речевая коммуникация как социально обусловленный процесс является инструментом психологического влияния бренда на личность, но, в то же время, до сих пор отсутствует системное видение бренд-коммуникации с позиции психологии общения, что также обуславливает актуальность темы. В данном случае бренд-коммуникация исследуется именно в аспекте межсубъектного и межгруппового речевого взаимодействия, что позволяет целостно рассматривать ее в парадигме социальной психологии.

Бренд нельзя считать объектом одной науки в силу его интегративной сущности, особой социальной специфики и сложной структуры, допускающей интерпретацию в различных научных парадигмах. Соответственно, бренд является объектом исследования различных социальных наук, в том числе социологии и экономики.

Исследования бренда на сегодняшний день ведутся в контексте различных научных парадигм, в частности, психологической, социально-психологической, социологической, маркетинговой, лингвистической, философской, культурологической, юридической и пр. Так, бренды являются объектами социологического изучения (Е.Э. Злотницкий и др.), экономики и экономической психологии и т.д.

В последние годы проводится ряд социально-психологических исследований, направленных на изучения феномена бренда и торговой марки (Д.Л. Буренко, С.С. Владимиров и др.).

В парадигме социальной психологии бренд изучается с позиции технологии его формирования (Босык 2008), психологических основ его образования и функционирования (Андреева 2003) и др.

Ряд работ (К. Веркман, Г. Чармэссон и др.) посвящен психологическим вопросам создания и восприятия товарных знаков, в их центре – проблема имени, номинации товарного знака.

Традиционно бренд рассматривается в исследованиях, находящихся на пересечении маркетинга (с позиции продвижения бренда) и менеджмента (с позиции управления (бренд-менеджмент)) в работах зарубежных (Д. Аaker, Т. Гэд, Ж.-Н. Капферер, П. Темпорал, А. Эллууд и др.) и российских авторов (В.Н. Домнин, А.Н. Матанцев и др.). Такой подход глобален, позволяет представить бренд в контексте его влияния на потребителей.

В контексте психологии потребления как прикладного психологического направления большой вклад в анализ бренда вносят работы Е. Ильина, Р. Блэкуэлла, П. Миниарда, Д. Энджела; бренд рассматривается в контексте управления поведением потребителей (Казанский 2007; Чукчеева 2006).

Существуют работы, ориентированные на рассмотрение бренда в узком аспекте. Так, это исследования правового пространства товарного знака – основного компонента бренда (В. Мельников, И.А. Петров, С.С. Шмони́на, М. Эпштейн и др.).

В настоящее время бренд является центром интегрированных маркетинговых коммуникаций, и особое место занимают исследования функционирования бренда в различных коммуникативных формах, в частности, рекламе и паблик рилейшнз (Б.Л. Борисов, И.Я. Рожков, И.В. Крылов и др.). Рекламная деятельность исследуется с разных сторон: с позиции экономики (М.Н. Вишнякова, В.Г. Кисмерешкин, А.Ю. Ладогина), социальной психологии (Я.И. Григорьева), филологии, философии и др. Существует ряд работ по исследованию рекламной коммуникации с позиции психологии рекламы в аспектах психоанализа, социальной перцепции и др. (Л. Геращенко, А.И. Донцов, А.Н. Лебедев-Любимов, К. Мозер, А.Н. Овчаренко, Г. Фельсер, В. Ценев и др.) и риторики рекламы (Р. Барт, А. Ульяновский, У. Эко и др.).

В российской психологической науке ведутся исследования прагматически ориентированной коммуникации в разных аспектах: коммуникации как инструмента формирования и пространства реализации корпоративной культуры (В.Н. Воронин, М.В. Ионцева), имиджа (Е.А. Петрова, Г.В. Довжик); коммуникации в деловой сфере (А.В. Тышковский, А.В. Филиппов), управленческой коммуникации (В.С. Агапов, Э.П. Утлик), доверия в межличностной коммуникации (И.В. Антоненко), коммуникации межнациональных отношений (В.Г. Крысько), информационной безопасности коммуникационных процессов (М.Ю. Захаров), коммуникативной компетенции (Д.Н. Ускова), влияния в процессе общения (А.Н. Тарасов), формирования общественного мнения в массовой коммуникации (Е.В. Тихонова) и др.

Необходимо развитие новых подходов к исследованию психологии бренда, что определяет содержание диссертационного исследования.

Бренд является образом социального объекта, возникающим как реакция на стимул – имя бренда – в результате социального коммуникативного взаимодействия и направлен на мотивацию индивида. Бренд как образ социального объекта является результатом взаимодействия субъектов бренд-коммуникации. Бренд-коммуникация представляет собой особый процесс взаимодействия, в результате которого предполагаются изменения в мотивации, установках, поведении, деятельности людей и формируется конвенциональный образ бренда как социального объекта. Бренд-коммуникация возникает в процессе совместной деятельности,

проявляется в массовой, межгрупповой и межличностной формах и предполагает разные ситуации взаимодействия. Бренд-коммуникация направлена как на первичное взаимодействие, происходящее в конкретной ситуации, так и на дальнейшее взаимодействие; ее целью является мотивация индивида к определенному поведению.

Речевое взаимодействие в бренд-коммуникации – это деятельность по обмену социальными символами, выраженными в вербальной форме. Речевое взаимодействие является основой бренд-коммуникации.

Доказано, что дискурс бренда – это единица бренд-коммуникации, в рамках которой социальное взаимодействие субъектов проявляется в формировании образа бренда и придании ему смыслов. Дискурс бренда – это дискурс мотивирующий. Единицей измерения эффективности бренд-коммуникации является аргумент, который создается по трехэтапной риторической схеме: инвенция (изобретение аргументов) – диспозиция (расположение аргументов) – элокуция (реализация аргументов в конкретном материале) – и является средством и результатом взаимодействия субъектов в дискурсе бренда.

На следующем этапе исследования для решения четвертой задачи осуществлена типология социальных групп, участвующих в бренд-коммуникации. Бренд создается в результате группового взаимодействия. Семантика бренда формируется субъектами взаимодействия совместно, и бренды создаются в расчете на групповое восприятие, поддержку и оценку. Выбор бренда может определяться намерением субъекта управлять впечатлениями другого члена группы, т.е. быть воспринятым определенным образом. Путем теоретического анализа получены результаты, подтвердившие гипотезу о типах социальных групп, участвующих в бренд-коммуникации, к которым относятся: потребители; лояльные потребители; противники бренда; причастные к бренду; бренд-коммуникаторы; конкуренты; сообщества, разделяющие идеологию бренда; случайные коммуникаторы.

Социально-психологическая модель бренда как образа социального объекта основывается на трехкомпонентной структуре аттитюда (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты), при этом поведенческий компонент определяет степень лояльности к бренду индивида, выступающего в социальной роли потребителя. Эмпирическими референтами выступают эмоциональный, рациональный и мотивирующий аргументы.

Перспективы дальнейшего изучения бренд-коммуникации в социально-психологической парадигме могут быть связаны с совершенствованием методического инструментария, позволяющего исследовать эффективность различных брендов; с расширением охвата аудитории и проведением исследований в различных регионах. В прикладном отношении проведенное диссертационное исследование может быть использовано не только для эффективного формирования брендинга Казахстана, но и бренда многих

товаров и услуг, культурных ценностей, личностей этой быстро развивающейся страны.

ПСИХОЛОГИЯ ЦЕНЫ ТОВАРА И БРЕНДА

Нугер Б. (Астана)

Многие современные экономисты предлагают в целом рассмотреть понятие "Стоимости" с точки зрения психологии, так как они сталкиваются с фактом, что у половины товаров и услуг, которые продаются в мире стоимость определяется экономическими факторами, но у другой половины стоимость вообще берется "с потолка". Даже сама экономическая теория пишет о стоимости таких товаров (товары Фоба и Веблена) которая не поддается каким либо объяснениям с точки зрения экономики, там цена определяется в плоскости психологии (бренд как раз был из этого разряда).

Базисные, преysкурантные цены обычно изменяют с учетом различий между клиентами и условий продажи. В этой связи используют следующие стратегии корректировки цен: ценовые скидки, дискриминационное ценообразование, ценообразование по психологическому принципу, стимулирующее ценообразование, ценообразование по географическому принципу.

Ценообразование по психологическому принципу основано на том, что при определении цены учитываются не только экономические, но и психологические факторы. Например, исследования показали, что потребители воспринимают более дорогие товары, как более высококачественные, особенно когда они не в состоянии проверить качество товара. Существуют так называемые справочные цены, которые покупатель держит в уме и использует их при поиске какого-то товара (осведомленный покупатель хорошо знает, какая цена на определенный товар относится к категории высокой или низкой). Производители и продавцы могут активно воздействовать на формирование справочных цен.

Психологи неоднократно замечали, что существует некий "пороговый" эффект "круглых" цен. Поэтому, скорее, назначат цену в 24, 95 руб., чем ровно в 25 руб.

Исходя из психологических установок, не следует бояться заявлять цены в рекламе, в витрине, в различных документах, связанных с продвижением товаров. Предложений с указанием цен бояться не стоит. Зрительное восприятие цены, как правило, вызывает больше доверия к продавцу, говорит об уверенности в правильности проводимой им торговой политики.

В ряде случаев в упаковку с теми же размерами, что и у конкурентов, расфасовывается меньшее количества товара (стиральные порошки, продукты питания, медикаменты и др.), назначая при этом и более низкую цену на данный товар. При этом истинный вес или объем указываются на

упаковке. Данный метод установления цены или, скорее — продвижения товара ориентирован на невнимательного покупателя.

В условиях современного рынка очень популярны методы стимулирования сбыта, которые получили название «методы психологического ценообразования». Методы данной группы базируются на активном использовании особенностей психологии покупателей, поэтому наиболее широко применяются при продаже потребительской продукции и обстоятельно рассматриваются в системе маркетинга.

Примером служит метод расчленения цен. Его суть заключается в том, что продавец объявляет на данный товар не один, а несколько ценовых показателей. Этим объясняется термин «расчленение». Первоначально продавец объявляет тот ценовой показатель, который покупателю наиболее понятен и интересен. Например, при продаже мебельных гарнитуров на ценнике стоит цена за сам гарнитур. Затем, когда покупатель принимает решение заключить договор о покупке, продавец объявляет ему дополнительные показатели: расценки за транспортировку, сборку и др. Чем длиннее ряд ценовых показателей, тем труднее покупателю провести сопоставление. Если у покупателя есть возможность вести переговоры о снижении цены, продавец часто снижает один из показателей за счет повышения другого, еще не объявленного показателя. Этот метод чаще всего используют при продаже относительно сложных товаров, реализация которых обычно сопровождается дополнительными услугами.

Другой яркий пример психологического ценообразования — метод ценовых подарков.

При этом различают подарки действительные и мнимые. Действительные подарки являются, по сути, скидками с цены и используются в случае угрозы прекращения сбыта товара в силу его морального старения. Выбор прямой скидки с цены, или действительного подарка, диктуется особенностями психологии покупателей.

Однако чаще прибегают к мнимым подаркам. В этих случаях при продаже основного относительно более дорогого изделия продавец предлагает в качестве подарка более дешевое изделие. Стоимость последнего включается в стоимость основного изделия. Этот прием широко практикуется при продаже товаров, продолжающих пользоваться спросом, в целях оживления спроса. В качестве подарка должны предлагаться изделия (услуги), пользующиеся спросом. Принцип нагрузок, как отмечалось выше, в условиях рынка не работает.

Подарок должен быть ориентирован не только на потребителя, но и на покупателя, и на лицо, стимулирующее покупку. Так, при реализации предметов женского ассортимента в качестве подарков широко используются предметы мужского ассортимента (и наоборот), поскольку давно замечено, что наиболее дорогостоящие (нерациональные) покупки совершают менее осведомленные о товаре лица. Последние являются покупателями, но не потребителями. В роли лиц, стимулирующих покупку, чаще всего выступают

дети. Широкий ассортимент товаров снабжают красочными вкладышами, игрушками. Под давлением детей родители покупают этот товар. Детей же интересует не сам товар, а сопровождающие его элементы, т. е. дети выступают в этом случае не потребителями и не покупателями, а лицами, стимулирующими покупку. Однако именно на них ориентирован подарок.

Бренд является основным способом манипуляции ценами и получения сверхприбыли.

Бренд как образ социального объекта является результатом взаимодействия между индивидами и взаимовлияния индивидов и группы. Бренд – это посредник при социальном взаимодействии и персонифицированный образ «виртуальной личности», с которой субъект опосредованно вступает во взаимодействие.

Бренд-коммуникация является убеждающей и представляет собой особый процесс взаимодействия, в результате которого предполагаются изменения в мотивации, установках, поведении, деятельности людей и формируется конвенциональный образ бренда как социального объекта. Это коммуникация, в которую вовлечены не только потребители и производители: она образует широкий социальный контекст. Бренд-коммуникация возникает в процессе совместной деятельности, проявляется в массовой, межгрупповой и межличностной формах и предполагает разные ситуации взаимодействия. Бренд-коммуникация направлена как на первичное взаимодействие, происходящее в конкретной ситуации, так и на дальнейшее взаимодействие; ее целью является мотивация индивида к определенному поведению.

Речевое взаимодействие в бренд-коммуникации – это деятельность по обмену социальными символами, выраженными в вербальной форме. Речевое взаимодействие является основой бренд-коммуникации.

Так как восприятие, как и понимание, осуществляется с опорой на коммуникацию, речевое взаимодействие участников бренд-коммуникации определяет специфику перцепции бренда как социального объекта. Благодаря речевому взаимодействию субъектов (в том числе внутригрупповому) формируются их ожидания и оценки по отношению к бренду. На формирование и изменение установок оказывает влияние аргументация.

Продуктом формирования бренда (фирмы, товара, личности, социальной группы, услуги) всегда является повышение цены при помощи психологических механизмов.

ВЛИЯНИЕ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ

Остонов Ш.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)

Воспитание молодого поколения является приоритетной задачей государственной политики Узбекистана. Кто, как не молодежь, мечтает о

светлом будущем, кто, как не молодежь, активно действует, реализуя свою мечту, кто, как не молодежь, стремится овладеть знаниями и применить их на производстве. И, безусловно, прав Президент страны И.А. Каримов, подчеркивая, что молодежь «из года в год набирает силу, энергию и смелость, развивает способность реализовать грандиозные задачи в жизни. Только по настоящему образованный человек может высоко ценить достоинства человека, сохранять национальные ценности, повышать национальное самосознание, самоотверженно бороться для того, чтобы жить в свободном обществе, чтобы наше независимое государство заняло достойное, авторитетное место в мировом сообществе».

Анализ истории человеческого общества показывает, что одним из важнейших условий существования и дальнейшего развития культуры является возможность обмена духовными ценностями между людьми. Личность формируется в процессе общения с другими людьми и в процессе контактов с культурными ценностями. Эти процессы происходят на основе передачи и приема информации. Глобальное развитие мировой культуры можно разделить на три этапа.

Первый этап связан с появлением письменности, которая позволила человеку вступать в контакт с другими людьми опосредованно через текст.

Второй этап характеризуется внедрением книгопечатания, которое позволило большому числу людей приобщиться к мировой культуре, получить доступ к знаниям.

На третьем этапе развития мировой культуры происходит распространение радио, телевидения, компьютерных сетей и проч. Новые средства массовой коммуникации предоставили возможность почти всему человечеству стать непосредственными свидетелями и участниками историко-культурного процесса, происходящего на планете. Возникающее с помощью техники и мощных информационных потоков приобщение к культуре масс, формирование в масштабах не только отдельных стран, но и мировой цивилизации единой аудио-визуальной среды культуры повлекли за собой радикальные изменения в обществе. Благодаря новой информационной технике сегодня меняется характер самого труда, быта, досуга, образования, общения.

В настоящее время средства массовой информации являются мощным инструментом по влиянию на подсознание людей, а отсюда и по формированию их поведения.

Новые информационные технологии разрушают естественный процесс информационного воздействия социокультур.

Не подлежит сомнению тот факт, что средства массовой информации стали не только неотъемлемой частью культуры современного общества, но и важным институтом социализации личности. Одно из них, а именно телевидение обеспечивает возможность наглядно - образного восприятия, а значит и более сильного эмоционального влияния на индивида. Проблема влияния СМИ на сознание и поведение людей и последствий от его влияния

занимает одно из важнейших мест в современной социальной психологии и социологии. Над ней работают многие известные научные учреждения и организации за рубежом. Эта проблема стала актуальна и в нашей стране. Особенно актуальна проблема влияния ТВ (в частности, спутникового) в связи с ростом насилия в современном обществе. Возникла необходимость в изучении взаимосвязи содержания теле - и печатной продукции и агрессивного поведения ее потребителей, особенно детей и молодёжи.

Как показывают наши наблюдения, значительную часть досуга подростков и старшеклассников заполняют электронные средства массовой информации — телевидение, видео, радио, сеть Internet. Посредством их сегодня формируется внутренний мир старших школьников, их художественные предпочтения, ценностные ориентации, культурные установки. При этом контакты со СМИ носят в подавляющем большинстве не познавательный, а развлекательный характер. По наблюдениям А.В. Мудрика, «...у человека, находящегося в компьютерной виртуальной реальности, создается впечатление, что он непосредственно участвует в им же порожденных событиях. Более того, именно он главный участник событий».

С точки зрения реализации функций СМИ — развивающей, воспитывающей и развлекательной, — преобладает последняя. Так, из телевизионных передач, просмотр которых, по наблюдению исследователей, составляет 2/3 объема досуга старшеклассников предпочтение отдается американским боевикам и латиноамериканским «мыльным операм», концертам эстрадных звезд, а также демонстрируемым по музыкальным каналам видеоклипам поп- и рок-исполнителей. Контакты с радио ограничиваются исключительно нецеленаправленным прослушиванием коммерческих FM-станций, звучащих постоянным фоном к повседневной жизни, в которых новостные выпуски и реклама перемежаются с поп-музыкой.

Выход в сеть Internet зачастую сопряжен с посещением чатов, реже — с поиском информации или «скачиванием» готовых рефератов. При этом интерес к художественной литературе у старших школьников катастрофически снижается.

День 20 октября стал Международным днем Internet – Всемирной компьютерной Сети, которая объединяет миллионы людей.

3 июня 2011 года была принята резолюция ООН, признающая доступ в Интернет базовым правом человека. Отключение конкретных регионов от Интернета с июня 2011 года считается нарушением прав человека.

В Узбекистане Интернет появился с опозданием, но темпы роста Рунета оказались выше, чем любой другой части Сети. В начале декабря 2013 года Президент Узбекистана Ислам Каримов заявил, что в Узбекистане количество интернет пользователей (без пользователей мобильного интернета) по сравнению с 2012 годом увеличилось на 18,3% - до 7,1 млн. человек.

Количество интернет-пользователей в Узбекистане по итогам первого квартала 2013 года составило 10 миллионов 89 тысяч.

За последние пять лет Интернет превзошел популярность радио и телевидения как информационный ресурс и воспринят, как полезное и удобное средство для получения информации. Трудно себе представить, какие изменения принёс во все или почти во все сферы человеческой деятельности Интернет.

В условиях научно-технического прогресса существенное влияние на художественную и эстетическую деятельность человека оказывают СМИ. Массовая коммуникация - это распространение информации с помощью специальной системы средств информационных общений, ориентированных на восприятие разными группами людей.

Подростковый возраст характерен тем, что именно в этом возрасте молодой человек переходит из состояния детства к взрослому состоянию, то есть меняет способы и варианты взаимодействия с внешним миром.

Одним из ведущих способов для детей и подростков узнать то, какие именно нормы действуют в обществе и непосредственно столкнуться с теми ограничениями, которые налагаются нормами в данном обществе и ознакомиться с теми санкциями, которые возникают за их нарушения.

Основным механизмом взросления является присвоением каких-либо ценностей, правил, образцов поведения. Выбирая образец поведения и способ взаимодействия с внешним миром, подросток ориентируется в первую очередь на успешность демонстративного варианта поведения и, что немаловажно, на легкость копирования представленных образцов.

Одним из инструментов социализации являются средством массовой информации, в особенности электронные – радио и еще в большей степени телевидение. Именно СМИ во многом определяют те образцы поведения, которым склонны подражать подростки и молодые люди. Все сказанное делает электронные СМИ мощным инструментом социального управления информирования различных социальных норм. Среди множества свойств сообщений СМИ выделим одно: масс-медиа как источник знаний более привлекательны для подростков, чем школьные уроки.

Проблема влияния СМИ на сознание и поведение людей была затронута впервые в 70 - годы американскими учеными. В нашей стране она была затронута немного позже и сейчас проблема является недостаточно разработанной в теории и практике.

Анализ зарубежного опыта показывает, что ограничения, налагаемые на деятельность СМИ в целях защиты детей, не рассматриваются, как препятствие при информировании граждан о событиях в стране и за рубежом.

В Великобритании также действует ряд правовых актов, направленных на защиту детей от вредного воздействия СМИ. В этих целях Британским комитетом классификации фильмов осуществляется классификация кино - и видеофильмов в зависимости от возраста аудитории, которая должна

учитываться при их демонстрации на телеканалах, кинотеатрах, распространяться путем продажи или почтовой рассылки.

С 2000 года в США и Канаде запрещено продавать телевизоры, не имеющие специального кодирующего устройства, позволяющего родителям программировать телевизор на прием передач с учетом их возрастной классификации.

В Японии Национальной ассоциацией коммерческих вещателей (NAB) и Наблюдательным советом по стандартам вещания разработан документ, предписывающий предупреждать о нежелательности просмотра определенных передач определенной группой несовершеннолетних посредством титров или наложений в ходе демонстрации этих передач, а также в предварительных комментариях, размещаемых в печатных средствах массовой информации и на страницах Интернета. Вещатель обязан делать такие предупреждения, если в передаче есть сцены секса и насилия.

В соответствии со статьей 32 Закона Чешской республики о телерадиовещании, Совет Чешской Республики по телерадиовещанию осуществляет защиту несовершеннолетних в отношении теле- и радиопрограмм. Совет обеспечивает, чтобы по радио и телевидению не передавались программы, способные нанести вред физическому, умственному или нравственному развитию несовершеннолетних, за исключением случаев, когда вследствие выбора времени передачи можно гарантировать, что при обычных обстоятельствах несовершеннолетние не услышат и не увидят подобные программы.

Как показывает зарубежный опыт, принятие законодательных актов, устанавливающих ограничения на деятельность СМИ, направленные на защиту здоровья и обеспечение нормального умственного и духовного развития детей, не только не мешает объективному информированию граждан, но и является обязательным с точки зрения международного права.

В настоящее время в большинстве стран СНГ, установлены отдельные правовые нормы или даже приняты специальные законы, направленные на защиту детей от вредного воздействия СМИ.

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ И УЧРЕЖДЕНИЯХ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Павлова Е. В. (г. Москва)

Молодой офицер, прибывший в учреждение или орган уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) для дальнейшего прохождения службы, уже имеет определенный профессиональный «багаж» знаний, приобретенный за годы обучения в образовательной организации ФСИН России. Однако одних знаний недостаточно для дальнейшего прохождения службы. Важным звеном, влияющим на этот процесс, является

профессиональная ориентация, которая проходит на разных стадиях становления личности:

- дошкольный возраст (игровая форма подражание взрослым, воспроизведение их действий);
- младший школьный возраст (игровая форма, обогащенная представлениями о различных видах труда посредством участия в трудовом и учебном процессе);
- подростковый возраст (закладываются основы нравственного отношения к видам труда, формируется система ценностных ориентиров);
- возраст от 16 до 25 лет (получение образования или профессиональной подготовки в организациях);
- возраст от 25 до 30 лет (оценка профессиональной жизни и определение новых целей);
- возраст 30–60 лет (личностная реализация).

Выбор профессии – это, прежде всего, образ жизни, процесс, включающий в себя целый ряд взаимосвязанных, жизненно важных шагов, осуществляемых с учетом различных обстоятельств:

- личные планы курсанта относительно карьеры и своего будущего;
- склонность, интерес к определенным видам деятельности, пожелания;
- актуальный социальный запрос на тот или иной вид профессии.

Но, как показывает практика, далеко не всегда выше перечисленные условия совпадают. Рассматривая более осознанный период становления личности, на который выпадает выбор учебного заведения и обучение, можно отметить, что юноши и девушки, ориентирующиеся на бытующие в обыденном сознании стереотипы престижных профессий (юрист, экономист, психолог и т.п.), всеми силами стремящиеся их приобрести, поступая в специализированные ведомственные учебные заведения, не задумываются о специфике данного образования. В частности, выбор образовательной организации ФСИН России не обусловлен их склонностями, интересами и способностями, в значительной мере он связан со случайным характером принятия решения (случайное стечение обстоятельств, желание получить высшее образование, тем более бесплатно, близость к месту жительства, мнение родителей или близких родственников и др.).

Такая ситуация вполне оправдывается возрастными особенностями, поскольку в 16-17 лет сделать социально и глубоко личностный выбор – задача не из простых, и принять осознанное решение в выборе профессии выпускник средней общеобразовательной организации в большинстве случаев самостоятельно не может, не прибегая к услугам специалиста. Таким образом, в качестве основного направления работы сотрудников кадровых служб учреждений УИС с кандидатами на очное обучение за счет средств бюджета является профессиональная ориентация будущих курсантов – формирование у них представления о профессии, создание условий для осознанного выбора профессии с учетом индивидуальных особенностей,

профессиональных интересов и склонностей, при этом в данной работе необходимо заручиться помощью специалистов в области профессиональной ориентации (профконсультантов).

В этих целях можно предложить создать службу профориентации и адаптации выпускников образовательных организаций ФСИИ России, например, Совет по профориентации и адаптации, который будет централизованно оказывать методическую и практическую помощь сотрудникам кадровых аппаратов УИС в разработке плана беседы (составить вопросы и схему беседы), чтобы в минимально короткое время, отведенное для собеседования, «разговорить» собеседника и получить максимум информации о его интеллектуальном и личностном развитии, а также будут разрабатывать методические пособия для поступающих в образовательную организацию ФСИИ России и набор мероприятий, обеспечивающих полное, многостороннее представление о профессии, требованиях, предъявляемых к сотруднику УИС и т.д.

Ошибочно принятое решение может обойтись очень дорого не только самим курсантам и их родителям, но и ФСИИ России. Как следствие – отчисление из образовательной организации высшего образования по различным причинам. При этом подавляющее большинство отчисленных приходится на 1–2-й курсы обучения, при этом основная масса обучающихся сами являются инициаторами отчисления.

В тоже время среди курсантов, продолжающих обучение, есть и такие, которые вплоть до момента окончания образовательной организации находятся в состоянии неопределенности о правильности сделанного выбора профессии. Исправить сложившуюся ситуацию – задача самих образовательных организаций ФСИИ России. Академик С.У. Гончаренко считает, что образовательный процесс на основе общечеловеческих ценностей призван обеспечить формирование целостной личности, которая стремится к самореализации, самовоспитанию, саморазвитию, самозащите и другим, необходимым для становления безопасного взаимодействия с окружающей средой, качествам, открыта для восприятия и овладения нового опыта, способна к сознательному и ответственному выбору в разных жизненных ситуациях [1]. Таким образом, образовательные организации ФСИИ России, руководствуясь обоснованной системой социально-экономических, психолого-педагогических, медико-биологических, технических мер, способны помочь курсантам в профессиональном самоопределении, поскольку здесь они под постоянным наблюдением в течение всего времени обучения погружаются в среду профессиональной деятельности и могут в полной мере ощутить ответственность, которая на них возложена обществом и государством. Именно здесь в большей степени формируются нравственные и ценностно-смысловые основы профессиональной деятельности сотрудника УИС, патриотизм и готовность к несению службы. Поскольку определенный выбор профессии уже сделан, она будет носить характер диагностико-корректирующей, диагностико-

развивающей, основанной «на неизменности качеств и требований профессий, здесь все основано на учете изменений в выбираемых профессиях, в их требованиях к человеку, а также на учете меняющегося клиента (оптанта). Важной особенностью такого рода помощи оказывается возможность что-то улучшить в своей ситуации и постоянно корректировать свои выборы в зависимости от изменения требований профессии и от изменений своих собственных способностей» [2].

Нам представляется, что профориентация в образовательных организациях ФСИИ России должна рассматриваться, как глубокая, системная и длящаяся во времени, непрерывная работа, направленная на максимальную реализацию возможностей курсантов и их профессионально-личностных качеств, результатом которой будут выступать:

- совокупность представлений о способах построения профессионального будущего;
- осознание собственных потребностей и возможностей в профессиональной деятельности;
- наличие внутренней ценностной мотивации; способность и готовность к самостоятельному профессиональному развитию и принятию решений.

Литература:

1. Харланова Т.Н. Развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ. – М., 2015. – С. 39.
2. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 14.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

Павлова Ю.Б. (г. Гомель, Беларусь)

В реалиях современного мира границы и расстояния перестают быть сдерживающим фактором. Как миграция внутри страны, так и миграция между странами становятся более интенсивными, ежегодно множество молодых людей меняет место жительства для того, чтобы получить образование. Одна из важнейших проблем, с которыми сталкиваются приступившие к обучению в вузе молодые люди, – это проблема их адаптации к новым условиям жизни, к изменившимся условиям обучения, а иногда и к новой культуре и новому языку.

Переход из среднеобразовательных учреждений в вуз влечет за собой изменение многолетних привычек, распорядка дня, установок и образа жизни. Бывшие школьники оказываются перед необходимостью перестроить свое поведение, взять большую, чем прежде ответственность за свою

деятельность и ее результаты. Период адаптации, во время которого происходит перестройка личностных установок, переход к другому ритму жизни, зачастую приводит в начале учебы к стрессовым реакциям, которые в свою очередь могут стать причинами низкой академической успеваемости и трудностей в общении с преподавателями и однокурсниками. Процесс приспособления к новым условиям жизни, овладения новыми необходимыми навыками, привыкания к новой среде, выработки новых стереотипов у одних происходит скачкообразно, а у других может протекать постепенно и ровно. Ход процесса адаптации зависит как от индивидуальных особенностей личности, так и от помогающих факторов социальной среды.

Адаптация к новым условиям обучения – это непрерывный динамичный многофакторный процесс, который не только обеспечивает интеграцию личности студента в новую образовательную и воспитательную систему, в новый порядок требований и контроля, в социальное окружение, новый коллектив, новые условия деятельности, но так же является залогом личностного, профессионального развития и самореализации.

Зачастую низкая успеваемость первокурсников, их низкие результаты в процессе овладения новыми знаниями связаны не со слабой подготовкой в средней школе, а с тем, что у них не сформированы личностные черты, необходимые для успешного вхождения в образовательный процесс вуза, например, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки, умение самостоятельно мотивировать себя на выполнение учебных задач. В этой связи проблема адаптации является одной из важнейших проблем психологической поддержки учащихся. Успешность дальнейшего обучения студентов заметно зависит от периода адаптации – промежутка времени, в течение которого создаются психологические основы их жизнестойкости в новой среде и умения самостоятельно справляться с задачами обучения.

Адаптация к учебному процессу, формирование навыков и умений рациональной организации своей учебной деятельности заканчивается в конце второго – начале третьего учебного семестра. До этого времени многие студенты испытывают внутренний дискомфорт, находятся в конфликтном состоянии по отношению к учебной среде, испытывают трудности в организации самостоятельной работы, сталкиваются с внутренними кризисами и стрессовыми реакциями. Неумение оптимально и рационально расходовать ресурс свободного времени усидчивых студентов может привести к истощению и переутомлению, а менее ответственных – к образованию академических задолженностей. Эти факторы, резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, оторванность молодых людей от привычных условий жизнедеятельности, могут привести к возникновению нервных срывов, стрессовым реакциям и кризисным состояниям. Иногда студенты, выдержав сложные и напряженные

вступительные испытания, оказываются разочарованными в учебе в университете. Система вузовского контроля знаний допускает возможность неритмичной учебной работы, нередко ориентируя на штурм во время экзаменационной сессии.

Процесс адаптации нужно рассматривать на различных стадиях, т.е. на уровнях межличностных взаимоотношений, индивидуального поведения, основных психических функций, психофизиологического регулирования, физиологических механизмов жизнедеятельности, функционального резерва организма, общего здоровья. Среди этих факторов главная роль принадлежит умственной адаптации, заметно влияющей на процессы приспособления, происходящие на других уровнях. Критерии адаптации студентов к образовательной деятельности могут быть объективными (прогресс в учебе, активность в общественной деятельности, внимательность, хорошая память, отсутствия очевидных признаков истощения) и субъективными (отношение к предметам, к полученным знаниям, удовлетворенность учебным процессом).

На протекание периода адаптации влияет ряд как внешних, так и внутренних факторов. К ним относятся:

1) Пол. Некоторые исследователи отмечают, что мужчины более уверены в себе и легче адаптируются в новой культуре, чем женщины. Однако согласно другим исследованиям в случае, когда в университетах используется система наставничества и за студентами закреплен куратор, то студенты женского пола адаптируются более успешно, чем мужчины;

2) Возраст. Разные культуры по-разному регламентируют этапы жизни людей. Этот феномен называется «социальные часы». В некоторых случаях успешной адаптации и успешному обучению мешает то, что по «социальным часам» культуры, из которой вышел студент, ему следовало бы выполнять другие функции.

3) Культурная дистанция. Этот термин означает степень различия между культурой, в которой сейчас живет человек, и той культурой, из которой он вышел. А. Фернхам и С. Бохнер определяют степень различия, опираясь на такие категории как религия, язык и климат. Однако чаще используется более подробная типология – типология культурных измерений Г. Хофстеде.

4) Лингвистические способности. Если язык обучения и язык той среды, в которой живет студент, не являются родными, то длительность периода адаптации будет зависеть от его способности освоить новый язык. Языковые навыки очень важны, поскольку они влияют на количество и качество общения, на способность воспринимать учебный материал.

5) Наличие кураторов, которые будут способствовать адаптации.

Существует ряд факторов, которые способствуют адаптации студентов в новой среде, к ним относятся:

1) Социальное взаимодействие. Отсутствие дискриминации по отношению к новичкам важный аспект позитивного вхождения в новую среду.

Для студентов-первокурсников важно наладить социальные связи и избежать изоляции, позитивный дружеский фон способствует академической успеваемости студентов и их психологическому благополучию.

2) Социальной сети. Социальные сети стали одним из способов получить поддержку, в том числе от людей, которые остались далеко. Такое общение также помогает студентам справиться с социальными и психологическими трудностями.

3) Мотивация. Сам факт того, что студенты отправились на учебу в другой город или другую страну, подразумевает внутреннюю готовность приспосабливаться и адаптироваться в новых условиях.

4) Здоровый образ жизни. Многочисленные исследования подтверждают связь между физическим здоровьем и ментальным и эмоциональным благополучием. Здоровый образ жизни, физическая активность уменьшают симптомы депрессии и тревожности.

5) Умение справляться с трудностями. Люди, имеющие навыки и способности к саморегулированию своего психического состояния (т.е. умеют сдерживать эмоции, регулировать мысли и поведение), испытывают более низкий уровень стресса. Эти навыки позволяют успешнее адаптироваться в условиях перемены жизненного уклада.

Адаптация к новым незнакомым условиям обеспечивает формирование психологических механизмов, благодаря которым обеспечивается чувство безопасности и соответствующая адекватная ориентация в новой ситуации. При успешной адаптации у человека есть возможность максимальной самореализации в условиях обучения в высшей школе. В результате успешной адаптации возникают модели и стратегии поведения, отвечающие меняющимся в учебной среде условиям. Развитие личности студента за время обучения в вузе проходит целый ряд этапов. От того, насколько и как будут преодолены трудности адаптации, какие новые личностные установки и устремления будут выработаны, насколько успешно человек сможет организовывать личное время и личную эффективность, зависит, как сформируются у личности умения найти способы своей самореализации. Именно эти умения станут фундаментом дальнейшего личностного и профессионального роста, позволят в будущем быстро адаптироваться молодым специалистам на рабочем месте.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ В УПРАВЛЕНИИ (СППУ)

Пантюшина С.В. (г. Иваново)

Объективизация наличия метасистемного уровня и его роли в формировании результатов социально перцептивного процесса в управлении (СППУ) составляет перспективную исследовательскую задачу. Аналитический этап изучения процесса социальной перцепции в

значительной мере детерминирован функционально-структурными образованиями субъекта перцепции, отражающими направленность личности. Наиболее значительным и обширным элементом этой подструктуры личности является система ценностных ориентаций.

В соответствии с теорией метасистемной организации (Карпов А.В., 2004) в ходе перцептивного процесса происходит образование функциональной системы. При этом возникает вопрос о закономерностях направления формирования этой системы. Многообразие систем различного уровня, отраженно влияющих на формирование отношения субъекта перцепции к руководителю, предполагает интеграцию информационного содержания на основе участия мета уровня организации перципиента. Изменчивость его отношения к объекту перцепции неминуемо сопровождается изменениями конфигурации информационных потоков, участвующих в формировании «отношения». Это принципиальное обстоятельство также предполагает наличие в СППУ систем (системы) с большим и трансформирующимся числом степеней свободы.

Обоснования и конкретизация данных утверждений были получены в ходе проведения ретроспективного исследования и дополнивших их исследований в текущий период работы производственных предприятий.

Были получены новые результаты на материале многолетних исследований (лаборатория профессора Р.Б. Гительмахера) ценностных ориентаций, проведенных в 80-х гг., т.е. в период относительно стабильной социально-экономической ситуации в стране; в середине 90-х гг. - в период политического кризиса. Дополнили их исследования в 2000 – 2016-х гг. (далее – в 2000-х гг.), позволившие проследить множественные изменения ценностных ориентаций работников, влияющие на их восприятие непосредственного руководителя.

При анализе терминальных ценностей в различные временные периоды существенная значимость принадлежит ценностной ориентации на труд. Высокая оценка значимости труда для современного работника находит выражение в том, что построение личной карьеры и формирование «деловой хватки» большинство стремится достичь посредством приобретения знаний и богатого профессионального опыта. Однако, начиная с 90-х гг. на фоне социально-экономического кризиса происходит кардинальное изменение структуры ценностных ориентаций – на первый план выходят материальные ценности. Эта тенденция сохраняется и по сей день. Стоит отметить, что в ответах респондентов особое внимание уделяется поиску высокооплачиваемой работы, желанию иметь благоустроенную квартиру,

личный автомобиль, а также возможность хорошо питаться и одеваться по моде в современных магазинах. Особой ступенью в реализации жизненных целей многих является потребность в быстром продвижении по службе, карьерном росте и потребность иметь хорошие взаимоотношения с нужными людьми. Доминирующее в современном обществе стремление к обладанию материальными ценностями значительно потеснило ценностную ориентацию на познание в целом. Вместе с тем самокритичность, умение конструктивно относиться к достигнутому – ценность, которая в 80-х и даже еще в 90-х гг. считалась основной в фундаменте личности советского человека, - утратила свою привлекательность в современном обществе. Результатом стало повышение требовательности к деятельности руководителя и его роли в успешности работы производства. Эта тенденция усиливается по нашим данным вплоть до 2017 г. Налицествует также диверсификация требований со стороны групп перцепиентов.

Анализ динамики изменения состава инструментальных ценностных ориентаций показывает, что изменения макроситуации в стране неизбежно вызывают адекватные этой ситуации изменения в структуре самих ценностных ориентаций. Отчетливо выделяется ориентация на развитие волевых качеств личности. Во всех рассматриваемых периодах, отличающихся основными факторами макроэкономических реалий в стране, ценностные ориентации на развитие волевых качеств личности прочно занимают первое место, что отчетливо связано с доминирующими терминальными ценностями – материальным благосостоянием и результативностью трудовой деятельности. Факторный анализ системы ценностных ориентаций работников в современный период позволил выявить и доказать высокую значимость ценностных ориентаций на материальные ценности, на развитие волевых и деловых качеств работников для общения, в диаде «работник-руководитель».

Таким образом, можно констатировать, что переход общества от распределительной системы к рыночным экономическим отношениям привел к преобладанию ценностей, направленных на удовлетворение личных интересов перцепиентов: большинство, желая быть материально обеспеченными, иметь высокие доходы, обладать богатым профессиональным опытом, иметь возможность самосовершенствоваться существенно меняет отношение и требования к руководителю. Соответственно и набор средств для достижения этих целей у современного перцепиента имеет новую структуру, в которой актуализируются уверенность в себе, предусмотрительность и дальновидность, упорство,

чувство собственного достоинства, а ценимые ранее – уважение мнения другого человека, бескорыстие и скромность – девальвировались. Это перспективно меняет практикоориентированные положения психологии управления, что также следует учитывать уже на этапе освоения образовательных программ.

Литература:

1. Карпов А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. – М.: ИП РАН, 2004.- 602 с.

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ У ДЕТЕЙ

ПарпиеваШ. (г.Ташкент, Узбекистан)

Что такое защитные механизмы в психологии? Этот термин был впервые введён Фрейдом в 1894 году в работе “Защитные нейропсихозы” и был использован в ряде его последующих работах для описания борьбы “Я” против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов.

Изначально Зигмунд Фрейд подразумевал под ним в первую очередь вытеснение, но в 1926 году, в приложении к работе “Торможения, симптомы и тревожность”, он возвращается к старому понятию защиты, утверждая, что его применение имеет свои преимущества: “поскольку мы вводим его для общего обозначения всех техник, которые “Я” использует в конфликте и которые могут привести к неврозу, оставляя слово *вытеснение* для особого способа защиты.

Ф.Перлз описывал защитные механизмы как такие маневры и способы мышления и поведения, к которым обращается мозг, чтоб избавиться от болезненного эмоционального материала. Это некоторые невротические процессы направленные на прерывание контакта с внешней средой. При том, что эти механизмы защищают нас от эмоциональной боли, они приводят и к со средой, к нарушению процесса саморегуляции организма, что лежит в основе всех физиологических нарушений. У ребенка каждый защитный механизм вначале формируется для овладения конкретными инстинктивными побуждениями и связан с определенной фазой индивидуального развития. Побудителем их формирования выступают возникающие в онтогенезе многообразные типы тревоги, типичные для детей. Сюда относятся реакции беспокойства на физический дискомфорт, страх разлуки и самостоятельности (одиночества, темноты, замкнутых пространств), страх смерти (нападения, заболевания, смерти родителей, сказочных персонажей, стихии пр.), страх подчинения (быть наказанным, быть пристыженным, утратить расположение), страх изменения. На каждом возрастном этапе – свои страхи, и каждый из них может быть как полезным для дальнейшего развития ребенка, так и вредным.

Подобно всем другим психическим процессам, защитные механизмы имеют свои объективные проявления – внешне наблюдаемые и

регистрируемые признаки на уровне действий, эмоции или рассуждений человека. (Например, со стороны заметно, что ребенок не обращает внимания на тревожное для себя сообщение, все время забывает дома учебник по нелюбимому предмету или постоянно выгораживает себя.) Для некоторых современных исследователей защитный механизм – это в первую очередь, именно прочный защитный поведенческий рисунок: внешне наблюдаемые действия, эмоции и проявления мышления, функционирующие как обходные маневры для избежания тревожащих сведений или как преобразователи того, что порождает чувство или ощущение тревоги. Для других авторов такие наблюдаемые и регистрируемые виды защитного поведения – всего лишь внешние, иногда даже частные, проявления скрытого психического процесса, который как раз и выступает как истинный защитный механизм. Во втором случае происходит разнесение понятий “защитная (поведенческая) реакция” и “защитный (интрапсихический) механизм”. На базе такого разнесения выделяют три основные формы адаптации человека к внешней среде: поиск человеком той среды, которая благоприятна для его функционирования; изменения, которые он совершает в среде для приведения ее в соответствие со своими потребностями; внутренние психические изменения человека, с помощью которых он приспосабливается к среде.

Наиболее примитивные формы отрицания: не –видение, не –слышание – могут реализоваться либо через отвлечение внимания, либо через механизм отрицательных галлюцинаций. Способность детей отключать произвольное внимания – шаг в развитии перцептивного отрицания. Невозможность избежать неприятного события может компенсироваться отрицанием не его самого, а его тревожащего смысла. Эта форма отрицания возникает в возрасте двух лет, когда активно формируется речь. В этом смысле лживость детей нередко имеет чисто защитную функцию. При отрицании переориентируется внимание. Родители могут долго и эмоционально ругать своего ребенка за очередную проделку и вдруг с возмущением обнаружить, что он давно уже “отключился” и ровным счетом “никак” на их нравоучение не реагирует. Отрицание может позволить человеку и с опережением отгородиться от травмирующих событий. У многих детей это проявляется в избегании соревнований или в отказе от занятий, в которых он не силен, особенно по сравнению с другим детьми. Вытеснение связано с забыванием истинного, но неприемлемого для человека мотива поступка. Забывается не само событие, а только его причина, первооснова. Для детей типичным является вытеснение страха смерти. В этом случае у ребенка сохраняется сознание того, что он боится, что страх – есть. В то же время настоящая причина страха маскируется, вместе страха смерти появляется страх “медведя” или “волка”, которые могут “напасть и голову откусить”.

Идентификация – это возвышение себя до другого путем расширения границ собственного “Я”. Обычно идентификация проявляется в детских ролевых играх. Дети играют в дочку – матери, в детский сад, магазин, школу, в “войнушку”, в трансформеров и т.д., последовательно проигрывают разные

роли и совершают разнообразные действия: наказывают кукол – детей, прячутся от врагов, защищают слабых. Являясь одним из механизмов самопознания, идентификация увеличивает способность ребенка испытывать чувства удовольствия, единства и гармонии путем сопричастности к кому – то. Дети идентифицируются теми, кого больше любят, кого выше ценят, создавая тем самым основу для самоуважения. Вместе с тем имитация поведения отрицательных персонажей, отношение к которым вызывает тревогу и беспокойство, нередко позволяет ребенку превратить эту тревогу и беспокойство, нередко позволяет ребенку превратить эту тревогу в приятное чувство безопасности. А.Фрейд приводит такой пример. Маленькая девочка боялась проходить через темный зал из-за привидений. Тогда она сама с помощью жестов стала изображать привидение и пришла к выводу, что если ты сама привидение можно не бояться идти. Такая физическая имитация антагониста – один из самых распространенных способов коррекции детских страхов.

Основные потребности, в удовлетворении которых нуждается любой человек, и ребенок в первую очередь, это потребности в безопасности, любви, ласке, принятии, самоуважении и т.д. если любая из этих потребностей не удовлетворяется, то мы будем испытывать какую – то угрозу. Так, например, если мы не получаем достаточно еды, и начинаем голодать, то возникает угроза нашему физическому существованию, если мы не получаем достаточно внимания и признания, то страдает наше отношение к самому себе – чувство самооценности, наша самооценка испытывает угрозу. Чтобы защититься от разного рода подобных угроз наша психика вырабатывает определенные виды поведения, которые получили название защитных механизмов. Защитные механизмы возникают у ребенка в двух случаях, когда он усваивает демонстрируемые родителями образцы защитного поведения, либо, когда он испытывает негативное воздействие со стороны родителей. К типичным детским защитным реакциям, которые мы можем наблюдать в поведении, относят: отказ (пассивный протест), оппозицию (активный протест), имитацию, компенсацию и эмансипацию. Достаточно типичной при этом является ситуация, когда в семье, где родился еще один ребенок, старший начинает капризничать и дурачиться как маленький, подсознательно полагая, что за это и любит малыша взрослые, и пытаясь тем же способом добиться того же результата. Суть взаимодействия с родителями сводится к проблеме: каким быть, чтобы они меня любили? Опасения, что не удастся реализовать родительские ожидания, приводит к напряжению, превращающемуся в мечты о необыкновенных успехах, которых в действительности достичь невозможно.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Перешеина Н.В. (г.Киров)

Ликвидация пробелов в знаниях учащихся является важным компонентом в системе ранней профилактики прогулов занятий. Если учащийся по каким-либо причинам не усвоил часть учебной программы, у него появляется психологический дискомфорт, оттого, что он не усваивает программу дальнейшего материала, ощущает себя ненужным на уроке. Для устранения неуспеваемости, ликвидации пробелов в знаниях можно использовать следующие формы и методы работы: индивидуальный подход к учащемуся на уроке, дополнительные учебные занятия, привлечение учащихся к внеклассным мероприятиям познавательного характера, поощрение за успехи в учебе. Социальный педагог должен посещать уроки с целью проверки организации индивидуальной работы учителя с педагогически запущенными подростками.

Наряду с еженедельным контролем посещаемости учебных занятий, социальный педагог может провести индивидуальные беседы с педагогически запущенными учащимися на темы: «Что поможет мне учиться?», «Последствия самовольного ухода из школы». В процессе беседы нужно попытаться понять, что служит причиной прогулов, и объяснить каковы могут быть последствия самовольного ухода из школы. Если же причина пропусков занятий – плохая успеваемость, то она возможна из-за низкой школьной мотивации или же негативного отношения школе. Необходимо поговорить с учащимися, что они думают о своей неуспеваемости, и как ее можно преодолеть. Работа по повышению школьной мотивации должна проводиться совместно с педагогическим коллективом и родителями. Необходимо напомнить родителям, что, прежде всего на них лежит ответственность за воспитание и обучение детей.

Для коррекции недостатков нравственного развития педагогически запущенных учащихся можно использовать следующие формы и методы работы: приобщить учащихся к коллективной деятельности на уроках, в общественных мероприятиях, привлечь к общественно полезному труду; использовать систему поощрений и наказаний; проводить разъяснение и убеждение в форме индивидуальных бесед.

Не менее важная задача коррекционной работы с педагогически запущенными учащимися – это профилактика наркомании и токсикомании. Социальному педагогу совместно с психологом можно провести с группой трудных подростков дискуссию «Наркотики: мифы и реальность», по возможности с приглашением детского нарколога. Дискуссия преследует следующие цели:

- воспитание у подростков ценностного отношения к здоровью, снижение интереса к алкоголю и психоактивным веществам;
- формирование жизненных навыков, препятствующих к

приобщению и употреблению ПАВ.

Для родителей учащихся предлагается провести профилактический лекторий. Цель лекции: формирование у родителей знаний и умений по созданию в семье благоприятной (не провоцирующих употребление наркотиков) атмосферы, отношений к своим детям, основанных на оптимальных требованиях, справедливости.

Важным этапом реализации коррекционной программы является работа с родителями педагогически запущенных подростков. На особый учет должны быть взяты родители – правонарушители, больные алкоголизмом, наркоманией с целью индивидуального воздействия на них.

Необходимо инспектору отдела опеки и попечительства несовершеннолетних и социальному педагогу поставить эту семью на учет. Вынести предупреждение родителям, обязать принять меры к организации обучения ребенка. Провести с родителями консультацию психолога и социального педагога. Провести разъяснительную беседу с родителями. Объяснить им перспективы дальнейшего развития событий, убедить в необходимости положительного влияния на ребенка своим примером. Поручить члену Комиссии со стороны службы занятости оказать содействие в трудоустройстве неработающих родителей.

После проведенных мероприятий, считаем, что ситуация с педагогически запущенными учащимися должна нормализоваться, а уровень педагогической запущенности существенно снизиться.

Литература:

- Невский, И.А. Трудный успех: (Без «трудных работать можно»). [Текст] / И.А. Невский. М.: Просвещение, 1981. - 128 с.
- Никитина, Н.И., Глухова, М.Ф. Методика и технология работы социального педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «Соц. Педагогика» / Н.И. Никитина. - М.: ВЛАДОС, 2007. - 399 с.
- Овчарова, Р.В. Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении и преодолении педагогически запущенных детей [Текст] / Р.В. Овчарова. - Архангельск: Просвещение, 1995. - 150 с.
- Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р.В. Овчарова. - М.: Сфера, 2002. - 479 с.
- Перешина, Н.В., Заостровцева М.Н. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений [Текст] / Н.В. Перешина. - М.: Сфера, 2006. - 192 с.

ИНТЕГРАТИВНАЯ АРТ – ТЕРАПИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ

Пермина С. (Челябинск)

Практически все существующие направления психотерапии занимаются оказанием психологической помощи в кризисных ситуациях и при кризисных состояниях. К одному из таких направлений можно отнести

активно развивающуюся интегративную арт-терапию, использующую различные виды искусства и парадигмы психологии с целью коррекции личности и группы в кризисном состоянии.

Интегративная арт-терапия как современное психотерапевтическое и психокоррекционное направление обладает рядом специфических особенностей и наличием нетрадиционной для психотерапии триады: терапевт – клиент – произведение искусства, что дает возможность переживать болезненные моменты в консультировании менее остро. Искусство рассматривается как метафора и выполняет функцию исцеляющего, обучающего и социализирующего механизма.

Развитие креативности и творческого отношения к жизни, как постоянно присутствующего внутриспсихического потенциала, позволяет быстро восстанавливать ресурсные состояния личности.

Арт-терапевтические методы воздействия обладают адекватностью по отношению к психической реальности личности, доступностью для понимания, относительной краткосрочностью, простотой и удобством в применении. Специалисты в своей практической работе имеют дело с объектом, который называется «психическая реальность индивида или группы», и процесс приведения клиента в сбалансированное состояние – это процесс осознания вытесненного и подавленного материала из разных слоев картографии бессознательного.

Интегративная арт-терапия, как современная психотехнология, обладает потенциальной возможностью активации базовых компонентов подавленного материала, восстанавливает целостности психической реальности (ЦПР).

Модель ЦПР, описанная и исследованная нами, состоит из взаимосвязанных между собой компонентов, проявления которых в современной жизни социально табуированы (Козлов, 2007).

Все эти семь компонентов составляют определенную целостную систему, которая имеет все качества, присущие живым системам. В силу этого, помощь в кризисных состояниях терапия, трансформация, интеграция человека или личностный рост предполагают целенаправленную работу с этими целостностями и их системами.

Психофизиологический компонент: отражает актуальное психофизическое состояние, интенсивность нейро - гуморальных процессов, изменение в функционировании внутренних органов.

В современных условиях социального существования человека двигательная активность подавляется - человек не может избить обидчика, убежать в страхе и т. д. В этом случае, эндокринный удар принимают на себя сердечно – сосудистая, пищеварительная, мочевыделительная и другие системы организма.

Мышечный компонент: напряжение проецирует психологически болезненные ситуации, пережитые людьми в процессе жизни. Любое эмоциональное состояние, будь то страх или гнев, раздражение или

волнение, содержат в себе мышечный (мускульный) компонент. В мышцах, при неотреагированном эмоциональном напряжении, образуются участки «застывшего» напряжения – болезненные уплотнения. В зависимости от расположения они могут рефлекторно влиять на внутренние органы, имитируя их расстройства. А. Лоуэн сформировал классификацию типов характера в зависимости от рисунка хронических мышечных напряжений.

Дыхательный компонент: каждое эмоциональное переживание связано с особым паттерном или качеством дыхания. Рисунок дыхания, как лакмусовая бумага, проявляет состояние психики. Каждое состояние психики – это также и состояние дыхания. Каждое состояние дыхания – это определенное состояние психики.

Мотивационный компонент отражает структуру мотивационно – потребностных процессов. Многие личностные проблемы, в том числе и психосоматические заболевания, представляют собой проявления внутренних конфликтов между одинаковыми по интенсивности, но разнонаправленными мотивами индивида.

Эмоциональный компонент отражает содержание эмоционального состояния. Подавляются эмоции высокой интенсивности, а так же содержание той или иной эмоции, раскрытие которой может быть расценено субъектом как опасное или неприемлемое.

Образный компонент является социальной репрезентацией сил, включающих систему защитных механизмов личности. Защитные механизмы включаются, если содержание, интенсивность или форма проявления переживания социально табуированы. В образном пространстве эти социальные табу опредмечиваются реальными референтными лицами, реальной ситуацией личностного опыта.

Ментальный компонент сводится к мыслям, идеям, вербальным конструкциям, сопровождающим ситуацию подавления или включения других защитных механизмов личности. Ментальный компонент подспудно присутствует в любом процессе подавления и вытеснения.

Использование в коррекционной работе арт-терапевтических методик может служить диагностическим материалом при дифференциальной диагностике кризисных состояний.

Применение методов интегративной арт-терапии является эффективным в индивидуальной работе с кризисной личностью и в группах, участники которых переживают кризисные состояния.

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Петраш Е.А. (г. Курск)

Социальная идентичность представляет собой системный интегративный феномен, включающий онтогенетические и

социогенетические основания, характеризующийся множественностью проявлений на структурном, генетическом, функциональном, интегративном и метасистемном уровнях; определяем ее как осознание и переживание индивидом групповой принадлежности, проявляющейся в принятии социальных норм и идентификации себя в устойчивых социально-психологических качествах своего Я.

Нарушение социальной идентичности по критерию отношения к реальности функционирует в трех формах: нарушение социальной идентичности как уход от социальной реальности (при зависимости); нарушение социальной идентичности как противостояние социальной реальности (при делинквентном поведении); нарушение социальной идентичности как приспособление к социальной реальности (при соматической патологии) (Н. Пезешкиан, 2006).

Рассматривая социальную идентичность в нескольких планах (ее структурной организации, функционирования и содержания), мы предполагаем, что критерии оценки социальной идентичности соответствуют выделенным планам. Структурный план исследования раскрывает механизмы и закономерности, лежащие в основе собственной организации социальной идентичности; характеризуется показателями объема реализации и реализованностью социальных ролей. Функциональный план раскрывает особенности развертывания социальной идентичности во времени; реализуется через ролевую самооценку. Содержанием социальной идентичности является ролевая принадлежность.

Стимульный материал методики был структурирован и организован в форму таблицы. Процедура проведения методики осуществлялась в несколько этапов. Первоначально респондентам предлагается составить список ролей, отвечая на вопрос: кто я? Далее необходимо объединить выделенные роли в следующие группы: семья, профессия, друзья, общественные отношения, досуг (интересы). Следующим этапом испытуемым необходимо дать характеристику каждой из перечисленных ролей, отвечая на вопрос: как я выполняю свою роль (по каждой роли отдельно). После оценки респондентам необходимо перечислить тех, в отношении кого (и какого количества людей) реализуется каждая социальная роль. Завершающим этапом процедуры является перечисление действий, в которых реализуется каждая из указанных социальных ролей. Критерии оценки методики исследования социальной идентичности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Соотнесение критериев оценки социальной идентичности и содержания этапов инструктирования испытуемых

Критерий оценки социальной идентичности	Этап инструктирования

Содержание социальной идентичности	Ролевая принадлежность	Составьте список ролей, отвечая на вопрос: кто я? Объедините выделенные роли в следующие группы: семья, профессия, друзья, общественные отношения, досуг (интересы).
Функционирование социальной идентичности	Ролевая самооценка	Дайте характеристику каждой из перечисленных ролей, отвечая на вопрос: как я выполняю свою роль ...?
Структура социальной идентичности	Объем реализации социальной роли	Перечислите, в отношении кого (и какого количества людей) реализуется каждая социальная роль.
	Реализованность социальной роли	Перечислите, в каких действиях реализуется каждая из указанных социальных ролей.

Разработка и апробация методики исследования социальной идентичности осуществлялась последовательно в три этапа: на I этапе определялись психодиагностические параметры методики (ролевая принадлежность, ролевая самооценка, объем реализации социальной роли, реализованность социальной роли); на II этапе выявлялись нормативные показатели методики в группе нормы по выделенным параметрам; на III этапе осуществлялся расчет психометрических показателей разрабатываемой методики (конвергентной валидности через сопоставление с показателями методик «Кто я?» Куна, РЕП-теста Келли, МИСОЛИ; надежности через расчет коэффициента надежности-согласованности и ретестовой надежности методики).

В основном исследовании по модификации и апробации методики приняли участие 668 человек (357 мужчин и 311 женщин) в возрасте 12–64 лет. Группы формировались по возрастным периодам: подростковый возраст (12-15 лет), юношеский возраст (16-21 лет), период взрослости (22-60 лет), период старости (61-64 года). Группы уравнивались по полу. Исследование проводилось в индивидуальной форме на условиях информированного согласия.

На I этапе разработки и апробации методики исследования социальной идентичности решалась задача определения психодиагностических параметров: ролевая принадлежность, ролевая самооценка, объем реализации социальной роли, реализованность социальной роли. Для определения расчетных показателей по психодиагностическим параметрам методики исследования социальной идентичности были сформированы две группы

испытуемых: в экспериментальную группу вошли 55 человек в возрасте 21-57 лет ($\bar{x} \pm \sigma = 37 \pm 4,51$) с клиническим диагнозом F10.2 – «Синдром зависимости» в соответствии с МКБ-10. Основанием включения данной клинической группы в исследование стала задача определения нормативных границ реализации социальной идентичности. Обследование данной группы испытуемых осуществлялось в условиях стационара областной наркологической больницы после снятия острого интоксикационного состояния. Контрольную группу составили испытуемые с нормой, соответствующие возрастному этапу взрослости (22-55 лет; 68 человек), имеющие заключение «здоров» по результатам прохождения процедуры профосмотра.

Методика исследования социальной идентичности включает в себя ряд процедур: испытуемым на специальном бланке предлагается составить список ролей, отвечая на вопрос: «кто я?», после чего выделенные роли сгруппировать (семья, профессия, друзья, общественные отношения, досуг). Далее испытуемым необходимо дать характеристику каждой из перечисленных ролей, отвечая на вопрос: как я выполняю свою роль (по каждой роли отдельно). Следующим этапом испытуемым необходимо перечислить тех, в отношении кого (и какого количества людей) реализуется каждая социальная роль. Заключительным этапом процедуры проведения является перечисление действий, в которых реализуется каждая из указанных социальных ролей.

Расчет количественных показателей методики исследования социальной идентичности в экспериментальной и контрольной группах осуществляется в соответствии с выделенными психодиагностическими параметрами (таблица 2).

Таблица 2

Психодиагностические параметры методики исследования социальной идентичности

Психодиагностические параметры	Содержание и процедура расчета
Ролевая принадлежность	Общее количество социальных ролей.
	Количество группировок социальных ролей по сферам (семья, профессия, друзья, общественные отношения, досуг).
Ролевой диапазон	Отношение общего количества социальных ролей к количеству группировок по сферам $РД = \frac{\text{количество социальных ролей}}{\text{количество группировок по сферам}}$
Объем реализации социальных ролей	Количество тех, в отношении кого (и какого количества) реализуется каждая социальная роль по сферам.
	Общее количество ролей, в отношении кого (и какого количества) реализуется каждая социальная роль.
Реализованность социальных ролей	Количество действий, через которые реализуется каждая социальная роль.
Ролевая самооценка	Количество положительных (успешных) и отрицательных (неуспешных) социальных ролей.

Сравнительная оценка осуществлялась с использованием шкалы порядка (непараметрический U-критерий Манна-Уитни, $p < 0,05$) (таблица 3).

Таблица 3

Оценка значимости различий психодиагностических параметров методики исследования социальной идентичности
(U-критерий Манна-Уитни)

Психодиагностические параметры	Норма ($\bar{x} \pm \sigma$)	Алкогольная зависимость ($\bar{x} \pm \sigma$)	Значимость различий ($p < 0,05$)
Количество социальных ролей	19,24 $\pm$ 3,76	7,26 $\pm$ 2,14	0,014*
Количество ролевых группировок	4,85 $\pm$ 0,12	2,27 $\pm$ 1,37	0,024*
Ролевой диапазон	3,8 $\pm$ 0,24	3,2 $\pm$ 0,29	0,039*
Общее количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль	44,51 $\pm$ 6,23	11,24 $\pm$ 2,83	0,044*
Реализованность социальных ролей	57 $\pm$ 5,94	19,61 $\pm$ 3,28	0,012*
Количество успешных социальных ролей	14,95 $\pm$ 2,23	5,05 $\pm$ 1,39	0,032*
Количество неуспешных социальных ролей	4,29 $\pm$ 1,18	2,21 $\pm$ 0,92	0,019*

Примечание: *различия значимы по критерию Манна-Уитни.

По анализируемым показателям выявлены статистически значимые различия по всем психодиагностическим параметрам. В качестве расчетных показателей психодиагностических параметров методики исследования социальной идентичности нами были выделены параметры, характеризующие содержание, структуру и функционирование социальной идентичности и имеющие количественное выражение: количество социальных ролей, количество группировок социальных ролей и коэффициент ролевого диапазона (как расчетные показатели ролевой принадлежности); количество успешных и неуспешных социальных ролей (как расчетный показатель ролевой самооценки); количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль (как расчетный показатель объема реализации социальных ролей), а также общее количество действий, через которые реализуется каждая социальная роль (как расчетный показатель реализованности социальных ролей).

Таким образом, в структуру расчетных показателей методики мы ввели следующие: количество социальных ролей, количество группировок социальных ролей, коэффициент ролевого диапазона, количество успешных и неуспешных социальных ролей, количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль, а также общее количество действий, через которые реализуется каждая социальная роль.

На основании полученных результатов исследования выявлены следующие тенденции: чем меньше значение показателей ролевой принадлежности, тем сильнее выражены нарушения содержания социальной идентичности; чем меньше ролевой диапазон, тем сильнее выражены

нарушения содержания социальной идентичности; чем меньше объем реализации социальных ролей, тем сильнее выражены структурные нарушения социальной идентичности; чем ниже реализованность социальных ролей, тем сильнее выражены структурные нарушения социальной идентичности; чем больше количество неуспешных социальных ролей, тем сильнее выражены нарушения функционирования социальной идентичности.

На II этапе разработки и апробации методики исследования социальной идентичности ставилась и решалась задача определения нормативных значений психодиагностических параметров по возрастным этапам: подростковый возраст (12-15 лет; 112 человек), юношеский возраст (16-21 лет; 92 человек), период взрослости (22-55 лет; 68 человек), период старости (56-64 года; 71 человек). В реализации данного этапа принимали участие 393 человека (183 мужчин и 210 женщин), имеющих медицинское заключение «здоров» по результатам прохождения процедур медицинского обследования в поликлиниках (для подросткового, юношеского возраста и периода старости) и профессионального медицинского осмотра (для периода взрослости).

Статистический анализ нормативных показателей осуществлялся по выделенным диагностическим параметрам на каждом возрастном этапе с использованием показателей средних значений (таблица 4).

Таблица 4

Средние значения психодиагностических параметров методики исследования социальной идентичности на разных возрастных этапах ($\bar{x} \pm \sigma$)

Психодиагностические параметры	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Период взрослости	Период старости
Количество социальных ролей	16,32±2,29	17,94±1,64	19,24±3,76	18,07±2,35
Количество ролевых группировок	3,39±1,19	3,95±0,69	4,85±0,12	4,18±0,57
Ролевой диапазон	4,8±0,36	4,5±0,29	3,8±0,24	4,3±0,41
Общее количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль	37,24±3,18	41,22±4,29	44,51±6,23	43,48±4,22
Реализованность социальных ролей	48,37±4,94	52,63±5,18	57±5,94	54,33±4,81
Количество успешных социальных ролей	12,19±1,92	13,44±2,36	14,95±2,23	13,67±2,11
Количество неуспешных социальных ролей	4,13±1,62	4,5±1,38	4,29±1,18	4,4±1,54

Онтогенетическая тенденция изменений показателей структурно-функциональной организации и содержания социальной идентичности характеризуется криволинейной зависимостью: по мере взросления (от подросткового возраста к юношескому возрасту, от юношества к взрослости) выявлено возрастание показателей ролевой принадлежности и расширение

ролевого диапазона на уровне содержания социальной идентичности; увеличение объема реализации и степени реализованности социальных ролей на уровне структуры социальной идентичности; возрастание показателя ролевой самооценки на уровне функционирования социальной идентичности. В старости данные показатели социальной идентичности незначительно снижаются.

Поскольку социальная идентичность представляет собой системный интегративный феномен, характеризующийся континуальностью, норма социальной идентичности на уровне структурно-содержательной организации и функционирования характеризуется широким диапазоном ролевой принадлежности, сгруппированным по пяти основным сферам (семья, профессия, друзья, общественные отношения, досуг), позитивной ролевой самооценкой, высоким объемом и реализованностью социальных ролей. Нормативные диапазоны значений показателей методики изучения социальной идентичности представлены в таблице 5.

Таблица 5

Нормативные диапазоны значений показателей методики исследования социальной идентичности

Показатели	Количественные значения			
	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Период взрослости	Период старости
Количество социальных ролей	14,00 - 18,6	16,30 – 19,58	15,48 – 23,00	15,72 – 20,42
Количество ролевых группировок	2,20 - 4,58	3,26 – 4,64	4,73 – 4,97	3,61 – 4,75
Ролевой диапазон	4,44 – 5,16	4,21 - 4,79	3,56 – 4,04	3,89 – 4,71
Общее количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль	34,10 – 40,42	36,93 – 45,51	38,28 – 50,74	39,26 – 47,70
Реализованность социальных ролей	43,43 – 53,31	47,45 – 57,81	51,06 – 62,94	49,52 – 59,14
Количество успешных социальных ролей	10,27 – 14,11	11,08 – 15,80	12,72 – 17,18	11,56 – 15,78
Количество неуспешных социальных ролей	2,51 – 5,75	3,12 – 5,88	3,11 – 5,47	2,86 – 5,94

Задачей III этапа разработки и апробации методики исследования социальной идентичности являлся расчет психометрических показателей: надежности-согласованности, конвергентной валидности, а также ретестовой надежности. На данном этапе исследования участвовали 393 человека, средний возраст которых составил $34,6 \pm 5,48$ года. В экспериментальные группы (325 человек) включались испытуемые с нарушением социальной

идентичности: с аддиктивной и делинквентной идентичностью. Распределение испытуемых по полу с нарушениями социальной идентичности осуществлялось в соответствии с общепопуляционными тенденциями.

В группу испытуемых с аддиктивной идентичностью вошли пациенты с алкогольной зависимостью – F10.2 «Синдром зависимости» в соответствии с МКБ-10 (55 человек); 41 человек с наркотической (опиоидной) зависимостью (F11.2 – «Психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением опиоидов – синдром зависимости» по МКБ-10); 39 человек с зависимостью от курительных смесей; 54 человека с игровой зависимостью.

В группу испытуемых с делинквентной идентичностью вошли 98 человек с деструктивным поведением (заключенные, отбывающие наказание в местах лишения свободы); 38 человек с аутодеструктивным поведением (испытуемые с незавершенной попыткой суицида).

Контрольную группу на данном этапе исследования составили 68 человек, имеющие заключение «здоров» по результатам прохождения процедуры профосмотра.

Расчет показателей надежности методики исследования социальной идентичности осуществлялся последовательно: сначала для группы нормы (отдельно для каждого возрастного этапа), затем для группы с нарушением социальной идентичности (отдельно для каждого нарушения).

В результате оценки надежности–согласованности методики исследования социальной идентичности в группе нормы через расчет показателей коэффициента α -Кронбаха установлен достаточный уровень надежности–согласованности (табл. 6).

Таблица 6

Значение коэффициента надежности методики исследования социальной идентичности в группе нормы по Кронбаху (α)

Показатели	Альфа Кронбаха			
	Подростковый возраст	Юношеский возраст	Период взрослости	Период старости
Количество социальных ролей	0,712	0,731	0,732	0,758
Количество ролевых группировок	0,734	0,754	0,744	0,744
Ролевой диапазон	0,711	0,722	0,736	0,785
Общее количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль	0,784	0,729	0,762	0,731
Реализованность социальных ролей	0,725	0,751	0,740	0,726
Количество успешных социальных ролей	0,694	0,737	0,729	0,720

Количество неуспешных социальных ролей	0,753	0,710	0,683	0,754

Диапазон достоверности: >0,9 – очень высокий уровень надежности; >0,8 – хороший уровень надежности; >0,7 – достаточный уровень надежности; >0,6 – сомнительный уровень надежности; >0,5 – низкий уровень надежности; ≤0,5 – недостаточный уровень надежности.

Количественные показатели надежности, представленные в таблице 7, свидетельствуют о достаточном уровне надежности–согласованности психодиагностических параметров методики исследования социальной идентичности в группах с нарушением социальной идентичности.

Таблица 7

Значение коэффициента надежности-согласованности методики исследования социальной идентичности в группах с нарушением социальной идентичности по Кронбаху (α)

Группы испытуемых	Количество социальных ролей	Количество ролевых группировок	Ролевой диапазон	Общее количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль	Реализованность социальных ролей	Количество успешных социальных ролей	Количество неуспешных социальных ролей
Алкогольная зависимость	0,721	0,722	0,714	0,737	0,754	0,762	0,689
Наркотическая зависимость	0,758	0,729	0,731	0,750	0,704	0,722	0,744
Зависимость от курительных смесей	0,721	0,741	0,788	0,724	0,716	0,718	0,770
Игровая зависимость	0,720	0,736	0,753	0,738	0,721	0,729	0,702
Деструктивное поведение	0,757	0,728	0,714	0,786	0,729	0,761	0,740
Аутодеструктивное поведение	0,733	0,708	0,729	0,713	0,788	0,812	0,773

В качестве критериев конвергентной валидности методики исследования социальной идентичности использовались: методика «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) для показателей общего количества социальных ролей, количества сфер, ролевого диапазона, а также ролевой самооценки;

методика исследования структурной организации личностной идентичности (Е.А. Петраш, В.Б. Никишина) для показателей объема реализации и реализованности социальных ролей.

Оценка конвергентной валидности осуществлялась с помощью метода корреляционного анализа (г-критерий ранговой корреляции Спирмена, $p < 0,05$) последовательно: сначала в группе нормы, затем отдельно для каждой экспериментальной группы (с аддиктивной и делинквентной идентичностью). Полученные прямо пропорциональные взаимосвязи между диагностическими показателями методики исследования социальной идентичности и показателями ранее разработанных методик подтверждают достаточный уровень конвергентной валидности авторской методики как в группе нормы, так и в группе с нарушением социальной идентичности.

Оценка ретестовой надежности методики исследования социальной идентичности осуществлялась через процедуру сравнительного анализа спустя 6 месяцев с использованием критерия χ^2 Фридмана для оценки значимости различий диагностических показателей в различных условиях ($p < 0,05$). Объем выборки составил 234 человека с нарушением социальной идентичности из общего объема выборки. Результаты оценки ретестовой надежности представлены в таблице 8.

Таблица 8

Показатели ретестовой надежности психодиагностических параметров методики исследования социальной идентичности в группах с аддиктивной и делинквентной идентичностью (критерий χ^2 Фридмана, $p < 0,05$)

Группы испытуемых	Количество социальных ролей	Количество ролевых группировок	Ролевой диапазон	Общее количество ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль	Реализованность социальных ролей	Количество успешных социальных ролей	Количество неуспешных социальных ролей
Алкогольная зависимость	0,573	0,072	0,122	0,078	0,084	0,092	0,221
Наркотическая зависимость	0,0632	0,094	0,127	0,092	0,057	0,116	0,078
Зависимость от курительных смесей	0,087	0,088	0,432	0,068	0,064	0,140	0,084
Игровая зависимость	0,125	0,092	0,059	0,737	0,083	0,077	0,073
Деструктивное поведение	0,067	0,066	0,063	0,061	0,112	0,076	0,059

Аутодеструктивное поведение	0,057	0,071	0,047*	0,079	0,042*	0,088	0,094

*различия значимы

Отсутствие значимых различий по психодиагностическим показателям методики указывает на достаточный уровень устойчивости полученных результатов во времени.

В результате разработки и апробации методики исследования социальной идентичности определены следующие психодиагностические параметры, характеризующие содержание, структуру и функционирование социальной идентичности: показатель ролевой принадлежности; показатель ролевой самооценки; показатель объема реализации социальных ролей; показатель реализованности социальных ролей.

Параметр ролевой принадлежности, характеризующий содержание социальной идентичности, рассчитывался через три показателя: количество социальных ролей, количество группировок социальных ролей и коэффициент ролевого диапазона. Параметр ролевой самооценки рассчитывался через количество успешных и неуспешных социальных ролей. Параметр объема реализации социальных ролей в количественном выражении представлен количеством ролей, по отношению к кому реализуется каждая социальная роль. Параметр реализованности социальных ролей количественно определялся как общее количество действий, через которые реализуется каждая социальная роль.

Согласно полученным в ходе исследования данным, авторская методика исследования социальной идентичности является валидным психодиагностическим инструментом с достаточным уровнем надежности.

Литература:

1. Акимова, М.К. Нормативный подход в психодиагностике: обоснование и разработка методики / М.К. Акимова, Е.И. Горбачева // Вопросы психологии. – 2013 – Т.6. – № 2. – С. 45-56.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование. 7-е изд. / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
3. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн, перевод с английского ; под ред. Л.Ф. Бурлачука. – Киев: ПАН Лтд., 1994. – 288 с.
4. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.
5. Петраш, Е.А. Модификация методики «Автопортрет» с целью изучения диссоциации образа Я / В.Б. Никишина, Е.А. Петраш // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С.156-166.

КОНСУЛЬТАНТ-ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Петрушин С.В. (г. Казань)

Создание отечественных моделей психологической помощи и психотерапии является важной задачей дальнейшего развития этого направления в России. Если рассматривать ситуацию психологического консультирования как многомерное информационное поле, то можно выделить различные доминанты восприятия необходимой для консультанта материала, то есть на что ему обращать внимание. Эта информационная установка определяет ту или иную позицию консультанта в процессе психологической помощи. В существующих психотерапевтических моделях можно выделить следующие три основных источника информации для решения психологической проблемы.

В первом случае объект внимания психолога – другой человек. Консультант слушает то, о чем он говорит, наблюдает за его поведением, анализирует и интерпретирует эту информацию. Во втором случае объект внимания консультанта расширяется – помимо другого человека он начинает учитывать характер возникающих в процессе консультирования взаимоотношений между консультантом и клиентом. Но «за кадром» остается еще элемент консультативной ситуации – это душевная сфера самого психолога-консультанта. Данный ресурс консультирования не до конца еще использован в консультировании и психотерапии.

Мы предлагаем обозначить данное направление как «консультант-центрированный подход». В нем традиционно выделяют два явления – эмпатия и контр-перенос. К. Роджерс считал эмпатию основополагающей установкой терапевта в терапевтических отношениях и ключевым условием изменения личности клиента. Он определял «эмпатическое понимание» как способность психотерапевта ощущать чувства и личностные смыслы клиента как бы изнутри, как их ощущает сам клиент, однако без потери условия "как если бы". Эмпатия может быть как односторонним вчувствованием во внутренний мир другого человека, так и взаимной. Идею о взаимной эмпатии разрабатывал основатель психодрамы Я. Морено. Он ввел идею «теле», которое определял как вчувствование индивидов друг в друга.

Явление контр-переноса активно исследуется в рамках психоаналитического подхода. Хотя на этапе создания психоанализа контр-перенос изживался из ситуации консультирования, сегодня психоаналитики радикально изменили свою точку зрения, признав его важным инструментом исследования бессознательного (П.Хайманн, К.Хогут). М.Якоби полагает, что самое главное для аналитика — осознавать свои чувства, которые он испытывает по отношению к пациенту.

Сегодня границы консультант-центрированного подхода уже значительно расширяются. Например, в рамках семейных расстановок (Б.Хеллингер) активно изучается феномене «замещающего восприятия»,

когда человек, участвующий в расстановках, испытывает не характерные для него эмоции и чувства. Как правило, любой человек без специальной подготовки способен на расстановках замещать практически любого незнакомого человека, весьма точно описывая его отношения и внутренний мир.

На наш взгляд, в рамках консультант-центрированного подхода можно выделить еще одно важное явление – психологический резонанс. У понятия резонанс применительно к живому контакту немало синонимов, отражающих ту или иную важную сторону этого многопланового явления: созвучие, синхронность, гармония. При этом происходит как бы снятие психологических границ между субъектами общения. Входя в резонансные отношения, два человека становятся единой системой, возникает новая целостность, "гиперличность" (Налимов В.В.). Опора на резонанс может быть одним из эффективных подходов в психологическом консультировании. В этом направлении нами разрабатывается интегративная модель психологической помощи, осуществляемая с опорой на психоэмоциональную сферу, которую мы обозначили как «резонансное консультирование».

В ее основе лежит следующее предположение. Любая связь подразумевает обмен информацией. Но информация бывает двух видов: словесно-логическая и образно-чувственная, энергетическая. Если говорить о резонансе в терминах энергии, то когда один человек как источник энергии входит в контакт с источником энергии другого человека или ситуации, то возникает некоторое событие. Знаком такого взаимодействия является избыток энергии. Прибавка энергии является явным критерием возникновения резонанса. «Распаковка» энергетического компонента, возникающего в результате резонанса дает возможность получения информации, лежащей за словами.

Чтобы пользоваться таким методом получения информации из «неявленного», нужна специальная подготовка психолога-консультанта. Одним из важных умений является переход от стихийного резонанса к управляемому. Последнее предполагает владение консультантом методиками саморегуляции для возможности изменений своего психоэмоционального состояния, его подстройки под состояние клиента. Опора на резонанс дает возможность решать такие важные задачи в консультировании, как быстрая диагностика, глубинная подстройка, поддержание тонуса консультанта, а также задачи точного и экологичного воздействия.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ НЕЙРОМЕТРИКИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ *Пискарева Н.С. (г. Москва)*

Из поколения в поколение родители подрастающих детей задаются вопросом будущего своего ребенка. Начиная с детского сада

происходит выбор кружков и секций. Далее уже в школе актуальным становится выбор профильного класса. Это очень важно, так как это уже серьезный шаг в сторону будущей профессии. Часто выбор происходит по наитию: можно в физико-математический, можно в биолого-химический или в филологический класс. По каким предметам школьной программы подросток успевает, то и считается лучшим выбором, не учитывая того, сколько дополнительных занятий и репетиторов пройдено. Показатели оценок подростка подталкивают родителей к выбору.

Существует много методик профориентации для детей старших классов. Они все разнообразны: от рисуночных, проективных тестов (С. Розенцвейга, Сонди, Рене Жиля... и др.) до опросников с мировыми именами (ММРІ, Кеттел, Личко и др.) и даже нейрометодик (А.Р. Лурия и др.). Порой ответы подросток дает те, которые описывают его, как социально удобного индивидуума. Мы не можем сказать на 100%, что склонности к чему-либо у ребенка – это только его волеизъявление. Здесь могут играть не только социально значимые, но и психологические факторы, в частности, взаимоотношения в семье. Вариантов повлиять на ответ тестируемого может быть множество: угодить родителю, оппозиция, тревожность и т.п. Как же добиться истины? Как узнать об истинных способностях и потенциалах ребенка?

В последнее время популярным направлением стала нейропсихология детского возраста, которая позволяет диагностировать детей от 5 до 13-14 лет для определения уровня развития. С ее помощью возможно узнать о нарушениях, дефектах и всевозможных трудностях работы высших психических функций. С помощью нейрометодик можно топически описать, в каком участке мозга происходит активация тех или иных высших психических функций. Не перестаешь удивляться, насколько человеческий мозг сложный и удивительно интересный объект для изучения! Большое количество нейронных связей образуется благодаря деятельности человека. Любое движение, реакция создает контакт между нейронами. Так нарабатываются связи. Чем чаще человек делает одно и то же движение, тем крепче становятся эти связи. Происходит автоматизация этих движений, и вырабатываются навыки, с помощью которых легче адаптироваться к внешнему миру. Наш мозг – объект «ленивый», то, что ему дается, то он и обрабатывает. Ему приходится включаться в работу и создавать нейронные связи, если человек активно пользуется своим телом. Происходит развитие!

Но здесь речь пойдет о параллельном механизме человеческой природы. Есть генетика. Определенно, ее развивать выгоднее, чем

вкладываться в сомнительные проекты. Человек рождается уже с заложенными данными. Это темперамент, характерные особенности, способности и таланты человека. Именно о них сейчас и речь.

Что же такое талант? Это способности и ресурсы, которые открываются, с приобретением опыта, формируя навык, и приводят к наибольшему успеху в той или иной области. Если человека направлять в деятельность, в которой у него имеется высокий потенциал, то возможности освоения этой деятельности огромные! И наоборот, если человек вкладывает много усилий и своего труда для того, чтобы добиться результатов в той области, которая не является ведущей в его способностях, то эта деятельность будет приводить к некоторому истощению сил и ресурсов. Современные ученые (в частности, Г. Гарднер «Теория множественного интеллекта») выделяют несколько граней интеллекта, в которых человек может иметь потенциалы. Именно поэтому мы сейчас и не рассматриваем уже отжившую теорию IQ, так как человеку совершенно не нужно быть успешным во всех областях. Он может быть талантливым по одной, двум, трем граням интеллекта и не быть успешным в том, чего от него ожидают.

За последние десятилетия произошло немало открытий в области работы головного мозга. Сейчас ЭЭГ уже считается рядовой процедурой считывания мозговой активности, а в мире уже широко используют устройства (нейроинтерфейсы), которые получают данные ЭЭГ в реальном времени. Из многочисленного диапазона сигналов различают такие, как мышечная активность, мимика лица, моргание и др. Стало доступно различать эти сигналы и даже отделять самые необходимые от второстепенных (для полной картины), в зависимости от того, что хочет увидеть специалист.

Нейроинтерфейс – НКИ, или интерфейс «мозг-компьютер» – это устройство для обмена информацией между мозгом и внешним устройством, например, компьютером. Их применение занимает ниши во многих областях: медицина, нейропротезирование, игровая индустрия. Актуальным становится вопрос прогнозирования будущего для современного поколения. И здесь интерфейсы играют незаменимую роль.

Благодаря соединению новейших технологий, нейропсихологических методик и Теории множественного интеллекта в единую методику диагностики под названием «Нейрометрия», сейчас есть возможность построить индивидуальный маршрут развития ребенка или подростка, который является истинным, заложенным самой природой. Появилась новая профессия «нейрометрист» – это специалист, который проводит данную

диагностику. Методика позволяет выявлять и определять потенциалы ребенка по определенным граням интеллекта. При проведении диагностики совершенно не важными являются ответы диагностируемого, ведь эта методика предполагает «чтение» только лишь мозговой активности. Диагностируемый может неправильно отвечать или даже молчать в ответ – нейроинтерфейс непременно считает импульсы головного мозга, где появляется электрическая активность. Далее данные передаются на обработку. В результате диагностируемый получает на руки полный отчет, в котором можно увидеть рекомендации по направлениям деятельности, кружкам и секциям, если это касается детей в возрасте от 4 до 12 лет, по предметам общеобразовательной школы, и уже с 14 лет есть возможность увидеть рекомендации к профессиональным компетенциям, в которых во взрослой жизни человек сможет быть более успешным, чем другие.

В отчет по профориентации входит большой блок будущих профессий из «Атлас 100», каталог которых создан на базе инновационного центра «Сколково». Уже в ближайшем будущем дети, которые сейчас идут в школу, будут поступать в образовательные организации высшего образования и обучаться компетенциям по новой системе. Отталкиваясь от каталога будущих профессий, можно идти в ногу с неизбежными изменениями в развитии страны и цивилизации в целом. В перспективе экономика страны будет развиваться в роботизированных и компьютеризированных направлениях, поэтому многие профессии, которые существуют на данный момент, постепенно исчезнут.

В кабинетах диагностики центра «Вербатория» есть возможность помогать детям по формированию мотивационных аспектов, родителям показывать оптимизацию их финансовых вложений в ребенка, а также педагогам, которые с помощью рекомендаций по отчету смогут повысить уровень успеваемости своих подопечных.

В перспективе на базе центра планируется проводить лонгитюдные научные исследования в русле наблюдений за теми детьми и подростками, которые прошли процедуру нейрометрии и следовали рекомендациям по сформированному индивидуальному отчету. Эти исследования дадут возможность повысить эффективность психологической работы с детьми и подростками, профориентационной работы, а также работы с родителями, дети которых, порой, вкладывают непосильный труд в деятельность, связанную с родительскими ожиданиями.

Литература:

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
2. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.: ил.
3. <http://verbatoria.ru>.
4. <http://atlas100.ru>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦИКЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Поварёнков Ю. П. (г. Ярославль, Россия)

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 "Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества

Аннотация: В статье показано, что профессиональное становление человека осуществляется в полном соответствии закономерностями жизненного цикла. Выделено три типа профессиональных циклов, раскрыта их психологическая структура, выделены их специфические стадии, зафиксированы причины завершения циклов, определены временные единицы измерения их длительности.

Ключевые слова: структурно-уровневый подход, профессиональные маркоциклы, профессиональные мезоциклы, профессиональные микроциклы, профессиональный и хронологический возраст профессионала.

В серии наших исследований было показано [1],[2], что профессиональное становление и реализация личности подчиняется закономерностям жизненного цикла, в рамках которого, как известно, фиксируется зарождение системы, её развитие, достижение зрелости, старение и её умирание или преобразование в новые формы.

Впервые профессиональный цикл, как часть жизненного пути человека, был выделен и описан в психологии развития. В психологии карьеры также выделяются профессиональные или карьерные циклы развития специалиста. Однако, даже самый поверхностный анализ убеждает нас в том, что и в психологии развития, и в психологии карьеры исследуются не одни и те же профессиональные циклы.

Именно этот факт позволяет нам предположить, что существуют различные по своей природе профессиональные циклы. А коль скоро это так, то возникает необходимость выделения и описания таких циклов, а также - необходимость их сопоставительного анализа. Принимая во внимание сказанное выше, в рамках настоящей статьи предпринята попытка, в самом первом приближении обозначить направления решения сформулированных выше задач.

Учитывая уровни психологического анализа профессионализации личности нами было выделено 3 типа профессиональных циклов, которые

мы, в соответствии с логикой системогенетического подхода, называли макроциклами, мезоциклами и микроциклами. Их выделение осуществлялось по следующим содержательным основаниям: длительность протекания, единицы измерения длительности, время начала и завершения, причины завершения, связь с конкретной профессией, психологическое содержание и ряд других. Дадим краткую характеристику каждому типу профессиональных циклов.

Характеристика профессионального макроцикла. Данный цикл является самым протяжённым во времени и охватывает весь трудовой путь человека. Фактически он отражает динамику принятия и отношения человека к труду, как форме и способу самореализации личности, а также - динамику его ресурсных возможностей как субъекта труда. Поэтому макроцикл можно назвать циклом трудового пути личности [1],[4].

В рамках макроцикла описывается динамика становления и реализации именно субъекта труда, а не субъекта профессиональной деятельности, между которыми складываются определенные отношения и соотношения, требующие специального анализа.

Относительная нейтральность психологического содержания макроцикла по отношению к профессиональной деятельности подчеркивается и спецификой понятийного аппарата. Описание цикла трудового пути осуществляется с использованием таких понятий как трудоспособность, трудолюбие, отношение к труду, работоспособность, трудовой опыт, готовность к труду, общетрудовые знания, умения и навыки и т.д.

Макроцикл является частью жизненного цикла человека, он начинается и заканчивается на определённом его этапе или вместе с ним. Важно подчеркнуть, что цикл трудового пути начинается не с поиска и выбора профессии, а с осознания и принятия труда (в самом широком смысле этого слова) как одного из возможных, а может быть и основных, способов самореализации, самоутверждения и саморазвития личности. Если такое принятие профессионализации происходит на уровне сознания, то оно обычно фиксируется человеком в известных словесных формированиях типа "чтобы нормально жить человек должен трудиться" или "все работают и я должен работать" и т.д. Возможны и более тонкие психологические формулировки, но в любом случае они, изначально, затрагивают не содержание конкретной профессии, а именно труд в целом, как специфическую форму проявления активности человека.

Ананьев Б.Г. выделяет следующие стадии цикла трудового пути: старт, развитие, кульминация и финиш. В литературе большое внимание уделяется временным параметрам старта и финиша макроцикла, срокам наступления и длительности кульминационной стадии.

В литературе обсуждается вопрос о завершённости или незавершённости цикла трудового пути, о причинах его "искусственного" прерывания или естественного завершения. В качестве основной причины

естественного завершения цикла трудового пути рассматривается снижение трудоспособности и работоспособности субъекта труда.

В качестве временных единиц измерения цикла трудового пути используется хронологический возраст человека или его общетрудовой стаж.

Характеристика профессионального мезоцикла. На уровне данного цикла изучаются закономерности профессионального становления и реализации личности в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности. Важно отметить, что возможны самые различные сочетания и соотношения всех названных оснований [3].

В рамках профессионального мезоцикла исследуются закономерности становления и реализации субъекта конкретной профессиональной деятельности или специальности.

Понятийный аппарат, применяемый для изучения профессионализации на уровне мезоцикла отличается от того, который применяется в ходе исследования цикла трудового пути. В данном случае, чаще всего используются такие понятия как профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одарённость, профессиональная пригодность и т.д. Тем самым подчёркивается специализированность профессионального становления, его зависимость от содержания и условий конкретной профессиональной деятельности и трудового поста.

Мезопрофессиональный цикл является частью цикла трудового пути, но может с ним определённым образом совпадать. Это происходит тогда, когда его трудовой путь связан с одной профессией, специальностью или одним местом работы. Если человек меняет профессии и специальности, то трудовой путь будет состоять из нескольких профессиональных циклов, о чём мы уже говорили в наши работы .

Мезопрофессиональный цикл имеет инвариантную структуру. Состоит из некоторой последовательности стадий, которые соотнесены с решением конкретных профессиональных задач. Один из вариантов стадий представлен ниже.

1 стадия. Профессиональная оптация; решаемые задачи: поиск и выбор профессии, формы профессионального образования.

2 стадия. Профессиональное обучение; решаемые задачи: формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

3 стадия. Самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности; решаемые задачи: профессиональная самореализация и достижение оптимального пика профессиональной продуктивности.

4 стадия. Профессиональное сохранение; решаемые задачи: поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворённости, снижения интереса к профессии, проявления профессиональных деструкций.

5 стадия. Выбор направления дальнейшей профессионализации; решаемые задачи: смена направления в рамках профессии, принятие маргинальной формы существования в профессии, отказ от профессии, места работы, занимаемой должности и т.д.

В психологии наиболее подробно исследована 1 стадия профессионального цикла, но на уровне первичной оптации, в меньшей степени - 2 стадия, слабо исследована 3 и остаются практически не изученными 4 и 5 стадии. А именно эти стадии имеют важное значение для понимания полициклической сущности профессионализации и механизмов смены профессиональных циклов.

В рамках наших исследований показано, что главная причина завершения мезопрофессионального цикла заключается не в закономерном снижении трудоспособности человека и не в утрате им профессиональной компетентности, а в изменении его отношения к профессиональной деятельности и к себе как профессионалу, в нарастании профессиональной монотонии и появлении профессиональных деструкций.

Ведущим временным параметром измерения профессионального развития человека в рамках мезоцикла является его профессиональный или карьерный возраст.

Характеристика профессионального микроцикла. В рамках микроцикла описываются закономерности профессионального становления и реализации личности в процессе решения ею отдельных задач профессионализации. Как было отмечено нами выше, индивидуальные и нормативные задачи профессионализации определённым образом соотносятся с отдельными стадиями профессионального цикла и трудового пути.

Микроцикл имеет определённую структуру [2]. Он начинается с попытки использовать имеющиеся у субъекта труда ресурсы для достижения желаемого результата, например "выбрать будущую профессию". Если этих ресурсов достаточно, то человек решает поставленную задачу.

Чаще всего имеющихся у человека ресурсов бывает недостаточно и поэтому субъект приступает к выработке адекватных новой профессиональной задаче средств её решения. Первоначально человек "включает" механизмы саморегуляции, которые позволяют активизировать и оптимизировать, необходимые для решения задачи ресурсы, в том числе - и выявить некоторые скрытые резервы субъекта труда. Если саморегуляционные процессы обеспечивают выведение ресурсных возможностей человека на необходимый уровень, то стоящая перед человеком задача решается. Если - нет, человек переходит к следующему этапу решения задачи. Он заключается в том, что человек включает механизмы качественной и количественной перестройки своих ресурсных возможностей через научение и развитие.

В ходе научения и развития ресурсные возможности человека доводятся до уровня необходимого и достаточного для решения

поставленной перед ним задачи. Благодаря этому осуществляется решение соответствующей профессиональной задачи, в полном соответствии с заданными количественными и качественными критериями. Затем происходит свертывание сформированных средств решения задачи, их структурная утилизация и включение в потенциальные ресурсные возможности субъекта труда. Завершается микроцикл тем, что происходит актуализация готовности субъекта труда к решению следующей профессиональной задачи.

Понятийный аппарат, используемый для анализа решения каждой профессиональной задачи соответствует её содержанию. Например, для анализа решения задач профессионального обучения характерно использование следующих понятий: учебно-важные качества, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная обученность и обучаемость, учебная мотивация, готовность к профессиональной деятельности и т.д. При анализе решения оптационных задач используются такие понятия как готовность к выбору профессии, профессиональные интересы, профессиональная пригодность, профессиональные пробы, профессиональная направленность и т.д.

Временные параметры используемые на каждой стадии также специфичны и соответствуют содержанию решаемой профессиональной задачи. Так в рамках анализа микроцикла профессиональной подготовки используются такие единицы профессионального возраста как курс, семестр, а в рамках самостоятельной профессиональной деятельности - общий трудовой стаж и профессиональный стаж.

Литература:

1. Поваренков, Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности / Ю.П.Поваренков // Ярославский психологический вестник.- 2005.-№ 16.- С.10-15
2. Поваренков, Ю.П. Индивидуально-психологическое содержание профессионально важных качеств субъекта труда / Ю.П. Поваренков // Вестник Томского государственного педагогического университета.- 2006.- № 2.- С.22-27
3. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond [Текст] / D.T. Hall, P.H. Mirvis // Journal of Vocational Behavior. – 1995. - V. 35. – P. 64–75.
4. Super, D.E. The Psychology of careers [Текст] / D.E. Super. – N.Y.: Harper Row, 1957.

АКМЕ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУДРОСТИ

Пожарский С.Д. (г. Санкт-Петербург)

Общественное развитие обладает бесчисленными гранями, достойными рассмотрения. В рамках поставленной темы, не вдаваясь в описание психологических характеристик зрелости (чему посвящена обширная литература), предлагается анализ движения философской мысли в оформлении представлений о мудрости как критерия совершенства человека.

В этом анализе содержится попытка обозначить вневременные смысловые точки в понимании этого феномена, элементы качественного изменения содержания мудрости с выходом на те возможные закономерности, которые помогают практически осмысливать и управлять процессом достижения акме. Акме (вершина) развития человека понимается в данном исследовании как максимально полное раскрытие им своей природы.

Обращение к античной философии дает богатый материал в связи с размышлением о мудрости. Так, один из признанных семи греческих мудрецов, Фалес провозглашает «Познай самого себя». Гераклит, развивая этот тезис и поясняя истоки своей учености, отвечает «Я выпросил самого себя». Таким образом, одна из сторон мудрости – это умение поставить вопросы самому себе и давать на них определенные ответы.

Пифагорейцам мало лишь речевой формы ответа, для них важен поступок в соответствии с познанными добродетелями. В результате, высшая мудрость – это согласование мысли, слова и действия. Демокрит утверждает в таком целостном состоянии достижение автономности.

На втором этапе развития античной философии происходит усиление и дальнейшее раскрытие трех ключевых идей: разумности, нравственности и целостности. Сократ обращает внимание на важность самообладания. Последнее – это не только знание самого себя, это управление собой, способность подчинить свои импульсы более существенной цели.

Платон предлагает путь гармонизации устремлений человеческой души – развитие интереса к духовному, прежде всего – к философии. Согласно Аристотелю, мудрость состоит в обладании серединой, уравнивающей крайние состояния выбора человека.

На третьем этапе античной философии мудрость наполняется новым содержанием, в ней усиливаются такие грани, как независимость, автономность, самодостаточность. В средневековой философии мудрость осмысливается в связи с устремленностью человека к высшему существу – богу, как средоточию всех самых совершенных свойств.

На новом витке возрождения в ряду связанных с мудростью античных категорий появляется понятие свободы (свобода человека). Идея свободы сохраняет свое звучание и в Новое время, но острее встает вопрос о ее границах в связи с существованием человека в обществе. Жизнь человека не может сводиться только к преследованию собственных интересов, она вплетена в систему интересов государства.

Осмысление человека как автономной творческой единицы, способной самостоятельно выбирать цели, ставит перед мыслителями Нового времени вопрос о том, какова должна быть эта конечная цель. Мудрый поступок не может быть следствием личностного произвола. Спиноза предлагает решением познание необходимости как внешней детерминации действий человека. В эту необходимость включаются совокупность внешних связей, в которые встроен человек и которые задают направление его жизни.

Гельвеций определяет в качестве конечного ориентира действий человека – общественное благо.

В немецкой классической философии продолжается осмысление системы человек – мир, которое выходит на более обобщенный и абстрактный уровень. И. Кант формулирует максимум человеческого поведения, главный императив нравственности, где максима индивидуальной воли имеет силу всеобщего закона. Г.Ф. Гегель утверждает человека как проявление и объективацию мирового разума. Мудрый человек, таким образом, действует в высшей степени сознательно, соизмеряя свои силы с неким высшим управляющим принципом.

На новом витке философской мысли отмечаются тенденции к иррациональным трактовкам сущности человеческой жизни. Категории разума, воли, свободы, органичная связь между которыми в образе мудрого человека, достигающего вершин, подвергаются критике и переоценке. Последствиями этого становятся такие решения вопроса о том, что считать мудрым: занять пассивную отшельническую позицию (А. Шопенгауэр), перестать рассуждать и подчиниться высшей силе (С. Кьеркегор), слушать лишь голос собственных желаний и следовать им, сметая многое на своем пути (Ф. Ницше).

Представители экзистенциализма вновь задаются вопросом о конечности существования человека. Этот вопрос выступает в качестве отправного для мудрого и зрелого отношения к жизни.

Подводя итоги рассуждению, отметим, что вневременное в представлении о мудрости человека – это идея целостности, согласования познавательной, реагирующей и действующей сторон личности. Такая согласованность достигается в выборе осмысленной цели существования. В зависимости от преобладающего устроения эпохи в содержании представлений о мудрости усиливается какой-то из ее компонентов, но решение вопроса о самосовершенствовании для конкретного человека остается делом его сознательного выбора.

Литература:

1. Аристотель. Риторика-перевод Н. Платоновой // Античные риторики. Под ред. А.А. Тахо-Годи - М.Изд-во Моск. ун-та, 1978.
2. Гегель Г.Ф. Феноменология духа – СПб.: Наука, 1992.
3. Диоген Лаэртский О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль. 1986.
4. Ильин В.В. Пожарский С.Д. Философия и акмеология – СПб.: Политехника. 2003.
5. Ильин В.В. История философии – СПб.: Питер. 2003.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ СУИЦИДАЛЬНЫХ ПРОИСШЕСТВИЙ СРЕДИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЕННО-МОРСКОГО ФЛОТА

Пухова Н.М. (г. Калининград)

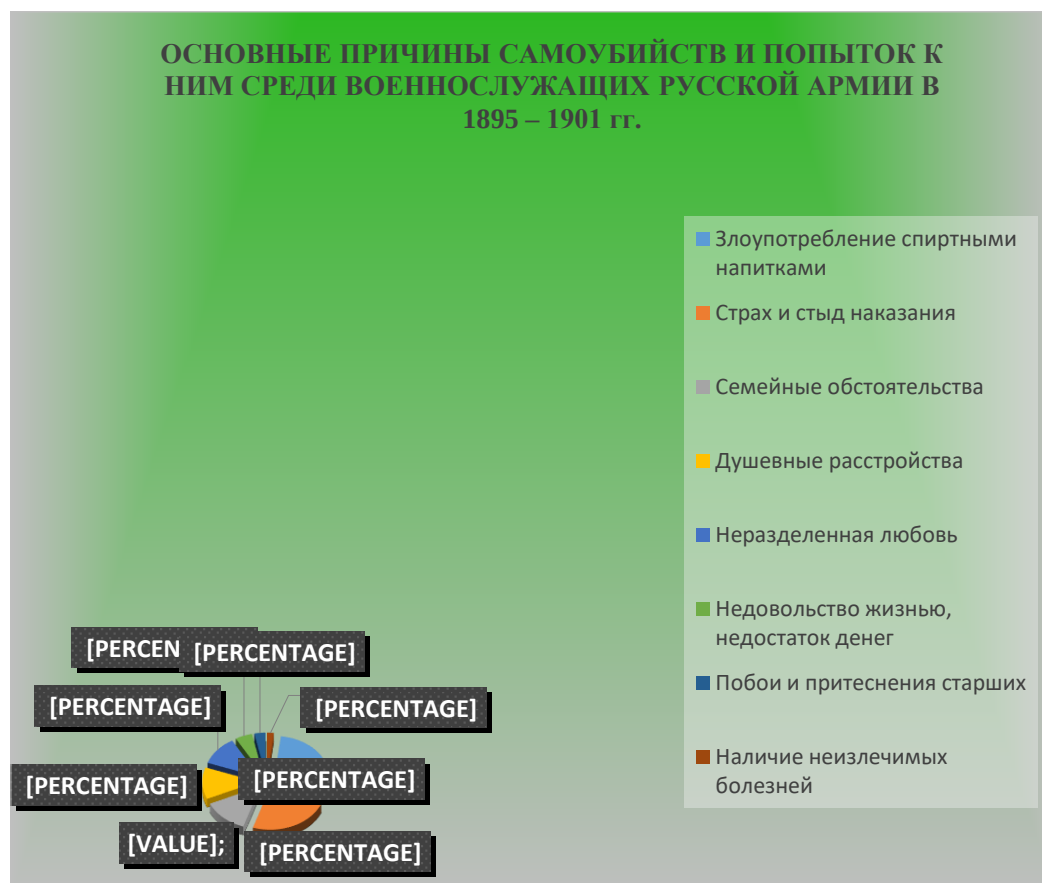
Несмотря на унифицированность норм поведения и морали в Вооруженных Силах, отношение к суициду, как социально-психологическому явлению, варьируется от полного принятия, как некой данности, своего рода условию «естественного отбора», до абсолютного отрицания, попыток изжить, свести к нулю показатели смертности, хотя бы в отдельно взятой структуре. Для военнослужащего - самопожертвование во имя спасения жизни товарищей, гибель в бою, на боевом посту во все времена и у всех народов мира считались образцом высокой нравственности. Иначе воспринимается самоубийство. Оно практически всегда осуждалось обществом, считалось позором для армии и флота. К примеру, в 18 веке конфисковалось имущество покончивших с собой, тело самоубийцы, лицом вниз, протаскивали по улице, а затем закапывали на перекрестке дорог. Подобное отношение было закреплено и в воинских уставах 1716 года. Покушение на самоубийство в армии наказывалось смертной казнью. Похожие меры предусматривались и Морским уставом 1763 года: «Кто захочет сам себя убить и его в этом застанут, того повесить на райн, а ежели кто сам себя уже убьет, тот и мертвый за ноги повешен быть имеет.» (Морской устав, гл. 50 ст.117).

Самоубийство – одна из основных причин гибели военнослужащих в мирное время. На протяжении двух последних десятилетий потери личного состава, не связанные с учебно-боевой деятельностью, по этой причине составляют примерно третью часть от общего числа потерь. Не смотря на то, что наметилась тенденция к снижению коэффициента смертности по причине суицида (с 0,26 в 2001 г. до 0,10 в 2016 г.), среди военнослужащих военно-морского флота, проблема остается болезненной, а вопросы профилактики актуальными.

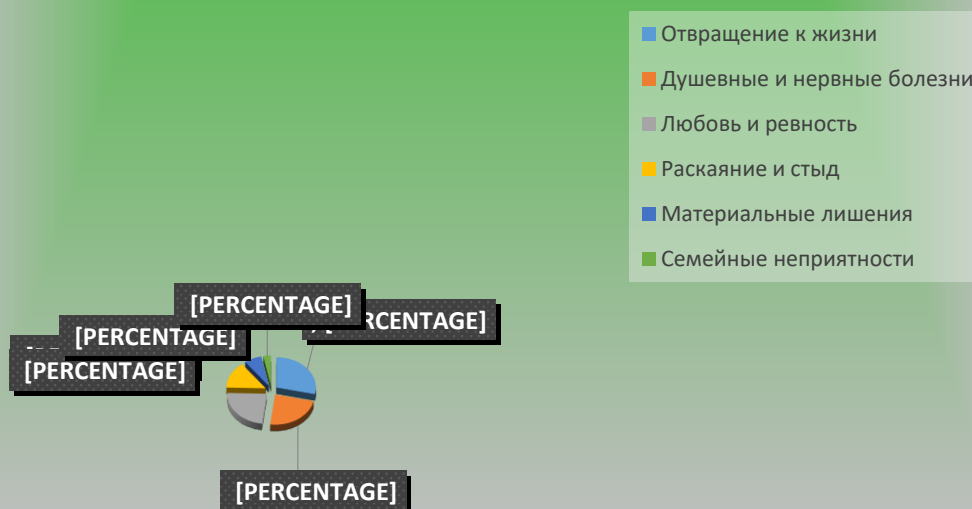
Изучая особенности суицидального поведения военнослужащих исследователь столкнется с рядом проблем:

- в силу закрытости и жесткой регламентированности военной системы, сбор и публикация в открытых печатных источниках статистической информации о количестве суицидов не допускается;
- затруднена работа по сбору дополнительной информации о суицидентах, в силу географической рассредоточенной мест проживания семей погибших;
- материалы прижизненного психологического изучения индивидуальных психологических особенностей и социального анамнеза военнослужащих не всегда достаточны для качественного анализа.

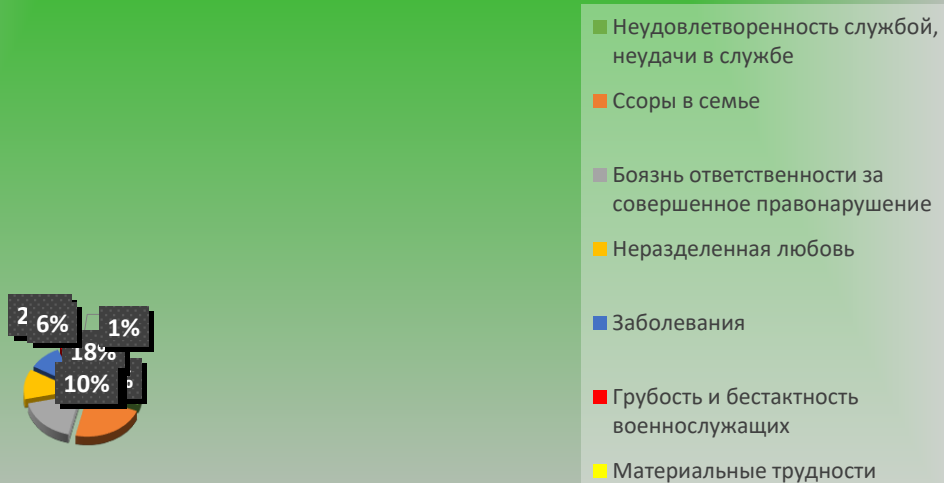
На протяжении последних ста лет военными специалистами предпринимались попытки классифицировать социально-психологические аспекты суицидального поведения военнослужащих, проанализировать причины. В качестве примера приведем анализ причин суицидальных происшествий в войсках в различные исторические периоды.



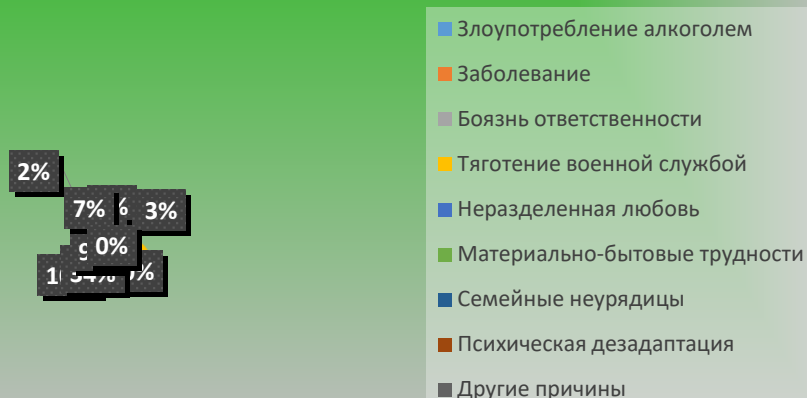
ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ САМОУБИЙСТВ СРЕДИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РККА В 1922 – 1925 гг.



ПРИЧИНЫ САМОУБИЙСТВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СА И ВМФ В 1973 г.



ПРИЧИНЫ САМОУБИЙСТВ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВС РФ ЗА 2012 - 2016 гг.



Актуальность данной проблемы для частей военно-морского флота и армии в целом обусловлена и тем, что в условиях круглосуточного совместного проживания воинов, совместного выполнения задач, связанных с риском для жизни и в экстремальных условиях, самоубийства деморализующе влияют на личный состав, отрицательно сказываются на морально-психологическом климате в воинских коллективах и, как следствие, снижают боевую готовность. Экономические и социальные последствия суицидальных происшествий для военно-морского флота представить не сложно, но существуют и не менее важные, - морально этические: резонанс в средствах массовой информации каждого подобного случая снижает престиж Вооруженных Сил в глазах общественности, порождает недоверие к армии и флоту. Острой проблемой являются и суицидальные попытки (незаконченные суициды, аутоагрессивные действия демонстративно-шантажного характера и пр.). Среди военнослужащих, количество покушений на самоубийство в несколько раз превышает количество завершенных самоубийств. Они влекут за собой необратимые нарушения здоровья военнослужащих, неспособность выполнять служебные обязанности, в большинстве случаев приводят к увольнению с военной службы. При этом следует иметь в виду, что в частях флота гибнут в большинстве своем психически здоровые молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет.

Замалчивание проблемы порождает в среде военнослужащих командного звена «мифы» и предубеждения в отношении суицида как социально-психологического явления. Существует упрощенное отношение к фактам самоубийств, стремление объяснить их исключительно влиянием психических расстройств. Между тем, изучение обстоятельств суицидальных происшествий показало, что более 80% воинов, из числа лишивших себя жизни, - это практически здоровые лица, вне момента суицидальных действий, не выявляющие признаков нервно-психической неустойчивости, попавшие в острые психотравмирующие ситуации, приводящие к

дезадаптации и психологическому кризису, а также его крайнему проявлению – суициду (Козлов В.В., 1999). Суицидальные попытки возникают на фоне длительной психотравмы по механизму сходны с реакцией короткого замыкания, их принято квалифицировать как острые ситуационные реакции (Козлов Т.Н., 2004). Кроме того, выявляется склонность к стереотипным формам девиантного поведения в психотравмирующих ситуациях, при сохранной в целом социальной адаптации (Доровских И.В., 1995).

В настоящее время не смотря на то, что работа по профилактике суицидальных происшествий выделена в одно из приоритетных направлений деятельности психологической службы Вооруженных Сил, в войсковой практике специалистов не существует четких критериев, объясняющих причины суицидального поведения военнослужащих, способных повысить эффективность профилактической работы.

Литература:

1. Амбрумова А.Г. Личность. Психология одиночества и суицид // Актуальные вопросы суицидологии. – М., 1988.
2. Бухтияров П.В. Психологические условия профилактики суицидального поведения личности. – Новосибирск, 2006.
3. Доровских И.В. Ситуационные реакции дезадаптации у военнослужащих срочной службы: структура, динамика, патогенетические особенности, принципы военно-патриотической экспертизы. – М., 1995.
4. Козлов В.В. Интенсивные интегративные психотехнологии в социальной работе. // Психотехнологии в социальной работе: материалы костромской конференции. – Кострома, 1996.
5. Козлов Т.Н. Психологические и личностные механизмы суицидального поведения у военнослужащих срочной службы. – Чита, 2004.
6. Морской Устав. 1763г. – СПб, 1999.

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Расников Е.Ф. (г. Ярославль)

Аннотация: Статья посвящена описанию психологических особенностей коммуникации религиозных организаций и их членов. Рассматриваются различные научные подходы к проблеме религии и религиозной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, религия, организация, группа, структура.

В настоящее время происходит поиск людьми стабильных основ. Обеспечить стабильность могут социальные группы, в том числе религиозные. Отношение к той или иной религиозной организации зависит от многих аспектов и факторов, к одним из которых можно отнести фактор

коммуникации. В целях благополучной деятельности своей религиозной организации руководитель должен располагать знаниями об особенностях взаимодействия между ее членами, а также особенностями взаимоотношений с другими социальными институтами и организациями. Важно понимать, какова специфика коммуникации как с уже имеющимися членами религиозной общины (организации, группы), так и с потенциальными. Исходя из вышесказанного, можно сказать, что проблема религиозной коммуникации является одной из актуальных и востребованных в рамках психологической науки.

Очевидно, что актуальность обращения к проблеме религиозной коммуникации обусловлена необходимостью систематического осмысления и исследования данного феномена, в том числе и в сфере психологической науки.

Психологический аспект специфики религиозной коммуникации и религии в целом содержится в работах социальных психологов У. Джеймса, Г. Олпорта, С.Д. Бэтсона и др. [Гараджа В.И, 1995]

В отечественной психологии разработка данной проблематики велась с середины XX века, о чем свидетельствуют труды Платонова К.К., Угриновича Д.М., Яблокова И.Н., Новикова В. В. и других.

Влияние религиозных организаций на личность и механизмы воздействия изучали такие ученые, как Ю.М. Антонян, М. Аргал, В.Г. Батаев, Дж. Беннефт, В.А. Богданов, Ю.Ф. Борунков, Е.Ф. Василюк, В.В. Гульданд, А.А. Скородумов. Л.В. Куликов, В.Н. Шейнов и другие

Религиозная организация - организация, образованная в целях совместного исповедания и распространения религиозного учения. Многие сразу ассоциируют религиозную организацию с сектами или деструктивными культами, но их следует различать, поскольку они имеют свои специфические особенности. Орел Н. Дает следующее определение: «Деструктивные культы - это такие группы и организации, которые используют крайние и неэтичные техники манипулирования для вербовки и удержания своих членов, имеют тенденцию или прямо осуществляют тотальный контроль мыслей, чувств и поведения своих приверженцев с целью удовлетворения интересов лидеров и самодовлеющей группы». [Орел Н, 2002]

Мечковская Н. и Тэрнер В. в качестве одного из определения религиозной коммуникации приводят следующее: «религиозная коммуникация представляет собой символически выраженные коммуникативные акты, актуализируемы в ритуальной практике». [Мечковская Н.Б, 2009]

В рамках Ярославской психологической школы было проведено множество исследований, посвященных религии и религиозной коммуникации. Примером такого исследования можно считать работу Лушпая С.А. на тему «Социальный стереотип представителей новой религиозной организации в сознании молодежи». Цель исследования была

связана с выявлением особенностей и изучением содержательных характеристик социального стереотипа представителей новой религиозной организации. Одним из этапов данного исследования было изучение с помощью контент-анализа особенностей образа представителей новых религиозных организаций в печатных СМИ и Интернет-изданиях: 52 статьи, посвященные религиозным сектам, для изучения особенностей описания представителей новых религиозных организаций в агитационных материалах: 100 статей. Исследователи рассмотрели «образ мира» и «образ Бога» представителей новых религиозных организаций. В качестве новой религиозной организации была взята организация «Свидетели Иеговы». Для изучения «образа мира» и «образа Бога» был использован метод контент-анализа. В качестве материала для исследования были взяты по 100 утверждений из агитационного материала.

Проведенный анализ показал, что такие организации противопоставляют себя остальному религиозному миру, в особенности, представителям христианских конфессий. Мир, описываемый в агитационной литературе, характеризуется одними лишь негативными определениями. Их можно разделить на две группы: беды, которые приносит существование в нем (49% от общего числа определений) и чувства, которые сектанты испытывают к этому миру (51%). Преимущество (61% от общего числа категорий) составляет описание «негативных» сторон вышей силы. В первую очередь – стремление уничтожить всех, кто ему не поклоняется, ненависть к ним. [Лушпай С.А. 2010]

Авторы пришли к выводу, что образ окружающего мира для представителей новой религиозной организации «Свидетели Иеговы» является враждебным, наполненным страхом и опасностями. Безопасно можно чувствовать себя только внутри организации, при условии, что исполняются ее требования. Иначе даже в ней может наступить «Божья кара». Также было отмечено, что члены данной секты должны находиться в постоянном психическом напряжении, недоверчиво относиться к окружающему миру, четко придерживаться границ «мы-они». Данное состояние неизбежно отрицательно сказывается на психическом здоровье человека. [Лушпай С.А. 2010]

Необходимо отметить, что мы также планируем исследовать психологические особенности религиозной коммуникации. Поскольку исследование, описанное выше, посвящено новым религиозным организациям (сектам), мы планируем сосредоточить свое внимание на традиционных религиозных организациях. Наше исследование может позволить нам узнать, какова специфика содержания религиозных текстов и какие техники воздействия и убеждения используют традиционные религии.

Нашей целью является исследование психологических особенностей религиозной коммуникации. Мы рассмотрим специфику религиозной коммуникации с общественностью через СМИ в качестве объекта исследования. С помощью метода контент-анализа мы хотим

проанализировать особенности содержания религиозных текстов, используемых религиозными организациями как средство коммуникации с общественностью. Особенностью нашего научного исследования и его новизной можно считать то, что методом контент-анализа мы также собираемся исследовать способы психологического воздействия, используемые (или не используемые) религиозными организациями в их специфических текстах.

Основная гипотеза заключается в том, что религиозная коммуникация обладает своей, присущей только ей, спецификой и использует специфические методы убеждения.

В качестве теоретической и методологической основы проводимого исследования нами взяты: линейная модель коммуникации Г. Лассуэлла; структура образа Я, предложенная М. Куном и Т. Макпартлэндом; подходы к убеждающей коммуникации (Модель К. Ховланда); общие для всех религиозных систем элементы (А.Г. Сафронов)

В качестве методов исследования мы используем: метод контент-анализа. Контент-анализ — метод выявления и оценки определенных характеристик текстов и других носителей информации, в котором в соответствии с целями исследования анализируются определенные элементы содержания — смысловые единицы или формальные признаки.

В нашем исследовании в качестве категорий были взяты:

- общие для всех религиозных систем элементы:
 1. Религиозные образы
 2. Ритуалы
 3. Мифологическая система
 4. Символы
 5. Заповеди
- способы и методы убеждения (К. Ховланд) (убеждающие техники)
- механизмы управления массовым сознанием и поведением (Т.В. Евгеньева, 2007)
- компоненты коммуникативного акта по Г. Лассуэлли:
 1. Кто говорит? (коммутатор)
 2. Что говорит? (содержание сообщения)
 3. Кому говорит? (адресат сообщения)

В качестве выборки для изучения специфики религиозной коммуникации мы используем тексты периодических изданий (журналы, газеты и т.п.) религиозных организаций.

Ожидаемые результаты:

1. Религиозная коммуникация имеет свои особенности и специфику.
2. Религиозные организации в СМИ прибегают преимущественно к убеждающим (или манипулятивным) техникам.

Таким образом, мы продолжим традиции Ярославской психологической школы в области исследования религии как социально-психологического феномена.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ В РАКУРСЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Расулов З.И. (г. Бухара, Узбекистан)

В современной лингвистике исследования текста, в том числе и художественного, ведутся в рамках целого ряда дисциплин. Проблемы, связанные с различными аспектами его порождения и восприятия, разрабатываются не только в лингвистике, но и в других областях знания, таких как психология, психолингвистика, методика обучения иностранным языкам, теория коммуникации и т.д. Текст рассматривается не только как источник данных о языке, но и как основная единица коммуникации, индивидуальная речевая реализация системы языка, неразрывно связанная с мыслительной деятельностью, и, тем самым, неотделимая от человека, порождающего или воспринимающего его.

Эта точка зрения связывает особенности индивидуальных стратегий переводчика, и характеристики его личности, не связанных напрямую с текстовой деятельностью, но в какой-то мере определяющая специфику его когнитивной и эмоциональной сферы, а также его субъективное отношение к миру, а, следовательно, и к тексту.

Следует отметить, что переводческая проблематика привлекает внимание ученых (Красильникова, 1998) только в связи с тем, что перевод является составной частью большого класса явлений, которые В.В.Виноградов назвал “вариантными формами воплощения того же замысла” (В.В.Виноградов, 1975, с.59). К этому классу можно отнести литературные “переделки и подделки”, произведения, созданные на основе одного сюжета, новые произведения, созданные на основе иноязычных оригиналов, но не являющиеся переводами, а также переводы одного текста на разные языки, выполненные в разные исторические периоды.

Поскольку нет двух людей, которые полностью совпадали бы по своим психологическим характеристикам, “картина мира”, и, следовательно, смыслы, извлекаемые из текста разными переводчиками, будут неодинаковы. Поэтому перевод художественного текста имеет преимущественно интерпретативный характер, причем возможно практически неограниченное количество интерпретаций одного текста, которые будут различаться некоторыми семантическими параметрами, связанными как с областью лексики, так и с формами контекстно-вариативного членения и присущими им синтаксическими закономерностями. Таким образом, анализируя семантические трансформации, возникшие при переводе художественного

текста, и не связанные только с различиями в системах исходного языка и языка перевода, можно получить представление об особенностях личности переводчика.

В этой связи рассмотрим авторскую волшебную сказку “Удивительный волшебник страны Оз” Л.Ф.Баума (L.F.Baum “The Wonderful Wizard of Oz”) и два его современных перевода на русский язык: “Удивительный волшебник страны Оз” (С.Белов); “Великий чародей страны Оз” (О.Варшавер, Д.Псурцев, Т.Тульчинская) характеризующиеся достаточно жесткой структурой, присущей фольклорным текстам этого жанра, и в то же время являющиеся полноправным художественным текстом, в полной мере выражающими авторскую индивидуальность.

В результате сопоставительно-описательного анализа выявлялись семантические трансформации в текстах переводов и реконструировалось стоящее за ними психологическое содержание, выделялись только пункты, наиболее значимые, по нашему мнению, с точки зрения структурных особенностей, лексики, синтаксиса и стиля текста.

Характерной чертой перевода С.Белова является особый акцент, который делается на пространственном перемещении. При этом переводчик иногда эксплицирует образ, присутствующий в оригинале неявно:

Giving a great spring he shot through the air // Распрямившись, как гигантская пружина, он пролетел в воздухе. (Ср. с другими переводами: *Он мощно оттолкнулся. Он сделал огромный прыжок.*)

Описания пространственного перемещения связаны с добавлением динамического глагола, дополняющего и уточняющего первый: пересекая реку, путники берут в руки шесты, “чтобы отталкиваться от дна и направлять плот” (в оригинале “to push the raft through the water”).

Перемещение в пространстве описано не только более детализированно, но и более подробно, что также связано с добавлением динамических глаголов.

В переводе С.Белова персонажи *поднимаются* и *спускаются* по трем лестницам (в оригинале же говорится о трех пролетах одной лестницы: “went up three flights of stairs”), Аист обещает *слетать* за Страшилой и *принести* его (в оригинале “I would get him for you”).

Широко представлены образы движения и там, где в оригинале описание характеризуется статичностью. Так, глаголы и неличные формы глаголов, в которых не присутствует образ перемещения в пространстве, переводятся на русский язык глаголами и глагольными формами, содержащими такой образ: *engaged in deep thought // погрузившись в раздумья*; или же *spoke // подала голос*

В этом переводе присутствуют и метафоры, построенные на использовании динамических глаголов: *They looked at her curiously // Со всех сторон на нее устремились любопытные взгляды. The rays of sun were green // Солнце посылало жаркие зеленые лучи.*

Все вышеизложенное косвенно свидетельствует об экстравертной установке переводчика как личности.

Сопоставляя оригинал того же произведения “Великий чародей страны Оз” и текст, предложенный тремя переводчиками (О.Варшавер, Д.Псурцев, Т.Тульчинская) можем отметить, что характерной особенностью, прослеживающейся на протяжении всего текста и объединяющей три достаточно сильно отличающихся друг от друга фрагмента, является передача авторской речи одному из персонажей (несобственная прямая речь), практически не представленная в оригинале:

She did not know what they would do for breakfast. // Чем теперь завтракать - неизвестно.

Наличие такого единого для всего текста признака можно объяснить тем, что у текста был один редактор (Д.В.Псурцев, он же был одним из переводчиков).

Существенным отличием от оригинала, переводов С.Белова и А.Волкова, а также фрагментов того же текста, выполненных другими переводчиками, является не только широкое употребление несобственной прямой речи, но и другие изменения, характеризующие переключение с авторской речи на персонажную. Это наблюдается:

а) в специфическом использовании безличных предложений, являющихся показателями свободного косвенного дискурса:

*They walked along looking at the **bright** flowers.* // Время от времени попадались яркие маки. **Яркие-яркие, даже глаза резало.**

б) в широком употреблении дейктических элементов, таких как “здесь”, “окрест”, “повсюду, куда ни кинь взгляд”, которые, как известно, являются одним из основных средств “реализации” референции.

Тексту, условно приписываемому первому переводчику, присуще частое использование разговорных форм.

*Dorothy ate some delicious porridge and dish of scrambled eggs and a plate of nice white bread and **enjoyed her meal*** // Дороти **наелась до отвала:** овсянка да еще омлет с белым хлебом.

I have always thought myself very big and terrible, yet... // **Вот те раз!** Меня, большого и сильного...

В речи персонажей, как и в авторской речи используются **неполные предложения** типа:

*And perhaps **he** will dream that **he** has found courage at last.* // Может, приснится, что добыл себе отвагу...

Сказанное подводит нас к мысли о своеобразной включенности переводчика этой части в события, происходящие в тексте.

Таким образом, проведенный анализ показал, что в тексте каждого перевода реализуется эмоционально-смысловая доминанта, отличная от текста оригинала. Более того, в тексте, выполненном тремя переводчиками, реализуются как минимум две различные доминанты.

Эмоционально-смысловая доминанта художественного текста потенциально негомогенна, что в значительной степени затрудняет представление ее в формализованном виде и машинную обработку художественных текстов с целью выявления личностной доминанты его автора.

Перевод является специфическим видом речевой деятельности, предусматривающий наличие посредника. Психологические характеристики посредника могут отличаться от психологических характеристик автора исходного сообщения. Особенности “картины мира” переводчика вербализуются в тексте, проявляясь в семантических трансформациях, наличие которых в тексте перевода нельзя объяснить только различиями в системах исходного языка и языка перевода.

Литература:

1. Красильникова В.Г. Психолингвистический анализ семантических трансформаций при переводе и литературном пересказе художественного текста. Автореферат диссертации на соиск. уч. степени канд. филол. наук. - Москва, 1998.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. –М.: Наука, 1975. – С. 59.
3. Белов С. Удивительный волшебник страны Оз. - М., 2000.
4. Варшавер О., Псурцев Д., Тульчинская Т. Великий чародей страны Оз. - М., 2005.
5. Baum L.F. The Wonderful Wizard of Oz. - L., 1995.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Рахманова Д.Б. (г. Бухара, Узбекистан)

Инновационные методики обучения «Каждый человек – отдельная определенная личность, которой вторично не будет. Люди различаются по самой сущности души; их сходство только внешнее. Чем больше становится кто сам собою, тем глубже начинает понимать себя, – яснее проступают его самобытные черты». Эти слова принадлежат русскому поэту Серебряного века Брюсову В.Я. Человек – уникальная личность и именно это является одним из основных постулатов личностно-ориентированного обучения.

Главными компонентами этого подхода являются признание уникальности каждого учащегося и его индивидуальной учебной деятельности. Здесь роль учителя состоит не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации такой образовательной среды, которая позволяет ученику опираться на свой потенциал и соответствующую технологию обучения. Учитель и ученик создают совместную образовательную деятельность, которая направлена на индивидуальную самореализацию учащегося и развитие его личностных качеств.

В личностно-ориентированном обучении выделяются следующие принципы:

1. Учитель признает уникальность каждого ученика. При этом подходе должно учитываться то, что все учащиеся имеют разную предрасположенность к обучению. Она реализуется в форме его индивидуального отношения к образовательной деятельности и результатам этой деятельности.

2. Каждый ученик и учитель должны понимать уникальность любого другого человека. Все учащиеся обязаны признавать существование индивидуальной ценности любого другого ученика. Учитель уважает мнение и мысли учеников, ученики соответственно относятся друг к другу и к учителю. Осознание уникальной ценности человека – залог личностно-ориентированного обучения.

3. Каждый ученик должен уметь взаимодействовать с другими учениками на основе гуманных отношений. Основной чертой коммуникации между учащимися должна быть толерантность. Ученик должен стремиться понять и, возможно, даже принять для себя другую точку зрения или мотивы деятельности другого ученика. Таким образом, он реализует свою социальную роль. Взаимодействие учащихся предполагает наличие, сохранение или изменение его первоначальной позиции. Коммуникативная деятельность обеспечивает развитие личности ученика, осознание им новых образовательных результатов, полученных при диалоге с другими учениками.

4. Личная или коллективно создаваемая образовательная продукция ученика не отрицается, а сопоставляется с культурно-историческими достижениями. Знакомство и выстраивание учеником отношений с общечеловеческими достижениями происходит только после того, как он сам осознал сущность изучаемого явления, процесса или вещи. Взаимодействие ученика с культурно-историческими аналогами происходит аналогично тому, как происходит коммуникация с другими учениками.

5. Получаемые учеником образовательные результаты оцениваются им самим и учителем по отношению к индивидуально формулируемым целям ученика, которые должны соотноситься с общеобразовательными целями. Результатом личностно-ориентированного обучения должно быть личностное приращение ученика к внешним образовательным стандартам. Личностно-ориентированный смысл образования может быть заложен в любом типе обучения. Например, программированное или проблемное обучение может иметь в своей основе личностную ориентацию. Таким образом, о личностно-ориентированном обучении можно говорить тогда, когда при создании, осуществлении и диагностике образовательной деятельности учитываются природные, личностные и индивидуальные особенности учащихся и учителя. Только совместная деятельность, в основе которой лежат эти принципы, позволяет участникам образовательного процесса всесторонне развиваться в рамках гуманистической направленности.

Сейчас многие учителя хотят использовать, а некоторые успешно

применяют инновационные методики обучения, которые основываются на гуманистической педагогике. Что же это такое? Гуманистическая педагогика – направление в педагогике, ориентирующее на свободный выбор и учет индивидуально-личностных интересов и возможностей субъектов педагогического процесса в обучении, воспитании и образовании (Википедия). Выделяют множество инновационных методик обучения: программированное, развивающее, проблемное, эвристическое, личностно-ориентированное и другие. Остановимся более подробно на программированном обучении. Обучение здесь происходит по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как ученика, так и учителя. Кстати, учитель в этом процессе не всегда является необходимым компонентом. Его заменой может служить компьютерная программа, программированный учебник или какой-то другой обучающий материал. К основным принципам программированного обучения относятся:

1. Принцип малых шагов заключается в том, чтобы ученикам давался материал небольшими дозами. Усвоение малой части информации происходит намного быстрее, чем большой.

2. Установка проверочного задания позволяет контролировать усвоение учебного материала. Контроль и оценка усвоения каждой части информации позволяет ученику не упускать из виду то, что ему было непонятно или не запомнилось.

3. Ответы для самоконтроля необходимы для того, чтобы ученик сразу мог найти свои ошибки. Ответы позволяют учащемуся увидеть свои слабые места.

4. В зависимости от правильности ответа даются различные указания. Таким образом, ученику сразу подсказывают, как ему следует исправить свои ошибки, где прочитать необходимую информацию, на что обратить внимание.

Программированное обучение бывает двух основных видов: линейное или разветвленное. В линейной форме обучение проходит в определенной последовательности заданий. Каждый ученик должен проделать одни и те же шаги, причем нельзя перейти к следующему заданию, не выполнив правильно предыдущее. Эти программы должны быть рассчитаны на самых слабых учеников. В разветвленной форме, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, есть дополнительные ветви, на которые направляются ученики в случае затруднений. Этот метод позволяет индивидуализировать обучение, определить каждому учащемуся свой уровень трудности и темп продвижения. Программированный учебник с разветвленной структурой должен выглядеть следующим образом. Возьмем к рассмотрению один фрагмент. В учебнике дан небольшой текст, рисунок, схема, график или что-то подобное. Затем идет вопрос или задание к материалу. Далее – варианты ответов. Каждый из ответов содержит указание ученику его последующих действий. К примеру: «Переходите к пункту 5», «Вернитесь к пункту 1», «Познакомьтесь с дополнительной информацией

под пунктом 3.2». При всей прелести программированного обучения, здесь тоже есть свои проблемы. При этом подходе к обучению нельзя учесть всех свойств учебного процесса, отличительных особенностей каждого учащегося, внимание не уделяется внутренним мыслительным процессам ученика. Однако программированное обучение позволяет ученикам самостоятельно решать поставленные задачи, оценивать свои результаты и исправлять ошибки.

На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль преподавателя, сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента, выступить в качестве проводника в океане разнообразнейшей информации, способствуя самостоятельной выработке у студента критериев и способов ориентации, поиске рационального в информативном потоке.

Интерактивные методы включают в себя: метод проблемного изложения, презентации, дискуссии, кейс-стадии, работу в группах, метод мозгового штурма, метод критического мышления, викторины, мини-исследования, деловые игры, ролевые игры, метод Insert (или метод индивидуальных пометок, когда студенты пишут 7-10-минутное ассоциативное эссе), метод блиц-опроса, метод анкетирования, прием "Бинго" и др. Сам процесс передачи информации построен на принципе взаимодействия преподавателя и студента. Он предполагает большую активность обучаемого, его творческое переосмысление полученных сведений. Основные критерии интерактивной модели обучения: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ. Формирующаяся казахстанская система высшего образования в условиях рыночных отношений одним из приоритетов для успешного решения задач подготовки квалифицированных кадров выделяет принцип учета интересов обучаемого. В этой связи перед преподавателями казахстанских вузов стоит задача выработки и внедрения таких приемов и методов обучения, которые бы были нацелены на активацию творческого потенциала студента, его желания обучаться. При этом должна решаться педагогическая задача формирования личности студента, и его ценностных ориентаций, поскольку процесс обучения в вузе - основная составляющая образовательного процесса в жизни каждого человека. И поэтому, от того, насколько каждый индивид - студент, будет вовлечен в процесс обучения, в конечном итоге будет зависеть уровень его образованности и интеллигентности во всех смыслах этого слова. Кроме этого, глобальная информатизация современного общества также оказала существенное влияние на образовательный процесс, на систему высшего образования в республике, потребовав радикального пересмотра используемых методик обучения. Таким образом, реорганизация

системы высшего образования в республике предполагает как стартовую основу переход к таким методам обучения, которые основаны на конструктивистском, оперативном подходе, вместо традиционного линейного подхода, когда в процессе обучения знания давались впрок (по принципу - чем больше, тем лучше). И этот парадигмальный сдвиг в системе вузовского образования, подразумевающий внедрение современных педагогических технологий, уже имеет место. Одним из эффективных методов активации процесса обучения считается метод проблемного изложения. При таком подходе лекция становится похожей на диалог, преподавание имитирует исследовательский процесс (выдвигаются первоначально несколько ключевых постулатов по теме лекции, изложение выстраивается по принципу самостоятельного анализа и обобщения студентами учебного материала). Эта методика позволяет заинтересовать студента, вовлечь его в процесс обучения. Перед началом изучения определенной темы курса ставится перед студентами проблемный вопрос или дается проблемное задание. Стимулируя разрешение проблемы, преподаватель снимает противоречия между имеющимся ее пониманием и требуемыми от студента знаниями. Эффективность метода в том, что отдельные проблемы могут подниматься самими студентами, тем самым преподаватель добивается от аудитории "самостоятельного решения" поставленной проблемы. Организация проблемного обучения представляется достаточно сложной, требует значительной подготовки лектора. Однако на начальном этапе использования этого метода его можно внедрять в структуру готовых ранее разработанных лекций, семинаров как дополнение.

К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Рухиева Х.А. (Ташкент, Узбекистан)

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 [5].

Специалисты указывают на неэффективность простого заучивания определения понятий, и обращают внимание на то, что при таком подходе большинство учащихся, применяя понятия, усвоенные в школе, опираются на малосущественные признаки, в то время как существенные признаки понятий ученики осознают и воспроизводят только при ответе на вопросы, требующие определения понятия [2]. Поэтому необходимо признать, что с точки зрения практической реализации теоретических подходов к решению этой проблемы особую ценность представляют собой методические разработки по обеспечению эффективного усвоения понятий учащимися. В

этом направлении до сих пор представлено немало авторских разработок, которые достаточно успешно реализуются в образовательной практике на разных этапах обучения. Так, например, Е.А.Корниловой предложена технология последовательного формирования физических понятий [3]. О.В.Шашков предлагает в качестве инструмента контроля усвоения математических понятий использовать такую форму контроля как математическая беседа [6]. Вместе с тем, следует отметить достаточно слабую разработанность данной проблемы в отношении изучения юридических понятий. Хотя в нескольких научно-исследовательских работах рассматриваются вопросы усвоения юридических понятий, но в основном, к этой проблеме обращаются в рамках решения проблемы формирования правовой грамотности и культуры [1], [4]. В таких работах основное внимание уделяется обоснованию значимости усвоения юридических понятий в становлении правовой культуры, представлению некоторых практических рекомендаций по усовершенствованию этого процесса. Необходимо признать, что такие работы выполнены на фоне явного дефицита конкретных методических разработок, готовых к применению в учебном процессе.

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.

Согласно Н.Ф.Талызиной, действия выступают как ведущее звено, как средство формирования понятий, без которых понятие не может быть ни усвоено, ни применено в дальнейшем к решению задач. В силу этой особенности сформированных понятий они не могут быть поняты без обращения к действиям, продуктом которых они являются [6]. При структурном анализе предлагаемого нами методического приема можно увидеть, что он полностью основывается на вышеупомянутом требовании. Действительно, при использовании такого методического приема создается

условие, когда учащийся сталкивается с необходимостью обращения к действию, продуктом которого являются определенные понятия.

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.

Мы совершенно, согласны с утверждением Н.Ф.Талызиной о том, что главным недостатком усвоения понятий является формализм, который проявляется в правильном воспроизведении определений понятий учащимися, при не умении пользоваться ими для ориентировки в предметной действительности, для решения задач с применением этих понятий [5]. Возможно, описанный в данной статье методический прием сможет в некоторой степени помочь преодолеть это формализм.

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. 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.
3. 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.
4. Никитина О.А. Формирование правовой культуры студентов в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дисс. ... к.пед.н. – Рязань: РГУ, 2006. – 22 с.
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М.: Академия, 1998. - 288 с.
6. 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.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЯ

Сабирова Д.А. (г. Бухара, Узбекистан)

Широкое применение педагогических инноваций в образовательно-воспитательном процессе считается глобальной тенденцией мирового развития. В настоящее время наиболее значимым стало создание интерактивного образовательного пространства, совершенствование

инновационных методов и технологий развития мышления и мировоззрения учащихся.

В годы независимости возникла необходимость переорганизации структуры и содержания подготовки кадров на основе Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров, направленной на «кардинальное улучшение кадрового потенциала системы образования, повышение престижности профессии воспитателя, учителя, преподавателя и научного работника»⁸. В связи с этим в настоящее время социально-психологическая эффективность деятельности каждого учителя, прежде всего, во многом связана с его педагогическим мастерством, общительностью, личным и интеллектуальным потенциалом.

Повышение качества и эффективности обучения в системе образования связано со степенью развитости социального интеллекта учителя. Развитие социального интеллекта учителя служит исправлению учащимися недостатков в психологическом развитии эмоционально-волевой сферы, активизации познавательной деятельности, формированию знаний, умений и навыков, идентификации своих социальных ролей с окружающими.

С этой точки зрения в настоящее время одной из своеобразных актуальных проблем, имеющих важное значение для реформ в образовании, является разработка программы развития социального интеллекта учителя на основе выявления и исследования факторов, определяющих непосредственное влияние на эффективность деятельности показателей социального интеллекта, обеспечивающих психологическое единство между социальным интеллектом и компетентностью профессиональной деятельности у учителей, работающих на всех этапах системы непрерывного образования.

Социальный интеллект - способность правильно понимать свое поведение и поведение других людей. Эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Социальный интеллект реализует познавательные процессы, связанные с отображением человека как партнера по общению и деятельности. Уровень развития социального интеллекта преподавателя во многом определяет особенности взаимодействия ученика в классе и формирования ученического коллектива которого с своим совместным деятельностью тоже выявляет черты данного качества. Особую актуальность проблема социального интеллекта и повышения уровня его развития приобретает у учителей педагогов, осуществляющих интеллектуальную деятельность. По мнению многих исследователей от личности учителя во многом зависит принятие успешных влиятельных решений, эффективность обучения, успех деятельности совместной организации. Личностные качества учителя являются важнейшим фактором оптимизации его профессиональной деятельности. Социальный интеллект как

⁸ Национальная программа по подготовке кадров // Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. - Ташкент: Шарк, 1998. - с. 45.

психологическая характеристика личности представляет собой важнейшую составляющую профессионально важных качеств учителя. С этой точки зрения представляется важным изучение его связи с личностными качествами, что позволит выявить значение социального интеллекта в профессиональной деятельности и личностном развитии учителя.

В.Н.Куницына исследовала структуру и функции межличностного общения, критерии и уровни успешности, содержание психологических трудностей, которые испытывают люди в процессе общения. Посредством изучения взаимоотношений между социальным интеллектом и особенностями социально-психологической компетентности можно получить возможность изучать новые горизонты проблемы. При изучении учителей по уровням образования в ранее полученных эмпирических сведениях по социальному интеллекту было получено достаточно много дифференциальных результатов. К тому же, посредством изучения взаимосвязи социального интеллекта с личностными качествами, личностными типами, эмоциональным интеллектом была изучена связь с их социально-психологической компетентностью. А это, в свою очередь, служит освещению своеобразных социальных психологических аспектов, непосредственно влияющих на социальный интеллект учителя. Следовательно, показатели, полученные до определения социально-коммуникативной компетентности, выявлены в процентном соотношении по уровням образования учителей и проанализированы взаимокорреляционные отношения с социальным интеллектом, показаны факторы обеспечения направленности на достижение высоких показателей в профессиональном росте самого педагога и его учеников, что лежит в основе идеи исследования социального интеллекта учителя. В том числе, единство между социальным интеллектом и социально-психологической компетентностью учителя исследовано на основе следующих критериев:

Когнитивность:

- знание специальных правил понимания себя и других людей;
- социальная память – это память, направленная на запоминание внешности и имени людей;
- социальная интуиция – это мотив понимания настроения, чувств и поведения людей, способность соответствующего наблюдения за поведением социального содержания;
- формирование плана личных действий предсказания социального случая, самосовершенствование, способность видеть свою зрелость глазами других и ее оценивание посредством неиспользованных альтернативных возможностей.

Эмоциональность:

- социальная выразительность – установление эмоциональной выразительности, эмоциональной чувствительности, эмоционального контроля;

- сопереживание – вхождение в положение в других людей, способность поставить себя на место другого;
- способность самоконтроля – это умение контролировать свои эмоции и настроение.

Поведение:

- социальное осознание – это умение слушать собеседника, понимание его юмора и иронии;
- социальное взаимодействие – это готовность и способность к совместной работе, умение работать в команде;
- социальная адаптация – это умение объяснять, убеждать других, способность находить общий язык с людьми, искренность при общении с окружающими.

В настоящее время корреляционные отношения между социальным интеллектом и социальной компетентностью проанализированы с эмпирической точки зрения.

Результаты анализа показывают, что способность к предприимчивости в действующих ситуациях учителя были в гармонии с пониманием невербальных действий общения ($r=0,236$, $p \leq 0,01$). Следовательно, понимание невербальных действий общения обеспечивает рост навыков предприимчивости. Кроме того, были образованы корреляционные связи между целым рядом показателей социально-психологической компетентности и социальным интеллектом. Гармонично развиваются эмоциональная устойчивость с пониманием учителем чувств, мысли и желаний участника разговора ($r=0,172$, $p \leq 0,05$), имидж с анализом межличностного взаимодействия ($r=0,293$, $p \leq 0,01$), вербальная компетентность с пониманием чувств, мысли и желаний участника общения ($r=0,293$, $p \leq 0,01$), оперативная социально-психологическая компетентность с анализом межличностного взаимодействия ($r=0,247$, $p \leq 0,01$), надежность ($r=0,227$, $p \leq 0,01$), личностно-коммуникативные возможности ($r=0,282$, $p \leq 0,01$).

Социальный интеллект является новым понятием в психологии, которое находится в процессе развития и уточнения. В результате теоретического обзора и анализа литературы нами было сформулировано следующее определение социального интеллекта. Социальный интеллект – сложное структурное образование, состоящее из ряда способностей человека, которые связаны с определенной деятельностью и являются личностным образованием. Предметом этих способностей является точность понимания других людей, адекватность интерпретации, прогнозирования их мыслей и поступков. Социальный интеллект обеспечивает адекватный и успешный уровень социального взаимодействия. Социальный интеллект относительно независим от общего интеллекта.

Учителя с высоким уровнем социального интеллекта характеризуются экспрессивностью, активностью позиции, отсутствием склонности к

серьезному углублению в проблемы, оптимистичностью, неустойчивостью эмоций, высокой мотивацией достижения, которая проявляется прежде всего в самовыражении и самоутверждении, а не достижении конкретных целей. Они общительны, имеют большое число межличностных контактов и испытывают чувство удовлетворенности от межличностного взаимодействия.

В целом можно говорить о том, что высокий социальный интеллект сочетается с такими чертами характера, как активность, оптимистичность, гибкость, развитая способность устанавливать и поддерживать межличностные контакты. Вместе с тем для таких субъектов характерна ярко выраженная индивидуалистическая позиция, которая компенсируется высоким самоконтролем и ориентацией на нормативные предписания. Возможно, эти люди имеют развитые манипулятивные способности, они хорошо адаптированы, при этом используют свои способности к межличностному взаимодействию и пониманию социальных процессов для достижения, прежде всего, индивидуальных, а не групповых целей.

Литература:

1. Абульханова К.А. Деятельность и психология личности. -М., 1980.
2. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
3. Диагностика социального интеллекта. Тест Дж. Гилфорда и М. Саливана. СПб., 1999.

УЕДИНЕНИЕ, ОСОЗНАННОСТЬ (MINDFULNESS) И СУБЪЕКТИВНАЯ ВИТАЛЬНОСТЬ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Самойлова И.Г. (г. Кострома)

Преобладающими в психологической науке являются исследования одиночества как негативного явления, а позитивное одиночество, которое Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев рассматривают как уединение, изучено недостаточно (Осин, Леонтьев, 2013). Уединение – это состояние, «сопровожаемое позитивными переживаниями..., когнитивно воспринимаемое как свобода, ведущее к созданию собственного внутреннего пространства, самореализации, концентрации и, в результате, раскрывающее внутренние ресурсы человека, восстанавливающее его жизненные силы» (Бодрова, 2012, с. 284).

Эмпирическое исследование, проведенное под нашим руководством М.Е. Кузнецовой, было связано с поиском ответов на такие вопросы: выполняет ли уединение в юношеском возрасте функцию накопления витальных ресурсов, способствует ли уединение переработке негативных переживаний и формированию эмоциональной устойчивости личности? Цель исследования: выявить специфику осознанности и субъективной витальности у старшеклассников, склонных к уединению. Объект исследования: осознанность (mindfulness) и субъективная витальность как факторы

психологического благополучия в юношеском возрасте. Предмет исследования: осознанность и субъективная витальность у старшеклассников, склонных к уединению. Основная гипотеза: существуют различия в осознанности и субъективной витальности у старшеклассников, склонных и не склонных к уединению. Выборку составили 56 старшеклассников одной из школ г. Костромы в возрасте 16 лет: 14 юношей и 42 девушки. Респонденты были разделены на две группы: склонных к уединению (32 чел.) и не склонных к уединению (24 чел.) при ранжировании шкалы «Позитивное одиночество» (названной нами «Склонность к уединению») методики ДОПО-к.

Методики исследования: дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-к) Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева (2013); шкала диспозиционной витальности Л.А. Александровой (Vt-d) (2014); пятифакторный опросник осознанности (ПФОО) Н.М. Юмартовой, Н.В. Гришиной (2016); проективная методика Г.В. Акопова, Т.В. Семеновой «Диагностика склонности к созерцанию» (2015); методы математической статистики.

Теоретический конструкт эмпирического исследования включает психологическую категорию «осознанность» (mindfulness), представленную в ряде работ авторов (К.В. Браун, Р.А. Байер, Н.В. Гришина, Д.В. Дьяков, Н.В. Ланина, О.Д. Пуговкина, А.И. Слонова, З.Н. Шильникова, Н.М. Юмартова и др.), но изученную недостаточно. По Н.М. Юмартовой, Н.В. Гришиной, осознанность является фактором психологического благополучия, связывается ими с эмоциональной устойчивостью личности. «Осознанность (mindfulness) – это сложносоставляющая характеристика организации мыслительного и эмоционального автоматизма, и характеризующаяся увеличением осведомленности о текущих психических и физиологических процессах» (2016, с.105). Мы полагаем, что осознанность может выступать в формах процесса, состояния и свойства (по аналогии с созерцанием).

В американской версии опросника одной из пяти характеристик осознанности является созерцание, хотя в российской версии ПФОО она названа шкалой «Наблюдение» (Юмартова, Гришина, 2016). Проведенный нами качественно-количественный анализ утверждений данной шкалы позволил увидеть сходство с категорией «перцептивное созерцание» (или перцептивные модальности) в методике Г.В. Акопова, Т.В. Семеновой «Тест преобладающего типа сознания» (2015).

При сравнении эмпирических референтов-утверждений, входящих в шкалу «Наблюдение» ПФОО по критерию Манна-Уитни (U) между двумя группами старшеклассников, были получены статистически значимые различия только по одному показателю «Я обращаю внимание на то, как мои эмоции влияют на мои мысли и поведение» ($U=229,00$; $p\leq 0,05$). Склонные к уединению старшеклассники больше обращают внимание на то, как их эмоциональные переживания влияют на мыслительную активность и поведение в сравнении со сверстниками, не склонными к уединению.

Перцептивные модальности (визуальные, аудиальные, тактильные и телесные проявления) выражены в равной степени у всех респондентов. По другим четырем характеристикам осознанности различия между двумя группами школьников не выявлены. Общий уровень осознанности у всех респондентов одинаков. Таким образом, уединение для всех старшеклассников является средством переработки эмоциональной информации, отслеживания и рефлексии чувств, переживаний.

Вместе с тем, уединение в данной возрастной группе юношества не является ресурсным. Такой вывод мы сделали при интерпретации полученных данных по шкале Vt-d, измеряя субъективную витальность школьников. Оказалось, субъективная витальность выше в группе старшеклассников, не склонных к уединению и зависимых от общения ($U=195,00$; $p \leq 0,01$). Л.А. Александрова определяет витальность как «субъективное переживание обладания физической и психической энергией, как фактор психологического благополучия и составляющую личностного потенциала» (Александрова, 2014).

Витальность – это важнейший жизненный ресурс личности, который может восполняться посредством созерцательных и медитативных практик. Вопрос о целесообразности применения медитативных практик в подростковом и юношеском возрасте в российской психологической науке пока не обсуждался. Завершенное под нашим руководством в 2016 году исследование Е.А. Клишковой показало, что чем выше склонность к созерцанию у старшеклассников (14-15 лет), тем выше уровень развития эмоционального интеллекта, тем ниже уровень проявления агрессивности школьников (Клишкова, Самойлова, 2017). Сформулированное нами предложение об использовании созерцательных практик в образовательных организациях было уточнено на основе данных представленного здесь исследования. Созерцательные практики в подростковом и юношеском возрасте рекомендуются не в «уединенных», а групповых формах, так как само уединение в этой возрастной группе не является ресурсным.

О СОЦИАЛЬНЫХ ЭПИДЕМИЯХ ПОДРОСТКОВЫХ СУИЦИДОВ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПАНИКИ

Сандомирский М.Е. (г. Москва)

Аннотация: Россия входит в число мировых лидеров по числу детских суицидов, причем их число продолжает расти. Подростковые самоубийства рассматриваются как отражение системного, психологического кризиса общества, частное проявление общего синдрома антисоциального поколения. Для предотвращения суицидов необходимо участие общества в целом, широкомасштабные проекты в русле социальной психотерапии и психопрофилактики.

Ключевые слова: подростковый суицид, родительская паника, "синий кит"

Как известно, РФ входит в число мировых лидеров по числу детских суицидов, причем их число продолжает расти: только за первый квартал 2017 пытались свести счёты с жизнью 823 ребёнка (в два раза больше, чем за тот же период 2016), из них для 178 суицид стал завершённым (Кольцов С., 2017). По официальной статистике в России происходит ежегодно более 20 самоубийств на 100 тысяч представителей данной возрастной группы (Сандомирский М.Е., 2016).

Несомненно, что суицидальные паблики "Вконтакте" нужно было закрыть, а также ужесточить наказание за доведение до суицида (деятельность "кураторов" этих групп), что и было осуществлено в достаточно короткие сроки. Однако это не решило проблемы в целом. Прибегая к медицинскому сравнению, принятые меры - всего лишь воздействие на симптом, в то время как необходимо лечить болезнь, воздействовать на весь социальный организм. Проблема детского и подросткового суицида существует не из-за влияния соцсетей, выступающих всего лишь средством общения для юных пользователей. Причина подростковых самоубийств глубже, это отражение системного, психологического кризиса общества.

Это - частное проявление общего *синдрома антисоциального поколения*, вызванного:

- а) кризисом семьи, соответственно внутрисемейным одиночеством подрастающего поколения,
- б) ростом инфантильности подростков (и их родителей),
- в) цифровой социализацией (соцсети авторитетнее родителей),
- г) ростом склонности подростков к агрессии, в том числе самоагрессии.

Вот на решение этих массовых проблем и нужно направить усилия обеспокоенных родителей и общественности. Как их решать? Просвещением родителей, их "воспитанием". Созданием силами инициативных родительских групп таких "опорных пунктов" повышения психологической культуры (группы поддержки, досуговые центры, клубы общения), где подростки смогут получать помощь и усваивать практические навыки решения своих психологических проблем.

В настоящее же время социальная эпидемия подростковых суицидов продолжает расширяться, а параллельно ей возникла *новая, неожиданная эпидемия родительской паники*, индуцируемая негативным медиаконтентом и поддерживаемая социомедийной коммуникацией. А главное, утилизируемая "проблемными" подростками, которые используют суицидальную тематику для манипулирования родителями.

Все началось с газетных публикаций, а именно статьи обозревателя «Новой газеты» Г. Мурсалиевой «Группы смерти (18+)» (№ 51 от 16 мая 2016). Затем инфоповод стал раскручиваться эфирными СМИ. То есть тревогу начали бить не специалисты, а журналисты. В результате был

достигнут значительный социальный резонанс, но в то же время - искажение информации о реальном состоянии проблемы, ее катастрофизация. Да, существуют неформальные офлайновые "игры" подростков с онлайн-мобилизацией и координацией. В них вовлекаются подростки с психологическими проблемами, с эмоциональной уязвимостью. Подобные "игры" построены на механизмах психологической незрелости подростков, регрессии к внутриутробному опыту ("глубокий океан"), детскому "сказочному" мышлению и незрелости эмоциональной регуляции (самоповреждению). В основе - все те же матрицы Грофа, как регрессионно-ассоциированный путь преодоления душевного дискомфорта.

Позитивным результатом нашумевшей информационной кампании стало то, что внимание общества было привлечено к болезненной проблеме подросткового суицида. Но затем и социальная интенция стала явно гипертрофированной, если не патологической, трансформируясь на индивидуальном уровне в родительскую тревогу (вплоть до эпизодов паники), а то и сверхценной идеи. И нарушает, стало быть, психическую адаптацию "зараженных" подобными эмоциями и мыслями граждан - которые к тому же еще и индуцируют окружающих. И родителей (вместе бояться - уже не так страшно), и детей (пробуждая у них интерес к "синим китам"). Вот так и ширится психическая эпидемия.

А подростки, почувствовав родительскую тревогу, начали массово этим манипулировать. Извечная проблема "отцов и детей" нашла свое новое решение, благодаря информационно-техническому прогрессу, в формате IT и коммуникационных технологий. Теперь подростку не надо даже устраивать демонстративные истерики, вскакивать на подоконник и распахивать окно настежь с криком: *"Если вы мне не купите... не дадите... не разрешите..."* Достаточно скопировать на рабочий стол картинку с самым крупным млекопитающим. Типа, из интереса к изучению зоологии. И ходить день за днем с угрюмым видом, игнорируя вопросы "родаков". А еще лучше - с заспанным видом, с синяками под глазами. Важно только при этом не забывать ставить будильник на 4:20 утра. И глядишь, через неделю-другую родители станут подчеркнуто внимательными, начнут беспокоиться, заискивающе заглядывать в глаза: *"Что с тобой? Может быть, тебе что-нибудь нужно?"*

Да, суицидальные группы "Вконтакте" могли сыграть в отдельных случаях суицидов негативную роль, становясь тем последним толчком, который заставлял подростков переступить роковую черту. Но замышлялись эти самоубийства не в офлайне, а в реальной жизни, и по причинам отнюдь не виртуальным. К тому же, парадоксальным образом подобные группы в сети могут выполнять защитную роль, поскольку выговорившись и высказав свои суицидальные намерения, подросток может на время избавиться от гнетущего груза негативных переживаний.

Такие суицидальные группы отнюдь не новы. Впервые я столкнулся с подобным явлением в середине 90-х, еще до появления рунета, на эхо-

конференциях в самодеятельной пользовательской сети ФИДО. Помню такие конференции, где обсуждались способы совершения самоубийств, но участники дискуссий вовсе не спешили уйти из жизни в реале, хотя они не искали утешения, но обсуждение помогало им отвлечься от подобных навязчивых мыслей и желаний. И группы в соцсетях, посвященные суицидам, вполне могут играть профилактическую роль - если это будут группы официальные, в которых модераторами будут опытные специалисты помогающих профессий, с участием подростков-волонтеров и возможностью оказания при необходимости офлайн-помощи.

Что касается так называемых "кураторов", или подстрекателей подростковых самоубийств, то часть из них, к сожалению, реальна. Эти люди (можно не перечислять фамилии, широко известные из публикаций СМИ), уже несут ответственность по закону. Известны как истории с корыстным подстрекательством, так и использование около-суицидальной подростковой субкультуры с целью привлечения внимания, "раскрутки" популярности сетевых групп, а также болезненное замещение собственных внутренних конфликтов и иных психопатологических нарушений. Для реальных подстрекателей, движимых мотивом расширенного самоубийства, характерно суицидальное замещение: пропагандируя уход из жизни, они могут испытывать облегчение, навязывая свои проблемы другим.

Основные причины подростковых самоубийств - не виртуальны, а реальны. Порой это дебют тяжелых психических заболеваний, порой - серьезные конфликты в семье либо со сверстниками. В части последних нужно отметить такое негативное явление, как буллинг, или коллективная травля, в результате которой жертва доводится до самоубийства.

Подталкивают подростков к непоправимому шагу и возрастные особенности психики, такие как эмоциональная уязвимость, возрастные комплексы, а также особенности мышления. В частности, "детскость" мышления проявляется в нарушении вероятностного прогнозирования, подростки не всегда могут ясно представить последствия своих поступков. Порой они пытаются совершать демонстративный суицид, чтобы привлечь внимание родителей либо манипулировать ими ("если вы мне не разрешите, тогда я..."). Вследствие подростковой склонности к группированию и подражанию случаются и расширенные суициды, когда подростки, уходя из жизни, забирают с собой и сверстников, в СМИ уже неоднократно появлялись новости о том, как девочки-подростки прыгали с крыши, взявшись за руки.

В настоящее время наблюдается рост инфантилизма подростков и молодежи, который дополнительно увеличивает риск суицидального поведения. Детскость мировоззрения, непонимание ценности жизни также могут приводить к тому, что подросток рискует жизнью. Из-за детского эгоцентризма подростки думают только о своих сиюминутных трудностях, не задумываясь о чувствах окружающих, о том, как те переживут горе потери.

Особенностью современных подростков, отчасти связанных с тотальным проникновением интернета, является виртуализированная жестокость. С одной стороны, нынешнее поколение подростков менее способно к сочувствию и более склонно к агрессии, чем рожденные в СССР. Такая тенденция отчетливо наблюдается с середины двухтысячных. В результате происходит рост подростковой агрессивности, одним из проявлений которой является буллинг. С другой стороны, в Интернете распространение получает кибер-буллинг, когда унижительные фото или видео жертвы выкладываются в сеть на всеобщее обозрение, рассылаются общим знакомым.

В целом же можно говорить о социальной эпидемии отклоняющегося поведения подростков. Здесь и распространенность болезненных зависимостей, и рост подростковой преступности. Тут и подростковые банды (чего стоит один лишь известный в Приморье и Забайкалье "феномен АУЕ"). Тут и групповые изнасилования с выкладыванием фотографий в интернет. Тут и вандализм, например на кладбище. И "подвиги" малолетних живоделов, демонстрирующих жестокое обращение с животными. И конечно, рост агрессии в среде молодежи и подростков сопровождается и ростом самоагрессии, проявлением которой и выступают самоубийства.

Всё это свидетельствует о глубоком кризисе общества, которое и само стало более агрессивным. Одним из ярких проявлений психологического кризиса общества является многократный рост по сравнению с показателями советского времени нервно-психических, стрессовых и депрессивных расстройств у детей и подростков.

Отчасти эти негативные явления связаны с общим кризисом семьи, как социального института. Сейчас много неполных семей, а в полных семьях часто наблюдается негативный эмоциональный климат, детям не хватает эмоционального контакта с родителями. Если подросток не может рассказать родителям о своих проблемах, поскольку не доверяет им, боится наказания или же они не пользуются у него авторитетом - возрастает уязвимость к стрессу и риск суицида. В совокупности это формирует синдром антисоциального поколения, вызванный кризисом семьи и ростом инфантильности подростков. При этом и само российское общество стало более агрессивным.

Поэтому одним закрытием суицидальных групп "Вконтакте" проблему не решить, не помогут даже усилия одних лишь психологов и психиатров. Для предотвращения суицидов необходимо участие общества в целом, широкомасштабные проекты в русле социальной психотерапии и психопрофилактики, как это делается в более развитых странах. Цель - повысить психологическую культуру семейного воспитания, решить задачу "воспитания родителей" (Ю. Хямляйнен), чтобы помочь им научиться общаться с детьми. Нужно создать условия для массовой общедоступной психологической поддержки, усилиями как специалистов, так и волонтеров.

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ДИССОЦИАЦИЯ-ИНТЕГРАЦИЯ

Сандомирский М. Е. (г. Москва)

Аннотация: Описывается соматически-опосредованная психокоррекционная диссоциация - интеграция как базовая процедура работы с "внутренним ребенком" (репэринтинга)

Ключевые слова: диссоциация, интеграция, ревизия ощущений, возрастная регрессия

Психотерапевтическая процедура диссоциации-интеграции является базовой техникой re-parenting, психокоррекции в структуре личности внутренних детско-родительских отношений. При этом выделяются «детские» части личности связанные с иррациональными механизмами психики (близкие к Эго-состояниям по Э. Берну) "внутренний Ребенок" и "внутренний Родитель" (последний представляет собой образы отца и матери, какими они запомнились ребенку в детстве, в основном дошкольном; в меньшей степени — бабушки, дедушки и другие значимые фигуры взрослых, либо старших сибсов).

Нужно подчеркнуть, что при этом не привносится какого-либо искусственного, чужеродного для внутриспсихического пространства материала — работа проводится с собственными, аутохтонными образами, представляющие собой относительно автономные «детские» элементы общего образа «Я». Работа проводится с отдельными ипостасями "внутреннего Ребенка/Родителя", или состояниями и образами, связанными с различными возрастными периодами и травматичными эпизодами (разными субличностями, "внутренними частями", эпистемологическими телесными метафорами Д. Гроува, внутренними комплексами К.Г.Юнга и т.п.) является отражением базовой внутренней неоднородности, мозаичности подсознания как детской части личности взрослого человека. Изначально, пока у ребенка не сформировано устойчивое представление о собственном "Я", у него оказывается "много Я". В процессе онтогенеза происходит их интеграция (объединение доминант по А.Ухтомскому).

Таким образом, психотерапевтическая диссоциация-интеграция представляет собой "повторный онтогенез" (по аналогии с замещающим онтогенезом в подходе А.Р.Лурии-А.В.Семенович): вначале диссоциация - как экстерииоризация (или деинтериоризация) одного из "проблемных" образов "Я" (образное отражение модели "Я" по К. Роджерсу), затем интеграция (как повторная интериоризация, в смысле Л.С. Выготского).

Происходит не диадная интеграция "Родитель - Ребенок" или "Взрослый - Ребенок", а триадная "Родитель - Ребенок - Взрослый". В обычном состоянии сознания присутствует только одно из берновское Эго-состояний, а в трансе происходит растворение Я и стирание как внешних, так

и внутри личностных границ, все Эго-состояния присутствуют одновременно.

Устойчивый спонтанный регрессионный возврат к детскому мозаичному "Я" лежит в основе известных моделей базисного нарушения личности (М. Балинт) и нарушения идентичности (О. Кернберг).

Этапы процедуры диссоциации-интеграции

1. Сенсорное осознание — наблюдение текущего телесно-эмоционального состояния (фон)

1.2. Мысленное моделирование — визуальное представление и вербальное описание проблемной ситуации (этап мысленного моделирования в терминах С.Л. Рубинштейна) — выявление телесного отклика (фигура)

1.3. Диссоциация — субъектное представление телесного отклика как автономного процесса (подсознательного сигнала, или репрезентации "внутреннего ребенка") и ревизия телесных ощущений с помощью техники ПРО (Сандомирский, 2008, 2009) с использованием таких техник вербального контакта, как регрессионный язык, вариантами которого выступают словесное отзеркаливание (по К. Роджерсу), «чистый язык» (по Д. Гроуву), нейроречь (Р. Мастерс). Лексическая редукция выступает как элемент феноменологической редукции.

Базовый глоссарий диалога с "внутренним ребенком":

3.1. Дескриптивы ПРО

-первичные характеристики телесного отклика (локализация, боль, вес, температура) -вторичные 2-мерные характеристики телесного отклика (размер, форма, контур..)

-вторичные 3-мерные характеристики телесного отклика (объем, плотность, структура...)

-ассоциативные синестетические характеристики телесного отклика (визуальные, моторные, аудиальные...)

Здесь соматизация, сенсорная аутизация (внимание внутрь) и дифференциация кинестетической перцепции и синкинезия выступают механизмом регрессии и индукции кинестетического транса.

3.2. Инфантивы

Пространство-время (ближе-дальше, раньше-потом...) Сравнения (больше-меньше, лучше-хуже...)

Интенция и потенция (Что хочет объект Что может?)

3.3. Нейро(сома)речь

О диссоциации здесь можно говорить в терапевтическом контексте — как о параллельном присутствии в поле сознания двух и более осознаваемых процессов, часть из которых ранее протекали на подсознательном уровне. Т.обр. терапевтическая диссоциация представляет собой транс различной

степени глубины. Основой диссоциации в этом плане выступает функциональная асимметрия полушарий мозга, бинарная оппозиция «речевого» ведущего полушария и «невербального» субдоминантного, развитие речевых способностей которого осталось задержанным на уровне 2-3-х летнего ребенка. Именно поэтому в обыденном состоянии сознания значительная часть протекающих в нем процессов оказываются за границами вербализации — а способом вывести их на уровень осознания является, например, освобождение ассоциативной продукции за счет того, что вербальное полушарие занято монотонным проговором повторяющихся Фраз (по аналогии с речевой стереотипией, вербигерацией).

- 4. Биографическая возрастная регрессия — ассоциативный и образный «мгновенный ответ»: Когда впервые было такое ощущение/образ раньше — во сколько лет?

- 5. Трансформация — сознательно-подсознательное переструктурирование, выяснение ассоциативной связи детского стереотипа эмоционального реагирования/ поведения с проблемной ситуацией взрослого возраста, осознание утраты изначального адаптивного значения этого стереотипа, установление новых связей - рефрейминг, расширение стереотипа по принципу дополнительности (Бор), включающему прежний выбор в качестве одного из частных случаев более общего решения

- 6. Интеграция, или «соединение себя с собой», представляемая визуально, как объединение ранее автономного образа «ребенка» с телесным образом взрослого «Я», и кинестетически — динамика ощущения там, где ранее был индуцирован телесный динамика ощущения там, где ранее был индуцирован телесный отклик.

Для обхода сопротивления (принцип внутренней экологии) важен психологический «бартер» - выявление того, какие ресурсы получают обе стороны в результате символического объединения. При этом «ребенок» должен быть мотивирован для интеграции (у инфантильных пациентов может возникать сопротивление — они не хотят взрослеть). Но в конечном счете, внутренний «ребенок», как и ребенок реальный, всегда хочет стать «большим», чтобы пользоваться правами и возможностями взрослого, преодолеть зависимость от старших и «неполноценность» (адлеровская компенсация) — именно этот ресурс и дает «детской» подсознательной субличности соответствующее образное представление, когда она становится частью визуального «образа Я» и телесного проецируется («находит место») в области первоначального телесного отклика. Т.обр. интеграция «ребенка» с «взрослым Я» визуально представляется как метафора личностного роста (в символическом смысле). В терминах психоанализа, изменяется катектирование либидо - происходит высвобождение ресурсов, ранее затрачивавшихся на поддержание психологических защит. Это аналогично метафорическим представлениям духовных практик о возвращении «потерянной части души».

7. Экологическая верификация

8. Утилизация

Повторное прохождение процедуры наследующих сессиях по новым запросам.

Литература:

1. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная терапия. — М.: Незав. Фирма «КЛАСС», 2005. — 592 с.
2. Сандомирский М.Е. Элементы нейропсихотерапии. Психорефлекторный подход. — М.: Издательство ООО «Степень свободы», 2007 — 112 с.

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ РОССИЙСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ В РУСЛЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ИМПОРТОЗАМЕЩЕНИЯ

Сандомирский М. Е. (г. Москва, Григорьев С.Ю. (г. Ярославль)

Аннотация: Современное развитие российской психотерапевтической и тренинговой практики, заимствующее методы, изначально созданные в других культурах (включая как научную психотерапию Запада, так и духовные практики Востока), должно принимать во внимание существующие кросс-культурные различия и осуществлять адаптацию перенимаемых технологий к собственным социокультурным традициям (глокализацию) в русле интеллектуального импортозамещения.

Ключевые слова: психотерапия, психологические тренинги, психотехнологии, глокализация, интеллектуальное импортозамещение

Как известно, внедрение новых психотерапевтических методов происходит через их окультурирование: они должны быть приняты той достаточно консервативной социокультурной средой, в которой терапевты работают, а их клиенты - живут, будучи инфантильно "спеленутыми" не только персональными и семейными сценариями, но и рутинными социальными стереотипами, ригидными этическими нормами, ограничивающими консервативными убеждениями. Какие-то инновационные психотехнологии приживаются на новой культурной «почве» и приносят терапевтические «плоды», какие-то увядают, несмотря на изначальную эффективность в родной культурной среде. Очевидно, этот процесс носит системный, как минимум двусторонний характер: со стороны психотерапии — ее аккультурация, со стороны общества — повышение уровня психологической культуры.

Рассматривая различия между российской культурой и зарубежной (больше западной), имеющие практическое значение в контексте психотерапии, необходимо выделить, во-первых, различия, связанные с общественной жизнью, точнее с контекстом, в котором помогающие профессии вплетаются в его социальную ткань. Во-вторых, психологические отличия, связанные с отношением общества к психотерапии/ тренингам, как

способам решения проблем психологической адаптации и восстановления душевного здоровья.

1. Отличия, связанные с другим отношением общества к психотерапии, как помогающей профессии. Это отличия как междисциплинарные, со стороны представителей иных профессий, так и внутридисциплинарные, обусловленные различиями в отношении самих психотерапевтов к своей профессии.

1.1. Среди междисциплинарных отличий, важно упомянуть, во-первых, стигматизацию, возникающую вследствие недостаточной психологической культуры общества и перенесения на психотерапию страхов, связанных с психиатрической помощью и укоренившихся с советского времени. Во-вторых, это неприятие и противодействие психотерапевтической помощи. Первый из аспектов этого – смешение в массовом сознании психотерапии и психиатрии. А второй – укоренение «ростков» движения антипсихиатрии, занесенных с Запада, адепты которого отрицают не только необходимость лечения душевных заболеваний, но и само существования последних.

1.2. К внутридисциплинарным отличиям следует отнести разрыв между клиническим и психологическим подходом, возникающий в силу специфики профессиональной подготовки российских психотерапевтов, а также разобщенности медицинской и неклинической ветвей психотерапии (что приводит порой к наивной переоценке возможностей последней).

2. Отличия, связанные с особенностями российской ментальности.

2.1. Основная черта российской ментальности, отличающая ее от рационального Запада — иррациональность, которая в контексте психотерапии имеет две базовые составляющие, спонтанность и мифологическое мышление.

а) Спонтанность, или внешняя непредсказуемость, обусловленная и «внутренней свободой», и нехваткой долгосрочного планирования. В результате россияне по сравнению с населением Запада лучше справляются с краткосрочными стрессами, а вот с долгосрочными, - хуже, вследствие девальвации жизненных смыслов.

б) Мифологическое мышление выступает как "чудесная" личностная история, по А.Ф. Лосеву [3]. Миф поддерживает иллюзорное искажение реальности в угоду мечтам, вопреки фактам. Еще У. Джеймс писал об изначальной прагматичности религии [1], и в XXI веке на фоне общественного регресса в массовом сознании происходит возврат религии к ее корням. При этом иррациональная психология, или паралогия (Шлахтер В.В., Хольнов С.Ю.) как социальная практика [14], осуществляемая в разнообразных формах (целительских, мантических, магических, культовых — оккультных, языческих) выступает в роли светской религии.

Суеверия, а также иррациональные стереотипы поведения (ритуалы), связанные с «опытом удачи», представляют собой своего рода психологический «бартер». Они имеют защитно-регрессионную основу, исходящую из раннего детского опыта вознаграждения за послушание

«всесильным» и «всезнающим» в глазах ребенка родительским фигурам. Соответственно, в ситуации неопределенности, неуверенности индивида в завтрашнем дне, происходит социально-индуцированная регрессия. Возникающее нарушение психологической адаптации представляет собой детско-беспомощное состояние, которое оживляет инфантильный иррациональный стереотип поиска «Спасителя».

Эти особенности российской ментальности приводят к преобладанию запроса на парапсихологические услуги по сравнению с психологическими. Данные, приводившиеся В.Ю. Завьяловым [2], о том, что количество только учтенных народных целителей на порядок превышает число врачей-психотерапевтов. Иррациональный взгляд на причины проблем и пути их решения приводит к тому, что россияне предпочитают обращаться за помощью не к психологам и врачам-психотерапевтам, а к экстрасенсам и народным целителям.

2.2. Отличия, связанные с социокультурным феноменом советского и «постсоветского» человека. По мнению А.Н. Моховикова [5], психологический (пост) советский синдром включает анархическое поведение по отношению к установленным законам, а также зависть и некритическое принятие всего, что «за бугром». Д.В. Ольшанский [6] добавляет к этому такие характеристики психологии российского человека, как принципиальная нелогичность, склонность к риску, а также «способность к остро критичному анализу и самоанализу прошлого (вплоть до самобичевания, самоуничтожения и «самоедства») при одновременной неспособности к планированию будущего, подчас до отрицания самой возможности его предвидения и прогнозирования».

2.2.1. Еще одно отличие российской ментальности от западной - персональная ответственность. В русле психотерапии ответственность понимается как субъектность, неотъемлемая часть зрелой жизненной позиции. В российской же ментальности, в связи с патернализмом, чаще проявляется объектная сторона семантического ореола ответственности [8].

2.2.2 Некоторые авторы [4] причисляют к числу характерных для российского уклада также и мазохистические установки, страдание.

2.2.3. Отличия культуральных стереотипов общения. Коммуникативная культура Запада: демонстративная внешняя открытость и рациональность коммуникации. В российской культуре: первоначальная внешняя сдержанность, напряженность и нередко даже враждебность. Но при дальнейшем сближении, преодолении защитного коммуникативного барьера сменяется неформальностью общения, его открытостью, порой избыточной, наивно-детской.

2.2.4. Еще один тренд новейшего времени в культуре российского общества — депрофессионализация. Это широкомасштабный социальный феномен, в разных сферах деятельности, отчасти в связи с «утечкой мозгов», отчасти — в связи с деградацией системы профессионального образования, но главным образом с катастрофическим падением в обществе престижа

профессиональной компетентности и персональной культуры. В отечественной психологической психотерапии, как молодой для общества профессии, пока рано было бы говорить о депрофессионализации, здесь проявляется скорее недопрофессионализация.

2.2.5. Сквозной тренд социально-психологической динамики российского общества с начала 90-х годов — рост агрессивности, как для общества в целом, причем пропорционально снижению способности к эмпатии [15], так и среди молодёжи, так называемый феномен «поколения жесть», описанный нами ранее [11]. Такое характерно в том числе и для многих стран постсоветского пространства [9]. Это «агрессия-регрессия»: ее механизм регрессионный, связанный с детской эмоциональной лабильностью и несдержанностью. Она выполняет инфантильную защитную функцию замещения, канализируя фрустрацию и общую психическую напряженность. Подобное отреагирование агрессии облегчается дезинтеграцией общества, нехваткой поддержки в микросоциальной среде, восприятием окружающих людей как «чужих».

2.2.6. Необходимо также учитывать такие черты российской ментальности, как традиционализм [12], а также этатизм [13], подчинение интересов как отдельных людей, так и целых социальных групп интересам государства. Перечисленные особенности российской культуры на личном уровне трансформируются в устойчивые черты индивида, обнаруживают свойство сопряженности, образуют сложную, целостную и в то же время внутренне противоречивую систему.

Крушение привычного жизненного уклада на рубеже 90-х способствовало расшатыванию прежней коллективной идентичности. Новые веяния, вступавшие в конфликт с традиционными, приводили к аномии и ценностно-смысловой дезориентации общества. Следствием становится мировоззренческий разрыв поколений и редукцией горизонтальных социальных связей. Эхо этого кризиса проявляется в российском обществе до сих пор.

За прошедшие два с лишним десятилетия в российском обществе подошел к завершению социально-психологический цикл, связанный с процессом смены поколений. Как известно, последний является основным механизмом, вызывающим циклические изменения, «волны» в обществе [7]. Выросло и вошло в социальную жизнь новое поколение, уже постсоветское («первое свободное»). Выросло в идеологическом вакууме и идейной неразберихе, в значительной мере лишенное традиционных социокультурных корней. При этом наблюдается иждивенчество и инфантильность, а отсюда все чаще встречающееся полевое поведение — «безвольное», эмоционально-опосредованное, которым руководят не собственные потребности, жизненные принципы или цели, а стимулы из внешнего окружения. Это приводит к избыточной зависимости от социального окружения, семейного, в близких отношениях (созависимость).

В результате отечественный психотерапевтический пациент часто

оказывается инфантильно-несамодостаточным, его мнение и поведение в существенной степени направляются окружением, под влиянием которого даже после успешной терапевтической интервенции он легко возвращается в неадаптивное состояние. С другой стороны, подобные личностные особенности могут превращаться в ресурс терапии при создании поддерживающей микросоциальной среды (терапевтического сообщества).

Вывод, к которому мы приходим: современная отечественная психотерапия и тренинговые практики во многом заимствуют методы, изначально созданные в других культурах (включая как научную психотерапию Запада, так и духовные практики Востока). Соответственно необходимо принимать во внимание существующие кросс-культурные различия и осуществлять адаптацию перенимаемых технологий к собственным социокультурным традициям (глокализацию по R. Robertson) в русле интеллектуального импортозамещения [10].

Литература:

1. Джеймс У. Воля к вере. — М.: Республика, 1997.
2. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия. — М.: Академ. проект, 2001.
3. Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. — М.: Мысль, 1994.
4. Млодик И. Девочка на шаре. Когда страдание становится образом жизни. — М.: Генезис, 2015
5. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. — М.: Смысл, 1999..
6. Ольшанский Д.В. Психология масс. — СПб.: Питер, 2002.
7. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов. — М.: Логос, 2001.
8. Сandomirский М.Е. Психосоматика и телесная психотерапия. — М.: КЛАСС, 2005.
9. Сandomirский М.Е. Социально-психологические аспекты массовой психотерапии и предотвращении социальных эпидемий среди молодежи // ЧФ: Социальный психолог. — 2012. — Вып 2(24)/ — С. 87-99.
10. Сandomirский М.Е. Интеллектуальное импортозамещение в отечественной психотерапии и современная российская культура // Теория и практика психотерапии. — 2015, №9 (13). — С. 17—39.
11. Сигида А. России угрожает «поколение жесть» // Мир новостей. — № 21(960) 14 мая 2012.
12. Тихонова Н.Е. Россияне: Нормативная модель взаимоотношений общества, личности, государства // Общественные науки и современность. — 2005, № 6.
13. Шкаратан О. И. Этакратизм и российская социетальная система // Общественные науки и современность.- 2004. № 4.
14. Шлахтер В.В., Хольнов С.Ю. Психодинамика колдовства, или введение в паралогию. — СПб.: Изд. «Респекс», 2000.
15. Юревич А.В., Юревич М.А. Динамика психологического состояния российского общества: экспертная оценка // Нравственность современного российского общества: психологический анализ / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. — 413 с. — С. 21-41.
16. Featherstone M., Lash S., Robertson R. Global Modernities. — SAGE, 1995-01-01. — 306 pp.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Сленко Ю.Н. (г. Ярославль)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 "Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества"

Учебная деятельность, являясь одним из видов деятельности человека, может быть понята как психологическое структурное образование, в котором единицами анализа выступают функциональные блоки деятельности - мотивы, цели, программа, информационная основа деятельности (далее - ИОД), блок принятия решений и учебно важных качеств (далее - УВК) [3]. Учитывая, что функцией структуры учебной деятельности является получение образовательного результата, в данном случае необходимо говорить о психологической системе учебной деятельности (далее - ПСУД). С целью описания основных тенденций развития ПСУД на уровне общего образования требуется последовательно решить ряд задач.

1) Дать обобщенное описание развития отдельных компонентов ПСУД. Компонентный анализ позволит выделить наиболее характерные особенности развития компонентов деятельности в процессе общего образования.

2) Учитывая, что функцией учебной деятельности является получение образовательного результата, важно понять, как меняется функциональная роль отдельных блоков деятельности в обеспечении ее успешности на протяжении всего периода общего образования.

3) Влияние блоков деятельности на обеспечение ее успешности объясняется прежде всего теми изменениями, которые происходят в самой системе деятельности, включенной в реализацию образовательной функции. Поэтому важной задачей является анализ развития системы деятельности на уровне общего образования. Учитывая ограниченность объема настоящей публикации, а также большой массив полученных данных, нами будут описаны наиболее характерные особенности развития ПСУД в период общего образования.

Анализ результатов исследования. 1) Развитие компонентов ПСУД. Общими для всего периода общего образования особенностями являются развития компонентов ПСУД являются: *снижение* значимости для обучающихся мотивов и целей учебной деятельности, *рост* уровня развития способностей программирования деятельности, импульсивности как способа организации информационной основы деятельности, рефлексивности в принятии решений, а также *рост* уровня развития общих интеллектуальных способностей. Между тем для каждого функционального блока деятельности, а также для каждого уровня образования характерны специфичные черты.

Несмотря на общую отрицательную динамику мотивации познавательной деятельности ее пик приходится на первую половину младшего школьного возраста; далее на протяжении 3-8 классов наблюдается

стагнация познавательной мотивации, сменяющаяся резким падением при переходе обучающегося из основного в среднее общее образование. В отношении целей учебной деятельности на протяжении всего периода общего образования наблюдается планомерное снижение их значимости, сменяющееся непродолжительными периодами стагнации в 3-4 и 6-8 классах. Развитие блока программирования деятельности может быть охарактеризовано ярко выраженной цикличностью - резкий спад при переходе из старшего дошкольного в младший школьный возраст, стагнация развития в течение всего младшего школьного возраста, значительный рост и сохранение высоких показателей в течение периода основного общего образования; завершение общего образования характеризуется таким же, как и в самом его начале резким спадом способности программирования деятельности. В развитии ИОД, конкретнее, способов работы с информацией наблюдается три ярко выраженных периода. В течение старшего дошкольного и младшего школьного возраста отчетливо прослеживается преобладание рефлексивных способов обработки учебной информации; в период основного общего образования значительно растет импульсивность (скорость), сменяющаяся резким ростом рефлексивности в 10-11 классах. Форма динамики развития блока принятия решений хорошо согласуется с развитием ИОД. Резкий рост рефлексивности в принятии решений в 5 классе сопровождается столь же резким ростом импульсивности в способах обработки учебной информации. По всей видимости завершение принятия и освоения учебной деятельности в конце младшего школьного возраста дает возможность обучающемуся оптимальнее (быстрее) решать учебно-познавательные задачи и таким образом более рефлексивно относиться к другим сторонам своей жизнедеятельности. В положительной динамике развития общего уровня интеллекта каких либо резких изменений не наблюдается. Весь период общего образования характеризуется непрерывным ростом абсолютных показателей интеллекта.

Итак, каждый блок учебной деятельности характеризуется специфичной динамикой развития, проявляющейся в зависимости от периода общего образования. Это хорошо согласуется с давно описанными принципами системогенеза деятельности - *неравномерностью* и *гетерохронностью* формирования компонентов ПСУД [1; 2; 3].

2) *Изменение функциональной роли блоков ПСУД.* Во-первых, была установлена специфичная динамика изменения числа ведущих компонентов ПСУД в течение всего периода общего образования. В начале каждого периода общего образования наблюдается увеличение числа ведущих компонентов в системе деятельности. В течение 1-2 класса их количество возрастает вдвое; также увеличение наблюдается и в течение 5-6 классов обучения. Лишь в 10-11 классах наблюдается обратный процесс - достаточно существенное снижение числа ведущих компонентов. При этом после первых двух лет обучения в начальной и основной школе наблюдается постепенное снижение числа ведущих компонентов, которое сохраняется

далее. Полученный результат, по всей видимости, говорит о наличии процессов оптимизации предыдущих форм и способов учебной деятельности при переходе обучающегося на новый уровень общего образования. При этом после завершения оптимизации в новых условиях обучения (3, 8 классы) процессы формирования и функционирования деятельности сопровождаются как сохранением ведущей роли тех компонентов, которые были на предыдущем уровне образования, так и появлением новых. Это хорошо согласуется с еще одним принципом, выработанным в теории системогенеза деятельности - *принципом обеспечения минимального эффекта функционирования системы* [1; 2; 3].

Сокращение числа ведущих компонентов при переходе обучающегося из основного в среднее общее образование (9-10 классы) может быть объяснено тем, что формы и способы учебной деятельности в старшей школе остаются прежними. Ввиду этого от обучающегося не требуется перестройка сформированной системы деятельности. Тем не менее данный вопрос требует дальнейшей проработки, в частности средствами представленного ниже структурного анализа.

Во-вторых, проведенный анализ показал, что на протяжении всего периода общего образования роль ведущих блоков учебной деятельности сохраняют *мотивы деятельности, программа деятельности и учебно важные качества*. При этом для мотивационного блока и блока учебно важных качеств характерной особенностью является планомерное расширение элементного состава ведущих характеристик. Это позволяет объяснить описанное выше снижение с возрастом обучающихся значимости для них мотивов познавательной деятельности. Чем старше становится обучающийся, тем более разнообразные мотивационные факторы влияют на содержание и успешность реализуемой им учебной деятельности. Также необходимо отметить повышение с возрастом значимости интеллектуальных способностей обучающихся в обеспечении успешности их деятельности. На наш взгляд это подтверждает особый статус учебно важных качеств в ПСУД как «индивидуальных качеств субъекта деятельности, влияющих на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [3; с. 212].

3) *Развитие ПСУД*. Не смотря на наличие периодов роста и спада, интегрированность и дифференцированность системы деятельности характеризуется ярко выраженным положительным трендом. Это соответствует описанным ранее двум принципам системогенеза деятельности - *прогрессирующей интегрированности и нарастающей дифференцированности* [1; 2; 3].

В течение каждого периода общего образования система деятельности обладает специфическими характеристиками. Так, если в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах система функционирует достаточно стабильно, то при переходе в подростковый возраст наблюдается резкий рост ее интегрированности и организованности. По всей видимости это связано с тем, что помимо смены условий деятельности при переходе в основную

школу происходят и серьезнейшие изменения в психической жизни человека, подробно описанные в возрастной психологии. Следствием начала подросткового возраста является и ярко выраженная неравномерность в интегрированности и дифференцированности ПСУД, которая продолжается в течение всего периода получения основного и среднего общего образования. Это приводит и к нестабильности показателей академической успеваемости обучающихся.

Если в течение старшего дошкольного и младшего школьного возрастов наблюдается ее постепенный рост, то уже в течение 5-6 классов успеваемость значительно снижается. Далее наблюдаются периоды постоянного роста и спада академической успеваемости.

Резюме.

1) В ходе анализа динамики развития ПСУД на уровне общего образования нами было установлено, что она подчиняется выделенным и описанным принципам системогенеза деятельности - неравномерности, гетерохронности, обеспечения минимального эффекта функционирования системы и др. Это подтверждает возможность изучения и объяснения психологического содержания учебной деятельности средствами теории системогенеза.

2) В исследовании было установлено, что каждый период общего образования характеризуется спецификой функционирования ПСУД. Это говорит о том, что в течение каждого периода возникают новые условия, требующие от обучающегося выработки новых способов и средств учебной деятельности.

3) Анализ показал, что не только периоды общего образования определяют содержания ПСУД. Сами функциональные блоки учебной деятельности характеризуются собственной спецификой развития и функционирования в течение общего образования. Это позволяет говорить о том, в развитии ПСУД наблюдаются как общие, так и специфичные характеристики.

Литература:

1. Карпов, А. В. К проблеме состава и содержания принципов системогенеза [Текст] / А. В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VI всероссийской научно-практической конференции, 19-21 ноября 2013 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Канцлер, 2013. - С. 22-27.
2. Нижегородцева, Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова. - Ярославль: ЯГПУ, 2009. - 420 с.
3. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: ИП РАН, 2013. – 464 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ У МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Смирнова Е.О., Котлярова Л.Н. (г. Москва)

Исследование особенностей мотивационной сферы и творческих способностей на различных этапах профессионализации молодых специалистов представляется важным для разработки учебно-воспитательных моделей и создания организационных условий, способствующих формированию профессионально-личностных компетенций у будущих инженеров, соответствующих профессиональным стандартам [2; 5].

Цель настоящего исследования – выявление взаимосвязи между показателями мотивационной сферы и интеллектуальной активности у молодых специалистов, готовящихся к первичному трудоустройству на предприятиях промышленного производства.

В исследовании приняли добровольное участие студенты выпускного курса технического университета (N= 76 чел.). Исследование проводилось в период с 2015 по 2017 г. г. и включало в себя два этапа. На первом этапе проведено изучение творческого потенциала и мотивационной направленности. На втором этапе (в период окончания обучения, когда все студенты уже определились с выбором места для трудоустройства) изучались ведущие трудовые мотивы и проводился сравнительный анализ показателей мотивационного и творческого потенциала.

Психодиагностика творческого и мотивационного потенциала осуществлялась с использованием следующих методов и методик.

Для выявления творческих способностей применялся метод «Креативное поле», позволяющий выявить стимульно-продуктивный, эвристический и креативный уровни интеллектуальной активности (ИА) [1].

Для выявления мотивационного потенциала применялись:

- методика В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности» [3]. Общая мотивационная картина личности отражается в личностно-мотивационном профиле, представляющем в количественном или графическом виде соотношение разных мотивационных шкал, зафиксированных психодиагностически. Характер мотивационного профиля (МП) личности поддается типологизации. После определения особенностей мотивационной сферы каждого испытуемого, определяли принадлежность его мотивационного профиля к одному из типов: прогрессивный (Пр), регрессивный (Рег), экспрессивный (Эк), импульсивный (Им), уплощенный (Уп) или смешанные (прогрессивно-экспрессивный (Пр-ЭК), прогрессивно-

импульсивный (Пр-Им), регрессивно-импульсивный (Рег-Им) и регрессивно-экспрессивный (Рег-Эк));

- методика «Мониторинг трудовых мотивов», основанная на теории Ф. Герцберга, позволяющая выявлять профиль из восьми мотивов в виде стремлений к: материальному благополучию (шкала «А»); признанию окружающими (шкала «В»); ответственности и самостоятельности (шкала «С»); зависимости от руководства (шкала «D»); карьера (шкала «Е»); достижению успехов в работе (шкала «F»); личностному росту (саморазвитию) (шкала «Н»); зависимости от группы (шкала «I») [5]. Перечисленные мотивы формируются на основе влияния внешних (получивших название «гигиенические») и внутренних (личностных, связанных с самоактуализацией) факторов.

Полученные данные были подвергнуты математико-статистической обработке, применялся сравнительный анализ типологических групп. При сборе данных использовались традиционные и интернет-технологии.

В исследуемой выборке выявлено следующее распределение участников исследования по показателям типологии творчества: стимульно-продуктивный (СП) – 65%, эвристический (Э) – 20% , креативный тип (Кр) – 15%. Выявленное распределение типов в целом совпадает с данными, представленными в работах других исследователей [1].

Составление мотивационных профилей в каждой из выделенных подгрупп, позволило выявить следующую картину.

В группе «СП» результаты указывают на доминирование двух типов мотивационных профилей – регрессивного и экспрессивного, которые соотносятся со стремлением к самоутверждению в социуме, развитым честолюбием, постоянному повышению уровню притязаний. Ведущие трудовые мотивы в данной группе – стремление к карьерному продвижению, признанию заслуг окружающими, ориентация на мнение руководства.

В группе «Кр» у всех (100%) участников выявлен прогрессивный тип мотивационного профиля, который положительно коррелирует «с успешностью рабочей и учебной активности. Чаще других этот МП встречается у людей творчески активных. Одновременно, этот тип характерен и для личности с социально направленной позицией, что включается в представление о созидательной, производительной направленности личности» [3,с.42]. Ведущими трудовыми мотивами оказались стремление к самосовершенствованию, личностному росту и достижениям в деятельности.

Обобщая полученные в исследовании данные можно констатировать о

существовании устойчивых связей между характеристиками мотивационной направленности, трудовых мотивов и творческих способностей. Выявленные закономерности использовались в практике подбора специалистов для деятельности на промышленных предприятиях.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009.
2. Карпов А. В. Психология труда. М. : Издательство Юрайт, 2011.
3. Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика. Развитие. М.: Мирей и ко, 2005.
4. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000.
5. Старенченко Ю.Л. Мониторинг трудовых мотивов: методическое руководство / Ю.Л. Старенченко – СПб.: ИМАТОН, 2008.

ТРЕНИНГ КАК МЕРА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦИИ ИНОГОРОДНИХ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ

Сокова М.С. (г. Ярославль)

В настоящее время в России проводится много реформ, касающихся экономической, социальной и культурной сфер жизни. В данной ситуации большой упор делается на современных старшеклассников, студентов, которые в будущем будут управлять страной. А значит, от их профессионального самоопределения, уровня получаемого образования зависит не только личное благополучие каждого из них как материальное, так и социальное, духовное, но и развитие отраслей, в которых они будут работать, а значит, и развитие страны в целом. Именно поэтому проблема адаптации первокурсников к вузовской системе обучения является на современном этапе развития высшей школы одной из наиболее интересных и значимых. От успешности этого процесса зависит личностное и профессиональное становление студентов, их вхождение в новую социальную ситуацию. На данный момент остро встает проблема студенческой мобильности, а соответственно и количественного увеличения такой категории как учебные мигранты. Данным понятием мы обобщаем категорию обучающихся, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение. Такая ситуация требует от психологов проводить исследования по специфике адаптации учебных мигрантов для дальнейшей выработки мер, направленных на плавное вхождение их в учебную деятельность, профессиональную подготовку и социальную сферу. В качестве средства повышения уровня адаптированности у данной группы первокурсников в условиях вуза могут выступать тренинговые занятия, которые при своей эффективности требуют

меньших временных затрат нежели индивидуальная работа со студентами.

Программа тренинговых занятий была разработана на основе анализа полученных эмпирических данных исследования, проводившегося с 2007 года на базе Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Общее число испытуемых составило 1217 студентов первого курса факультета психологии биологии и экологии, физического факультета. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет.

Целью занятий с элементами тренинга является формирование знаний, умений, навыков, способствующих повышению уровня адаптированности.

Задачи занятий: развитие когнитивных процессов; отработка навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми; расширение возможностей установления контакта в различных ситуациях общения; расширение диапазона творческих способностей; овладение навыками эффективного слушания; активизация процесса самопознания.

Программа занятий с элементами тренинга включает следующие основные темы, представленные в виде логически связанных этапов:

Первый этап посвящен самопрезентации. Его цель – научить первокурсников представлять себя другим с лучшей стороны, развить уверенность в ситуациях общения с незнакомым человеком.

Второй этап включает в себя знакомство с основами тайм-менеджмента. Его цель – научить первокурсников планировать свое время так, чтобы было время и на учебу, и на знакомство с новым городом, и на решения бытовых проблем.

Третий этап посвящен развитию внимательности, наблюдательности. Его цель – тренировка основных свойств внимания.

Четвертый этап включает в себя знакомство с методами быстрого заучивания большого объема информации, а также упражнениями, способствующими развитию памяти.

Пятый этап направлен на развитие навыков успешного поведения в конфликте. Проводится теоретическое и практическое ознакомление с основными стратегиями решения конфликтов и способами совладания со стрессом.

Шестой этап посвящен развитию творческого мышления. На данном этапе рассматриваются приемы и упражнения, способствующие формированию гибкости, оригинальности и беглости мышления.

Седьмой этап включает в себя развитие коммуникативных навыков, а в частности изучение невербальных средств общения и проработка данных знаний на практике, посредством упражнений.

Восьмой этап направлен на активизацию процесса самопознания. Участники знакомятся с основами аутогенной тренировки.

Тренинг рассчитан на группу 8-12 человек, целевая аудитория - учебные мигранты 1-го курса.

Занятия с элементами тренинга состоит из восьми занятий длительностью по 2 академических часа. Занятие проводятся еженедельно.

Общее время аудиторной работы составляет 16 часов.

Апробация занятий с элементами тренинга была проведена на базе физического факультета ЯрГУ. Проводилась первоначальная диагностика группы данных студентов с использованием методики «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина). По результатам данного мероприятия были сформированы контрольная и экспериментальная группы. Анализ результатов диагностики показал, что между экспериментальной и контрольной группой учебных мигрантов по параметрам данной методики статистически значимых различий нет. Это дает основание в дальнейшем говорить о том, что именно использование технологии тренинговых занятий в группе учебных мигрантов обуславливает те или иные изменения параметров вузовской адаптации.

Непосредственно после проведения полного цикла занятий была проведена повторная диагностика контрольной и экспериментальной групп. Эффективность определялась методами статистической обработки эмпирических данных включающие в себя оценку достоверности сдвига в значениях исследуемого признака по Т-критерию Вилкоксона. По результатам диагностики у экспериментальной группы наблюдаются положительные сдвиги по параметрам дидактической и профессиональной адаптации, а у контрольной группы отмечается снижение уровня профессиональной адаптированности. Последнее возможно связано с несоответствием ожидаемого и реального содержания обучения, т.к. при поступлении студенты имеют представление о будущей профессии, изучаемых дисциплинах, чему в целом они хотят научиться, зачастую, эти представления соответствуют идеальному образу профессии, который значительно отличается от реального. Также причиной выявленной закономерности может являться тот факт, что на первом курсе преобладают дисциплины общенаучного характера, нежели профессионального. Еще одной из причин этого явления может быть то, что замер производился в период времени близкий к сессии, на данном этапе первокурсникам важно сдать зачеты и экзамены, таким образом, они направлены на результат, а не на процесс. В экспериментальной группе учебных мигрантов наблюдается повышение уровня дидактического компонента вузовской адаптации, что является индикатором эффективности данного вида работ для изменения стиля обучающегося в организации учебного процесса, т.е. перестройку от системы средней школьной к системе высшей школы. Положительный сдвиг по параметру профессиональная адаптация свидетельствует о более высоком уровне психологической готовности студентов к условиям будущей профессиональной деятельности. Что является показателем того, что реальный и идеальный образ будущей профессии в данной группе обучающихся максимально совпадают. Также мы сравнили экспериментальную и контрольную группу по критерию U-Манна Уитни. По результатам проведенного анализа экспериментальная группа имеет выше показатели по всем трем компонентам адаптации на статистически значимом

уровне. Данный факт свидетельствует о том, что разработанные занятия с элементами тренинга являются эффективным средством для повышения уровня адаптации учебных мигрантов первого курса и могут быть использованы не только в качестве коррекции дезадаптации, но и профилактики.

Для оценки эффективности разработанных занятий с элементами тренинга на дальнейший процесс обучения через шесть месяцев после окончания цикла занятий был проведен отсроченный замер показателей контрольной и тренинговой групп. По результатам диагностики у экспериментальной группы наблюдаются положительные сдвиги по всем трем компонентам адаптации студентов в вузе, а у контрольной группы отмечается снижение уровня дидактической адаптированности. Последнее возможно взаимосвязано с временем проведения диагностики – начало третьего семестра, на данном этапе обучения у обучающихся уже есть опыт сдачи двух сессий (зимняя и летняя), поэтому можно говорить о сложившихся стереотипах относительно процедуры обучения и процедур контроля за знаниями: текущими и итоговыми. Таким образом, студенты полагают, что определенный тип поведения приемлем для дальнейшего прохождения обучения, и соответственно, не прилагают усилий для достижения более высоких результатов. Также следует учитывать тот факт, что на данном этапе студенты имеют сложившееся представления о формах, методах обучения, а также стиле и уровне требования преподавателей. Результаты экспериментальной группы свидетельствуют о том, что они используют более эффективную стратегию обучения в новых условиях, а также о более высоком уровне навыков самостоятельной работы в учебной и научной сфере. Рассматривая социальный компонент вузовской адаптации можно сделать вывод о том, что на данном этапе обучения нормы, стереотипы и ценности прежней социальной среды учебного мигранта эффективно замещаются требованиями новой среды. Повышение уровня профессиональной адаптированности отражает высокий уровень соответствия индивидуально-личностных характеристик данной группы студентов требованиям выбранной профессии. Также по результатам отсроченного замера мы сравнили экспериментальную и контрольную группу по критерию U-Манна Уитни. По результатам проведенного анализа экспериментальная группа имеет выше показатели по всем трем компонентам адаптации на статистически значимом уровне, как по результатам замера непосредственно после тренинга, так и по результатам отсроченного замера. Результаты отсроченного замера свидетельствуют о том, что положительные изменения, а значит и эффект от использования данной технологии устойчив во временном аспекте.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанные и апробированные занятия с элементами тренинга являются эффективным средством для повышения уровня социальной, дидактической и профессиональной адаптированности студентов первого курса. В ходе

данного мероприятия происходит развитие качеств и умений, способствующих более эффективному протеканию данного процесса. Разработанные занятия с элементами тренинга могут быть внедрены в учебный процесс в ВУЗе с целью упреждающей профилактики и коррекции отклонений, поскольку способствуют более эффективному протеканию процесса адаптации и снижению временных и личностных ресурсов обучающихся.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Спирина Т.П., Чиханова Е.В.

Одной из задач психологии и педагогики как наук является совпадение теории и практики в едином пространстве. Нередко практика опережает теорию, так например, сначала формировались корпоративные университеты на предприятиях, а потом они исследовались с точки зрения научных принципов их организации и эффективности. Иногда, наоборот, хорошо проработанные инновационные технологии в теории, не находят поддержки в практике образовательного процесса вузов, основой которых является классическая традиционная система обучения.

Поэтому актуальным видится своевременная ответная реакция ученых-педагогов на потребности общества не только в описательном, но и технологическом аспектах.

Одной из важных задач, которую может решить педагогическая психология в технологическом плане является задача подготовки специалистов широкого профиля, высокой профессиональной компетентности, с развитым творческим мышлением, ориентированным на научные исследования. Это требование изложено в частности, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ст.48 п.1.4 «Педагогические работники обязаны развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности...».

Педагогической психологией призвана помочь педагогам решить эту задачу - «определение фактов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности, развития научного, теоретического мышления» (И.А. Зимняя [1, с.2]). В теоретическом плане эта задача сформулирована, описана, аргументирована, но в плане педагогической технологии она представлена слабо.

Конечно, наработки в решении этой задачи есть, в частности к ним можно отнести психологические приемы развития критического мышления, методы работы с вопросами, технологии креативности и т.д. Но он недостаточны и требуют систематизации, развития в рамках педагогической психологии.

На наш взгляд, сейчас условия для решения именно этой задачи самые благоприятные, поскольку в вузы пришли обучающиеся с особым клиповым мышлением. В современной психолого-педагогической литературе появился анализ характеристик «клипового мышления» как доминирующего у обучающихся. Его особенность заключается в процессе отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризуется фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира (Т.В. Семеновских [3]).

В контексте особенностей клипового мышления становится очевидным необходимость изменения учебного материала. Педагогам предлагается структурировать информацию в виде клипов, видеоизменять формат изложения, применять яркие, четкие и наглядные презентации с понятными и образными, запоминающимися формулировками. С этим нельзя не согласиться, однако эти рекомендации касаются формы подачи материала, но не позволяют проработать глубинные психические познавательные процессы. В этом контексте актуальны слова Эйзенштейн С.М.: «Кадр никогда не станет буквой, а всегда останется многозначным иероглифом» [4, с.22].

Мы можем организовать материал как презентацию фактофиксирующего материала, яркого, запоминающегося, но этого не достаточно для нормального образовательного процесса. Это не позволит нам работать со смыслами, которые столь важны в познавательном процессе, являющимся основой научного мышления.

Осмыслению материала помогают такие познавательные процедуры, как сомнения, ирония, критика, парадокс, вопрошание [2]. Эти познавательные процедуры хорошо известны философам, но к сожалению не получили должного внимания со стороны психологов, которые могли бы перевести их на уровень дидактических технологий, вывести на операциональный уровень для педагогов.

Педагог как раз должен понимать, что его задача не в том, чтобы набросать «пазлы» той или иной области знаний, а показать принципы работы с этими «пазлами», дать общую картину предметной области, показать связи, образующие учебную дисциплину в систему знаний.

Для преподавателя высшей школы представляет интерес сам процесс формирования у обучающихся способности к самостоятельной творческой научной деятельности и возможности управления этим процессом.

В высшей школе основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто обусловлены недостаточным развитием логического мышления как основы научно-исследовательской компетенции. Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, в силу

чего соответствующие знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров.

Таким образом, именно педагогическая психология может способствовать подготовки педагогов, способных формировать научно-исследовательскую компетенцию обучающихся. Здесь встает задача технологического плана, решение которой столь актуально в XXI в.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. /И.А.Зимняя / Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
2. Лебедев, С.А. Методология научного познания: монография / С.А. Лебедев. М.: «Проспект», – 2015. – 256 с.
3. Семеновских, Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т.В. Семеновских // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». Выпуск 5 (2). – 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru> (дата обращения 20.08.2017)
4. Эйзенштейн, С.М. Психологические вопросы искусства / Под ред. Е.Я. Басина.— М.: Смысл, 2002. — 335 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ *Степанова Е.В. (г. Астана, Казахстан)*

Мир меняется. На первое место выходят совершенно новые методы и приемы ведения бизнеса, о которых несколько десятков лет назад мало кто размышлял. Это принципиально меняет сам подход к предмету обсуждения, правила поведения и создание структуры бизнеса. В настоящее время не просто создаются новые концепции – меняется сама роль человека. Очень важен психологический аспект личности, берущий на себя роль организатора бизнеса, а так же роль наемных работников, функциональной обязанностью которых является реализация планов и задач, которые ставят перед ними администрация и руководство предприятия. Между тем, правила при приеме персонала стали сложнее. Например, важное значение имеют вопросы культуры и приоритетов потенциального работника.

Все больше и больше становится признанной особая важность понимания собственных сотрудников. Успешно могут справляться с меняющимся рынком потребления и спроса лишь те компании, которые изучают перспективы сотрудников по многим вопросам. В настоящее время проведено множество исследований по работающему персоналу. Многие компании изучают материалы проведенных исследований, чтобы понять восприятие и установки потенциальных работников. Потребность в понимании установок сотрудников таких как: условия работы, вознаграждение, признание, обучение, развитие и перспективы, возникла с четким пониманием, что изучение именно этих вопросов дает возможность формирования стабильной, профессиональной команды, опираясь на которую, предприятие может ставить и реализовывать задачи на динамично

меняющемся рынке труда. Понимание мотивов поведения персонала может стать решающим для успешного найма сотрудников.

Появились новые системы и схемы управления, когда создается атмосфера дисциплины и контроля, с обязательным вниманием и уважением к личности сотрудника, в результате которых работники проявляют лучшие свои качества. Важно проявлять внимание к человеку, как к заинтересованной стороне в конечном результате деятельности предприятия. Насколько тщательно и добросовестно проводятся исследования среди сотрудников, их мотивация, способности, возможности и желание участвовать в трудовом процессе, зависит конкурентоспособность данного предприятия. Имея информацию от каждого сотрудника, можно с уверенностью принимать решения, зная, что они отражают мнение большинства. Тем самым у работающих создается четкое понимание сопричастности к производственному процессу и формируется заинтересованность в конечном результате.

Одним из самых важных подходов к персоналу, является выяснение удовлетворенности работой: определение, насколько человек доволен теперешней работой, изучение таких приоритетов, как баланс работы и образа жизни. Степень удовлетворенности напрямую будет зависеть от внутренних, внешних и жизненных ценностей человека. Зная эти аспекты личности, легко можно прогнозировать насколько эффективен будет тот или иной сотрудник. Предлагаемый тест может быть использован, как пособие при приеме на работу потенциального сотрудника. (Оцениваем по пятибалльной шкале.)

Внутренние ценности

- Разнообразие и перемены в работе
- Ощущение себя экспертом
- Раздвижение границ знаний
- Оказание помощи коллегам
- Оказание помощи обществу
- Риск в работе
- Приключение, эмоции в работе
- Уважение со стороны окружающих
- Соревновательный момент
- Вовлеченность в контакты с общественностью
- Влияние на окружающих
- Точность, четкость в работе
- Ощущение достижения цели
- Возможность реализации творческих способностей
- Занятие благотворительностью

Внешние ценности

- Наличие авторитета
- Работа, связанная с путешествиями

- Получение денежных вознаграждений
- Наличие собственного бизнеса
- Работа в команде
- Работа в переменчивой обстановке
- Фиксированный рабочий день
- Гибкий график работы
- Наличие материального состояния
- Наличие престижа и социального статуса
- Наличие интеллектуального статуса
- Ношение рабочей одежды
- Эстетическое удовольствие от рабочей обстановки
- Работа в опасной обстановке

Жизненные ценности

- Жизнь «по - простому»
- Проведение времени с семьей
- Жизнь в большом городе
- Жизнь за рубежом
- Уделение внимания духовному / личностному росту
- Владение собственным домом
- Жизнь в деревни
- Веселье на работе и в жизни

Определив ключевые параметры, наниматель получает возможность скорректировать свои предложения, относительно условий работы сотрудников. Отношение к самой работе изменяется, и с этими изменениями приходят новые нормы и ожидания. Поэтому баланс между работой и образом жизни работника очень важен.

Другие вопросы касаются мнения сотрудников по поводу управления и эффективности руководства организации.

- Руководитель четко знает, что и как должен делать человек на занимаемой должности.

- Принятие на любую должность человека с соответствующими способностями.

- Руководитель со знанием дела, определяет уровень нагрузки на подчиненных.

- Критерии подбора по принципу профессионализма, создают здоровую конкуренцию среди персонала и возможность служебного роста.

- Руководитель является единственным законом и правом для подчиненных, что служит укреплению дисциплины и порядка.

- Взаимодействие с подчиненными как на профессиональном уровне, так и на личном, позволяет найти более глубокие мотивационные стратегии управления, присущие нашей культуре, культуре постсоветского пространства.

В таком отлаженном виде профессиональная структура более устойчива и продолжает функционировать даже при выпадении отдельных её работников. Производительность труда при таком подходе стимулируется больше самой структурой, чем руководителем. При условии следования этим принципам, возникает возможность определить сильные и слабые стороны стратегического развития.

Важно понимание ценности для персонала соц. пакета и дополнительных льгот.

Основным условием выживания в обстановке быстро развивающегося и меняющегося рынка, стало изучение отношения сотрудников к изменениям, их реакция на внедрение новых технологий, реорганизацию бизнес-процессов, сокращение штатов, а так же совмещение должностей, осваивание вторых и смежных профессий. Тем не менее, в случае неправильного управления, любая из этих ситуаций может привести к реальной возможности того, что работники прекратят работать и даже станут увольняться, если они недостаточно информированы или аргументацию считают слабой и мало мотивированной. В этой ситуации важна степень стимулирования работников к самосовершенствованию. Зная понимание и восприятие сотрудников разворачивающихся событий и изменений, можно управлять ситуацией и поддерживать вовлеченность сотрудников в рабочий процесс и укреплять их преданность своей команде, своему делу. Вовлеченные сотрудники реализуются физически, интеллектуально и эмоционально в процессе профессиональной деятельности.

Введение опросов персонала, существенно помогает развитию управленческих навыков, так как управляющие могут быть в курсе стоящих перед ними проблем и извлекать пользу из участия их команд в решении этих задач. Исследование мнения персонала может служить хорошим инструментом для оценки эффективности внедренных новшеств. Опросы могут совершенствовать механизм генерирования идей и рациональных предложений. Использование опросов сотрудников является альтернативным подходом, гарантирующим, что хорошие идеи приветствуются и передаются тем, кто принимает решения в организации, в чьей компетенции поддерживать и внедрять данные идеи.

Уровень совершенствования и повышение результативности деятельности организации зависит так же от обучения и развития ее сотрудников. Подготовка людей к достижению целей будет результативной при условии сопоставления того, что люди могут делать и на что они способны. Насколько они мотивированы для того, что бы активизироваться в своих действиях на благо организации, в которой работают. Отличные результаты достигаются при выявлении и стимулировании лидерства, политики стратегии поощрения для тех, кто выдвигает предложения и инициативен. Важно разглядеть в потенциальном лидере умение повести людей за собой, способность обеспечить существование таких системных связей между ними, которые бы способствовали решению конкретных задач

по достижению единой цели. Довольно эффективна аттестация персонала. Методы стимулирования и поощрения во многом сходны между собой. Поскольку их воздействие основано на применении морального и материального вознаграждения. Наибольшие достижения гарантированы при обучении персонала наряду с улучшениями условий труда. При таком подходе рентабельность компании повышается.

Все эти подходы и модели показывают, что определение мнения сотрудников наряду с мнением клиентов и других заинтересованных лиц, является решающим в повышении эффективности бизнеса. И действительно некоторые организации напрямую связывают данные о мнении сотрудников с такими показателями предприятий, как уровень роста рентабельности и удержания способных, перспективных сотрудников. Более основательные исследования персонала могут помочь в определении, как повысить уровень удовлетворенности персонала. Исследования способствуют снижению затрат на набор персонала и обучение, помогая уменьшить количество увольнений сотрудников. При таком подходе наемный работник будет искать возможности, ресурсы, инструменты для реализации поставленных задач.

Таким образом, исследование персонала должно стать неотъемлемой частью при разработке новых товаров и услуг, предоставлении улучшенного обслуживания клиентов с сопутствующими выгодами для организации.

Литература:

1. Гаудж П. «Исследование мотивации персонала». // Изд. «Баланс Бизнес Букс». - 2008. - 272 с.
2. Онучин А. Р. Вовлеченность персонала, от измерения к управлению. // HRTimes. — 2015. — № 24. — с. 14–18.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение Учебник для вузов.// СПб.: Питер, - 2001. — 544 с.
4. «Методика изучения мотивации персонала» (электронный ресурс) // http://www.hr-portal.ru/motiv_tools
5. «Психология управления. Личность и группа. Проблема лидерства и руководства» (электронный ресурс) // <https://pro-psichology.ru/socialno-psichologicheskie-fenomeny/149-psichologiya-upravleniya-lichnost-i-gruppa.html>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА «БЕЗОПАСНОСТЬ-СТРЕСС» СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ *Субботина Л.Ю. (г. Ярославль)*

Современная жизнь перенасыщена стрессами. XX век называют «веком стрессов» и он плавно перерос в XXI век стрессов. Психологическая напряженность провоцируется многими объективными и субъективными факторами. На первом месте несомненно стоит перегрузка информационного поля, в котором живет современная личность. Всеобщая компьютеризация, расширение системы СМИ, реклама, неизбежно провоцирует высокую

информационную нагрузку на каждого человека, независимо от его желания получать или не получать данную информацию. Люди в значительной степени теряют ориентиры истинности и значимости этой информации для них лично и постепенно «втягиваются» в состояние информационного стресса.

Второй серьезной стрессовой причиной выступает усиливающаяся тенденция к техническому и технологическому усложнению современной индустриализации. Здесь мы сталкиваемся с психологический парадоксом: с точки зрения физической нагрузки работника, тенденция развития характеризуется резким снижением, а вот психологические требования непомерно возрастают. Это приводит к существенным психологическим перегрузкам, которые в конечном счете трансформируются в хронический психологический стресс.

Третьей причиной выступает экология и урбанизация современной жизни. Существование в крупных конгломератах урбанистической застройки («жилых муравейниках») негативно сказывается на индивидуальности личности, вызывает повышенную нагрузку на восприятие «Я-самости», создает психологические барьеры для самоидентификации. Дополнительно усиливают эти тенденции реклама, призывающая к массовому «потреблению» одинаковых товаров и услуг, мода, провоцирующая определенную одинаковость и т. д. Экологические нарушения климата приводят к повышению нагрузки на физиологические и функциональные системы организма вызывая соматические и нейрофизиологические патологии. Это неизбежно отражается на психологическом самочувствии человека, порождая объективные и мнимые опасения, беспокойства и стресс.

Четвертой весомой причиной порождения стрессов выступает повышающаяся динамика экономической и политической жизни. Восприятие себя как зависимого элемента этой стремительной и нередко непредсказуемой сферы порождает тревогу и неуверенность личности. Невозможность четкого индивидуального прогноза собственного существования и одновременное осознание полной зависимости от внешних и неподвластных тебе сил выступает мощным стрессовым фактором.

Все эти глобальные причины накладываются на микрокосм существования конкретной личности, осложняя семейные, трудовые, частные социальные отношения, порождая вторичные, третичные и т.д. стрессы. Самое важное, что личность часто не осознает многие жизненные ситуации как стрессовые. Она испытывает внутреннее психологическое напряжение, выражающееся в повышенной активности, раздражительности, агрессивности, или подавленности, пессимизме, немотивированных страхах, эмоциональном угнетении, депрессивности. Человек постепенно попадает в тиски хронического стресса, сам не осознавая этого.

Все это приводит к выводу о необходимости резкого повышения роли психологической науки в изучении этих и других факторов стресса,

исследовании психологических последствий и личностных проблем, разработке мер реабилитации и профилактики этих последствий у человека.

В последние годы в психологии усилилось внимание к этим вопросам. В том числе и мы провели ряд исследований в данном направлении. В частности мы поставили ряд задач: выяснить психологические механизмы, актуализирующиеся у личности для сохранения нормального функционирования в ситуации неосознаваемого хронического стресса; выяснить причины и механизмы формирования страхов современной личности; проанализировать специфику состояния «опасности/безопасности» на субъективном и профессиональном уровнях; поведенческие модели «риска»; рассмотреть проблему потенциального развития агрессивности у современного человека и ряд других. Результаты данных исследований еще продолжают анализироваться, но уже есть интересные выводы.

В частности, человек даже в самых трудных условиях неосознанно стремится к переживанию состояния безопасности. Основные признаки этого состояния – восприятие ситуации как контролируемой, стабильной, а себя в ней как уверенного и надежного. Если объективные обстоятельства выходят из под контроля, то вступают в действие защитные механизмы, субъективно искажающие реальность и обеспечивая относительную внутриличностную стабильность. Регуляция деятельности в ситуации опасности осуществляется дихотомией «безопасность – риск». При этом структура психологической защиты меняется в зависимости от степени принятия риска. Изучение механизмов этой регуляции привело нас к выводу об общности этих механизмов с мотивацией достижений. Можно предположить, что механизм мотивации достижений (Мусп – Мизн) – частный случай этой регуляции. В исследовании моделей рискованного поведения на профессиональной выборке рабочих, получены результаты о независимости рискованного поведения от общей структуры личности, а влияния на него профессионального прогноза ситуации и стажа работы. Причем последний имеет обратную зависимость: чем больше стаж работы, тем менее рискованное поведение склонен осуществлять работник. Выделен целый ряд специфических особенностей у работников особо-опасных и особо-ответственных профессий (в нашем случае профессионалов МЧС и руководителей). В частности, существует закономерность определения спасателями феномена «риск» через несвязанные со спецификой профессии ситуации и явления; сотрудники противопожарной охраны склонны давать описание ситуации стресса в рамках явлений обыденной жизни, не обращаясь к профессиональному опыту и связанными с его осуществлением экстремальными ситуациями; склонные к риску пожарные оказываются менее профессионально продуктивными согласно установленным в исследовании критериям и обладают меньшим уважением со стороны коллег и руководителей и ряд других. На выборке руководителей выявлена высокая степень корреляции стресса и выраженности творческого потенциала. Детальное исследование субъективного состояния безопасности тоже

привело к важным и интересным выводам. Безопасность выступает психологическим феноменом и имеет выраженный феноменологический уровень, что доказано субъективной оценкой и выбором респондентами ситуаций, которые, по их мнению, являются безопасными. Существуют значимые корреляционные взаимосвязи между склонностью к переживанию состояния безопасности и некоторыми личностными качествами. В частности, склонность к переживанию состояния безопасности положительно связана с такими личностными качествами, как «сила «Я», доминантность, импульсивность, смелость, мятежность и отрицательно – с фактором «групповой конформности», эмоциональной сензитивностью, проницательностью, склонностью к чувству вины, «свободно плавающей» тревожностью. Структуры личностных качеств на разных уровнях субъективного предпочтения состояния безопасности различны, качественно гетерогенны, но обладают низкой степенью организованности, что подчеркивает специфику состояния субъективной безопасности. Она выражается в доминировании различных личностных качеств (ведущих, базовых) в зависимости от ситуации и уровня субъективной значимости.

Как показали наши исследования, структура «безопасного/опасного» поведения работника будет отличаться для двух принципиально разных видов деятельности: субъект-объектного типа и субъект-субъектного типа.

В условиях опасной профессиональной деятельности, доминирует сознательный уровень. Это связано с глубинной характеристикой труда – как формы сознательной и целенаправленной активности. В этом случае профессиональная подготовка и профессиональный опыт включают ряд сформированных моделей поведения в ситуации опасности, что создает эффект «владения ситуацией», снижает неопределенность и тем самым повышает субъективное ощущение безопасности.

Безопасное поведение строится на механизмах адаптации. Чем более оно конструктивно и вариативно, тем больше латентный период адаптированности в острой ситуации. Чем оперативнее – тем меньше вариантов и больше ошибок. Поскольку стимулирующим состояние опасности/безопасности фактором является изменение внешней среды, то мы не можем игнорировать роль случая в формировании опасно-безопасных форм поведения. Следовательно, состояние безопасности – неустойчивая система.

Итак, существует определенный задел в исследованиях проблемы стресса и безопасности в современной жизни. Однако остается множество и открытых вопросов, требующих своего актуального изучения. Практически неразработанными остаются аспекты диагностики состояния безопасности, типологии индивидуальности в переживании состояния «безопасности/опасности», ощущается недостаток реабилитационных техник и технологий для борьбы со стрессом, не ясны закономерности развития стресса с учетом системного фактора «индивидуальность-личность-среда». Серьезные проблемы есть и в объяснении связи стрессустойчивости с

чертами и типом личности. Недостаточно психологической интерпретации и в более частных вопросах: ошибочного и аварийного поведения, роли субъективного «социального контроля» в ситуации стресса, стрессустойчивости и субъективного переживания безопасности как профессионально-важных качеств и многих других.

Основная задача этого сообщения – осветить системную проблему «безопасность – стресс» и попытаться раскрыть те направления, которые нуждаются в глубоком психологическом изучении. Именно в данном направлении и требуется активизация дальнейших научных разработок.

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ: С ЧЕГО НАЧИНАЕТСЯ ЖЕНЩИНА?

Суоми И. (Tuusula, Финляндия)

Актуальность этого вопроса уже не вызывает сомнений, если мы посмотрим на обилие публикаций в интернете и социальных сетях, касающихся женской тематики, а также вспомним об огромном количестве женщин со сложной или трагичной судьбой. Часть из них является клиентами различных специалистов: врачей, психологов, психотерапевтов, но, большей частью, женщина решает многие подобные вопросы наедине с самой собой.

В то же время, однозначного ответа на этот вопрос нет и пока не предвидится, ведь изначально надо признать, что понятие «Женщина» бесконечно многогранно и глубинно, как само Мироздание. Рассмотрим некоторые возможные аспекты решения этого вопроса.

Начнем с того, что на него можно ответить так: женщиной надо родиться, а дальше все само идет своим чередом. Последние исследования в области генетики показывают, что все не так просто. Генетический (хромосомный) пол определяется половыми хромосомами: если они представлены набором XX – то женский, если же XY – то мужской. Но иногда люди рождаются с нестандартным хромосомным набором - XXY, и некоторые из них развивают атипичную гендерную идентичность или женские гендерные идентичности. Это так называемый синдром Клайнфелтера.

Все-таки надо признать, что основная масса людей рождается с определенным полом и имеет при этом совокупность определенных биологических признаков организма. Но это только начало в самоопределении человека, кем же он на самом деле является. В последние десятилетия принято говорить о гендерной принадлежности, и она включает в себя «мужские» и «женские» традиционные роли, способы поведения, сферы деятельности и связанные со всем этим установки.

При этом подчеркивается, что все эти явления в больше мере обусловлены устройством общества и могут различаются в разных культурах, разных цивилизациях, а также очень меняются с ходом истории. На основе таких концепций во многих западных странах появились новые подходы к воспитанию детей, которые игнорируют пол ребенка или усредняют его, а также дают ребенку свободу в его выборе. В результате этого в человеческом сообществе появилось множество типов, так называемых, «трансгендеров».

Однозначно, что такой подход к воспитанию и формированию девочки, а затем – и женщины, полностью нивелирует уникальность ее изначально заданной Природы и еще больше усиливает конфликты и напряженность во внутренней и социальной жизни женщины. Поэтому возникает вопрос: насколько оправдан отказ от тех традиционных форм воспитания детей, которые развивались и поддерживались сотни и тысячи лет в разных культурах?

Процесс воспитания с древности естественным образом был вписан в повседневную жизнь семьи и общества. В разные исторические эпохи его формы менялись, но сохранялись и общие черты: совместное воспитание детей в раннем возрасте под присмотром женщин, а затем - раздельное воспитание мальчиков и девочек взрослыми мужчинами и женщинами соответственно.

В традициях многих народов были, так называемые, инициации. Все подростки обоего пола, достигшие 10-15 лет, проходили инициацию - процедуру посвящения во взрослые. У мальчиков она была более длительной и сложной: проверялась трудовая, нравственная и физическая подготовка. Программа подготовки к инициации для мальчиков включала усвоение знаний и практических умений, необходимых охотнику, земледельцу, воину, а программа для девочек - обучение ведению домашнего хозяйства. Инициации проводились в виде религиозного обряда, сопровождалась традиционными песнопениями, ритуальными танцами, магическими заклинаниями.

Так дети и подростки со слов родителей, путем подражания, воспринимали опыт и информацию предшественников для подготовки к взрослой жизни женщины или мужчины. В большей мере, конечно, упор делался на общественно-полезную деятельность. Также определенным образом передавались и знания об интимных отношениях мужчины и женщины, и в разных культурах эта информация и способы ее передачи могли быть совершенно различными. Прежде всего, эти знания были связаны с той или иной религиозной традицией и содержали ряд правил и запретов.

Эти семейные традиции в определенной мере сохранились до наших дней, но образ жизни людей в мире кардинально изменился за последние 100 лет, что привело ко многим негативным явлениям в сфере семьи и воспитания детей, которых не было раньше. Какой выход из этой ситуации

предлагает нам современная наука? Чем она может помочь женщине в ее самоопределении?

Известный чилийский философ, писатель Дарио Салас Соммэр в своей книге «Существует ли женщина?» утверждает, что женщины «имитируют мужскую роль и не знают, что значит быть настоящей женщиной, не понимают, что их качества иные, чем у мужчин, а отличия между полами не только физические, но ментальные и психологические». Далее на страницах книги он обосновывает этот тезис, во многом через призму психоанализа, и утверждает, что «только через возврат к собственной внутренней природе она (женщина) может достичь счастья и получить реальную возможность разумно построить лучший мир».

Тогда возникает следующий вопрос: какова же внутренняя природа Женщины, и как ее открыть в себе?

Доктор философии Кларисса Пинкола Эстес в своей книге «Бегущая с волками» исследует женский архетип «Первозданная Женщина». К. Эстес опирается на психоанализ Юнга, на наличие в его системе базовых архетипов Анима и Анимус и утверждает, что «внутри каждой женщины живет первозданное, естественное существо, полное добрых инстинктов, сострадательной созидательности и извечной мудрости». К сожалению, это существо – Дикая Женщина – находится на грани вымирания, потому что «цивилизующее» влияние общества подавляет в ребенке все «дикое», то есть естественное. В то же время, Дикая Женщина живет полнокровной жизнью в древних мифах и сказках. Читая, исследуя их, наполняясь их мудростью, женщины могут постичь и возродить в себе истинную природу Женщины.

Идея познания архетипичной женской природы красной нитью проходит также через все творчество известного исследователя мира сказок - Татьяны Дмитриевны Зинкевич-Евстигнеевой. Она является автором Метода Комплексной Сказкотерапии, в котором представлена уникальная система универсальных, мужских и женских архетипов. С ними непосредственно мы начинаем знакомиться еще в самом раннем возрасте, читая сказки разных народов. Именно в сказках обильно зашифрованы как сами архетипы, так и различные архетипические сюжеты, в рамках которых они начинают активироваться и действовать. Таким образом, сказкотерапия как современная наука о сказках и сказочных архетипах может помочь нам в ответе на ранее поставленный вопрос.

Сам процесс изучения сакральных шифров сказок напоминает о том, что нам надо вернуться к первоисточкам и осознать основы Бытия, заданные на планете Земле и в Мироздании. Во всех древних традициях в той или иной форме содержатся знания о двух противоположных началах в мире. В восточных учениях есть универсальное понятие Инь-Ян, которое, в частности, проявляется в противоположности Женское-Мужское в человеке.

Библия начинается с книги Бытия, в которой Бог создает Мир и последовательно отделяет: небо и землю, свет и тьму, сушу и моря,

светила для дня и ночи (Солнце и Луну), мужчину и женщину. Всем живым существам и человеку он дал завет: плодитесь и размножайтесь. Во всей живой природе, начиная с простейших организмов, мы видим присутствие мужских и женских признаков и различий и соответствующие механизмы размножения для продолжения рода.

Опираясь на эти общечеловеческие древние духовные знания, мы можем перейти далее к реальным процессам изучения и осознания некоторых важных первооснов:

- Осознание своей Божественной Природы (по образу и подобию Божию). Это значит: научиться взаимодействовать со своим Сакральным (Божественным) Я, все больше осознавать свой Божественный Потенциал, Божественное Призвание или свою Божественную Задачу, которые нам заданы от рождения. Из этого вытекает все более осознанное, ответственное, гармоничное и плодотворное проживание своей жизни.

- Изучение Первозданной Природы Мужчины и Женщины, их различий и особенностей. Осознание своей принадлежности к определенному полу как некой Божественной Возможности, которая также задана от рождения. Использовать эту Возможность для создания красивого, гармоничного Союза с избранницей (избранником) противоположного пола.

Очевидно, что процесс движения по этому пути требует глубокой интеграции как древних традиций, так и знаний современных наук. Любой усеченный или поверхностный взгляд на природу Женщины (как и на природу Мужчины) может приводить к большим проблемам не только в личной жизни отдельных индивидов, но и общества в целом.

Именно такой интегративный подход мы использовали на практике во время трехдневного семинара-тренинга «Первозданная Природа Женщины». Он проходил в июле 2017 года в г. Севастополе, и в нем приняли участие 14 женщин в возрасте от 35 до 68 лет. В основном, это были школьные педагоги и психологи, которые ежедневно решают вопросы воспитания детей и подростков, в том числе, сталкиваются с проблемами половой идентификации или отношений полов. Главной задачей семинара-тренинга для его участниц было глубинное погружение и наиболее возможно полное осознание своей женской Природы.

Программа семинара-тренинга была построена на теоретических и практических основах Комплексной Сказкотерапии и Интегративной психологии. Были рассмотрены следующие темы:

1. Женские архетипы: Возлюбленная, Мать, Хранительница.
2. Феномен Девственности и его значение.
3. Понятие Интимности и уровни ее проявления.
4. Клятва Верности и ее значение в создании Союза мужчины и женщины.
5. Феномен эрогенных зон женщины и новый взгляд на их природу.

6. Понятие Счастья и пути его достижения в жизни.
7. Предназначение Женщины в этом мире.

Были использованы интегративные психотехнологии: арт-терапия, медитации различных видов, дыхательные техники, танцевально-двигательная терапия, телесно-ориентированные техники и другие.

Условно каждый день семинара-тренинга был посвящен одному из женских архетипов, и его программа включала как теоретические, так и практические разделы. Главными девизами деятельности на тренинге были:

1. «Символическое действие, повторенное много раз, становится реальностью» - таким образом, мы сами творим свою реальность здесь и сейчас!

2. «Нет прямого пути к Первозданной Природе, она открывается только мудрым и любящим сердцам» – будем стремиться к этому здесь и сейчас!

Каждая участница внесла свой неповторимый, уникальный вклад в совместную работу, спонтанное творчество, дружеское общение, глубинный процесс самопознания. В результате совместного творчества было создано пространство доверия, личностного роста и самораскрытия. Участницы щедро делились своими душевными богатствами, помогая понять и найти ответы на очень важные вопросы, о которых просто некогда подумать в ежедневной суете: Какую миссию несет Женщина в этот мир, в чем счастье Женщины, и как эти явления пересекаются и совмещаются в реальной жизни?

Участницы прикоснулись к самым сокровенным темам в жизни женщины: к ее Девственности и Верности в отношениях с близким мужчиной. Женщины говорили о том, что значит быть настоящей Мамой и снова пережили этот бесценный опыт, даря любовь и заботу друг другу. Они вспомнили о свои Корнях, о том родовом дереве, которое питает нашу жизнь. Женщины делали все это легко, радостно, подшучивая иногда друг на другом, увлекаясь в споре, и, в то же время осознавая, что в мире есть разные женщины, но Первозданная Природа у них одна! Они открывали для себя пути к этой заветной Родине. Это был вызов обыденности, сложившимся стереотипам, собственным страхам и сомнениям. Так участницы семинара-тренинга сделали реальный шаг навстречу своей Первозданной Природе, ее познанию и осознанию в себе самой.

Таким образом, мы понимаем, что в современной реальности уже мало просто родиться женщиной и получить традиционное воспитание, но существует острая потребность познавать, глубинно осознавать и открыто предъявлять Миру сакральную ценность и уникальность Первозданной Природы Женщины. Именно с этого и начинается Женщина...

«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ» - ФЕНОМЕН В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тастан Т.Р., Шликбаева Б. А., Абдилманова Э. Н. (Казахстан)

Научный и практический интерес к синдрому выгорания обусловлен тем, что этот синдром - ни что иное, как непосредственное проявление всевозрастающих проблем, связанных с самочувствием работников, эффективностью их труда и стабильностью функционирования организации. Обеспокоенность военных психологов выгоранием военнослужащих можно объяснить тем, что начинается оно незаметно, а его последствия в экстремальных условиях военной деятельности могут стоить человеческих жизней. В настоящее время нет единого взгляда на структуру и динамику синдрома выгорания. Однокомпонентные модели рассматривают его как комбинацию физического, эмоционального и когнитивного истощения. Согласно двухфакторной модели, выгорание представляет собой конструкт, состоящий из аффективного и установочного компонентов. Трехкомпонентная модель проявляется в трех группах переживаний:

- эмоциональном истощении (чувстве опустошенности и бессилия);
- деперсонализации (дегуманизации отношений с другими людьми, проявлении черствости, цинизма или даже грубости);
- редукции личных достижений (занижении собственных достижений, потере смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте).

Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.

Деперсонализация представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам. Контакты становятся обезличенными и формальными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций. Редуцирование персональных достижений проявляется как снижение чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек винит себя, у него снижается как профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе. В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности. Считается, что такой синдром наиболее характерен для представителей социальных или

коммуникативных профессий - системы «человек-человек» (это медицинские работники, учителя, менеджеры всех уровней, консультирующие психологи, психотерапевты, психиатры, представители различных сервисных профессий).

В настоящее время ведется широкая полемика по вопросу соотношения таких понятий, как стресс и выгорание. Несмотря на растущий консенсус относительно концепции последнего, в литературе, к сожалению, до сих пор отсутствует четкое разделение между двумя этими понятиями. Хотя большинство исследователей определяют стресс как несоответствие в системе «личность-среда» или как результат дисфункциональных ролевых взаимодействий, традиционно не наблюдается полного согласия относительно концептуализации профессионального стресса. Исходя из этого, ряд авторов рассматривает стресс как общее понятие, которое может стать основой для изучения ряда проблем. Многие исследователи считают, что выгорание выступает отдельным аспектом стресса, потому что оно определяется и исследуется в основном как модель ответных реакций на хронические рабочие стрессоры. Реакция выгорания начинается в большей степени как результат (следствие) требований, включающих стрессоры межличностного характера. Таким образом, оно представляет собой следствие профессионального стресса, в котором модель эмоционального истощения, деперсонализации и редуцированных персональных достижений есть результат действия разнообразных рабочих требований (стрессоров), особенно межличностной природы. Выгорание как следствие профессиональных стрессов возникает в тех случаях, когда адаптационные возможности (ресурсы) человека по преодолению стрессовой ситуации превышены.

Многочисленные зарубежные исследования подтверждают, что выгорание вытекает из профессиональных стрессов. Многие ученые отмечают, что быстро меняющаяся деловая среда становится все более стрессогенной.

Существуют два наиболее вероятных типа ситуаций, при которых он возникает. Навыки и умения работника могут быть недостаточными, чтобы соответствовать воспринимаемым или действительным организационным требованиям, или работа не соответствует его ожиданиям, потребностям или ценностям. Иными словами, стресс вероятен, если существует противоречие между субъектом труда и рабочим окружением.

Вторая стадия включает восприятие и переживание стресса. Известно, что многие ситуации, ему способствующие, не приводят к тому, что, по мнению людей, они испытывают стрессовое состояние. Движение от первой стадии ко второй зависит от ресурсов личности, а также от ролевых и организационных переменных.

Третья стадия описывает три основных класса реакций на стресс (физиологические, аффективно-когнитивные, поведенческие), а четвертая представляет собой последствия стресса. Выгорание как многогранное

переживание хронического эмоционального стресса соотносится именно с последней, представляя результат реакции на стресс.

Переменные, значимо связанные с выгоранием, подразделяются на организационные, ролевые и индивидуальные характеристики, которые влияют на:

- восприятие субъектом своей профессиональной роли и организации;
- ответную реакцию на это восприятие;
- реакцию организации на симптомы, проявляющиеся у работника (на третьей стадии), которые затем могут привести к последствиям, обозначенным на четвертой стадии (табл. 1).

Именно с этой точки зрения должна пониматься многомерная природа «выгорания». Поскольку организация реагирует на такие симптомы, то возможны разнообразные последствия, как, например, неудовлетворенность работой в организации, текучесть кадров, стремление минимизировать деловые и межличностные контакты с коллегами, снижение продуктивности работы и др.

К. Маслач выделила факторы, от которых зависит развитие синдрома выгорания:

- индивидуальный предел, потолок возможностей нашего «эмоционального Я» противостоять истощению; самосохраняясь, противодействовать выгоранию;
- внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания;
- негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и/или их негативные последствия.

Какие симптомы помогают определить начинающееся выгорание у работников? В настоящее время таковых исследователями выделено свыше 100. Симптомами, сигнализирующими о развитии выгорания, могут быть:

- снижение мотивации к работе;
- резко возрастающая неудовлетворенность работой;
- потеря концентрации и увеличение ошибок;
- возрастающая небрежность во взаимодействии с клиентами;
- игнорирование требований к безопасности и процедурам;
- ослабление стандартов выполнения работы;
- снижение ожиданий;
- нарушение крайних сроков работ и увеличение невыполненных обязательств;
- поиск оправданий вместо решений;
- конфликты на рабочем месте;
- хроническая усталость;
- раздражительность, нервозность, беспокойство;

- дистанцирование от клиентов и коллег;
- увеличение абсентеизма и др.

По другим данным, симптомы выгорания разделяются на следующие категории:

1. *Физические*

- усталость;
- чувство истощения;
- восприимчивость к изменениям показателей внешней среды;
- астенизация;
- частые головные боли;
- расстройства желудочно-кишечного тракта;
- избыток или недостаток веса;
- одышка;
- бессонница.

2. *Поведенческие и психологические*

- работа становится все тяжелее и тяжелее, а способность выполнять ее - все меньше и меньше;
- сотрудник рано приходит на работу и поздно уходит;
- поздно появляется на работе и рано уходит;
- берет работу домой;
- испытывает неопределенное чувство, будто что-то не так (чувство неосознанного беспокойства);
- испытывает чувство скуки;
- снижение уровня энтузиазма;
- испытывает чувство обиды;
- переживает чувство разочарования;
- неуверенность;
- чувство вины;
- чувство невостребованности;
- легко возникающее чувство гнева;
- раздражительность;
- обращает внимание на детали;
- подозрительность;
- чувство всемогущества (власть над судьбой пациента);
- ригидность;
- неспособность принимать решения;
- дистанцирование от коллег;
- повышенное чувство ответственности за других людей;
- растущее избегание (как копинг-стратегия);
- общая негативная установка на жизненные перспективы;
- злоупотребления алкоголем и (или) наркотиками.

Важно помнить о том, что выгорание - это синдром или группа симптомов, появляющихся вместе. Однако все вместе они ни у кого не

проявляются одновременно, потому что выгорание - процесс сугубо индивидуальный.

Литература:

1. Тастан Т.Р., Шликбаева Б.А. «Наше будущее те, кого мы воспитываем» Сборник трудов Республиканской научно-практической конференции посвященной 20- летию Конституции Республики Казахстан 10-11.12.2015г.
2. Асмолов А.Г. Психология личности.: Учебник. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - С.10.
3. Дмитриевский А.М. Единодушие в армии и единодушие в полках, а не наоборот, 1909.
4. Драгомиров М.И. Подготовка войск в мирное время.-М.,1956, с.52.
5. Теплов Б.М. ум полководца / Проблема индивидуальных различий, м, Наука, 1960.
6. Военная педагогика и психология / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. П. Утлик, Н. Ф. Феденко; Под ред. А. В. Барабанщикова .— М. : Воениздат, 1986. — с. 53.

«СЧАСТЛИВЫ ТЕ, ЧЬЯ ПРИРОДА НАХОДИТСЯ В СОГЛАСИИ С ИХ ЗАНЯТИЕМ»

Тастан Т.Р., Шликбаева Б.А., Абдилманова Э.Н. (Казахстан)

Трудовая деятельность играет определяющую роль в человеческой жизни, в какой бы форме эта деятельность не совершалась. Именно от нее, прежде всего, зависит существование человека и общества. Исходя из общего определения деятельности вообще, а именно: «Деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности. Эту форму активности, можно определить, что трудовая деятельность это система определенных взаимоотношений субъекта деятельности с обществом в сфере производственных отношений. Причем эти взаимоотношения активны и жизненно необходимы, как субъекту, так и обществу. Одним из наиболее существенных факторов, влияющих на успешность трудовой деятельности, является стиль деятельности и его взаимосвязь с психофизиологическим складом человека. Под стилем деятельности понимается «система наиболее эффективных приемов и способов организации своей деятельности, некоторая устойчивая система особенностей деятельности и поведения».

По этому поводу Е.А. Климов считает, что типологические особенности свойств нервной системы являются «ядром» стиля. Во многих его работах показано, что склонность к тому или иному стилю деятельности определяется как отдельными типологическими особенностями, так и их сочетанием. В свою очередь стиль деятельности влияет на становление

профессионала, профессиональную ориентацию и отбор, профессиональное обучение, адаптацию к данной профессии и рациональную организацию труда и на производстве. Еще в 16 веке Фрэнсис Бэкон говорил: «Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятием». Также изучением данного вопроса занимался видный психотехник О. Липманн, который связывал выбор профессии с типом темперамента. Э. Клапаред тоже считал, что одни профессии подходят людям с живым темпераментом, а другие – людям со спокойным темпераментом. В изучении трудовой психологии К.М. Гуревич считает, что каждый человек может овладеть любой профессией, но все дело в том, сколько на это понадобится времени и сил». От этого же будет зависеть успешность трудовой деятельности человека. Отсюда важность учета типологических особенностей свойств темперамента и нервной системы, обладающих относительной устойчивостью своего проявления, при профессиональной ориентации и профессиональной трудовой деятельности. Эта тема в психологии труда обсуждалась неоднократно и с разных позиций. Например, В.С. Мерлин и Е.А. Климов считали (в конце 1960-х годов), что если за счет выработки стиля деятельности производительность труда одинаковая, несмотря на разные типологические особенности нервной системы человека, то нет необходимости отбирать людей вообще и с учетом типологических особенностей в частности. «В противовес этой точке зрения К.М. Гуревич (1970) доказывал, что в профессиях первого типа, связанных с экстремальностью ситуаций и большим нервно-психическим напряжением, отбор необходим». По этому поводу он пишет: «имеется группа профессий, пригодность к которым сформируется только при наличии некоторых природных данных, степень и модальность которых может быть установлена путем предварительного анализа и последующей экспериментальной проверки». Что касается вопросов профессионального обучения, то здесь также показано, что в зависимости от специфики профессиональной деятельности успешность обучения определяется разными типологическими особенностями.

А. В. Карпов считает, что перед психологией труда стоят две основные задачи (макрозадачи).

1. Повышение производительности, эффективности трудовой деятельности;
2. Гуманизация трудовой деятельности и содействие развитию личности.

Кроме основных задач перед психологией труда стоят более частные задачи:

- Теоретические (исследовательские) задачи
 - Исследование особенностей психических процессов (ощущения, восприятия, внимания, представления, памяти, мышления) как регуляторов трудовой деятельности
 - изучение психических свойств субъекта трудовой деятельности;
 - исследование закономерностей развития личности в трудовом процессе;
 - изучение проблемы мотивации трудовой деятельности и др.
- Прикладные задачи
 - разработка процедур профотбора;
 - оптимизация процедур профподготовки;
 - разработка оптимальных режимов труда и отдыха и др.

Заключение

«Изучение связей типологических особенностей проявления свойств нервной системы с эффективностью деятельности касается более общего вопроса о связи биологического и социального в человеке, т.е. касается мировоззренческих и методологических аспектов современного естествознания». В настоящее время не раз доказано, что биологический (психофизиологический) фактор играет важную роль в профессиональной деятельности человека. Сейчас необходимо выяснить другой вопрос: в каком соотношении находится социальное и биологическое в каждом конкретном случае. Как известно, формирование и развитие человека происходит в результате сложного взаимодействия природных и социальных систем, воздействие которых неравнозначно и противоречиво. «В связи с этим роль типологических особенностей может быть в том или ином действии и поступке велика, а в других случаях – незначительна». Связь типологических особенностей проявления свойств нервной системы с эффективностью деятельности всегда косвенная, опосредованная способностями и стилем деятельности. Поэтому нельзя связывать успехи человека, а равно и не успехи, с присущим ему комплексом типологических особенностей. «Ведь достижения высоких результатов в любой области определяется многими факторами, в частности – обученностью, мотивацией, техническими средствами и т.д.». Кроме того, сами способности могут зависеть не только от типологических особенностей, но и от физиологических и морфологических особенностей человека, например: двигательные способности связаны со структурой мышц и т.д. Важно учитывать и то, что

на разных этапах овладения профессиональным мастерством, адаптации к условиям деятельности ее эффективность может зависеть от разных, даже противоположных типологических особенностей проявления свойств нервной системы. Рассмотрим модель П.К. Анохина о функциональных системах, смысл которой заключается в следующем. Определенное сочетание типологических особенностей формирует склонность (потребность) к определенному виду деятельности. Осознание этой потребности человеком приводит к выбору деятельности, более соответствующей имеющимся склонностям. Это же сочетание типологических особенностей способствует проявлению способностей к данной деятельности, что обеспечивает ее успешность. Успешность в деятельности подкрепляет стойкий интерес, который повышает работоспособность за счет положительного отношения к деятельности. «Эта схема работает и в том случае, если типологические особенности обуславливают устойчивость к неблагоприятным состояниям, развивающимся при данной деятельности. У более устойчивых будет большая эффективность деятельности и большее удовлетворение от ее выполнения. Это отчетливо проявилось при изучении состояния монотонии: рабочие с типологическим комплексом, способствующим устойчивости к монотонии, часто имели и положительное отношение к монотонной работе (Н.П. Фетискин)». При этом следует заметить, что удовлетворение человек может получать не столько от результата деятельности, сколько от процесса ее выполнения. Основной смысл изучения закономерностей связей типологических особенностей проявления свойств нервной системы с другими факторами, влияющими на эффективность деятельности, заключается в возможности прогнозирования. «Можно предсказать с определенной вероятностью, как человек поведет себя в той или иной ситуации, какие способности у него выражены больше, а какие – меньше, какой стиль деятельности ему более подходит и т.д.». При этом важно помнить, что типологические особенности выступают лишь как один из факторов успеха, облегчают его достижение, но не гарантируют его. И было бы ошибкой считать, что людям с «нетипичной» для данного вида деятельности типологией дорога к успеху заказана. Нужно также не забывать, что человек — существо социальное: каждый день он обязан вступать в контакт с множеством людей. Причина таких взаимосвязей в получении ресурсов и морального удовлетворения. Отсюда вывод: трудова́я психоло́гия занимается проблемами получения ресурсов человеком и результатами такой деятельности. Человек в борьбе за ресурсы осуществляет

множество эмоциональных действий по отношению к другим людям. Очень часто из-за этого возникают стрессовые ситуации. В трудовой психологии есть специальные методики, которые позволяют избегать стрессовых ситуаций во время трудовых взаимоотношений. Трудовая психология изучает явления, связанные со стрессом в нашей жизни – административная работа, загрязнение окружающей среды, выход на пенсию, семейные проблемы, смерть родственников. Все это напрямую взаимосвязано с понятием «труд» и трудовыми взаимоотношениями людей.

Литература:

1. Е.П. Ильин/ Дифференциальная психофизиология/ СПб. Питер, 2001
2. П.П. Кукин, В.Л. Лапин, Е.А. Подгорных, Н.Л. Пономарев, Н.И. Сердюк/ Безопасность технологических процессов и производств. Охрана труда/ Москва/ 1999.
3. А.И. Рофе/ Основы организации труда на предприятии. Учебное пособие/ Москва/ 1994.
4. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю. Головин/ Минск: Харвест, 1998.

ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ВРЕМЕНИ ЧЕЛОВЕКА⁹

Тихомирова С.В., Позняков В.П. (г. Москва)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант 15-06-08249
«Темпометрия – новый подход к проблеме субъективного времени»

В докладе представлены предварительные результаты экспериментального исследования в рамках психологической темпометрии – нового подхода к изучению субъективного времени. Новизна темпометрии заключается в использовании естественно-научного подхода к изучению и измерению психологического времени, в переходе от изучения восприятия времени к собственно изучению феномена субъективного времени. Субъективное время рассматривается система векторов, направленных на потребности и цели. Каждый из векторов имеет «свою» потребность или цель. Методом изучения субъективного времени в темпометрии является метод любых равных интервалов. В докладе описан проведенный в мае 2017 года эксперимент по измерению влияния различных факторов (звуковых эмоциональных воздействий, физических нагрузок, интеллектуальных

⁹ Публикация подготовлена при поддержке РФФИ, грант 15-06-08249 «Темпометрия – новый подход к проблеме субъективного времени»

This publication has been produced with the support of the Russian Foundation for Basic Research, grant 15-06-08249 “Tempometry as a new approach to study of subjective time”

нагрузок) на субъективное время человека. Эксперимент проводился в группах учащихся общеобразовательных школ и профессиональных колледжей Челябинской области (около 10 человек в каждой группе). Всего в эксперименте приняло участие 135 человек.

Целью эксперимента являлось выяснение влияния различного рода воздействий (эмоциональных, когнитивных, физических) на течение субъективного времени. Эксперимент заключается в измерении продуцированных испытуемым «любых равных временных отрезков», не мотивированных никакими внешними синхронизирующими и задающими ритм факторами. В процессе эксперимента испытуемый нажатием на клавишу мыши фиксировал необходимое количество равных интервалов (измерялось время от нажатия до отпускания клавиши), после чего он получал на экране график отмеренных интервалов. Испытуемые должны были отмерять равные (с их точки зрения) и любые по длительности интервалы времени после воздействия. Вариантами воздействия являлись: звуковые сигналы разной эмоциональной окраски (приятные, неприятные звуки, музыкальные отрывки классической и тревожной музыки), решение каких-либо интеллектуальных заданий, физическая нагрузка в виде приседаний.

Для проведения эксперимента был разработан программный комплекс, состоящий из программы-клиента, размещаемого на компьютере испытуемого и удаленного сервера, который обеспечивает сбор всех данных и визуализацию эксперимента. Эксперимент проводился в компьютерном классе, имеющем доступом в интернет и оборудованном колонками, установленными на компьютере экспериментатора достаточной мощности, чтобы звук был хорошо слышен. В эксперименте участвовало 135 человек, учащиеся общеобразовательных учебных заведений в возрасте от 15 до 23 лет. Всего было проведено 15 тестов в группах по 10 человек. Мужчин было 66, женщин 67, 48 назвали себя музыкантами, 87 не считают себя музыкантами.

Исходными измеряемыми параметрами были длительности нажатия испытуемыми кнопок мыши. Исходя из сути метода продуцирования любых равных временных отрезков, необходимо обрабатывать и анализировать не абсолютные длительности удерживания нажатий, а их относительные значения. В качестве таковых значений был выбран логарифм отношения длительности нажатия к среднему значению длительности нажатия в конкретном тесте (в котором испытуемый продуцировал предположительно равные интервалы).

Результаты эксперимента показали, что при использовании различных вариантов воздействия наблюдаются статистически достоверные изменения субъективного времени разной направленности – его замедление или ускорение. Эмоциональные, физические и интеллектуальные «нагрузки» в разной степени отражаются на течении субъективного времени.

Отдельные виды воздействия (в данном эксперименте - музыка, классическая и тревожная) оказывают заметное влияние, субъективное время убыстряется, при этом другие виды воздействия оказывают небольшое влияние противоположной направленности. Явно выделяется спокойная музыка, имеющая наибольшее количество достоверных отличий от других видов воздействий. Спокойная музыка достоверно оказывает влияние на течение субъективного времени. Отмечено, что такое влияние оказывает именно музыка, а не расслабляющие звуки пения птиц и журчания ручья. Существенное влияние на течение субъективного времени также оказывают неприятные звуки, бравурная музыка и тревожная музыка. Слабое влияние на субъективное время оказывают физические нагрузки и практически никакого влияния не оказывают когнитивные нагрузки.

Проведенный эксперимент является первым обширным исследованием, которое стало возможным благодаря финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Тем не менее, разработчики нового направления - темпометрии сознают, что данное исследование – это только начало серии исследований, которые необходимо провести для понимания сути феномена субъективного времени. В проведенном эксперименте сначала осуществлялось воздействие, а потом проводилось измерение субъективного времени, т.е. исследовалось влияние прошлого на настоящее. Не менее интересным является изучение влияния будущего на настоящее, т.е. влияния предстоящих, ожидаемых событий, волнений на течение субъективного времени.

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОФИЛИ И УРОВНИ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОРОДЯЩИХ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМИ ВИДАМИ СТРАХОВ В ТРЕТЬЕМ ТРИМЕСТРЕ БЕРЕМЕННОСТИ

Узлов Н.Д. (г. Москва, г.Березники, Россия)

Постановка проблемы. Считается, что страхи беременных женщин являются хорошо изученной проблемой, имеются достаточно подробные их описания и приведена систематика. По разным авторам, их выделяется от 4 и более. Установлена наибольшая интенсивность страхов первородящих, связанная с болью во время родов, здоровьем ребенка, потерей привлекательности, неуверенностью в собственных силах, неспособностью справиться с ролью матери [2;3;7;12 и др.]. Что касается проявлений тревожности беременных, то накоплен большой эмпирический материал с использованием психодиагностических опросников Тейлора, Шихана, Гамильтона, Добрякова и др., однако ведущее место среди них занимает опросник Спилбергера-Ханина, используемый в т.ч. в большинстве диссертационных работ [1;5;6;8-11 и др.]. Именно этот факт позволяет провести сравнительный анализ литературных источников на основе сопоставимых данных. Вместе с тем, значительный разброс показателей

относительно уровней личностной (ЛТ) и ситуативной тревожности (СТ) дает пеструю и неоднозначную картину ее проявлений, и, соответственно, их интерпретаций. Многими авторами был обнаружен возрастающий к третьему триместру беременности уровень ЛТ и СТ. Так, В.Н.Сидоренко с соавт. установила слабую прямую корреляционную связь между уровнем СТ и ожидаемым уровнем боли в родах[10]. Часто результаты исследователей оказываются противоречивыми: одни авторы, как, например, Т.Г. Герасимова [1] определяющим фактором считают ситуативную, другие, в частности, Е.В. Лохина [6], – личностную тревожность.

В доступной литературе мы не нашли работ, указывающих на какие-либо сравнительные типологические особенности первородящих женщин, переживающих различные страхи в третьем триместре беременности, а также уровни выраженности их тревожности, что и определило предмет настоящего исследования.

Материалы и методы.

В исследовании принимало участие 75 беременных женщин, наблюдавшихся в третьем триместре беременности (27-35 недель) и проходивших родовую психопрофилактическую подготовку в женской консультации. Все женщины – первородящие. Все они в той или иной степени испытывали страхи и тревогу перед предстоящими родами. Возраст беременных – от 20 до 35 лет (средний возраст – 25 лет). 59 женщин состояли в официальном, 15 – в гражданском браке, 1 – была свободна. Имели образование: средне-специальное – 3 чел., незаконченное высшее – 5, высшее – 67 чел.

Использовались: специально разработанная анкета для выявления страхов беременной с их рейтинговой оценкой; опросник Мини-мульт (СМОЛ); шкала Спилбергера-Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности.

Полученные результаты и их интерпретация

В соответствии с данными разработанной нами анкеты было выделено 5 групп беременных женщин с доминирующими у них страхами:

- 1) причинения вреда ребенку во время родов – 48 чел. (64 %);
- 2) боли во время родов – 12 чел. (16 %);
- 3) потери привлекательность после родов – 9 чел. (12 %);
- 4) за будущее ребенка – 5 чел. (6,7 %);
- 5) невозможности выкормить ребенка – 1 чел. (1,3 %).

В дальнейшем представилось возможным объединить беременных женщин в две макрогруппы: а) с преимущественными страхами за будущего ребенка (1, 4, 5 группы) – 54 чел. (72 %); б) с преимущественными страхами за себя саму (2, 3 группы) – 21 чел. (28 %).

Оказалось, что наши данные о распространенности видов страхов несколько отличаются, в частности, от результатов опроса 95 женщин, проведенного московскими акушерами-гинекологами Е.И.Захаровой и Е. А. Булушевой, которые установили наибольшую интенсивность страхов,

связанных с болью во время родов (80 %), здоровьем ребенка (66,6 %), потерей привлекательности (48,9 %), неуверенностью в собственных силах (37,7 %)[3]. Можно предположить, что представленные различия могут указывать на степень доверия будущих рожениц местной медицине: недаром многие женщины предпочитают рожать в других городах, где качество родовспоможения значительно выше, и даже, если позволяют средства, за рубежом.

Все испытуемые пяти выделенных групп были тестированы с помощью опросника СМОЛ, составлены групповые усредненные профили. Достоверность профилей подтвердилась нормативными границами оценочных шкал и расположением клинических шкал в пределах 30-70 Т, что указывает на отсутствие у них какой-либо психопатологии. Статистический анализ, однако, не выявил значимых различий между выделенными группами беременных. Вместе с тем, представляет интерес качественный анализ профилей.

Проведенное нами исследование с помощью опросника СМОЛ показало, что обследованные нами беременные женщины обнаруживают много общих черт. Общим для всех является сочетание пиков по 9 и 1 шкалам, что указывает на одновременно повышенную экзальтацию, подъем настроения, активность (как возможное свидетельство «синдрома нетерпения», характерного для 3-го триместра беременности), с другой – наличие соматизированных проявлений тревоги, вызванной постоянно меняющимся физиологическим состоянием (шкала Нs). Тревога в данном случае выступает как мощный фрустрирующий фактор, освободиться от которого возможно только путем родоразрешения. С другой стороны, доминирование тех или иных страхов вносит свою специфику в личностный профиль беременных, тонкие коррективы в психодинамику личности.

На рис. 1 представлен усредненный профиль женщин, испытывающих страх за своего ребенка, который показывает почти полную идентичность с профилем всех испытуемых(n=75).

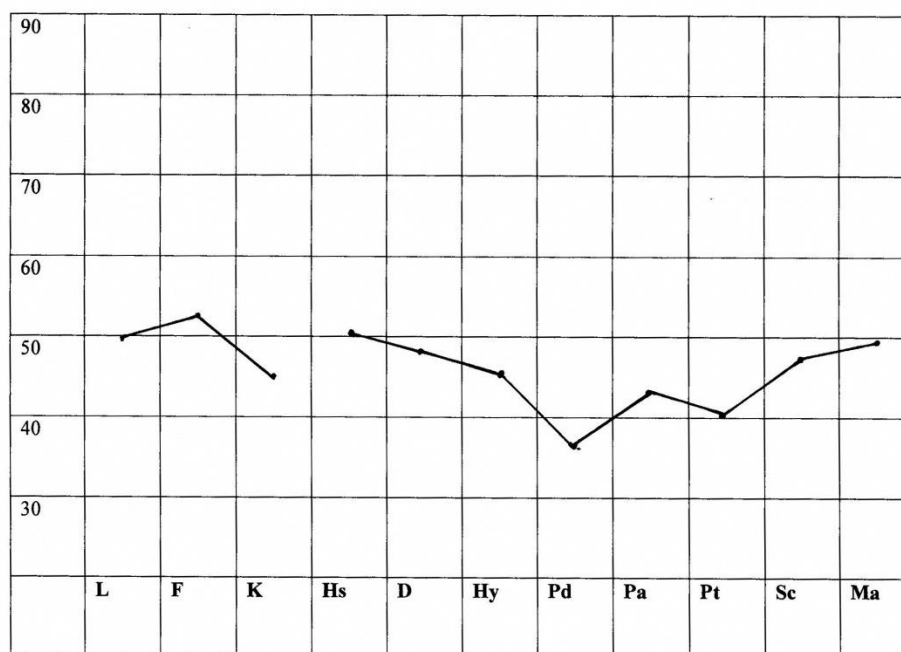


Рис.1. Усредненный профиль женщин, испытывающих страх за своего ребенка (n=54)

Однако внутри этой группы имели место качественные особенности.

Так, для женщин, испытывающих страх причинения вреда ребенку в родах (n=48) оказались характерными признаками усиление невротических черт (повышение шкал 1-3 невротической триады), заострение пика по 6 шкале (Pa), что указывает на появление таких черт, как застреванность эмоций, ригидность, склонность к подозрительности и мыслям о возможной недобросовестности или некомпетентности акушерского персонала. Общий фон настроения несколько снижен, о чем свидетельствует понижение уровня по 9 (Ma) шкале по сравнению с 2-й (D).

Профиль женщин, беспокоящихся за будущее своего ребенка (n=5), определялся сочетанием 2, 1 и 7 шкал (D, Hs, Pt). Включенность 7-й шкалы усиливает и фиксирует тревогу, а 2-й шкалы в сочетании со снижением на 9-й шкале подчеркивает наличие субдепрессивных черт. Следует отметить социальный подтекст данного страха: в указанную категорию включалась одна одинокая женщина, четыре остальных имели напряженные или конфликтные отношения со своими официальными и гражданскими мужьями с перспективой развода.

В данную макрогруппу также вошла одна беременная, испытывающая страх потери лактации. Ее личностный профиль характеризовался кодом 91 при одновременно низких показателях (менее 30T) по 7 и 6 шкалам. В целом можно охарактеризовать данную личность как гипертимную (Ma), с повышенным фоном настроения и активностью, низкой тревогой и аффективной заряженностью, отсутствием ригидных установок. Несмотря на экзальтированность, сочетание 91 указывает на наличие неких соматических проблем и тревоги по этому поводу. Она также демонстрирует пик по шкале F, что в сочетании с пиком по 9 шкале может указывать на склонность к эмоциональным вспышкам, аффективным реакциям.

На рис. 2 представлен усредненный профиль женщин, испытывающих страх за себя.

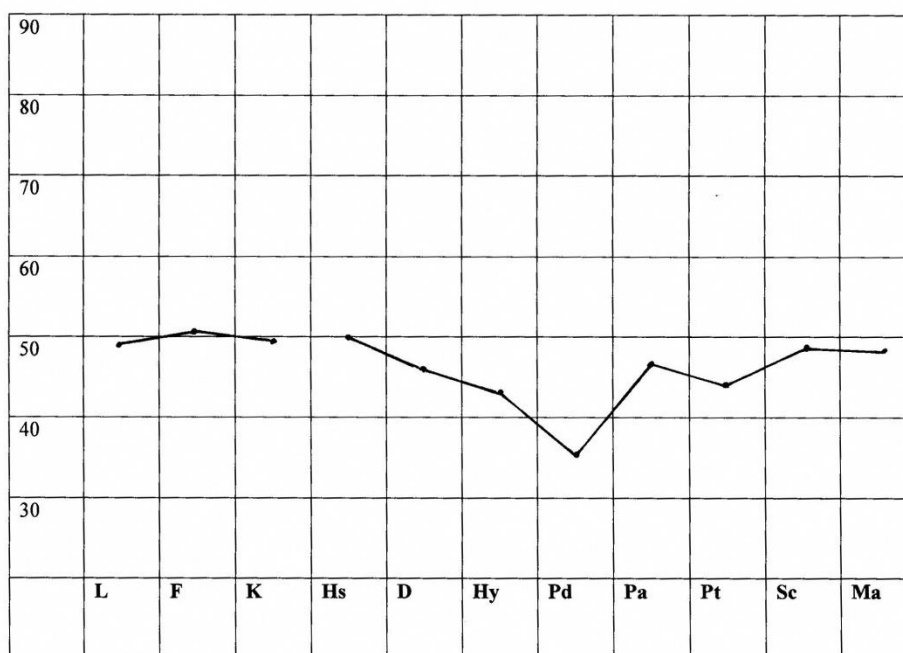


Рис.2. Усредненный профиль женщин, испытывающих страх за себя (n=21)

Оказалось, что для данной группы женщин характерно преимущественное сочетание пиков на 1 и 8 шкалах при высокой 9. Иными словами, им свойственна интеллектуальная переработка имеющихся у них соматических проявлений, формирование часто необоснованных фантазий и представлений с некоторой фиксацией на них (6 шкала, Pa) и повышенной активностью (Ma).

Для женщин, испытывающих страх боли в родах (n=12) в профиле СМОЛ обнаружилась комбинация шкал 1, 8 и 6 (Hs, Sc, Pa). Иными словами, соматизация тревоги, выраженная 1-й шкалой, сочетается у них с предвзятыми, устойчивыми, ригидными, аффективно заряженными (Pa) мыслями, фантазиями и представлениями о непереносимости этой боли, вследствие неадекватной внутренней интеллектуальной переработки (Sc).

У беременных, испытывающих страх потери привлекательности (n=9), код 91 сочетается с самым низким среди обследованных групп уровнем 4 шкалы (Pd) (показатель конформности, приверженности к сохранению постоянных установок, представлений о себе и других). Таким образом, беспокойство и волнение, связанные с беременностью (Pt, D), еще в большей степени нарушают это устоявшееся о себе представление (Sc).

Исследования с помощью опросника Спилберга-Ханина показало, что беременным женщинам в 3-м триместре беременности преимущественно свойственен низкий уровень реактивной тревожности (78, 7 % обследованных), а также средний (65,3 %) и высокий (34,7 %) уровни личностной тревожности.

Статистически значимых различий между группами женщин, преимущественно испытывающими страхи за ребенка ($n=54$) и страхами за себя ($n=21$) по уровням СТ и ЛТ, не выявлено ($p>0,05$).

Полученные нами данные в целом подтверждаются многочисленными исследованиями других авторов, в т.ч. цитированных уже ранее [4-6;9] и др. Однако наши данные в известной степени противоречат выводам Т.Г.Герасимовой о том, что именно ситуационная тревожность является определяющим фактором в эмоциональном состоянии беременной [1], однако ее низкие уровни в нашей выборке указывают в целом на внешнее благополучие беременных, в отличие от автора вышеуказанной публикации, которая делает акцент на «проблемность» обследованных женщин (семейные неурядицы, конфликты, материальные затруднения и т.п.).

Результаты корреляционного анализа показали, что ни один из личностных факторов опросника СМОЛ не обнаруживает связи с ситуационной тревожностью, однако выявляет прямую связь с уровнем личностной тревожности: D - депрессией, пессимистичностью ($r= 0,253$; $p<0,05$); Ну - истерией или эмоциональной лабильностью ($r= 0,292$; $p<0,05$); Ра - паранойяльностью или аффективной ригидностью ($r= 0,384$; $p<0,01$); Pt - психастеничностью ($r= 0,385$; $p<0,01$) и Sc –шизоидностью ($r= 0,252$; $p<0,05$). Слабая задействованность ($p<0,05$) шкал D, Ну указывает на окраску личностной тревожности нерезко выраженными тревожно-депрессивными и истероидными проявлениями (колебания настроения, капризность, демонстративность, иные признаки эмоциональной неустойчивости и лабильности), подтверждающиеся более высокой связью с фактором Pt ($p<0,01$), как еще одним индикатором тревоги. Связь личностной тревожности с уровнем шкалы Ра ($p<0,01$) указывает на легкость образования аффективно заряженных идей, а также мыслей, близких к автоматическим, скорополительность выводов, которые часто делаются без достаточных на то оснований (Sc). Например, это могут быть мысли об измене мужа, злобной акушерке, которая будет принимать роды, неожиданных осложнениях, отслойке плаценты и других «ужасах», которыми индуцируются беременные женщины в разговорах друг с другом или общаясь в социальных сетях в Интернете.

Выводы

1. В рейтинге страхов беременных женщин в третьем триместре преобладает страх причинения вреда ребенку во время родов.

2. Личностные профили СМОЛ беременных женщин вне зависимости от типа страха характеризуются нормативными показателями. Общим для всех испытуемых является код 91, указывающий, с одной стороны, на соматизацию тревоги (телесный компонент беременности) – шкала Hs, с другой – радостное предвосхищение перед родами (Ma). Статистически значимых различий по шкалам опросника между группами испытуемых не обнаружено, однако усредненные профили женщин с

разными видами страха отличаются качественно и в деталях своей конфигурацией.

3. Беременным женщинам в 3-м триместре беременности преимущественно свойственен низкий уровень реактивной тревожности, а также средний и высокий уровни личностной тревожности.

4. Беременные женщины, испытывающие различные виды страхов (за себя или за ребенка), не отличаются между собой по уровням личностной и ситуативной тревожности.

5. Ни один из личностных факторов опросника СМОЛ не обнаруживает связи с ситуационной тревожностью, однако выявляет прямую связь с уровнем личностной тревожности со шкалами D, Ну, Ра, Рти Sc(2,3,6,7,8)

Представляется, что полученные результаты могут быть использованы в работе акушеров-гинекологов и перинатальных психологов при проведении школ для беременных (школы будущих мам), в психопрофилактической и коррекционной работе с ними. Учитывая, что ведущим страхом готовящихся к родам женщин является страх причинения вреда ребенку, следует, по-видимому, более подробно рассказывать о современных методах проведения родовспоможения, родильных домах, где женщины собираются рожать, их рейтинге, технической оснащенности, специалистах, их уровне квалификации и др.

Литература:

1. Герасимова Т.Г. Психические состояния беременных женщин и их коррекция в условиях специально организованного обучения: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07/ Герасимова Татьяна Геннадьевна. –Иркутск, 2003. –18 с.
2. Голубева О.Б. Анализ причин и структуры пренатального страха у первородящих женщин //Перинатальная психология и психология родительства. –2006.– № 1. –С.14-21.
3. Захарова Е.И., Булушева Е.А. Особенности страхов беременных женщин, связанные с переживанием семейной ситуации [Электронный ресурс] //Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы: электронное периодическое издание. – 2010. –№ 1. –С.90-100. –URL: <http://www.perinataljourn.ru/>
4. Красильникова К.С., Литвинова Н.А., Равинг Л.С. Соматический анамнез беременных женщин с разным уровнем личностной тревожности// Науки о человеке: матер.VII конгресса молодых ученых и специалистов / под ред. Л.М. Огородовой, Л.В. Капилевича. Томск: СибГМУ. –2006. –С. 154-155.
5. Коваленко Н.П. Психопрофилактика и психокоррекция женщины в период беременности и родов: (Медико-социальные проблемы): автореферат дис. ...докт. психол. наук: 19.00.04: 19.00.05 / Коваленко Наталья Петровна. СПб: 2002. –44 с.
6. Лохина Е.В. Влияние психо-эмоционального состояния беременной и дородовой медико-психологической подготовки на течение беременности и родов: автореферат дис. ...канд. мед.наук: 14.01.01/Лохина Елена Владимировна. Иваново, 2013. –23 с.
7. Мисюк М.Н., Коваленко Е.С. Тревожность и страхи как проявление эмоциональной сферы беременных женщин // Редкол.: Н.В. Суша [и др.]. –Минск, 2008. –С. 413-414.
8. Нечаева М.А. Отношение к беременности и его психологическая диагностика у женщин с различными вариантами репродуктивного статуса: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.04 / Нечаева Марина Андреевна. СПб., 2013. –22 с.

9. Пушкарева Т.Н. Депрессивные и тревожные расстройства непсихотического уровня у женщин во время беременности, после родов и охрана психического здоровья младенцев (Клиника, диагностика, терапия, профилактика): дис... д-ра мед.наук: 14.01.16 /Пушкарева Татьяна Николаевна. –К., 2006. –43 с.
10. Сидоренко В.Н., Аринчина Н.Г., Дунай В.И. Уровень тревожности беременных женщин, особенности отношения к беременности и ожидаемая боль в родах // Репродуктивное здоровье. Восточная Европа.–2012. –№5 (23). –С. 240-242.
11. Труфанова Н.Г. Физиологические особенности психоэмоционального статуса у первородящих женщин: автореферат дис. ...канд. мед.наук: 03.03.01, 14.01.01. – Волгоград, 2012. –23 с.
12. Филиппова Г.Г. «Я боюсь...» Четыре основных страха беременных женщин [Электронный ресурс]. –URL: <http://www.psynavigator.ru/articlesphp?code=749>

СОЦИАЛЬНО-СТРЕССОВАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЙ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ, СВЯЗАННЫХ С МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Урываев В.А., Сенин И.Г., Золотарева В.В. (г. Ярославль)

Актуальность исследования. В условиях социально-экономических трансформаций в современном обществе особый интерес представляет изучение влияния макросоциальных изменений на формирование устойчивых личностных черт. Наши представления об этих зависимостях могут существенно обогатить исследовательские проекты лонгитюдного типа, особенно, проводимые в России, особенно за последние десятилетия ее истории. Подобного типа исследование было проведено нами в 1992-1993 и 2016-2017 годах.

Организация исследования и методики. В первом изучаемом периоде (1992-1993 г.г.) было проведено психодиагностическое обследование студентов 2-го курса медицинского ВУЗА (лечебный и педиатрический факультеты). Возраст обследуемых студентов составлял 19 лет (то есть, испытуемые были 1973 года рождения, «преперестроечное» поколение). Их рождение (включая период вынашивания) и время раннего формирования личности выпали на период середины 70-х и первой половины 80-х годов двадцатого столетия, на период относительно стабильного периода жизни общества с его устоявшимися групповыми нормами и правилами, на период переживания предсказуемости в отношении будущего (иногда, это время даже называли «застоем»). Родители переживали - как в периоде зачатия, так и в периоды вынашивания, становления личности испытуемых - в целом эмоциональный комфорт (без тревог о поиске работы, детского сада, пионерского лагеря, проблем безработицы, социальных или военных конфликтов и проч.). Испытуемые были обследованы по нескольким психодиагностическим методикам, одной из которых является 16-факторный опросник Кеттелла (полный вариант). Подчеркнем, в концепции Р.Б.

Кеттелла, диагностируемые им личностные черты претендуют на роль устойчивых личностных образований.

Второй этап исследования – 2016-2017 г.г. Исследуемая выборка идентична первой – студенты второго курса ЯГМУ. Также, среди других, использовался полный вариант Кеттелла. Это поколение родилось в 1997 году и формировалось уже в «пост-перестроечную» эпоху, в годы «сытых нулевых». Социально-психологический фон заметно изменился, приобрел черты новые, родителям детей (сформировавшимся в «преперестроечную» эпоху) не вполне знакомые (благодаря значительному разрыву в годах рождения, в конечном счете, мы затронули еще и проблему «отцов и детей»).

На основании обозначенных общепсихологических посылок, мы сформулировали гипотезу исследования о том, что в различных социально-экономических условиях выраженность личностных черт полученных с помощью первичных факторов шестнадцатифакторного опросника Р.Кеттелла могут существенно отличаться друг от друга.

Результаты и их обсуждение. Сравнение средних арифметических величин в двух описанных выборках проводилось по выраженности первичных факторов Р.Кеттелла (сырые баллы), с применением непараметрического критерия Манна-Уитни.

Для более объемного понимания динамики изменений результатов объединим при обсуждении факторы Р.Б. Кеттелла в две группы.

В первом анализируемом блоке качеств - блоке **«широких коммуникативных отношений»** (А, F, Н) - мы наблюдаем – при сопоставлении двух групп испытуемых – статистически значимый рост значений двух факторов их трех: «общительность» (А) и «социальная смелость, решительность» (Н). Значения фактора «оптимистичность» (F) не дали значимых различий. Одинаковый характер изменений наблюдался как у юношей, так и у девушек, однако, у девушек изменения зафиксированы более сильные.

В этом блоке мы видим стимулирующее влияние развития общества на выраженность коммуникативных качеств, особенно у девушек.

Во втором анализируемом блоке личностных качеств – качеств, обеспечивающих **«адаптацию к отношениям в микросоциуме»** (Е, G, L, N, Q2) – изменения не менее значительны. Все факторы показали рост в этой группе (в целом и в подгруппе девушек, у юношей только один фактор остался без изменений): «активность и стремление быть лидером» (Е); «моральный контроль поведения» (G, здесь у юношей статистически значимых различий не найдено, но общегрупповой рост значения фактора - имеется); снижение «доверчивости», «доброжелательности в отношении к окружающим» (L); «проницательность» выросла (N); «независимость от мнения группы», «радикализм» (Q2) вырос.

На основании анализа первых результатов исследования мы можем сделать следующие выводы.

В целом подтверждена наша гипотеза о существенном влиянии социально-экономических изменений в России в конце XX века на формирование личностных черт, отношений личности молодого поколения из числа студенческой молодежи (в выборке студентов-медиков).

В целом, трансформация социально-экономических отношений в нашем обществе сыграла стимулирующую роль в формировании социальной активности личности.

Особенно сильные изменения произошли в выраженности (раскрытии) личностных черт девушек, что можно экстраполировать в появление проблемы существенной коррекции гендерных стереотипов.

Можно констатировать, что наибольшие изменения происходят в микросоциальных отношениях личности. За ними следуют изменения отношений в макросоциуме.

В настоящее время обработка массива данных продолжается, как по данной методике, так и по другим (в частности, сопоставляются когорты по выраженности тех или иных групп ценностей личности, оценивается динамика показателей интеллекта и проч.).

ОДИНОЧЕСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)

В современном обществе все более актуальной становится проблема одиночества. Состояние одиночества переживается человеком по-разному на протяжении всей жизни. Впервые как состояние оно осознается наиболее остро в подростковом возрасте в связи с тем, что расширяются и актуализируются социальные потребности. Среди них: потребности в установлении значимых межличностных отношений, в накоплении собственного социального опыта, в расширении дружеских контактов, в знакомстве с различными людьми, потребности в причастности и признании, желание быть принятым различными социальными группами.

Подросток, стремясь доказать себе и окружающим свою самостоятельность, ценность своей личности, её уникальность и неповторимость, неизбежно сталкивается с состоянием одиночества, «разговором с собой», которое в свою очередь помогает ему в этом обособлении, индивидуализации, развитии его личности.

Уединение помогает проигрывать различные роли, которые недоступны в реальной жизни, моделирование различных ситуаций, в том числе трудных и критических. «Чувство одиночества... - нормальное явление, следствие рождения внутренней жизни» - пишет И. С. Кон [2; 62].

Но индивидуализация, как и все процессы старшего школьного возраста, имеет и обратную сторону. «Человек, однажды достигнув уровня индивидуального самосознания и установив своё уникальное личностное тождество, неожиданно сталкивается со своим абсолютным одиночеством....

В этом заключается человеческая дилемма: человек должен стремиться к отделению своего «я»... но, однажды достигнув такого отделения, он затем сталкивается с мыслью, что больше не «сопричастен» целому. И человек пускается в самоотверженный и безнадежный путь назад к «абсолютному бытию» и единству, или, по крайней мере, время от времени пытается это сделать» [3; 70 - 71].

Переживания подростков, вызываемые отвержением в своей среде, приводят к обострению чувства одиночества и усиливают их личностную изоляцию. Одиночество подростков как явление, характерное для данного периода развития личности, представляет собой важное направление исследований в психологии развития.

Одиночество - социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми и/или со страхом их потери в результате вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции. В рамках этого понятия различают два различных феномена - позитивное (уединенность) и негативное (изоляция) одиночество, однако чаще всего понятие Одиночества имеет негативные коннотации [2, с.67].

Особое значение для психологических исследований приобретает чувство отверженности, остро переживаемое подростками как труднопереносимое ощущение несправедливости по отношению к ним. Переживания подростков, вызываемые отвержением в своей среде, приводят к обострению чувства одиночества и усиливают их личностную изоляцию. Одиночество подростков как явление, характерное для данного периода развития личности, представляет собой важное направление исследований в психологии развития.

- В связи с этим остаются не полностью решенными следующие противоречия:

- между разносторонними теоретическими исследованиями одиночества и недостаточной изученностью возрастных особенностей этого психологического явления,

- между исследованиями одиночества с позиций возрастной психологии и недостаточным вниманием к психологической специфике одиночества в подростковом возрасте,

В связи с нерешенными противоречиями существует проблема одиночества в подростковом возрасте, которая заключается в том, что изоляция личности подростка пока еще остается не редким явлением, вызывая негативные переживания, нарушение межличностных отношений, дестабилизируя эмоциональную сферу, провоцируя конфликты и снижая уровень социального функционирования личности в подростковом возрасте. Представляется актуальным анализ социально-психологических условий, обуславливающих генезис одиночества, с целью дальнейшего методического решения задач его превенции и профилактики.

Существует ряд психологических факторов, которые способствуют одиночеству. Это может быть низкая самооценка, которая приводит к избеганию контактов с другими людьми из-за страха критики, что, в свою очередь, создаёт порочный круг - в результате отсутствия контактов самооценка ещё больше падает. Слабые навыки общения также способствуют возникновению одиночества. Люди с плохо развитыми навыками межличностного общения, низкой социализацией из-за страха потерпеть неудачу в отношениях или попасть в психологическую зависимость также нередко стремятся к одиночеству, особенно если у них уже есть неудачный опыт общения с другими людьми.

Нами была поставлена цель: изучить психологические особенности одиночества в разные периоды подросткового возраста; определить психологические характеристики одиночества в подростковом возрасте; выявить психологические факторы, влияющие на развитие одиночества в подростковом возрасте.

Для диагностики степени выраженности потребности подростков в общении была выбрана методика Орлова «Потребность в общении»; тест Д. Рассела и М. Фергюсона для диагностики уровня субъективного ощущения одиночества; опросник С.Г. Корчагиной для диагностики одиночества в подростковом возрасте.

Результаты исследования показали то, что наблюдаются различия между выборками, а именно между 6 и 8- 9 классами по шкале «недостаток в дружеском общении», это проявляется в стремлении к другим людям, надежде найти в общении с ними подтверждение собственного бытия, своей значимости. Это не удастся, потому что человек не общается в собственном смысле, не делится своим, не обменивается, а лишь примеривает на себя личину другого, то есть отождествляется с ним, становясь как бы живым зеркалом. Такие люди очень остро реагируют на стрессы, выбирая стратегию поиска сочувствия и поддержки.

Между 6-ми и 8-ми классами наблюдаются различия по шкале «непонимание», это проявляется в отчуждении человека от других людей, норм и ценностей, принятых в обществе, мира в целом. При этом наблюдается потеря значимых связей и контактов, интимности, приватности в общении, способности к единению. Человек чувствует себя покинутым, потерянным, заброшенным в чуждый и непонятный ему мир. Он не может уже найти необходимый отклик и понимание. Осознание невозможности быть выслушанным, понятым, принятым зачастую приводит к убеждению в собственной ненужности, неинтересности.

Различия по этой шкале объясняются формированием в 13-15 лет собственного взгляда на вещи, собственных установок и мировоззрения, что способствует возникновению мысли «никто меня не понимает», позднее в возрасте 15-17 лет подростки, заводя тесные контакты с единомышленниками, могут найти у них не только понимание, но и поддержку многих идей и взглядов.

Данные различия значимы только для 6 - 8 классов, что обусловлено большей ранимостью и некоторой еще детской обидчивостью в период 11-13 лет. Так же можно отметить, что в учебном заведении на базе которого осуществлялось исследование, обучение начинается с пятого класса, что может быть причиной более высокой субъективной значимости дружеских отношений в шестом классе, где коллектив еще не полностью сформирован. Так же в возрасте 11-13 лет еще достаточно сильна связь с родителями, ссоры с которыми переживаются тяжело.

Наблюдаются различия между выборками, а именно между 6 и 8 классами в «желании писать о дружбе», большое значение уделяется самому факту дружбы как определяющему в характеристике тех или иных отношений, в желании установить и раскрыть этот факт.

Тема дружбы является важной в момент формирования учебного и неформального коллектива класса. Так как в подростковом возрасте ведущими видами деятельности являются учебная и коммуникативная, то данная шкала в рамках исследования проведенного на учениках одного класса во время учебных занятий вероятно отражает и их отношение к одноклассникам.

Между 6 и 8 классами в «самопожертвовании», что выражается в самоотверженности, постановке интересов друга выше своих, самоотречении от всего остального, кроме дружбы, что можно считать одним из примеров подросткового максимализма.

Таким образом, одиночество в подростковом возрасте рассматривается как психологическое состояние изоляции, отчуждения, уединения, отверженности, ненужности, сопровождающееся переживаниями тревожности, опустошенности, депрессии, фрустрации и повышенной реактивности.

Основными психологическими характеристиками одиночества личности в подростковом возрасте являются, казалось бы, противоборствующие тенденции: конформность и максимализм, зависимость и самостоятельность, конфликтность и общительность, саморегуляция и импульсивность, уподобление и обособление

Среди психологических факторов, влияющих на развитие одиночества у подростков, выделяются такие, как физический, нравственный, интерактивный, экономический, мотивационный.

В подростковом возрасте наблюдаются такие характеристики одиночества: недостаток в дружеском общении, непонимание, длительное переживание ссор, желание писать о дружбе, самопожертвование и др.

Литература:

1. Иванченко, Г.В., Покровский Н.Е. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки / Г.В. Иванченко, Н.Е. Покровский. - М.: Университетская книга, Логос, 2008. - 371 с.
2. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон / М., 1978.- 428 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон / М., 1989.- 480 с.

ЭТЮД О СОСТОЯНИЯХ ЧЕЛОВЕКА

Уткина Н.В. (г. Москва)

На психологических тренингах, играх, семинарах ведущие периодически тестируют состояние участников разными способами, например, задают вопрос участникам «как ваше состояние?» И участники отвечают на этот вопрос, описывая свое состояние одним-тремя терминами: «я чувствую радость», или «я печальна», «я чувствую прилив энергии» и т. д.

Человек – это сложная система, почему свое состояние участники описывают таким малым количеством терминов? Мы решили прояснить – что такое состояние, о чем отвечают участники психологических тренингов?

Понятие **состояние** используется в разных науках.

В физике, например, есть понятие агрегатное состояние физического вещества: твердое тело, жидкость, газ, плазма.

Посмотрим, как определяют состояние в физике. Состояние системы – «определяется совокупностью значений характерных для данной системы физических величин, называются параметрами состояния. Например, состояние механической системы в каждый момент времени характеризуется значениями координат и импульсов всех материальных точек, образующих эту систему. Состояние электромагнитного поля характеризуется значениями напряжённостей электрического и магнитного полей во всех точках поля в каждый момент времени». (Большой энциклопедический политехнический словарь. 2004.)

Еще одно определение из другой области науки «состояние системы [state of system] — характеристика системы на данный момент ее функционирования. Поскольку система описывается определенным комплексом существенных переменных и параметров, то для того, чтобы выразить состояние системы, нужно определить значения, принимаемые ими в рассматриваемый момент». (Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки. — М.: Дело. Л. И. Лопатников. 2003.)

Из этих определений мы видим, что состояние системы определяется значениями параметров образующих эту систему в рассматриваемый момент. Но параметров может быть много, почему же человек описывая свое состояние- описывает только какие-то один-два параметра?

Рассмотрим что в психологии полагают под состоянием.

«Психическое состояние - конкретная структурная организация всех имеющихся у человека психических компонентов, обусловленная данной ситуацией и предвидением результатов действий, их оценкой с позиций личностных ориентаций и установок, целей и мотивов всей деятельности. Психические состояния многомерны, они выступают и как система

организации психических процессов, всей деятельности человека в каждый конкретный момент времени, и как отношения человека”. (Психические состояния: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. — СПб.: Питер, 2001.)

Если рассматривать человека через модель, образующую триаду — тело-психика-ум, то кроме психических состояний, есть еще физические (физиологические) параметры, и параметры состояния ума.

И чтобы описать состояние человека необходимо гораздо больше параметров, но на практике этого не делается.

И вот еще пример:

«-Состоянье у тебя истерическое,

Скушай, доченька, яйцо диетическое.

Или может обратится к врачу?»

Таким образом, анализируя статистику ответов участников психологических тренингов о состоянии, мы можем определить состояние человека, как - субъективное экспертное описание конфигурации системы с выделением доминирующего фактора, обуславливающего поведение.

И тогда ответом на вопрос «почему свое состояние участники описывают таким малым количеством терминов?» будет — потому что участники отвечают о доминирующем сейчас факторе своего поведения.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЙСТВИЙ КОРРУПЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Федорова Е. М. (г. Москва)

Коррупционные явления препятствуют стабильному, поступательному развитию страны, негативно влияют на политическую, экономическую, социальную и другие сферы общества, порождают социальную напряженность, подрывая доверие граждан к государственной власти и представителям государственной службы. Анализ результатов исследования Института социологии Российской академии наук, показал, что 70,1% граждан Российской Федерации связывают причины коррупционного поведения с такими негативными личностными качествами, как аморальность и жадность [4]. Деформация направленности личности в данном случае проявляется в том, что установка коррупционера является корыстно-потребительской, паразитарной и реализуется посредством незаконного присвоения социальных благ, произведенных обществом.

Антикоррупционная профилактическая работа с сотрудниками УИС представляет собой сформировавшуюся и отлаженную систему. Она включает в себя такие элементы, как разработка правовых мер борьбы с коррупцией; совершенствование нормативно-правовой базы деятельности сотрудников; совершенствование системы подбора кадров, социальной

защиты и материального обеспечения сотрудников; контроль над служебной деятельностью сотрудников; воспитательная работа. Существенное место в этой системе профилактики отводится психологическому сопровождению деятельности сотрудников ФСИН России.

Деструктивные изменения мотивационной сферы личности, определяющие нарушения стимулирующей и смыслообразующей функций мотивации, сопровождаемые внутриличностным психодинамическим конфликтом личности, являются наиболее существенным видом предпосылок профессиональной деформации личности, в том числе в форме коррупционной направленности [1]. Об этом свидетельствуют научные исследования, проведенные Е.Е. Гавриной, В.А. Корчмарюк, М.И. Кубышкиной, А.М. Лафуткиным, В.В. Лебедевым, С.Ф. Лях, В.С. Медведевым, И.И. Соколовым, Е.А. Соколовой, Д.В. Сочивко, А.В. Шамисом и другими учеными. Так, на протяжении ряда лет в Академии ФСИН России проводилось социально-психологическое исследование проблем противодействия коррупционной преступности в системе национальной безопасности, криминальной деструктивности личности сотрудников правоохранительных органов [3]. В ходе его проведения была выявлена специфика проявления коррумпированного поведения сотрудников правоохранительных органов, разработана типология осужденных за коррупционные и экономические преступления, разработан комплекс методов и мер психопрофилактики и психокоррекции коррупционной деструктивности личности сотрудников правоохранительных органов.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что сотрудники правоохранительных органов, осужденные за коррупционные преступления, обладают такими качествами, как стремление общаться с небольшим количеством людей, повышенная осторожность при установлении близких отношений, отсутствие жалости по отношению к жертвам коррупции и др. При этом психологический профиль коррупционеров близок к профилю бывших сотрудников правоохранительных структур, осужденных за общеуголовные преступления. Отмечено, что для них характерны такие виды психологической защиты, как отрицание и компенсация, уверенность в том, что жертвы коррупционных преступлений сами совершают такие преступления, и это, якобы, оправдывает коррупцию. Эта мировоззренческая позиция позволяет коррупционерам отрицать преступный характер своей деятельности («все так делают, кто-то больше, а кто-то меньше») и быть уверенными, что расплата за их коррупционную деятельность не наступит никогда.

Результаты исследования также выявили взаимосвязь коррупции с высоким уровнем агрессии, при этом не прямой, а скрытой. Это дало возможность предположить, что высокая агрессивность социально-психологической атмосферы в обществе в целом и в отдельно взятых профессиональных коллективах, в частности, может являться одним из существенных факторов, способствующих коррупционному поведению [5].

В ФКУ НИИ ФСИН России проведено исследование, нацеленное на повышение эффективности выявления и преодоления действий коррупционной направленности среди сотрудников УИС, в ходе которого изучались существующие методы определения склонностей к действиям коррупционной направленности сотрудников, а также их профилактики [2]. Было выявлено, что многие психодиагностические методики имеют низкую валидность, имеющиеся тесты по теме не адаптированы под специфику УИС, осуществлять психодиагностику проблематично, так как имеются только косвенные признаки склонности к коррупционному поведению (циничность, беззаботность, импульсивность, стремление к роскоши и др.), которые не дают 100% точности. Таким образом, сделаны выводы, что деятельность практических психологов УИС по направлению определения склонностей к действиям коррупционной направленности сотрудников УИС и их профилактике требует дополнительной нормативно-правовой регламентации и методического обеспечения.

Обобщая сказанное, можно выделить основные направления психологической профилактики действий коррупционной направленности сотрудников УИС:

- психодиагностическая, нацеленная с одной стороны на изучение личностных характеристик, мотивационной, волевой сфер отдельных сотрудников, с другой – на мониторинг социально-психологического климата в коллективах подразделений УИС в целях выявления социально-психологических факторов, способных негативно повлиять на всех членов служебного коллектива и их деятельность;

- психопрофилактическая, включающая проведение мероприятий по психологической профилактике деструктивных явлений среди сотрудников и повышению их психологической устойчивости к негативным социально-психологическим воздействиям (лекции, беседы и т.п.); разработку и проведение мероприятий по оптимизации социально-психологического климата в служебных коллективах;

- психокоррекционная, включающая как индивидуальное психоконсультирование, так и групповые формы работы, в том числе тренинги, направленные на формирование антиманипулятивного копинг-поведения у сотрудников УИС, развитие волевых процессов, формирование навыков саморегуляции, управления агрессией и др.

Литература:

1. Антонян Ю.А. Типология коррупции и коррупционного поведения [Электронный ресурс]. – URL: <http://antonian-jm.narod.ru/inter3.html> (дата обращения: 10.04.2017).
2. Анализ существующих методов определения склонностей к действиям коррупционной направленности сотрудников правоохранительных органов: аналитический обзор / А.В. Ильин, С.В. Кулакова [и др.]; ФКУ НИИ ФСИН России. – М., 2017.
3. Гаврина Е.Е. Коррупционная деструктивность личности сотрудников правоохранительных органов: монография. – Рязань, 2010.
4. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психологические факторы коррупции // Психология в экономике и управлении. – 2012. – № 1. – С. 57-66.

5. Марков В.П., Сивцов С.А. Основные факторы, способствующие распространению коррупционных проявлений в пенитенциарной системе России // Ведомости уголовно-исполнительной системы. – 2011. – № 4. – С. 19-20.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ СТРУКТУРНО - ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА

Фетискин Д. Н., Миронова Т. И. (г. Кострома)

Исследование осуществлено при финансовой поддержке **РФФИ** №160601113

Основываясь на структурно-амбивалентных составляющих правового нигилизма и концептуально-амбивалентном подходе к его определению, нами была разработана структурно-функциональная модель правового нигилизма. При её разработке мы руководствовались базовыми методологическими принципами (системно-комплексный, детерминизма, деятельностный, генетический) и специфическими структурно-функциональными особенностями правового нигилизма. Концептуальную основу созданной нами модели правового нигилизма составили следующие структурно-функциональные образования: социально-значимые ситуации, включающие разнообразные социальные, межличностные, предметно-материальные и деятельностные; следующим важным структурным образованием модели правового нигилизма является правовая компетентность субъекта, которая дифференцируется на низкий и высокий уровни. Наличная правовая компетентность переходит во взаимодействие с формами правовой направленности, включающей правовые представления, убеждения, идеалы, интересы, аттитюды, установки и стереотипы. Указанные формы правовой направленности дифференцируются на социально-нормативные и противоправные.

В зависимости от доминирования той или иной формы правовой направленности и её модальности определяется специфика проявлений правового нигилизма. Однако его конструктивность и деструктивность определяется знаком модальности. В случаях преобладания отрицательной модальности могут «запускаться» различные формы деструктивного правового нигилизма, а в случаях позитивной модальности – конструктивные формы правового нигилизма. Легкость проявлений различных форм правового нигилизма во многом обусловлена личностными особенностями, способствующими актуализации конструктивного или деструктивного правового нигилизма. Полидетерминантную неспецифическую структуру правового нигилизма составляют социальные параметры (деструкции в правовом сознании и низкий уровень правовой компетентности), социально-психологические параметры (противоправные установки и стереотипы, деструкции в межличностных отношениях); личностные параметры (деформации в правовой направленности, наличие противоправного опыта, индивидуальные ограничения).

Существенное влияние на актуализацию правового нигилизма оказывает амбивалентность опыта правового поведения. Он может выражаться в интеграции нормативно-конструктивного или деструктивно-нигилистического опыта, выражающегося в сложившихся в процессе социализации тех или иных формах правовой направленности. После этого правовой нигилизм актуализируется в различных типах. В зависимости от доминирования правовой нормативности или подверженности чувствам с одной стороны или доминирования нонконформизма и конформизма – с другой могут актуализироваться следующие типы правового нигилизма: конструктивно-критический, нормативно – преобразующий, аффективно-инфантильный, псевдоромантический (волюнтаристский), оппозиционно-протестный, делинквентный, гиперконформный, ригидно-консервативный. Реализация этих проявлений осуществляется либо на фоне деструктивных психозащитных механизмов (вытеснения, регрессии, проекции и др.), либо на фоне социально-нормативных механизмов, основанных на высоком уровне внутреннего локуса и социальной нормативности поведения (см. Рисунок 4).

В зависимости от деятельностной актуализации конструктивных или деструктивных типов правового нигилизма происходит их социальная оценка. Она может быть социально-одобряемой, или желательной, или неодобряемой. Далее запускается механизм социально-нормативной коррекции поведения во всех структурно-функциональных образованиях модели правового нигилизма. Исходя из принципа целостности, необходимо помнить, что коррекция правового нигилизма возможна только на уровне всех подструктур, а не их парциальных проявлений.

ДЕВИАНТНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКО-МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ: ДИНАМИКО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

***Фетискин Н.П., Миронова Т.И., Гусманов М.Ж., Шепелева С.В.
(г. Кострома, г. Астана)***

Исследование осуществлено при финансовой поддержке **РФФИ** № 15-06-10868

Общеизвестно, что у каждого поколения своя биография, свои идеалы, ценности и приоритеты во внешнем и внутреннем мире. Современное поколение – это в основном дети 90-х годов, выросшие в эпоху не только смены социально-экономических парадигм, но и смены духовно-нравственных идеалов и ценностей. Биография этого поколения протекала на фоне девальвации образования и таких ментальных архетипов, как совесть, долг, ответственность, дружба, семья, воспитание, соборность и др. Доминирующим фоном взросления этого поколения было выживание, зарабатывание денег любыми способами в условиях рыночной экономики, алкоголизация и сексуальная распушенность.

Поэтому данные психиатрии о том, что 80% современной молодежи имеет различные психосоматические отклонения, сегодня не вызывают столь существенного сомнения. В то же время и не хочется верить, что из 10-ти детей – восемь имеют те или иные психические отклонения.

Вероятно, современные дети – просто другие дети. Они «разговаривают» руками и клавиатурой компьютера. На первый взгляд, это подтверждается тем, что прежние ценности – мама, кошка, авторитетные люди совсем не потускнели. На ЕГЭ современные дети идут как в баню. Их особо не смущает ни досмотр перед экзаменом, ни сверхконтроль в процессе самого экзамена. И все же даже такой иронично-обыденный взгляд на поведение современной молодежи не дает повода для умиротворения и требует анализа девиантных новообразований в детско-молодежной среде.

На наш взгляд, упование «некоторых авторов на то, что перемены в мире только видимые, так как по сущности своей человек не претерпел особых изменений: те ошибки, которые совершали дети, педагоги и родители в девятнадцатом, тринадцатом, двадцатом веках или во времена Античности, все те же. Меняются только декорации» (Г.И. Козн, 2007. – С. 84). Эта сравнительная аналогия представляет собой весьма упрощенную попытку ухода от сложности и качества понимания в изменении терминологически привычных девиаций. Например, рассматривая качественные проявления таких известных девиаций, как: 1) уклонение от занятий; 2) побеги из дома и бродяжничество; 3) вандализм; 4) драки и избиения; 5) воровство – нетрудно заметить их новые мотивационные основания и способы исполнения. Так, драки, являясь неперменным атрибутом делинквентного поведения, сегодня редко представляют собой кулачный поединок. Как правило, современные драки представляют собой избиение большинством меньшинства или одного человека. Унизительность расправы над беззащитным абсолютно непонятна как для избивающих, так и для избиваемых. Последние считали, что им просто не повезло, досадовали, но такие слова, как благородство или подлость, в подобной ситуации им казались нелепыми. Боец-одиночка со всем своим мужеством расценивался как откровенный глупец.

Претерпевает изменения и детский вандализм. На смену простому уничтожению легко ломающихся предметов на улице ударом ноги или камнем приходят «технические способы». Его моральная уродливость, как замечает Ю.А. Скроцкий, состоит в том, что подросток, несомненно, одаренный творчески, эстетически, с любовной тщательностью изготовивший красивый предмет, с его же помощью разрушал окружающие предметы, или причинял кому-то физические страдания (Ю.А. Скроцкий, 2009).

Меняется и мотивация побегов из дома. На первый план выступают не столько страх перед родительской расправой, протест, склонность к фантазиям, безнадзорность, сколько стремление испытать себя и попытка опрокинуть «бездоказательные преимущества правильной жизни». Подобные трансформации отмечаются и в проявлении такой девиации, как уклонение

от школьных занятий. Неприязнь к школьным занятиям сегодня чаще объясняется непрестижностью образования и «духовного просвещения». По мнению девиантов, школа не дает нужных ответов. Девианту непонятна как цель школьного обучения, так и смысл автоматического, формального выполнения школьных заданий. Одним из проповедников бессмысленности обучения в школе выступает украинский экономист В. Спиваковский в своей книге «Если хочешь быть богатым, не ходи в школу» (Киев, 1996). Он указывает на бесцельность 11000 школьных уроков.

Изменились мотивы и формы такой девиации, как воровство. Мотив материальной выгоды не всегда выдерживает конкуренции с мотивами приключенческого азарта, обворовывания «плохого человека». Авантюрно-романтическая удасть воровства оправдывается издевательским развлечением по отношению к конкретному человеку, мстостью или протестом. Во всех этих случаях подростки испытывали чувство удовлетворения вне зависимости от степени наказания. Вообще для многих подростков воровство товаров или автомобилей есть частое мятежное и неконтролируемое проявление хаотического протеста (Shamsi, 1967). Нередко бывают случаи уничтожения краденого, разгромы помещений, поджоги и т.п. За всеми подобными действиями стоит острое удовольствие от попрания закона, или с помощью этого «срывается раздражение» (Коэн, 1966). Особенность девиантных развлечений заключается в заинтересованности процедурой времяпрепровождения. Побег, вандализм, избиение, особенно того, кто «заслужил», и т.п. приносили удовлетворение сами по себе, а не сам результат. Поскольку стремление к результату и планирование будущего исходят из того единого, что занимало минимальное место в жизни подростков, они редко задумывались о том, что их ожидает.

Нравственные дефекты в структуре направленности детей и молодежи (интересы, идеалы, убеждения, личностный смысл, убеждения) способствуют возникновению таких обновленных девиантных новообразований, как цинизм, мстительность, деструктивная азартность и случайность, выделенных целым рядом авторов (Ю.А. Скроцкий, Т.Г. Бочкарева, Г.М. Миньковский и др.).

Подростки-циники руководствуются антиморалью, выражающейся в уверенности, что «каждый человек скажет неправду, если это ему на пользу; любой украдет, если находится в выгодной ситуации и не опасается разоблачения» (Бочкарева, 1972, с. 332). Подавляющее большинство этих подростков уверенно обосновывает свое право на оскорбление других лиц, исходя из права сильнейшего.

Духовные преимущества личности обесмыслены, что вытекает из крайне низкого чувства собственного достоинства и непризнания его у других. Это чувство успешно подменяется биологически аргументированным эгоцентризмом. Совесть определяется как «туманная идеалистическая выдумка». Для циников, по Ю.А. Скроцкому, характерно резкое эгоцентрическое, «щелевидное» сужение сознания. Рассматривая мир сквозь

такую щель, личность вынуждена видеть то, что позволяет существовать только ей. Она поневоле замкнута исключительно на себя. Все остальное глухо зашторено. Леденящее безразличие циничного юноши определяется тем, что умирающий находится за пределами его нравственного поля зрения – он просто его не видит (Ю.А. Скроцкий, 2009).

Говоря о девиантной азартности, необходимо выделить в ней псевдоромантичность, абсолютизацию смелости (неважно для чего), верность (неважно кому), мастерство (неважно какое). Их руководствующими девизами являются: «если хочешь быть смелым, не думай о последствиях», «победителей не судят», «кто не рискует, тот не выигрывает» и др. Девианты данного типа объясняют, что из краж они устраивают потеху, заменяя одни вещи в магазинах другими, украденными из следующего магазина и т.д. по цепочке (Клауорд и Оулин, 1966). Возможно, сюда же относятся те случаи, когда правонарушения обусловлены ориентацией на отрицательную среду (Миньковский, 1971).

Нередко подростки придумывают протест, чтобы как-то объяснить свое поведение. В отличие от предыдущих, у них есть идеалы, которыми они очень дорожили. Соответственно, исключается двойственность и, напротив, приветствуется однозначная прямолинейность поведения.

Поэтому крайне трудно объяснить таким подросткам, что «хорошо» – это: учиться, быть аккуратным, не драться, не убегать из дома и т. д... Их склонность к приключениям и авантюризму отчетлива (Невский, 1698; Белл, 1966). Одним из самых типичных нарушений у них являются бродяжничество, угон транспорта, драки, причем нередко в одиночку или с одним приятелем. Знаменательно, что их героем является человек с личной доблестью, но не властью. Среди всех девиаций эти подростки выделяются наименьшей рациональностью. Если они совершают достаточно серьезные правонарушения, то меньше прочих задумываются над последствиями.

Следующим девиантным новообразованием является мщение, представляющее собой сконцентрированный протест. Мщение выражается в стремлении разрушить то, что его вызвало, связано с чувством удовлетворения от якобы восстановленной в результате экстремистских действий справедливости, даже от самой процедуры этого восстановления. Это проявляется в случаях, когда подростки в силу различных обстоятельств не могут реализовать акт мести. Тогда они уходят в асоциальное существование (побеги, пассивное участие в правонарушениях и т.п.). Как выясняется, они испытывают острейшую ненависть к определенным людям и социальным явлениям, иногда к обществу в целом, причем тем большую, чем с большим трудом они могли отомстить. Компенсаторную роль порой играло воображение, насыщенное сценами расправы, разновидностью мщения и воровства является вандализм. Вандализм определяется как процесс, доставляющий удовольствие. В зависимости от доминирующего мотива разрушения выделено несколько типов вандализма (С. Коэн):

- Вандализм как способ приобретения. Основной мотив разрушения составляет материальная выгода. Эта форма вандализма, по сути, является разновидностью кражи. Примеры подобных явлений легко найти в современной российской действительности. Известно, что большой вред наносится всякому оборудованию, содержащему цветные металлы. Снимаются дверные ручки, мемориальные доски, детали приборов и устройств. Широко распространена эта разновидность вандализма на кладбищах, когда крадут цветы, венки, золото надписей.

- Идеологический вандализм. Этот вид похож на предыдущий, и их иногда объединяют. Об идеологическом вандализме говорят, когда разрушитель преследует социальные или политические цели.

- Вандализм как мщение. Разрушение происходит в ответ на обиду или оскорбление. Особенность этой разновидности состоит в том, что разрушение имущества представляет собой отложенный ответ на действие противной стороны и совершается анонимно.

- Вандализм как игра. Это распространенная разновидность детского и подросткового вандализма. Разрушение рассматривается, как возможность поднять статус в группе сверстников за счет проявления силы, ловкости, смелости. Такое времяпровождение часто имеет характер соревнования.

- Злобный вандализм. Злобный вандализм представляет собой акты, вызванные чувствами враждебности, зависти, неприязни к другим людям и удовольствия от причинения вреда.

Случайная девиантность отличается преобладанием влияния среды над личным выбором. Данная девиация очень поверхностна, зависит, прежде всего, от подражания привычным для окружающих подростка людей, формам поведения. Своеобразие этой тенденции, которую удобнее всего характеризовать методом исключения с помощью частиц «не» или «ни», заключалось в том, что речь идет не о внушаемых, поведенчески неустойчивых юношах, а о характерологически обычных и нередко достаточно хорошо развитых в нравственном отношении. Они не являются в этой среде ни независимыми, ни особо подчиненными, ни, конечно, лидерами – они, по Ю.А. Скроцкому, попутчики». Эти подростки могут совершать правонарушения «за компанию». То есть, не из страха перед товарищами и не из активного стремления или озлобления, а потому, что это было принято. Обычно это мелкое хулиганство, реже – соучастие в драке или воровстве. Часто это совмещается с удовлетворительными занятиями и вполне приличным поведением в школе. Делинквентные развлечения для них что-то вроде ритуала, и они жили параллельно, руководствуясь общепринятыми нормами без особого труда. При такой двойной жизни они, тем не менее, не конформисты, не лицемеры, наподобие «циников». По существу, это относительно независимые юноши, по тем или иным причинам не порывавшие со своей средой. Но при взаимодействии с последней поведенческая зависимость несомненна. Отдельные из них напоминают подростков, характеризующихся все-таки некоторой недостаточностью

нравственной мотивации и собственных идей, что приводит к случайности правонарушений, исчезавших после смены среды (Миньковский, 1971; Бочкарева, 1972; Раттер, 1987).

Сопоставление указанных девиаций в отношении к закону позволяет сказать, что: 1) «циники» его игнорируют в принципе (иногда декларируя); 2) «азартные» неукоснительно придерживаются своего представления о нормах поведения, уважают их; 3) «мстители» чрезвычайно озабочены нарушениями основ общечеловеческой справедливости общепринятым законом, уповая на возможность создания идеального закона; 4) «случайные» относятся ко всему этому без всякого особого интереса.

В этой связи нетрудно заметить, что лишь цинизм относится к истинной делинквентности, а остальные девиации представляют собой ложную делинквентность.

Среди других девиантных новообразований в детско-молодежной среде необходимо выделить вербальную расторможенность, проявляемую как в широко распространенной форме ненормативной лексики, так и нескритичности отношения к языковым ошибкам. Для современного молодого человека языковые ошибки не представляют особой значимости и не являются предметом ущерба или чувства стыда. Близкой к этой девиации можно отнести и клиговое мышление молодежи в противовес произвольно-обобщенному, рассудочному и творческому мышлению.

Среди популярных в подростково-юношеской среде девиаций выделяется мошенничество. В их представлениях вершиной значимости личности является обилие денег. Олигархи для современных детей воспринимаются как боги. Поэтому ведущей ценностью и ориентацией является перевернутая формула: – «иметь значит быть». Согласно этой формуле личностный успех – это сколько человек имеет денег. Такая монетарная ориентация детей идентифицируется с западным менталитетом, исключающего категории ежедневного трудолюбия, совести и скромности. Поэтому словосочетание «богатый и не хороший» не вызывает у детей особого диссонанса (В.В. Козлов, 2015).

Духовное эго молодежи, по В.В. Козлову, катастрофично. Христианские ценности не столь заметно выступают ядерной основой личности и общества.

Среди девиантных новообразований в детско-молодежной среде виртуализация общения занимает особое место. Сегодня все более влиятельным каналом информации и социализации становится Интернет. Компьютерные сети безгранично расширяют круг потенциальных источников информации, практически уничтожая государственные границы. Они, как отмечает И.С. Кон, резко повышают степень автономии детей и подростков от старших поколений. В отличие от кино и телевидения, обрекающих зрителя на роль более или менее пассивного потребителя, компьютерные сети интерактивны и диалогичны, это живой процесс обмена; человек может не только усваивать чужие образы, но и создавать и

передавать собственные. Благодаря виртуальному общению возникают не только новые социально-психологические группы и сообщества, но и новые личные идентичности.

Интернет существенно меняет как взаимоотношения поколений, так и характер детской и подростковой субкультуры.

Не следует умалять распространенность и такой девиации, как правовой нигилизм. Его основой является не только низкий уровень правовой компетентности, но и высокий личностный потенциал готовности к противоправным актам. В заключение необходимо отметить, что выделенные нами девиантные новообразования не претендуют на полноту раскрытия и находятся в стадии их системного изучения.

ВЛИЯНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Хайриев И. (г. Самарканд, Узбекистан)

В процессе исследования волевых качеств в поведении личности, трудовой деятельности и в процессе обучения, если производство, ремесленничество и обучающие занятия проводятся целенаправленно, справедливо, и действительно, правильно адекватно будут организованы, на практике качества воли, которые имеют не такое важное значение, могут формироваться, даже имеется возможность формирования таких качеств, как дисциплинированность, самообладание.

Представление испытуемых о волевых качествах личности и возможности их использования в общественной практике для проведения научного эксперимента имеют важное психологическое значение, в связи с чем мы избрали из них 10. Основная цель, которая была предусмотрена – какое место занимают эти особенности качества воли в жизни и деятельности отдельной личности и его превосходство, определение индивидуального содержания значения. На занятиях опыта-испытания присутствовали магистры и профессора-преподаватели высшей школы. Для опытов, проверки, оценки были выборочно избраны волевые качества и исходя из возможностей каждого метода, по баллам был установлен ранг. Каждому классу волевых качеств с 1 до 10 были определены ранговые соотношения. Первому рангу был дан самый высокий арифметический балл волевого качества, самый малый арифметический балл был присвоен 10 волевому качеству. С 1 по 3 количественные значения классы волевых качеств, для каждого испытуемого имели большое значение, то есть психологически характеризуются показателем важности. В промежутке между 7 до 10 расположенные ранга волевых качеств показывают низкое значение волевых качеств.

Сбор и анализ количественных результатов проводился в два этапа. На первом этапе после упорядочения количественных сведений были помещены в специальную таблицу. На следующем этапе количественного анализа

общие результаты были внесены в итоговую таблицу. Помещенные в количественную таблицу данные по результатам первичного анализа, показали возрастной период, особенности онтогенеза, связь с профессиональной деятельностью.

Для испытания, проверки, сравнения волевых качеств были выбраны десять качеств: целеустремленность, смелость, решимость, упорность, категоричность, инициативность, независимость, самообладание, терпимость, собранность.

Для каждой группы испытуемых по превосходству волевых качеств и на основании индивидуально-психологических особенностей по десяти особенностям был рассчитан средний балл. Анализ средних показателей (баллов, значений) волевых качеств дает возможность вести размышления между различными группами испытуемых (магистры-студенты и профессора-преподаватели) и их представлениям. Но эти высказанные нами смелые мнения, это результаты наших только первичных испытаний. Основные показатели и анализ качеств нашли отражение в приведенных ниже таблицах.

Полученные количественные результаты цели и направленности особенностей были размещены в таблицах.

Как видно из результатов количественных показателей, в исследуемой группе профессоров-преподавателей нижеследующие волевые качества более выделяются: «самообладание» (5.59), «решительность» (5.13), «собранность» (5.03) которые направлены на социально-общественное и межличностное уважение, и непосредственно в процессе воздействия отражает профессиональную компетентность, показывает, сохранение в тех или иных взаимоотношениях между личностями точки зрения. Также, в связи с усилением глубоких внутренних стремлений с увеличением возраста увеличение профессионального мастерства и по отношению к ним появляется востребованность их признания со стороны окружающих людей.

Средней степенью превалированности явилось накопление таких волевых качеств как: «решимость» (4.78), «целеустремленность» (4.76), «инициативность» (4.19), «терпимость» (4.24), «упорство» (4.06) которые при взаимодействии с окружающими людьми показывают постоянство, честность, и стремление к ответственности. Вместе с тем отражается, что при выполнении различных видов деятельности также проявляются волевые качества.

Вид волевых качеств, как «упорство» (4.06), «самостоятельность» (3.44), у профессорско-преподавательского состава у которых слабо выражена, показывает низкую степень значимости спокойствия и высоких чувств. Потому что у них оба волевых качества накоплены в личностных достоинствах, и вошло в привычку, в жизни и деятельности выросло до степени автоматизма.

У бакалавров и магистров участвующих в эксперименте «сообразность» (5.12) «самообладание» (4.71), «решимость» (4.56) волевые качества очень ясно выражены, что показывает что при взаимоотношениях в обществе, следует стремиться к безопасности других людей, постоянству, даже самооборону хранит в центре внимания.

Такую психологическую действительность в таком виде можно интерпретировать, характеризовать: для всех или лично для себя на основании исполнения социальных законов-правил, показ своей профессиональной пригодности компетентности, обеспечения развития групп, проявляется потребность по отношению к аффилиации взаимоотношениям, что показывает непосредственное сохранение мирного спокойствия.

Такие волевые качества средних показателей, как «настойчивость» (4.27), «целеустремленность» (4.11), «упорство» (3.90) обеспечивают независимость мышления, выбор способов умственной деятельности, творчества, стремления к повышению активности исследования. Вместе с тем, при чрезвычайных ситуациях ограничение движений, склонности, желания другим может оказать отрицательное действие. Это психологическое явление не соответствует к социальным явлениям, поэтому защита природы, сохранение спокойствия всех людей, понятие действительности и терпимость и формирование этих волевых качеств у личности приводит к прогрессу, созиданию и превращается в важное качество, и начинает выполнять функцию механизма исследования субъектов и творческого мышления.

В представлении испытуемых волевые качества которые мало проявляются в поле понятия – «смелость» (3.84), «терпимость» (3.76), «независимость» (3.63), «инициативность» (3.31) считаются направляющими традиционными методами поведения и проявляются как качество группового сообщества. Принятие особенностей, гарантии жизни, уважения, идеи, обычаев, ценностей, традиций отражается в культуре, нравственности. По нашему мнению недостаточность важности результатов детерминируется нижеследующими причинами: во-первых, недостаточностью опыта реальной профессиональной деятельности, во-вторых, отсутствие рабочего стажа, в-третьих, отсутствие востребованности со стороны окружающих людей, в-четвертых, радость жизни, стремление к новшеству, глубокие внутренние переживания, отсутствие интереса.

Во втором этапе эксперимента полученные количественные результаты с помощью методов математической статистики были рассчитаны и после были применены корреляционные и факторные анализы.

При корреляционном анализе, расчете корреляционного коэффициента мы исходя из схемы воздействия волевых качеств обратились к

настоящему процессу. Согласно возрасту респонденты были разделены на две группы: 1) 30-45 лет; 2) 17-30 лет.

При проведении количественного и качественного анализа в одном периоде с возрастным периодом были учтены обе группы отличительными чертами.

Как мы указали выше, респонденты составили две группы: а) профессора-преподаватели и аспиранты; б) субъекты образования – студенты бакалавриата и магистратуры. В процессе анализа профессии участвовали респонденты обеих групп. Вместе с волевыми качествами внесенными в список была изучена корреляция особенностей личности, образующие его качества.

На основании корреляционного анализа были сделаны заключения. Корреляционный анализ возрастного периода респондентов, был построен на основании степени профессиональной подготовленности (мастерства) респондентов. По изменению показателей связанных с волевыми качествами респондентов было исследовано двустороннее воздействие личности.

Общее состояние для всех волевых качеств определяют нижеследующие: показатели возрастного периода и степень профессиональной подготовленности (мастерства) определяет волевые качества личности, окончательным сказать нельзя. Целесообразно для психологической оценки, ценной действительности нужно определить влияние вспомогательных факторов (национальность, семейное положение, место проживания и др.). По нашему мнению, все факторы которые проявились, все участвующие факторы отражают своеобразную общность и оказывают групповое воздействие. Исходя из такого психологического события связь каждого из факторов не имеет линейной корреляционной связи.

После проведенного количественного и качественного анализа мы имеем представление по каждому из факторов волевых качеств и на их влияние или не влияние на своеобразие личности. Но между возрастной особенностью и профессиональным мастерством точки пересечения не имеется, потому что респонденты принадлежат к двум отдельным группам и проявляют свои особенности. Несмотря на их сходство, различия факторы десяти волевых качеств имеют взаимную корреляционную связь. По корреляционному коэффициенту Пирсона значение 0.25 показывает высокое значение.

После корреляционного анализа провели процесс факторного анализа. После факторного анализа мы можем делать заключения, высказать мысли. Факторы возрастных особенностей и профессиональной подготовки (мастерство) показывают свою противоположность. Эту психологическую действительность можно интерпретировать так: с возрастанием возраста, повышается профессионализм и другие волевые качества приобретают постоянство. У студентов и респондентов профессиональные качества

которых ниже относительно профессоров-преподавателей с высоким мастерством «чувство вкуса» имеет более высокий показатель. У молодежи (студентов) стремление к здоровому образу жизни и внимание к внешнему виду по отношению к субъектам с развитым, высоким профессиональным мастерством показывает ощутимо высокий показатель. Не смотря на это, возрастные особенности и профессиональная подготовленность (мастерство) не зависимо от признаков, для респондентов «должность», «положение», «наслаждение», «добиться цели» считаются ведущими имеющие значимость или способность, «традиции», «умение общаться», «близость к человеку», «содействие», «соболезнование» для них стоит на самом последнем месте.

По результатам факторного анализа можно сделать вывод, что с увеличением возраста, повышения профессионального мастерства быстро формируются способности дать оценку себе, своему поведению и возможности высказать свое личное мнение. В результате повышения профессионального мастерства респондентов в оценке своей личности также появляется соответствие. У совершеннолетних, имеющих профессию личностей, чувство «положения», «должности», «любопытство», «чувствительность» могут правильно выбрать пути достижения своей цели, у молодежи (подросткового возраста) факторы «безопасности», «осторожности» развиты сильно.

Литература:

1. Чумаков М.В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 169-178.
2. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. - СПб.: Речь, 2002.
3. Практическая психология в тестах. М.: «АСТ-Пресс», 2001.
4. Шингаев С.М. Психология. Психодиагностика и формирование волевых качеств курсантов высшего военно-учебного заведения: Учебно-методическое пособие. СПб., 2001.
5. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «нерешаемая задача» // Вопросы психологии. 1987. № 6.
6. Гаврилина С.А., Самошин А.И. Влияние волевых установок на самоконтроль студентов в учебной работе //Экспериментальные исследования волевой активности. Рязань, 1986.

PECULIARITIES OF REFLEXION IN THE AGE OF ADOLESCENCE

Khalilova N.I. (Tashkent)

One of the most important psychological phenomena in the person's development is the self-awareness process. The development of self-consciousness literally manifests itself at various stages of human perfection. It should be noted that the formation of self-consciousness in a person leads to the development of such elements as self-control, control, education and evaluation. As a result, the age-related reflection of a person is also a factor.

Reflex - is one of the most common categories of psychology. It is a basic, pre-existing situation in self-analysis. Reflection is one of the logical mechanisms of self-governance. Therefore, self-development is a person's freedom and endurance. It is a conscious form of self-governance, which differs from human-minded ideas and unrecognized psychic systems throughout life. Restrictions on reflexive capabilities also limit the self-esteem of the person. It is a significant barrier to the self-realization of a person and the awareness of the events taking place.

After all, the reflection allows a person to look aloft. Understanding the meaning of one's own life and activities, looking at them in time, contributing to the current and past and future thinking, creating and maintaining harmony with the intrinsic experiences of the person, as well as changing the inner world [2].

The concept of reflection is interpreted by a number of psychologists. A. Buzeman, who brought the concept of reflection to psychology, describes it as "different forms of experiencing experiences from outside". Reflexivity is described by V.M. Karpov as follows: "Reflexivity is a psychological characteristic of a person and his mentality, a particular quality indicator that can analyze his or her actions, critique his / her uniqueness, see his / her potential, in the process itself" [1].

In psychological literature reflexivity is ability to identify peculiarities, approaches, and respond to their reactions. In general, the reflection is the process of reflecting these subjects and re-creating the characteristics of each other [1].

Modern approaches to the study of the peculiarities of the age of adolescence, as well as in the different aspects of the conceptual approaches of academic schools, can be reassured that one of the new developments in this period of life is this reflection. It is known that the aspiration to know their inner world, the study of their thoughts, feelings and behavior in adolescence gives a person a special pleasure.

What person learned about his relationships with his surrounding people was sometimes partly reflected in some cases. This is inextricably linked to the inner dialogue that different groups look at, evaluate, accept, or reject, the values inherent to the family, the peer group, and to themselves. It allows the spouse to understand the process of self-consciousness in a fully understood and targeted way.

It can also be said that the reflection plays an important role in the life of a teenager. Reflection helps the spine develop itself, its inner world, and communication skills. The development of reflexes is important in shaping everyone as a communicative, socially active person. Indeed, a person with advanced reflexes can set significant social goals and find specific ways to achieve them. In many studies, the human being's ability to perceive the world around him and his ability to comprehend it finds socially valuable, personalized, and vital ways of manifesting himself in active life and communication [3].

The German psychologist, E. Schpranger, in his cultural-psychological conception, pointed out that one of the newest changes in adolescence was a

reflexion. Likewise, in the cultural-historical concept of L.V.Vygotsky, reflection is defined as one of the newest changes of this period. At the same time A.Semenov believes that the development of the teenage reflexion is not limited to the internal changes in a person, but also with the deep and wide understanding of other people as a result of the rebirth of the adolescent itself. According to L.I.Bojovich, changes in the age of puberty are based on self-awareness and the self-understanding and self-censorship requirements, i.e. the development of the reflexive development that creates the need for the chosen sample.

One of the most important mechanisms of self-consciousness is the personal reflection, which is a form of understanding and understanding of the personality of the teenager and of the inner world of the teenager, according to the well-known concept of the age study, D.Feldstein. This reflexivity is described as a reference to a person's internal affiliation, which contributes to changing the adolescent's environment.

On the one hand, reflection is seen as a necessity for mental retardation in young age. On the other hand, it is observed that the phenomenon of this phenomenon is insignificant in its age [4].

Therefore, the focus was focused on the study of the formation of an image during adolescence. The main reason for this is that it is important to explore the character of self-consciousness in the age of puberty. For this purpose, we have used the method of "Determination of the level of reflexivity" developed by V.V. Pinamaryova. The methodology is to study the development of reflexes such as retrospective reflexes of activity, reflexes of the current activity, reflexes of future activity and reflexes of interaction with other people during the period of adolescence. The results of the methodology have been quantitative and reflected in the table.

Table 1

Types of development of reflexes during adolescence

Types of reflexes	R etrop spective reflex es of activit y	R eflexion of current activity	Re flexion of future activity	I nteracti on and interacti on with other people
Retrospective reflexes of activity	1	, 379**	,16 3	, 161
Reflexion of current activity	, 379**	1	,36 8**	, 142
Reflexion of future activity	, 163	, 368**	1	, 077
Interaction and interaction with other people	, 161	, 142	,07 7	1

When analyzing the results based on the table data, it was found that retrospective reflexes of activity during adolescence were significantly related to the reflexes of current activity ($r=,379$; $p\leq 0,01$). The results show that there is a strong link between the original work of the teenager and his / her current work. It should be noted that during the teen years, emotions, self-esteem, self-esteem, and organizational activities are influenced by the influence of surrounding people. The age of adolescence, on the contrary, is characterized by the prevalence of organizational tendency based on the available capabilities and abilities. At the same time, it was revealed that the desire to avoid shortcomings and errors in the past performance in the past is a priority. Therefore, there is a significant relationship between these two types of reflexion.

It is evident that reflexes of the current period of reflexes in the age of puberty have a high degree of interrelationship with such types of reflexes as retrospective reflection of activity ($r=,379$; $p\leq 0,01$), reflexion of future activity ($r=,368$; $p\leq 0,01$). It should be noted that the reflexion of the current activity is naturally related to retrospective reflexes of activity. Because they try not to repeat the mistakes and mistakes they have made in the process of education and labor. Therefore, they have the right to carry out their activities in line with their goals. In turn, the actions of the youngster are inextricably linked with the work they can do in the future. The most important thing is that in the age of adolescence, the individual is characterized by the system of attitudes, self-esteem, self-esteem and evaluation.

At the same time, the reflection of the current activity is not related to communication and reflexivity of interaction with other people. The system of human relationships is determined by the experiment that obstructs the intelligent organization of activities in the person's personality.

Reflexes are interconnected with the reflexes of the current activity ($r=,368$; $p\leq 0,01$). It is precisely the fact that a young person understands the essence of his future activities and develops the appropriate system of action, which is inextricably linked with the reflection of his time. In particular, the young man plans to achieve the goals of education and work, as well as to achieve the desired outcomes, based on future perspectives.

The results of the experiment show that the reflexive activity of the future is not interrelated with the retrospective reflection of the activity and the reflection of interaction and interaction with other people. It should be noted that the reflexion of future activity has been negligible in relation to other types of reflexes, and it is determined by the results of the research that the absence of each other in personal development.

The fact that interaction with other people has no affective reflexion with other types of reflexes has been recorded in the experimental process. The main reason for this is that communication, self-actualization, and human influence are not always related to the self-consciousness of the past or the present person. Hence, human relations and communication are often linked to the process and the situation.

Based on the sources and the results of the experiment, the following conclusions should be made:

- The development of personal reflexes during the period of the childhood;
- The development of reflexes in a person's future depends on the characteristics of the self-consciousness;
- The appearance of the types of reflection during the bride's time constitutes a certain hierarchy;
- Reflection of the current activity in the period of retirement is noted in relation to retrospective reflection of activity and reflexes of future activity;
- contacts and interactions between other individuals have not been associated with other reflexive reflexes during adolescence.

Based on the views expressed, the following recommendations can be made:

- attention should be paid to the development of personality attitudes during the period of youth;
- development of the self-awareness system in the age of the child;
- taking into account the features of the self-consciousness of the adolescent in the process of learning;
- psychological trainings aimed at developing the self-awareness system of the brutality period.

Bibliography:

1. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. — М.: ИП РАН, 2000.
2. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.- Ярославль: Аверс Пресс, 2002.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 2002.
4. Психология развития: учебник для студентов высш. пед. и психол. учеб. заведений / Г.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова [и др.], под ред. Т.Д. Марцинковской. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 352 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕЛЯХ ВЫДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- НЕГАТИВНЫХ КАЧЕСТВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Чемякина А. В. (г. Ярославль)

Одним из наиболее значимых психологических направлений, исследующих проблему личностных качеств как в профессиональной деятельности в целом, так и в системе управления в частности, является психология субъекта профессиональной деятельности. Предметом ее исследования являются, в первую очередь, субъектные детерминанты деятельности. Это те факторы, которые лежат в основе эффективной реализации деятельности и связаны с особенностями ее субъекта. К ним относятся мотивация, направленность, степень подготовленности субъекта —

его «обученность» (профессиональная компетентность). Однако главное место среди них занимают те индивидуальные, личностные качества индивидуума, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации той или иной деятельности [5]. Они обозначаются понятием профессионально-важных качеств.

Исследование проблемы личностных качеств в сфере управления традиционно рассматривалось в русле изучения профессионально-важных качеств. Однако до сих пор не определено окончательно, что же такое важные качества в той или иной управленческой деятельности. Трудности, возникающие при изучении данного конструкта на самом деле очевидны, поскольку сама управленческая деятельность крайне вариативна. Кроме того, конструкт «личностные качества руководителя» настолько сложен, разнообразен и индивидуален, что невозможно создать универсальный набор ПВК, применимый и сообразный для любой организации.

В исследованиях последнего времени, в рамках ярославской психологической школы был предложен новый взгляд на проблему структурной детерминации управленческой деятельности со стороны ее субъектных детерминант. Было установлено, что категория личностных детерминант эффективности управленческой деятельности включает в себя как профессионально-важные, так и профессионально-негативные качества личности в их неразрывной взаимосвязи [8]. Разная степень выраженности личностных качеств на функциональном уровне управления способствует возникновению определенных интегративных механизмов в структуре личности, на основе которых происходит осуществление деятельности в сфере руководства. Некоторые личностные качества трансформируются в зависимости от выполняемой руководителем деятельности. Следовательно, структура личности руководителя вмещает в себя качества, которые могут быть как характеристиками – показаниями к управленческой деятельности, так и «отрицательными» качествами, препятствующими успешному руководству. Профессионально-негативные качества (ПНК) - новое операциональное понятие, предложенное в рамках Ярославской психологической школы. Данная характеристика, являющаяся противопоказанием к управленческой деятельности, не тождественна понятию «анти-ПВК», хотя, близка ему по смыслу. Если анти-ПВК характеризуются как свойства личности, выступающие противопоказаниями к той или иной профессиональной деятельности, значимо, отрицательно коррелирующие с параметрами деятельности, то ПНК - это характеристика системы негативных качеств личности более широкого плана. ПНК – это

индивидуальные свойства субъекта, выступающие профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности, значимо отрицательно коррелирующие с одним или несколькими параметрами деятельности, находящиеся в неразрывной связи с системой ПВК в структуре личности, но, имеющие противоположную (по отношению к системе ПВК) направленность к обеспечению результативных параметров деятельности. Таким образом, профессионально-негативные качества являются не просто свойствами – противопоказаниями для профессиональной деятельности, это – *система качеств* негативного характера, представленная в структуре личности и находящаяся в неразрывной связи с ПВК, причем вариативное сочетание ПВК и ПНК определяет итоговые эффекты влияния всей совокупности личностных характеристик на параметры управленческой деятельности [8].

Новый диагностический конструкт, предложенный в рамках Ярославской психологической школы, расширяет представления специалистов о специфике личностных качеств для более глубокой классификации профессионально-важных качеств, способствующих успешному руководству и профессионально-негативных качеств, препятствующих этому процессу. Кроме того, несколько иной взгляд на типологию личностных качеств позволяет решать с ее помощью различные прикладные задачи в области психологии управления. Применение психологом-практиком описанной типологии личностных качеств, основанной на взаимосвязанной системе ПВК и ПНК в сфере профессионализации, расширяет представления специалиста о качественном своеобразии поведения руководителя и позволяет психологу-практику формулировать и внедрять более обоснованные рекомендации и процедуры.

Следует отметить, что наиболее комплексным методом изучения и описания содержательных и структурных характеристик профессии в целях установления особенностей взаимоотношений между субъектом труда и компонентами деятельности (ее содержанием, средствами, условиями, организацией) и ее функционального обеспечения, является профессиография [1,3,7]. Конечным результатом и логическим завершением такого исследования является профессиограмма, представляющая собой объективное описание профессии, основанное на изучении ряда ее определенных характеристик, и психограмма, т. е. описание психологических особенностей профессиональной деятельности. Профессиографическое исследование, включающее в себя профессионально-важные и профессионально-негативные качества субъекта деятельности, позволит расширить представление специалистов о положительных эффектах и

отрицательных феноменах профессионализации личности применительно к конкретной трудовой деятельности.

Литература:

1. Авдеева, И.О. Профессиография и ее роль в развитии профессионализма // Общество: социология, психология, педагогика. - 2013. - №2. - С. 40-44.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития человека. М.: Изд-во «Академия». - 2006. 128 с.
3. Иванова, Е.М. Психологическая системная профессиография. - М.: ПЕР СЭ. - 2003. – 120 с.
4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. - СПб.: Питер. - 2006. - С. 53-68.
5. Карпов, А.В. Психологический анализ трудовой деятельности: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ. - 1988. - С. 31-54.
6. Карпов, А.В. Психология труда: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. проф. А.В.Карпова. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. - 2003. С. 87-102.
7. Карпов, А.В., Савин, И.Г. Психологический анализ деятельности: учеб. Пособие / А.В. Карпов, И.Г. Савин; Яросл. Гос. Ун-т. – Ярославль: ЯрГУ. - 2005. С. 13-29.
8. Чемякина, А.В. Структурная организация личностных качеств как факторов эффективности управленческой деятельности и их половые различия: дис. ... канд. психол. наук /Чемякина А.В. Ярославль.- 2014. - 221 с.

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ПРОФЕССИИ И ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

Чернякевич Е. Ю., Кочеванская К. В. (г. Санкт-Петербург)

Аннотация: приводятся результаты исследования мотивации обучения в вузе, ценностных ориентаций и представлений о профессии у студентов вуза. В исследовании приняли участие студенты экономических специальностей. Показана взаимосвязь между мотивацией обучения и ценностными ориентациями обучающихся. Изучены представления о профессии будущих экономистов.

Ключевые слова: профессия, мотивация, ценности, представления, учебная мотивация, ценностные ориентации, студенты.

В настоящее время острой проблемой в высшем образовании является снижение у студентов мотивации обучения в Вузе. Желание действительно овладеть профессией у современных студентов встречается достаточно редко. Особенно эта тенденция заметна у студентов обучающихся гуманитарным специальностям.

Е. П. Ильин отмечает, что сознательный выбор профессии происходит с ориентацией человека на имеющиеся у него социальные ценности. Если главным для человека является общественный престиж, то профессия выбирается исходя из существующей моды, престижности профессии в обществе. Многие выбирают профессию в зависимости от того, в какой степени она может обеспечить их материальное благополучие. Некоторые выбирают профессию из-за интереса к ней, хотя интерес может носить и романтический характер. Социальные условия жизни существенно влияют на мотивы поступления в вуз [1].

В современных организациях многие руководители заинтересованы в повышении трудовой мотивации сотрудников, их приверженности организации. Важное значение имеет отношение к выбранной специальности, заинтересованность в ней, ее престижность, возможности карьерного роста, отношение к выбранной профессии близких и друзей, получаемые выгоды и т.п.

Мотивация студента, направленная на овладение профессией, приобретение знаний в области специальности, представления о профессии как о возможности карьерного роста, повышения своего уровня, эмоциональное позитивное к ней отношение, ориентация на активную, продуктивную жизнь, способствуют в дальнейшем приверженности организации будущего работника [3, 4.].

В свою очередь на пересечении мотивации и мировоззренческих структур сознания находятся ценностные ориентации. Ценностные ориентации являются одной из самых лично значимых "зон". Они выполняют важную роль в формировании мотивации [2].

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие студенты факультета экономики и управления 3 курса, средний возраст составил 20 лет. С помощью следующих методик: теста Рокича «Ценностные ориентации», методики Т. И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», методики незаконченных предложений, мы запланировали изучение мотивации обучения, представлений студентов о специальности и их ценностных ориентаций.

В результате изучения ценностных ориентаций студентов экономических специальностей оказалось [рис. 1, 2], что среди терминальных ценностей большую значимость имеют такие ценности, как «любовь», «здоровье» и «счастливая семейная жизнь». Незначимыми терминальными ценностями являются «счастье других», «творчество» и «красота природы и искусства». То, что такая ценность как «счастье других» оказалась на 16 позиции, скорее всего, объясняется возрастом студентов. В этом возрасте люди думают, в основном, о своем благополучии и счастье, при этом, не заботясь о счастье посторонних людей. На отвергаемых позициях также находятся «творчество» и «красота природы и искусства». Наше предположение заключается в том, что молодые люди, которые ставят творчество на первые места, скорее всего, идут учиться творческим

специальностям, а не на экономическим, и наблюдение за красотой природы и искусства также ближе творческим людям и более зрелым, ведь только когда человек становится старше, он начинает ценить такие вещи, как красота природы.



Рис. 1

Терминальные ценностные ориентации студентов

Наиболее значимыми инструментальными ценностями для испытуемых являются «воспитанность», «честность» и «жизнерадостность». Возможно, студенты считают эти качества необходимыми для вежливого, приятного общения между людьми. В тоже время эти ценности являются важными качествами добросовестного исполнителя деятельности. На отвергаемых позициях находятся такие ценности, как «исполнительность», «высокие запросы» и «непримиримость к недостаткам в себе и других». В данном случае, возможно, испытуемые понимали «исполнительность» с негативной точки зрения, как повиновение, и воспринимали как отсутствие определенной свободы. Также незначимыми для студентов являются такие ценности, как «высокие запросы» и «непримиримость к недостаткам в себе и других». Скорее всего, можно говорить о невысоких требованиях и гибкости восприятия других людей.

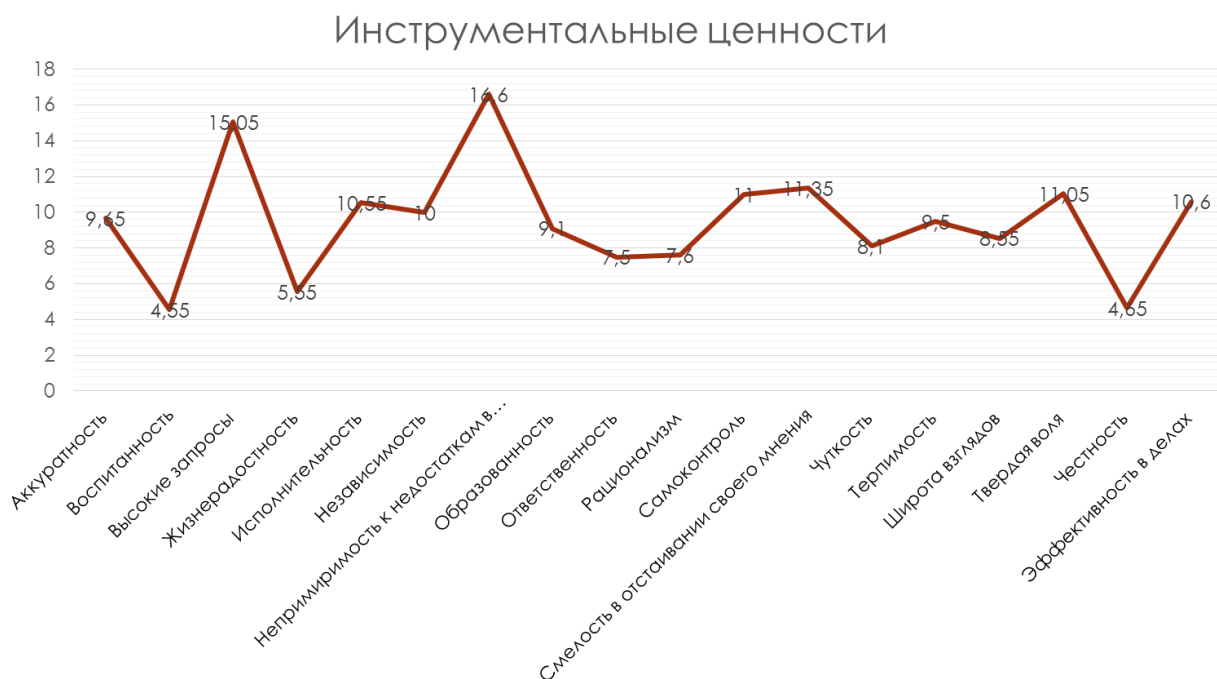


Рис. 2

Инструментальные ценностные ориентации студентов

Изучая мотивацию обучения в ВУЗе [рис. 3] было обнаружено, что у 70% студентов мотивация направлена на получение диплома. Второе место занимает мотив «получение знаний» [20%] и небольшое количество студентов [10%] хотят овладеть профессией, приобрести профессиональные навыки.

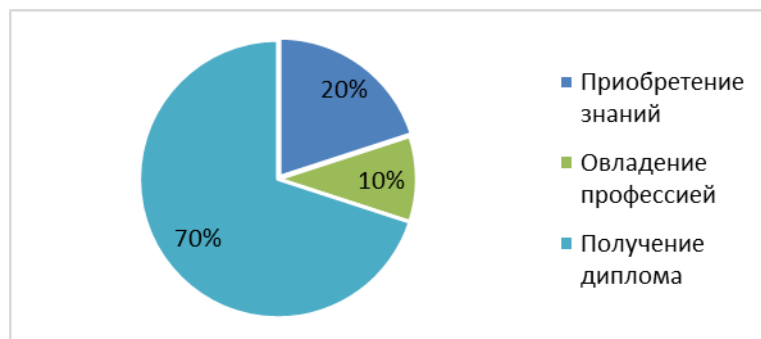


Рис. 3

Мотивация обучения студентов

Возможно, мотивация студентов исключительно на получение диплома объясняется тем, что они не прошли по результатам ЕГЭ на желаемую специальность и решили не терять времени и поступить туда, куда это было возможно. Так как испытуемые пока не находятся на этапе завершения ВУЗа, можно предположить, что все-таки в данный момент они не видят себя в своей профессии.

Проведенный нами кластерный анализ позволил проанализировать представления студентов на тему «Экономист – это...».

Первый кластер был условно назван «Отрицательное эмоциональное представление о профессии». Мы увидели, что у испытуемых, представления

об экономисте ассоциируется со сложностью, с «печальной» неизвестностью, с необходимостью брать на себя обязательства.

Второй кластер был назван нами «Мотиваторы». Этот кластер представляет собой позитивное отношение к специальности. Карьерный рост и интересная деятельность могут выступать мотиваторами к профессиональной деятельности. Можно предположить, что те, кому интересна данная профессия, видят в ней перспективы своего карьерного роста.

Следующий кластер «Противоречивое представление о профессии» включает в себя утверждения, которые показывают, что у студентов представление о профессии экономиста связано с противоречивым отношением. С одной стороны, они считают профессию престижной и высокооплачиваемой, с другой стороны, они отмечают бесперспективность и скучную работу в офисе. Может быть, единое представление о профессии экономиста еще не сложилось. Возможно, на мнение студента оказывают влияние родители, друзья, окружение, обстановка в стране и другие факторы современной жизни.

Последний кластер был назван нами кластер «Деловые качества». В данном кластере у студентов сложилось представление об экономисте, как об ответственном, внимательном и умном человеке, который способен анализировать и прогнозировать. Такое мнение, возможно, было сформировано под влиянием обучения в ВУЗе, ознакомлением с деятельностью экономистов на занятиях.

Нами были выявлены взаимосвязи между показателями мотивации обучения в ВУЗе и ценностными ориентациями студентов. Можно сделать вывод, что чем больше испытуемые ценят свою независимость, возможность активной деятельности, рациональный подход и жизнерадостность, тем важнее для них получение диплома. И наоборот. В тоже время, чем больше для студентов важны индивидуалистические ценности, тем меньше у них доминирует мотивация получения диплома, так как для них более значимы житейские ценности, такие как любовь, счастливая семейная жизнь и т.д.

Можно сделать вывод, что студенты, ориентированные на овладение профессией, ценят наличие хороших и верных друзей и считают важным самоконтроль, но при этом для них не значима ценность «твердая воля». Возможно, при достаточном самоконтроле нет необходимости испытывать свою силу воли. Так же, может быть, студенты, настроенные получить профессию, занимаются своим делом и им не нужно применять свои волевые качества для совершения не желаемых действий. А наличие хороших и верных друзей может способствовать получению желаемой профессии, так как от них исходит поддержка, присутствуют общие интересы.

Студенты, ориентированные на получение диплома, ценят активную деятельность, жизнерадостность, независимость, рационализм. В свою очередь одни из студентов данной группы считают свою профессию интересной, у них выражено позитивное к ней отношение, у других

присутствует отрицательное эмоциональное представление о ней. Возможно, отрицательное представление студентов, связано с тем, что в процессе обучения они больше узнали о своей специальности, получив дополнительную информацию, которая их разочаровала.

Студенты, ориентированные на получение знаний, снижают ценность честности и счастья других. Это может быть связано с их желанием обладать знаниями любой ценой, то есть, несмотря на положение других людей и честность действий. Также они ценят здоровье, любовь, познание, продуктивную жизнь, наличие хороших и верных друзей. Для них важны жизнерадостность, воспитанность, рационализм, образованность, независимость, исполнительность. Доминирует противоречивое представление о профессии.

Таким образом, в процессе исследования было выявлено, что действительно студенты экономических специальностей в настоящее время в большинстве случаев мотивированы на получение диплома, а не на овладение профессией и приобретение знаний. Представления о профессии у них носят противоречивый характер и имеют в большинстве своем негативную эмоциональную окраску.

Практическая значимость нашего исследования определяется возможностью использования полученных результатов при разработке комплекса мер, направленных на сохранение, укрепление и повышение мотивационной основы учебного процесса. Высокий уровень учебной мотивации, направленной на овладение профессией в будущем может способствовать повышению трудовой мотивации, приверженности организации работающего человека.

Литература:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512с.
2. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
3. Чернякевич Е. Ю. Представления работников о своих организациях / Е. Ю. Чернякевич. – Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – №30(67). – СПб., 2008 (июнь). – С.307 – 310.
4. Чернякевич Е. Ю. Приверженность организации как ценностно-нравственная установка личности: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – Е. Ю. Чернякевич. – СПб., 2010. – 190 с.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ КАК АСПЕКТА ФЕНОМЕНА ФЛУКТУАЦИЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Шаблюк О.Ф. (г. Минск, р. Беларусь)

Аннотация: Приведены данные экспериментального исследования, позволившего углубить представление о функционировании в личностной направленности избегания неудач и стремления к успеху. Рассматривается

деятельностный план флуктуаций мотивации достижения личности, тесно связанный с переживанием успехов и неудач.

Ключевые слова: Флуктуации мотивации достижения, успехи и неудачи, избегание неудач, деятельностный план.

Мотивационная направленность выражает специфику и эффективность человеческого функционирования, при этом значимы как отдельные мотивы, степень их сформированности и особенности иерархической взаимосвязи, так и их соотношение с другими структурами личности (Л.И. Божович, П.М. Якобсон). Самосовершенствование, реализация собственных возможностей и способностей тесно связаны с развитием мотивации достижения (А. Маслоу, Д. Макклелланд, В.Г. Леонтьев, О.С. Виндекер). Значимым аспектом функционирования этой детерминации выступает феномен ее флуктуаций. Под **флуктуациями мотивации достижения** нами понимаются содержательно-динамические биполярные изменения стремления к реализации личностных ресурсов.

Целью приводимого ниже исследования выступило изучить инструментализации феномена флуктуаций мотивации достижения личности. При этом под **инструментализациями** флуктуаций мотивации достижения личности нами понимались способы реагирования при переживании успехов и неудач в контексте поддержания динамического равновесия. **Успехи и неудачи** нами рассматриваются как оценка степени успешности результативности деятельности, таким образом, образуя деятельностный план функционирования флуктуаций наряду с внешним ситуативным (векторность) и личностным (взаимодействие стремлений к успеху и избеганию неудач).

Отметим, что используемое нами понятие **динамического равновесия** выступает базовой посылкой функционирования рассматриваемого феномена. Данная структура реализуется в контексте межсистемного функционирования личности, где равновесие в одной структуре вызывает неравновесие в другой, которая становится активной, детерминирует деятельность личности [2].

Гипотезой исследования выступила следующая: успехи и неудачи провоцируют использование определенных инструментализаций.

Методом исследования был выбран эксперимент, использовался план для двух рандомизированных групп с тестированием после воздействий [1]. В исследовании приняли участие 63 испытуемых в возрасте 13-15 лет. Контрольная группа составила 29 испытуемых (16 мальчиков, 13 девочек), экспериментальная – 31 испытуемый (19 мальчиков, 12 девочек). Исследование проходило в два этапа. На первом этапе была организована экспериментальная ситуация, включающая деятельность достижения: давалась актуализирующая мотивацию достижения инструкция, испытуемым было предложено выполнить задания, требующие логического мышления (задания методики «Прогрессивные матрицы Равена»). При этом

экспериментальной группе сообщалась правильность выполненных заданий, а контрольной – нет. На втором этапе все испытуемые эксперимента отвечали на вопросы специальной анкеты. Анкета включала перечень инструментализаций динамического, когнитивного и эмоционального типов («узнать, как выполнено задание», «стремление к большей активности», «переживание тревоги» и т.д.).

Результаты и их обсуждение. Экспериментальная группа в большей степени осознавала значимость выполняемых заданий. Здесь 33,85% испытуемых отметили, что задания являются в высокой степени важными, в контрольной группе только 25%. Таким образом, обратная связь относительно степени результативности, успешности повышает ценность деятельности, интерес, значимость, при этом усиливая мотивацию к выполнению деятельности. Заметим, что именно потребность в обратной связи Д. Макклелланд связывает с высоким уровнем развития ориентированности на успех [3].

Также было выявлено, что оценка собственной успешности провоцирует повышение стремления избежать неудачи. Так, если в контрольной группе подобное переживали 28,61% испытуемых, то в экспериментальной – 36,97%. При чем, у мальчиков эта тенденция была более выраженной – показатель вырос с 18,75% (контрольная группа) до 40,62% (экспериментальная группа). Таким образом, ситуация с акцентированием степени собственной успешности, компетентности провоцирует усиление стремления избежать неудачи.

Переживание неуспеха в меньшей степени стимулировало к снижению активности (34,31% (к.г.) и 25,82% (э.г.)), но в большей степени к повышению активности (64,46% (к.г.) и 73,96% (э.г.)).

Переживание той или иной степени успешности стимулировало узнать, как выполнено задание. Так, в контрольной группе данное стремление (инструментализацию) выделили 67,18% испытуемых, а в экспериментальной – 76,78%. При чем эта тенденция в большей степени была характерна для мальчиков (62,5% (к.г.) и 78,91% (э.г.)), чем для девочек (76,92% (к.г.) и 79,17% (э.г.)). При переживании неудачи соотношение составило – 69,71% (к. г.) и 79,04% (э. г.). Таким образом, можно отметить, что успехи и неудачи сопровождаются инструментальностью «узнать, как выполнено задание» в контексте адаптивного функционирования, саморазвития, стремления восстановить динамическое равновесие.

В целом высок показатель переживания противоречивости стремления к успеху и к избеганию неудач. При этом в экспериментальной группе переживание страха неудачи было выражено в большей степени (13,22% (к.г.) и 25,18% (э.г.)) в купе с повышением тревоги (38,52% (к.г.) и 45,83% (э.г.)). При этом следует отметить высокое стремление к успеху у обеих групп (86,78% (к.г.) и 74,82% (э.г.)). Подчеркнем, что переживание успехов и неудач активизирует обе тенденции мотивации достижения. Имеет место связанность функционирования деятельностного и личностного планов

флуктуаций мотивации достижения. Выражено биполярное переживание стремления к успеху и избеганию неудач. Успехи и неудачи обостряют переживание обеих тенденций, особенно стремления избежать неудачи. Это создает ситуацию флуктуации мотивации достижения: степень успешности провоцирует ряд инструментализаций.

Переживание успехов и неудач связано с двумя типами направленности – прогрессивным и редуцирующим. Так, в экспериментальной группе было выявлено стремление к повышению стремления к дальнейшему выполнению заданий (56,49% (к.г.) и 67,36% (э.г.) и снижение стремления к завершению деятельности (43,51% (к.г.) и 32,64% (э.г.)). Акцентирование успешности развивает тенденцию к прогрессивному развитию: постановка целей, самореализация, утверждение своих способностей и возможностей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Функционирование в контексте акцентирования успехов и неудач повышает противоречивость тенденций стремления к успеху и избеганию неудач.
2. Обращение внимания на результативность, переживание степени собственной успешности (компетентности) сопровождается повышением тревожности, усилением стремления избежать неудачи.
3. Переживание успехов и неудач актуализируют тенденцию к выяснению степени результативности (как выполнено задание). При этом усиливается стремление к совершенствованию противоречивым тенденциям организма.

Отметим, что проведенное нами исследование позволило углубить представление о феномене флуктуаций мотивации достижения, в частности в отношении выделяемого нами деятельностного плана его функционирования, который тесно связан с переживанием успехов и неудач.

Литература:

1. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – 320 с.
2. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
3. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АТТРАКЦИИ

Шадричева А.И. (г. Иваново)

Аннотация: Рассмотрено толкование понятий «общение», «аттракция». Приведено собственное эмпирическое исследование особенностей межличностной аттракции. Обоснована и выявлена необходимость глубокого изучения данного феномена и важность

применения полученных знаний на практике.

Ключевые слова: общение, взаимодействие, межличностная аттракция.

Одной из центральных проблем психологической науки является взаимодействие людей друг с другом. Накоплен значительный объем материала по вопросам межличностного общения.

Значительное внимание проблеме уделял выдающийся отечественный психолог Борис Герасимович Ананьев. Он рассматривал общение как специфический вид деятельности и считал, что главная его особенность заключается в том, что через него человек выстраивает отношения с другими людьми. Борис Герасимович также отмечал, что благодаря общению происходит формирование психической организации человека. Б.Г. Ананьев в книге «Человек как предмет познания» подчеркивает, что не существует внесоциальной личности и детально анализирует оптимум общения, который необходим для нормального развития человека как личности [1].

В процессе общения люди неизбежно оценивают и выражают друг к другу эмоциональное отношение. Одним из факторов межличностного взаимодействия является уровень взаимной симпатии участников – явление, названное аттракцией. Исследователей особо интересовали факторы, детерминирующие межличностную аттракцию [3;4;5]. Таким образом, были выявлены такие детерминанты как уровень интеллекта, физическая привлекательность и сходство ценностей.

Анализ доступных нам источников позволяет убедиться, что отсутствует единый взгляд к пониманию и интерпретации феномена аттракции. По мнению Г.М. Андреевой, аттракцию следует рассматривать и как процесс формирования привлекательности объекта и как результат, продукт этого процесса – положительное отношение к этому объекту, автор выделяет в ней уровни (симпатия, дружба, любовь) и связывает ее с перцептивной стороной общения [2].

В.Н. Куницына дает определение межличностной аттракции как процесса «предпочтения одних людей, другим, взаимного притяжения между людьми, взаимной симпатии» [5].

Л.Я. Гозман полагает, что аттракция это своеобразная социальная установка, в которой преобладает позитивный эмоциональный компонент [3].

Большинством зарубежных психологов принимается определение, предложенное Теодором Ньюкомом, как ориентации, установки на другого человека, выраженной в терминах знака и интенсивности.

Обратимся к специальным словарям для уяснения смысла термина межличностная аттракция. Словарь Инглиш определяет аттракцию как такую особенность объекта, которая способствует вовлечению человека в совместную с объектом активность. В то же время отмечается, что термин

«аттракция» может использоваться и для обозначения негативных чувств к партнеру. Е.П. Ильин, на наш взгляд, справедливо опровергает точку зрения, что к аттракции относятся в том числе и негативные отношения субъектов взаимодействия, объясняя и подчеркивая, что такой подход дискредитирует само понятие «аттракция» как «притяжение» [4].

Обобщая определения понятия «аттракция» можно сказать, что это положительная оценка, позитивное отношение к кому-либо. Заметим, что основное внимание уделяется симпатии, а не другим чувствам, например, восторг или влюбленность.

Гозман Л.Я. считает, что аттракция находится в отношении частного к общему с такими явлениями, как эмоция, аттитюд, межличностное восприятие. В книге «Психология эмоциональных отношений» [3] он утверждает, что межличностную аттракцию можно рассмотреть как эмоцию, вызванную как реакция на другого человека, чему в целом и посвящается большинство исследований аттракции.

Еще следует рассмотреть точку зрения о том, что аттракция является компонентом межличностного восприятия, то есть единый образ человека формируется в процессе восприятия отдельных свойств человека, которые проходят через так называемый «перцептивный фильтр», которым и есть уровень аттракции.

Идея подхода к аттракции как компоненту межличностного восприятия выдвинута и рассмотрена в учебнике по социальной психологии Г.М. Андреевой [2], которая предупреждает, что процесс межличностной перцепции не следует рассматривать вне возникающего при этом определенного отношения, а процесс аттракции как раз представляет собой возникновение положительного эмоционального отношения при восприятии другого человека.

Таким образом, наряду со значительным объемом разработок существует и ощутимая нехватка знаний по вопросу изучения феномена аттракции, что послужило основанием предпринятого нами эмпирического исследования, выполненного на базе студентов гуманитарных специальностей Ивановского государственного университета.

В соответствии с целями исследования были использованы следующие методики: авторская анкета для диагностики особенностей объекта аттракции, методика Сандры Бем «Маскулинность-фемининность», М. Рокича «Ценностные ориентации», Лири Т Методика диагностики межличностных отношений, Ч. Осгуда «Личностный дифференциал».

Обработка данных с помощью программы SPSS – 13 и последующий анализ полученных данных позволили получить и сформулировать выводы об исследуемом феномене. Межличностная аттракция обусловлена особенностями субъекта и объекта, иерархия факторов имеет гендерную специфику.

Как сходства, так и отличия имеют факторы, обуславливающие

возникновение аттракции у юношей и у девушек. У тех и других вызывают положительную эмоциональную реакцию честные, отзывчивые, чуткие и доброжелательные девушки, а антипатию вызывают материально обеспеченные, при этом, властные, эгоистичные, недоверчивые и агрессивные девушки.

Для юношей значимым фактором является привлекательная внешность в сочетании с высоким уровнем компетентности.

Значимыми факторами межличностной аттракции для девушек оказались жизнерадостность, высокий интеллект, воспитанность, уважительное отношение к партнеру, ответственность, а так же ориентация на активную, материально обеспеченную жизнь.

Подчеркнем точку зрения, заключающуюся в том, что осведомленность о механизмах межличностной аттракции, факторах, ее обуславливающих, дает большие возможности, способствующие повышению эффективности межличностного взаимодействия, особенно в современных условиях, когда имеется тенденция к нарастанию агрессии в обществе, приводящую к разрушению системы конструктивного взаимодействия в структуре общения. В связи с этим имеется острая необходимость глубокого изучения особенностей, факторов, структуры феномена аттракции в рамках психологической науки.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2016. – 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 280 с.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: МГУ, 1987. – 178 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2013. – 576 с.
5. Куницына В.Н. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2011. – 544 с.

ВНЕШНИЙ ОБЛИК ДЕВОЧКИ КАК ФАКТОР «ВЗРОСЛЕНИЯ»

Шефов С.А. (г. Владимир)

Наблюдение за современной жизнью общества приводит к мысли о том, что взрослые (родители, педагоги и др.) нередко формируют у детей, особенно у девочек, внешний облик и модели поведения, свойственные людям более старшего возраста. Вокруг себя мы можем увидеть массу соответствующих примеров: в детских садах на утренниках некоторые девочки наряжены в декольтированные платья с кринолином; на сцене юные артисты с подачи своих наставников копируют телодвижения и манеру исполнения взрослых артистов; в детских модельных агентствах дети вовлечены в не детский по своей сути вид деятельности на подиуме и т.д. Во внешнем облике и поведении детей можно увидеть множество признаков (тоже только внешних) взрослого человека: фасон одежды, макияж, аксессуары (украшения), поза, телодвижения, мимика, интонации. Наличие

данных факторов может влиять на процесс психического (личностного) развития ребенка, на отношение к нему со стороны окружающих (через искажение процесса социальной перцепции).

С целью изучения влияния внешнего облика девочки на социальное восприятие ее возраста нами было проведено экспериментальное исследование. Гипотеза состояла в том, что сформированный взрослыми внешний облик девочки соотносится в восприятии других людей с более старшим возрастом по сравнению с биологическим возрастом девочки. В данном случае речь идет о конкретной девочке, запечатленной на фотографии. В качестве стимульного материала использовалась этикетка от детских колготок на возраст 6 лет, выпускаемых одним из крупных отечественных производителей, с фотографией сидящей на полу девочки. Методика эксперимента предусматривала 2 этапа, на каждом из которых, согласно инструкции, требовалось определить возраст человека на фотографии, указав его конкретное числовое значение. На первом этапе испытуемым предъявлялась фотография с закрытыми (недоступными для восприятия) частями тела девочки, наиболее информативными в плане определения возраста (лицо, грудь, кисть руки). На втором этапе предъявлялось только лицо девочки. Таким образом, в ее целостном внешнем облике были разделены, насколько это возможно, два аспекта: искусственно сформированный взрослыми и естественный (природный, биологический). С учетом этого, для обозначения возраста, приписываемого девочке на первом этапе эксперимента, использовалось рабочее понятие «имиджевый возраст» (за неимением подходящего термина в психологическом тезаурусе), в то время как возраст, приписываемый на втором этапе, с определенной долей условности квалифицировался как биологический возраст. Выборку для проведения исследования составили 227 испытуемых (40 мужского пола и 187 женского пола в возрасте от 19 до 35 лет, средний возраст 24,4 года, преимущественно студенты-психологи).

Данные, полученные на первом и втором этапах эксперимента, распределились в соответствии с нормальным законом. Биологический возраст девочки в среднем по выборке составил 9,8 лет, в то время как имиджевый возраст оказался значительно больше и составил в среднем 17 лет. Статистический анализ данных с применением t-критерия Стьюдента для зависимых выборок позволяет считать выявленное различие статистически достоверным ($t=24,4$; $p<0,001$). Это различие сохраняется как на мужской ($t=9$; $p<0,001$), так и на женской части выборки ($t=23,1$; $p<0,001$). При этом значимые различия в оценках возраста девочки между мужчинами и женщинами отсутствуют. Также отсутствует статистически значимая корреляция возраста самих испытуемых с оценками возраста девочки. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что испытуемые независимо от пола и возраста приписывают девочке имиджевый возраст, существенно превышающий (почти в два раза) её биологический возраст.

Безусловно, данное исследование, несмотря на достаточно большой объем выборки, из-за узкой направленности методики носит скорее пилотажный характер, и распространять его результат на реальную жизнь следует с определенными оговорками. Необходимо учитывать и то, что в эксперименте фактор «имиджа» (одежды и пр.) искусственно отделен от фактора тела. В условиях реальной жизни в процессе социального восприятия формируется целостный образ человека, и данной девочке с учетом особенностей её тела (лицо, рост, отсутствие вторичных половых признаков) едва ли кто-то дал бы 17 лет (а тем более 35, как отдельные испытуемые). Однако эксперимент четко демонстрирует сам факт мощного влияния фактора искусственно сформированного внешнего облика на восприятие возраста. Если мы включим в рассмотрение девушек 13-14-лет, то среди них найдется немало уже в основном сформировавшихся в анатомо-физиологическом плане. И если к этому добавить одежду, макияж, причёску, поведение, соответствующие более старшему возрасту, то молодые люди могут воспринимать девушку как совершеннолетнюю и как потенциального полового партнера, а, следовательно, проявлять сексуальный интерес по отношению к ней. Сегодня в нашей стране широко растиражирована тема педофилии, поэтому случаи полового контакта с девушками, выглядящими «не по возрасту», в обыденном сознании нередко трактуются именно в терминах педофилии. Однако полученные экспериментальные данные помогают правильно расставить акценты и указывают на то, что в подобных случаях, скорее всего, имеет место совращение несовершеннолетней, причем, возможно, неосознанное, если молодой человек не осведомился о возрасте девушки (что тем не менее не оправдывает его действия).

Все вышесказанное затрагивает преимущественно внешнюю сторону проблемы. С другой стороны, внешнее в человеке, как известно, взаимосвязано с внутренним. Поэтому «взрослый» внешний облик оказывает влияние и на внутренний мир девочки/девушки, может стимулировать у нее интерес к «взрослым темам», способствовать преодолению запретов, связанных с детским (несовершеннолетним) возрастом, копированию моделей поведения взрослого человека, в том числе по отношению к противоположному полу. При этом подлинная личностная зрелость, подразумевающая наличие таких качеств как осознанность, ответственность, самоконтроль, умение прогнозировать последствия своего поведения, как правило, остается несформированной. В сочетании с вероятным повышенным вниманием со стороны мужского пола это увеличивает риск раннего начала половой жизни. Последняя проблема в настоящее время стоит очень остро. Психологическая практика, исследования и сама жизнь свидетельствуют о снижении возраста первого сексуального контакта. Полученные в ходе описанного эксперимента результаты побуждают обратить внимание на одну из возможных причин этой негативной тенденции, связанную с внешним обликом девочек/девушек.

Несомненно, рассматриваемая проблема нуждается в дальнейшем более глубоком, системном исследовании, однако уже сейчас намечаются отправные точки для коррекции подхода взрослых к формированию внешнего облика и моделей поведения девочек/девушек, а также для психолого-педагогической работы, направленной на профилактику отклонений в их развитии, раннего начала половой жизни и связанных с этим негативных явлений (психотравмирующий сексуальный опыт, заболевания, передающиеся половым путем, нежелательная беременность, аборты, нарушение отношений с мужским полом, супружеские и семейные дисгармонии и пр.).

ЗДОРОВЬЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Шингаев С.М. (Санкт-Петербург)

Аннотация: в статье описана система ценностей современных российских менеджеров и место здоровья в этой системе. Выделены четыре базовые, с точки зрения менеджеров, ценности: «Здоровье (физическое и психическое)», «Интересная работа», «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «Счастливая семейная жизнь». Отмечается, что по мере нахождения в профессии происходит трансформация ценностей: здоровье выходит на первый план, происходит осознание важности здоровья как общечеловеческой ценности.

Ключевые слова: здоровье, система ценностей, менеджеры, профессиональное здоровье.

Вопросы ценности здоровья и его роли в жизнедеятельности человека неизменно находятся в фокусе внимания отечественных ученых. Проведенный нами анализ современных научных работ о ценности здоровья у представителей разных профессий показывает, что большинство из них отличается фрагментарностью исследований: либо рассматриваются представители отдельно взятой профессии или группы профессий, например, руководители [1, 3, 7, 10, 11], менеджеры [2], преподаватели вузов [6], представители социэкономических профессий [4], либо берется отдельно взятый период в жизни и деятельности человека [5, 8, 9]. Вместе с тем необходимо признать, что ощущается нехватка исследований о ценности здоровья у конкретно взятой профессиональной группы в разные возрастные периоды с различным стажем работы. Это вывело нас на необходимость разработки концепции психологического обеспечения профессионального здоровья специалистов на разных этапах их профессионального пути (от «входа» в профессию, выбора специальности и до «выхода из нее», ухода на пенсию). В качестве выборки исследования нами была взята профессиональная группа – менеджеры [15].

Профессия менеджера является одной из наиболее перспективных профессий как в современном мире, так и в России. Выбирая этот профессиональный путь, человек неминуемо сталкивается с систематическими психологическими и физическими нагрузками, периодически возникающими стрессовыми ситуациями, ненормированным рабочим днем, неполноценным отдыхом. Все это в совокупности негативно влияет на состояние здоровья менеджеров и уровень их работоспособности. Но здоровье сегодня, к сожалению, не является самостоятельной ценностью для менеджера. Зачастую он не использует даже те знания и навыки, которыми обладает. Состояние здоровья большинства менеджеров характеризуется тем, что резервы здоровья достаточны для поддержания жизнедеятельности в обычном режиме. Превышение же нагрузки, особенно на фоне неопределенности и нестабильности, приводит к быстрому истощению сил, утомлению и дистрессу.

Следует отметить, что отношение современных российских менеджеров к здоровью неоднозначное: подавляющее большинство соглашается, что оно необходимо, его следует укреплять и одновременно не прилагает сколько-нибудь заметных усилий в этой области. Многие руководители обладают крепким здоровьем и не задумываются над тем, что будет с их здоровьем через 5–10–15 лет. Большинство не видит связи между здоровьем и эффективностью профессиональной деятельности. Потребность в сохранении и поддержании здоровья у них не актуализирована [12, 15].

В течение пятнадцати лет (2002-2016) нами проводились эмпирические исследования, связанные с изучением психологических аспектов профессионального здоровья менеджеров на разных этапах их профессионального пути. В рамках отдельно взятого модуля рассматривалась система ценностей менеджеров и место ценности «здоровье» в этой системе. Для этого в эмпирическом исследовании нами использовалась модифицированная методика М. Рокича «Система ценностей-целей и уровень их реализованности». Корреляционный анализ позволил нам выделить связанные именно со здоровьем ценности менеджеров, а также выявить корреляционные связи ценности «здоровье» с семейным положением, полом и возрастом исследуемых.

В исследовании участвовали: менеджеры-выпускники высших учебных заведений, работающие по специальности до 2-х лет – 90 человек (40 мужчин и 50 женщин); менеджеры с опытом работы от 5 до 15 лет – 651 человек (291 мужчина и 360 женщин); менеджеры предпенсионного возраста – 56 человек (18 мужчин и 38 женщин). В группе менеджеров с опытом работы от 5 до 15 лет были выделены топ-менеджеры (136 человек), менеджеры среднего звена (235 человек) и специалисты (280 человек, менеджеры, не имеющие в своем подчинении других сотрудников, - это менеджеры по продажам, менеджеры по рекламе и т.п.).

Наше исследование (табл.1) выявило систему ценностей современных руководителей высшего и среднего звена, специалистов (в порядке убывания

значимости). Как видим, по мере продвижения по карьерной лестнице ценность интересной работы, профессиональной карьеры снижается и вырастает ценность здоровья [16].

Таблица 1. Система ценностей современного менеджера

Ценности	Топ-менеджеры	Менеджеры среднего звена	Специалисты
Счастливая семейная жизнь	2	2	2
Интересная работа	4	4	3
Здоровье	1	1	4
Любовь	3	3	1

Ухудшение здоровья сказывается, по мнению менеджеров, на ценности и доступности ряда жизненных ценностей. Управленцы, оценивающие свое здоровье как плохое, полагают, что одновременно с ухудшением здоровья они теряют общественное признание (уважение окружающих), а также имеют меньше возможностей для проявлений творчества. Вместе с тем снижение самооценки здоровья заставляет менеджеров с большим трепетом относиться к такой ценности, как «Красота природы, искусства, переживание прекрасного».

Здоровье как жизненная ценность у менеджеров положительно коррелирует с такими ценностями, как интересная работа, счастливая семейная, материально обеспеченная, активная и деятельная жизнь, любовь, а также с доступностью переживаний прекрасного. Самая высокая связь (на уровне достоверности $p < 0,001$) ценности «Здоровье» выявлена с ценностями «Интересная работа» и «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)».

Для женатых (замужних) менеджеров большую ценность представляет любовь как духовная и физическая близость с любимым человеком. Для женщин большее значение имеет ценность «Свобода» (коэффициент корреляции Пирсона $r = 0.31$, уровень достоверности 0,001).

В ходе исследования респондентам было предложено оценить уровень ценности и уровень реализованности разных сфер жизни (табл.2). Интересно, что среди ценных сторон жизни здоровье ставится менеджерами на первое место, в то время как по уровню доступности оно занимает третье место.

Таблица 2. Ценность и доступность разных сторон жизни (самооценка менеджеров)

Названия ценностей	Ценность (место)	Реализованность (% / место)
Активная деятельная жизнь	6	66 / 4
Жизненная мудрость	11	47 / 16
Здоровье (физическое и психическое)	1	67 / 3
Интересная работа	4	65 / 5
Красота природы и искусства	18	50 / 15
Любовь	3	69 / 2

Материально обеспеченная жизнь	5	51 / 14
Наличие друзей	7	71 / 1
Общественное признание	15	58 / 10
Познание	12	56 / 12
Продуктивная жизнь	13	57 / 11
Развитие	9	59 / 9
Свобода от внутренних противоречий	10	61 / 7
Счастливая семейная жизнь	2	62 / 6
Счастье других	17	43 / 17
Возможность сделать профессиональную карьеру	14	55 / 13
Творчество	16	41 / 18
Уверенность в себе	8	60 / 8

Анализ корреляционной плеяды свидетельствует о наличии четырех базовых, с точки зрения менеджеров, ценностей, имеющих положительные связи между собой на высоком уровне значимости ($p < 0,001$ и $p < 0,01$): «Здоровье (физическое и психическое)», «Интересная работа», «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)», «Счастливая семейная жизнь».

Для современных российских менеджеров работа, здоровье, любовь и счастье в семейной жизни взаимосвязанные ценности. Чем более уважительно менеджер относится к своей работе, тем больше внимания он обращает на свое здоровье и ценит семейную жизнь и любовь.

Примечательно, что доступность ценности «Любовь» имеет положительную корреляционную связь (на уровне значимости $p < 0,001$) с доступностью ценностей, имеющих отношение к профессиональной деятельности менеджера: «Интересная работа», «Возможность сделать профессиональную карьеру», а также с доступностью ценностей «Здоровье (физическое и психическое)», «Активная, деятельная жизнь», «Свобода как независимость в поступках и действиях», «Счастливая семейная жизнь».

Обнаружено, что с возрастом снижается ценность фактора «Уверенность в себе, свобода от внутренних противоречий», что объясняется тем, что, как правило, менеджеры старшего возраста уже добились существенных успехов в жизни и им уже не надо так, как в молодости, доказывать что-либо другим, демонстрируя уверенное поведение. Жизненная философия сложилась и не претерпевает глобальных изменений.

Область рассогласования ценности и реализованности прежде всего находится в ценностях «Счастливая семейная жизнь» (по уровню ценности она стоит на втором месте, а по уровню реализованности на практике – на шестом), «Материально обеспеченная жизнь» (соответственно на пятом и четырнадцатом), «Здоровье» (соответственно на первом и третьем). Это может служить основанием для развития процессов, негативно влияющих на профессиональное здоровье менеджера – хочется одного, а в жизни получается иначе. Как защитную реакцию можно интерпретировать тот факт,

что ценность «Наличие друзей», занимающая седьмое место, по уровню реализованности стоит на первом месте.

Анализ системы ценностей менеджеров в ходе исследования показал, что от года к году меняется уровень важности и уровень реализованности ряда ценностей. В 2002–2004 гг. первая пятерка ценностей выглядела следующим образом: 1) физическое и психическое здоровье, 2) интересная работа, 3) любовь как духовная и физическая близость с любимым человеком, 4) уверенность в себе, 5) свобода от внутренних противоречий и независимость в поступках и действиях. В 2009–2010 гг. ценность «Интересной работы», «Уверенности в себе» и «Свободы» снизилась, на что со всей очевидностью повлиял экономический кризис–2008. В то же время возросло значение «Счастливой семейной жизни» и «Материально обеспеченной жизни». С точки зрения реализованности ценностей «Здоровье» переместилось с седьмого на третье место. Менеджеры стали больше уделять внимание своему здоровью, увеличивать личные инвестиции в поддержание здорового образа жизни, совершенствовать навыки саморегуляции.

Для сравнения разных групп респондентов (молодые менеджеры-выпускники вузов – на этапе профессиональной адаптации, опытные менеджеры на этапах регулярной профессиональной деятельности, предпенсионеры – на этапе «выхода» из профессии) по уровню предпочтений и уровню реализованности ценностей нами был использован однофакторный дисперсионный анализ (использовался критерий Краскала-Уоллиса), который показал статистически достоверные результаты (при $p < 0.05$) касательно отдельно взятых ценностей.

Нами было проведено парное соотнесение выборок по критерию У-Манна-Уитни. Сравнимые выборки различаются статистически достоверно по уровню выраженности признака ($p < 0,05$):

молодые менеджеры в отличие от опытных менеджеров выше ценят «Любовь», «Возможность сделать профессиональную карьеру»; а опытные менеджеры в свою очередь выше ставят «Жизненную мудрость», «Здоровье», «Красоту природы и искусства»;

молодые менеджеры в отличие от предпенсионеров выше ценят «Любовь», «Познание», «Возможность сделать профессиональную карьеру»; предпенсионеры в свою очередь выше, чем молодые менеджеры, ставят ценности «Активная деятельная жизнь», «Жизненная мудрость», «Здоровье», «Интересная работа», «Красота природы и искусства»;

опытные менеджеры в сравнении с предпенсионерами выше ценят «Познание», «Развитие»; предпенсионеры в отличие от опытных менеджеров выше ставят ценности «Активная деятельная жизнь», «Интересная работа».

Выводы. На основе полученных результатов можно констатировать, что выдвинутые гипотезы подтвердились. Среди ценностей современного российского менеджера здоровье занимает ведущее место наряду со «счастливой семейной жизнью», «интересной работой», «любовью»,

«материально обеспеченной жизнью», при этом по мере прохождения менеджером профессионального пути (от «входа» в профессию и до «выхода» из неё) здоровье в системе ценностей занимает все более высокие места.

По мере нахождения в профессии происходит трансформация ценностей:

- здоровье выходит на первый план, происходит осознание важности здоровья как общечеловеческой ценности;

- стабильно высокие места важности «Счастливой семейной жизни» подтверждают, что без здоровья и счастья в семье невозможно считать себя счастливым человеком, в том числе в профессии менеджера;

- большее значение имеет активная деятельная жизнь, полнота и эмоциональная насыщенность жизни;

- накапливается жизненная мудрость и осознание ее важности для себя, что связано со зрелостью суждений и здравого смысла, достигаемым жизненным опытом;

- «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» как жизненная ценность более важна для молодых менеджеров; по мере же взросления влюбленность и любовь уступают место привязанности в семье, в отношениях с близкими и, как следствие, эта ценность смещается с первых мест, но продолжая оставаться в группе ведущих ценностей менеджеров;

- постепенно снижается ценность «Наличие хороших и верных друзей», оставаясь в первой «десятке» ценностей в предпенсионном возрасте;

- также снижается важность ценности «Возможность сделать профессиональную карьеру», что вполне понятно – в предпенсионном возрасте акцент менеджеров переносится на другие ценности, не связанные с профессиональной деятельностью;

- несколько снижается значение ценности «Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)», что, видимо, объясняется тем, что с годами и накоплением опыта эта ценность реализуется, ее становится достаточно;

- в целом невысокое место ценности «Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)» говорит о достаточной независимости менеджеров от общественного мнения, ориентации в первую очередь не на мнение окружающих в выстраивании своей жизни, а на стремление самореализоваться, добиться успехов в иных областях;

- при этом меняется место «Интересной работы» в системе ценностей (с 7 на 4 место);

- «Счастье других» приобретает несколько более важное значение в пенсионной возрасте, что обусловлено заботой о внуках, которым посвящают себя многие пенсионеры;

- относительно стабильные и невысокие места занимают ценности «Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей

культуры, интеллектуальное развитие)», «Продуктивная жизнь», «Свобода от внутренних переживаний», «Творчество».

На наш взгляд, как сама концепция психологического обеспечения профессионального здоровья, так и вышеперечисленные представления о месте здоровья в системе ценностей могут быть применимы для других профессиональных групп, что мы уже исследовали при сравнении менеджеров и педагогов [13].

Литература:

1. Авдеева Т.Г. Ценностно-смысловые ориентации личности руководителя: автореф. дис. ...канд.психол.наук. – М., 2011. – 24 с.
2. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: автореф.дис. ... канд.психол.наук. – СПб.: СПбГУ, 2001. – 23 с.
3. Кричевский Р.А. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
4. Богачева Т.Ю. Здоровье в системе жизненных ценностей современного человека: дис. ...канд.психол.наук. – М., 2010. – 183 с.
5. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Здоровье как интегративная характеристика личности // Психологический вестник. Вып. 3. - Ростов-н/Д., 1998. - С. 412-419.
6. Дудченко З.Ф. Психологические особенности поддержания профессионального здоровья (на примере преподавателей вузов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2003. – 26 с.
7. Макгэннон Дж., Макгэннон М. Здоровье бизнес-лидера. – М.: Акварина, 2013. – 352 с.
8. Намятова И.М. Изменение иерархии ценностей труда как условие эффективности профессиональной деятельности при смене профессии: автореф. дис. ...канд.психол.наук. – Екб., 2002. – 20 с.
9. Никифоров Г.С. Психология здоровья. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.
10. Сущенко Т.В. Здоровье как жизненная ценность руководителя образовательного учреждения: автореф.дис. ...канд.пед.наук. - М., 2002. – 142 с.
11. Хмарук И.И., Пономарев Ю.Н. Профессиональное здоровье в системе ценностей современного российского руководителя / Ценности и смыслы. – М., Инст-т эффект.техн., 2012. – С.106-114.
12. Шингаев С.М. Роль антистрессовых защит в профессиональном здоровье менеджеров / Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2003». Б.Г.Ананьев и комплексные исследования человека в психологии». – СПб.: СПбГУ, 2003. – С. 302-303.
13. Шингаев С.М. Сравнительный анализ психологических аспектов профессионального здоровья педагогов и менеджеров / Психология обучения. – 2011. - №12. - С.76-86.
14. Шингаев С.М. Здоровье как профессионально-важное качество менеджера / Психология развития и стагнации личности в рамках современного общества: материалы I международной научной Интернет-конференции. - Казань, 2013. - С. 209-213.
15. Шингаев С.М. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров: дисс. ...д-ра психол.наук. – СПб., СПбГУ, 2014. – 556 с.
16. Шингаев С.М. Профессиональное здоровье как профессионально-важное качество руководителя. - Научное мнение: научный журнал. - СПб., 2016. - №14. - с. 114-122.

«РАВНЫЕ ПРАВА – РАВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ»
Шликбаева Б.А., ТастанТ.Р., Абдилманова Э. Н. (Казахстан)

*Вашими словами вы не обманете ребенка;
не слова ваши будет он слушать,
но ваш взор, ваш дух, который обладает вами.*

Здоровье и нормальное развитие ребенка – самая значимая забота его родителей. Большинство детей признаются современной медициной относительно здоровыми. Однако часть детей рождаются или приобретают за жизнь серьезные проблемы со здоровьем. Таким детям государство предоставляет статус инвалидов, он дает им и их родителям или опекунам ряд прав и льгот. В этой статье речь пойдет о помощи, на которую могут рассчитывать семьи с детьми-инвалидами от государства.

Инвалидом является лицо, страдающее серьезными нарушениями работоспособности организма, приводящими к потере части возможностей его жизнедеятельности. Инвалидность может наступать вследствие полученных травм, перенесенных заболеваний, а также быть наследственной. Под потерей части жизнедеятельности понимается ограниченные способности к активным действиям, физическим движениям, работе, самоконтролю, заботе о себе и о других. В зависимости от тяжести ограничения жизнедеятельности, инвалидам присуждаются различные группы, от первой до третьей. Наибольший уровень инвалидности соответствует 1 группе, наименьший 3 группе. Несовершеннолетние, то есть все граждане, не достигшие возраста 18 лет, не делятся на группы, все они обладают статусом детей-инвалидов, ранжирование на группы происходит после достижения совершеннолетия. При этом они получают статус инвалидов детства, то есть таких, которые являлись инвалидами еще до совершеннолетия, этот статус предполагает дополнительные льготы по сравнению с инвалидами, получившими этот статус после совершеннолетия.

Предоставляется статус детей – инвалидов в результате прохождения специальной медицинской комиссии, взять направление на их прохождение можно в следующих учреждениях:

Дети-инвалиды, точнее, их опекуны, имеют право рассчитывать на получение регулярных денежных выплат от государства. Эти деньги должны идти на содержание и уход за детьми-инвалидами. Прежде всего, на каждого ребенка выплачивается пособие на его содержание, для его получения достаточно, чтобы ребенка признали инвалидом. Если один из опекунов ребенка занят уходом за ним и не трудоустроен, он имеет право на получение пособия от государства на уход за ребенком, его размер будет составлять 60% от минимальной заработной платы. Существует льгота для матерей детей-инвалидов, в случае если такая мать воспитывала ребенка минимум до восьмилетнего возраста, то она получает право на выход на пенсию по

старости уже в 50 лет, при наличии всего 15 лет трудового стажа. При этом все время ухода за ребенком-инвалидом засчитывается в трудовой стаж.

Опекунам или родителям, имеющим детей-инвалидов, предоставляется множество льгот на работе. Уход за ребенком с ограниченными возможностями сам по себе является тяжелым трудом, совмещать его с работой очень тяжело. Тем не менее обычно у родителей инвалидов нет другой возможности обеспечивать своих детей и оплачивать их лечение, кроме как работая.

Многие матери не желают перекладывать уход за своим ребенком на чужого человека, еще у большего числа нет средств для найма няни. Поэтому работающий родитель ребенка-инвалида – явление заурядное. Закон пытается облегчить положение этой категории работников, предоставив им ряд льгот. Так, работающим матерям Трудовой кодекс Российской Федерации дает право быть на рабочем месте неполный рабочий день или часть трудовой недели, при этом получать заработную плату пропорционально отработанному времени. Однако такая возможность гарантируется законом только до исполнения ребенку возраста шестнадцати лет. Мать инвалида не может быть направлена на сверхурочные работы без собственного согласия, предоставить его она должна обязательно в письменном виде. Те же самые правила действуют в отношении направления матерей в командировки.

Закон обязывает работодателей не принимать во внимание факт наличия больных детей у женщины при ее приеме на работу, то есть отказать женщине в трудоустройстве на основании наличия у нее на содержании детей – инвалидов нельзя. Также уже работающую мать не могут уволить ни при каких обстоятельствах без ее согласия. Работодатель не имеет права уволить такую сотрудницу даже в случае нарушения ею трудовой дисциплины и норм морали.

Исключение составляет случай, когда женщина сама не против прекратить свою трудовую деятельность, а также если предприятие ликвидируется. При этом закрытие предприятия должно быть полным, переименование организации, смена собственника или реорганизация не являются причинами для увольнения. В случае сокращения одного подразделения фирмы, организация обязана предоставить женщине рабочее место в другом подразделении. Но даже при полном закрытии предприятия бывший работодатель обязан подыскать женщине новое место работы. Помимо всего прочего, один из родителей ребенка – инвалида имеет право на четыре дополнительных выходных в месяц. Дополнительные выходные может использовать полностью один из родителей, также они могут быть разделены между обоими. Семьи с детьми – инвалидами получают социальное жилье в первую очередь, при этом среди них предпочтение отдается семьям с детьми, страдающими тяжелыми хроническими заболеваниями. Во внимание принимаются и потребность в улучшении жилищных условий, семьи, более нуждающиеся в жилье, получают его в первую очередь. Если у ребенка имеются

некоторые заболевания, то его семья имеет право на дополнительную сверхнормативную жилую площадь в размере десяти квадратных метров, или же отдельную комнату. Интересно, что семьи с детьми – инвалидами получают первоочередное право и на получение земельных участков.

К наиболее существенным льготам относятся существенные скидки на оплату коммунальных услуг и прочих платежей за жилье. Их размер составляет не менее половины от стандартного значения платежа. Общая совокупность льгот позволяет семьям с инвалидами значительно легче, чем прочим, приобретать жилье, и дает им существенные выгоды на экономии оплаты за жилье. Воспитывающим детей – инвалидов родителям положены льготы на проезд. Законы позволяют таким семьям бесплатно пользоваться проездом в городском и пригородном транспорте, не считая такси. Ребенок может воспользоваться своей льготой, предъявив свое пенсионное удостоверение. Его опекуну необходимо получить справку установленного образца из органов социальной защиты.

При использовании услуг транспорта междугородного сообщения детям предоставляется скидка в размере половины стандартной стоимости билета.

Дети – инвалиды имеют возможность посещать дошкольные учреждения наравне со всеми прочими детьми, при этом для обеспечения им возможности делать это без вреда для здоровья им положены отдельные льготы. В случае если обычные дошкольные учреждения не подходят по состоянию здоровья, таким детям предоставляются специальные дошкольные учреждения с особыми условиями.

К наиболее существенным образовательным льготам относится возможность не вносить плату за их посещение, а также особые правила приема в них.

Юридическая помощь детям инвалидам особенно нужна, если они проживают в неполной семье, когда один родитель не участвует в материальном обеспечении ребенка. Часто бывает так, что за инвалидом ухаживает мать. Она не может выйти на работу и имеет право подать в суд заявление на взыскание отца алиментов на обеспечение ребенка и себя. Инвалид по решению суда может получать ежемесячные выплаты в размере, установленном судом, до достижения двадцати одного года.

Решить все вопросы, связанные с правами ребенка инвалида, бывает непросто. Очень часто не хватает информации о законах. В таком случае на помощь придут юристы. Во время понятной и полезной консультации они снабдят необходимыми знаниями и подскажут, как лучше решить возникшую проблему.

Юридическая помощь детям инвалидам поможет наиболее точно узнать свои права. Например, право на прохождение реабилитации в специализированном центре. В таких местах инвалиды получают социально-медицинскую помощь, а их родители психологическую.

Для детей-инвалидов предусмотрена пенсия, которая выплачивается каждый месяц. Она определяется в зависимости от степени инвалидности. Дети, имеющие первую и вторую группу, наиболее ограничены в своих возможностях и получают соответствующие пособия. Для третьей группы размер пенсии меньше. В будущем такие дети могут устроиться на несложную работу, в которой возможно участие инвалидов.

Помощь детям инвалидам, особенно юридическая, играет важную роль в их жизни, позволяя отстаивать свои права или просто узнать о них. Такие члены общества нуждаются в особом внимании, со стороны государства, так как нуждаются в обеспечении, из-за ограниченных возможностей.

Литература:

1. Класс коррекции: Екатерина Мурашова — Москва, Самокат, 2014 г.- 192 с.
2. Комплексная реабилитация инвалидов: Н. П. Жигарева — Санкт-Петербург, Дашков и Ко, 2011 г.- 216 с.
3. Организация и содержание работы по социальной защите престарелых и инвалидов: М. Н. Гуслова — Санкт-Петербург, Academia, 2010 г.- 240 с.
4. Правовые основы социальной защиты инвалидов боевых действий: А. Г. Чепурной — Москва, Юнити-Дана, 2014 г.- 160 с.
5. Реабилитация больных и инвалидов: В. Б. Смычек — Москва, Медицинская литература, 2009 г.- 542 с.
6. Социальная работа в учреждениях социально-реабилитационного профиля и медико-социальной экспертизы: Н. Ф. Дементьева, Л. И. Старовойтова — Санкт-Петербург, Академия, 2010 г.- 272 с.
7. У вас особенный ребенок. Книга для родителей: А. Р. Маллер — Москва, В. Секачев, В. Секачев, 2014 г.- 92 с.
8. Копсова Т. П. Архитектурно-пространственная организация жилой среды для семьи с ребенком-инвалидом в многоквартирном жилом доме / Т. П. Копсова, С. Г. Короткова // Жилищ. строительство. – 2008. – № 11. – С. 5–7 : ил. – Библиогр.: с. 7 (5 назв.).

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Шнерк И.А. (г.Магнитогорск)

В соответствии с современной ситуацией в обществе и политики государства, формирование социально-психологической безопасности образовательной среды должно стать одной из центральных задач руководителей образовательных учреждений и социально-психологических служб.

В связи с этим в преддверии пленарного заседания руководителей образовательных учреждений специалистами муниципального учреждения «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» г.Магнитогорска была проведена дискуссионная площадка, на которой педагогами-психологами образовательных учреждений города, а так же

социальными педагогами обсуждались наиболее актуальные и значимые вопросы, решение которых требует консолидации сил на всех уровнях.

1. Профилактика предупреждения насилия в отношении детей и подростков.

Обсуждение этой проблемы представлялось чрезвычайно важным в связи с тем, что перенесенное в детстве насилие, как правило, оказывает влияние на всю дальнейшую жизнь, т.к. происходит значительная деформация личности таких детей и подростков. Поэтому проблема насилия и жестокого обращения с детьми и подростками – это тот вопрос, который сегодня нужно не просто обсуждать, но и принимать меры по его решению. В связи с чем, в образовательных учреждениях города необходимо:

- организовать взаимодействие образовательных учреждений ДОО и ОУ по раннему выявлению фактов жестокого обращения в отношении детей и подростков;
- организовать родительскую школу по проблемам воспитания и развития детей;
- выстроить взаимодействие социальных педагогов, педагогов-психологов с учреждениями, занимающимися профилактикой предупреждения насилия в отношении детей и подростков.
- организовать практическую школу социального педагога.

2. Профилактика суицидальных намерений у детей и подростков. Формирование жизненных ценностей у детей и подростков.

Одна из острейших проблем современного российского общества – проблема суицида среди детей и подростков. По данным Всемирной организации здравоохранения Россия находится на третьем месте по количеству завершенных, зарегистрированных суицидов и на первом месте по числу суицидов среди детей и молодежи (11-24 года).

Поэтому актуальной и своевременной будет:

- создание условий педагогам-психологам, социальным педагогам для повышения их социально-психологической компетентности в работе с подростками по программе «Ладья», использование ее в образовательных учреждениях города.

В качестве альтернативы можно использовать интернет курсы по профилактике суицидальных намерений у детей и подростков.

Наш центр взял на себя обязательства обучить педагогов-психологов, социальных педагогов работе с программой «Ладья», разработать методические рекомендации, памятки, диагностический пакет, родительские собрания, практические занятия по профилактике отклоняющегося поведения, суицидальных намерений и формированию жизненных ценностей.

3. Организация школьных служб примирения.

В образовательных учреждениях собраны дети из разных социальных слоев, разных национальностей, из разных семей с разным стилем воспитания, разным культурным уровнем, разными ценностями, это создает

потенциально конфликтную среду, в которой школьники обязаны находиться значительную часть своего времени. Поэтому не удивительно, что конфликты с участием не только школьников, но и родителей и учителей случаются в образовательных учреждениях постоянно. За последнее время значительно возросло не только количество конфликтов, но жалоб направляемых в Управление образования.

В связи с этим сегодня назрела острая необходимость создания в каждой школе служб примирения. Для успешной работы данной службы в новом учебном году будет:

- организовано обучение социальных педагогов, педагогов-психологов в школе медиации.
- разработана и введена единая отчетная документация по работе школьной службе примирения.

4. Профилактика эмоционального выгорания педагогов.

Создание социально-психологической безопасности, это не только сохранение здоровья детей, но и сохранение здоровья самих педагогов. Профилактика эмоционального выгорания педагогов должна быть на контроле руководителей образовательных учреждений.

В современных условиях деятельность учителя буквально насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов, нововведений, предельно высокая ответственность, ежедневная психическая перегрузка, необходимость быть все время в «форме». В этих обстоятельствах педагог испытывает огромное нервно-психическое напряжение и часто не справляется с ним, не владея специальными методами и приемами саморегуляции.

Администрации образовательного учреждения необходимо:

- создавать условия для эмоциональной разгрузки педагогов (оборудование кабинета педагога-психолога, сенсорной комнаты, комнаты психологической разгрузки);
- включать в план работы учреждения мероприятия по профилактике эмоционального выгорания;
- использовать деятельность педагогов-психологов, социальных педагогов в образовательном учреждении в соответствии с их должностными обязанностями.

Специалистами нашего центра будет организовано обучение педагогов-психологов, социальных педагогов по профилактике эмоционального выгорания в школе практической психологии.

Таким образом, создавая социально-психологическую безопасность образовательной среды, мы не только сохраняем психологическое здоровье её участников, создаем условия для самореализующейся личности, но и улучшаем качество образования в целом.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПОСТКАНИКУЛЯРНЫЙ ПЕРИОД

Шнерх И.А., Вахтина Л.Г., Зинова У.А. (г.Магнитогорск)

Начало учебного года после длительных летних каникул. Букеты, улыбки, радостные встречи с друзьями. Однако возбуждение первых дней занятий довольно быстро сменяется утомлением, разочарованием и раздражением. Детям приходится настраиваться на рабочий ритм: рано вставать, полдня сидеть на уроках, слушать учителя, отвечать, а затем делать домашние задания. А еще спортивная секция, иностранный язык, музыка. И все это вместо свободного времяпрепровождения. Поэтому возникает острая необходимость в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся, в постканикулярный период.

Смысл психолого-педагогического сопровождения обучающихся в постканикулярный период в школе состоит в том, чтобы сделать процесс социальной адаптации более эффективным.

Трудности социальной адаптации в постканикулярный период неизбежно возникают у всех обучающихся, в той или иной степени, однако в первую очередь в группу «риска» попадают обучающиеся первых, пятых, десятых классов, а также вновь прибывшие дети, дети оставшиеся на повторный год обучения, ослабленные, часто болеющие дети (их, к сожалению, из года в год становится все больше и больше), а также дети из стран ближайшего зарубежья.

Каждая группа таких детей обладает своей спецификой, связанной в первую очередь с индивидуальными, возрастными особенностями. Если у вновь прибывших детей, детей оставшихся на повторный год обучения, детей из стран ближайшего зарубежья меняется социальное окружение (т.е. новый состав класса и учителей), то у обучающихся первых, пятых, десятых классов, меняется еще и система деятельности (т.е. начинается новая ступень образования).

Не менее важным оказывается процесс социальной адаптации и для самого учителя, который, не зная своих учеников, не может успешно организовать дифференцированное обучение, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности.

Постканикулярный период — это время, когда школа работает в особом режиме. И здесь очень важна согласованность целей и действий всех работающих звеньев. Совместная деятельность педагога-психолога с классным руководителем, учителями предметниками, социальным педагогом, медицинским работником, заместителем директора по воспитательной работе, родителями, является важнейшим условием социальной адаптации школьников в постканикулярный период.

Поэтому если педагоги и родители объединят свои усилия и обеспечат эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь в

образовательном учреждении, создадут ситуацию успеха, то это будет залогом оптимального течения адаптации школьников в постканикулярный период.

В совместной работе всеми субъектами взаимодействия должны определяться задачи, содержание необходимой помощи в постканикулярный период, для работы с конкретной категорией детей, с конкретным классом, с опорой на знания педагогики и психологии, результатов проведенных диагностических обследований.

Стратегия работы педагога-психолога заключается в необходимости создания условий для оптимальной социальной адаптации обучающихся и педагогов в постканикулярный период, развития психологически здоровой личности, способной к самореализации.

Формы и приемы работы в рамках психолого-педагогического сопровождения должны отличаться разнообразием. В связи с тем, что в группу «риска» попадает большое количество детей, широкое распространение должны получить именно групповые совместные формы работы с обучающимися, их родителями и педагогами. Эта работа не должна носить спонтанный характер, она должна проводиться целенаправленно, систематично и целостно.

В соответствии с задачами можно выделить **основные направления работы** с учащимися их родителями и педагогами в постканикулярный период:

1. Фронтальная диагностика детей, с целью изучения социальной адаптации. Центр разработал и внедрил в образовательные учреждения города единый диагностический пакет для изучения социальной адаптации и психологического здоровья детей. На протяжении нескольких лет осуществляется мониторинг фронтальной диагностики обучающихся первых, пятых и десятых классов на предмет изучения социальной адаптации.

2. Групповая и индивидуальная коррекционно-развивающая работа с детьми, испытывающими трудности социальной адаптации в постканикулярный период;

3. Индивидуальная и групповая консультативно-просветительская работа с педагогами и родителями с целью повышения их психолого-педагогической компетентности, через проведение семинаров-практикумов, родительских собраний, консультаций. Целесообразность данного направления работы состоит в том, чтобы включить родителей и педагогов в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс, довести до понимания родителей и педагогов, насколько ответственным момент адаптации ребенка к условиям и насколько серьезные последствия он может спровоцировать;

4. Профилактическая работа с учащимися, с целью оказания поддержки каждому ребенку, через проведение тренингов, практических занятий, часов общения;

5. Одним из приоритетных направлений работы в адаптационный период является применение здоровьесберегающих технологий, направленных на решение приоритетной задачи современного образования – задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья субъектов образовательных отношений: детей, педагогов и родителей.

6. Методическая деятельность, с целью обучения адекватным способам взаимодействия с детьми с определенными трудностями, создания условий, способствующих повышению эмоционального комфорта, разработки рекомендаций для всех субъектов образовательной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению в постканикулярный период:

- раннее выявление отклонений в развитии ребенка;
- разработка и применение индивидуальных мер коррекции;
- стимуляция потенциальных возможностей ребенка;
- использование здоровьесберегающих технологий;
- осуществление профилактики неблагополучного развития детей.

7. Аналитическая работа, с целью оценки эффективности проводимой психологической помощи детям в постканикулярный период и корректировки планов и программ.

Таким образом, значительное положительное влияние на адаптационный период оказывает его правильная организация, совместная деятельность службы психолого-педагогического сопровождения образовательного учреждения, администрации школы и всех участников образовательных отношений.

Наш центр с целью повышения психолого-педагогической компетентности берет на себя обязательство обучить педагогов-психологов, социальных педагогов в школе медиации, школе практической психологии и практической школе социального педагога.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ «ПОХИЩЕНИЯ ДЕВУШКИ»

***Шоумаров Г.Б. (г.Ташкент, Узбекистан), Утепбергенов М.А.
(г. Нукус, Узбекистан)***

Национальная традиция "похищение девушки" характерная казахам, киргизам, и каракалпакам (исторически кочевникам и полукочевникам) бытует и по сегодняшний день.

За последнее столетие и особенно в XXI веке в корне изменился образ жизни этих народов. Почти все они за исключением определённой части животноводов ведут оседлый образ жизни. Однако данная традиция у каракалпаков весьма распространена, и редко какая семья обходит стороной данную традицию.

В чем же причина жизнестойкости традиции похищения девушки? Не противоречит ли она правовым нормам, международным правам человека? Не ущемляет ли она права женщины?

Результатами своих исследований в данной статье постараемся ответить на эти вопросы.

В поисках научных ответов на поставленные вопросы нами было опрошено 80 молодых пар, подавших заявление в ЗАГС о регистрации их брака. Кроме этого была проведена беседа (индивидуально с каждым респондентом) с администрацией и сотрудниками ЗАГСа г. Нукуса и Тахияташа (20 человек).

С вступающими в брак были проведены опросники и индивидуальная беседа с каждой супружеской парой.

В опросник кроме социологических данных о вступающих в брак и их родительских семьях были вопросы направленные на выяснение причин и факторов сохранения и продолжения национальной традиции похищения девушки (невесты) у каракалпаков.

С целью сбора естественного объективного материала вопросники были анонимными. К тому же их фамильные данные никакой научно-исследовательской ценности не представляли.

Социально-психологические данные.

1. Традиция "похищения девушки" преследует Ваши интересы?

Да Нет Частично

2. На сегодняшний день нужна эта традиция или следует упразднить?

Да Нет Видоизменить

2^a. Если видоизменить, то что следует изменить?

3. Какие конкретно интересы обеспечивает традиция "похищения девушки"? Отметьте, пожалуйста в списке интересов.

Список интересов (интересы могут быть дополнены респондентом)

- Даёт свободу решения и самостоятельность молодым при решении вопросов создания семьи.

- Ускоряет сроки начала совместного семейного проживания молодых и социально-психологической, нравственно-бытовой апробации невесты в новой семье.

- Значительно легче решаются экономические проблемы (размеры калыма, сумма затрат на свадьбу и др.), связанные с созданием молодой семьи.

- Позволяет легче преодолеть противостояние (несогласие) родителей на брак с Вашим избранным (избранницей).

- Позволяет удовлетворять сексуальные потребности в рамках семьи в более ранние сроки.

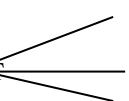
- Позволяет молодым в оптимальном возрасте создать семью.

- Служит предупреждению увеличения «старых дев» и «старых холостяков».

- Позволяет скрыть некоторые тайны девушки (Например: если она уже не девушка).

- Несформированность культуры ухаживания у юношей (страх быть отвергнутым).

4. Традицией «похищение девушки» чьи интересы преследуются больше? Жениха или невесты?

Ответ  8^а Родительской семьи жениха и самого жениха.
8^б Родительской семьи невесты и самой невесты.
8^в Интересы обеих семей одинаково.

Согласно полученным результатам 100% мужчин и 92% женщин отметили что традиция «Похищения девушки» служит их интересам.

Восемь процентов женщин отметили что традиция «частично» служит их интересам. Позже при личной беседе выяснилось, что эти женщины были не совсем удовлетворены ожиданиями пробной семейной жизни.

Необходимости сохранения и продолжения этой традиции без изменений придерживались 86% мужчин и 64% женщин. Из респондентов 14% мужчин и 36% женщин отметили необходимость изменений и дополнений. Почти все, как женщины так и мужчины предлагали усилить данную традицию в правовом порядке, придать правовой статус традиции похищения, внести элементы брачного контракта.

Все эти предложения, исходящие от мужчин и женщин, преследовали прежде всего интересы женщинам и их родительской семье, а также детям, рожденным в этих семьях.

Данные предложения следует обсудить юристам вместе с психологами и социологами при совершенствовании законов о браке и семье в Республике Каракалпакстан. Целесообразно учесть жизнестойкие традиции, т.е. этнопсихологические особенности, во многом определяющие устойчивость семьи и брака в Республике. На наш взгляд, законы должны учитывать и гарантировать правовую, социально-экономическую, психологическую защиту людей в вопросах семейной жизни, максимально учитывая этнопсихологические особенности каракалпакского народа.

Согласно анализу ответов на следующий вопрос "чьи интересы преследуются больше при традиции "похищения девушки?" жениха или невесты?" подавляющее большинство женщин (94%) отметили, что это в большей степени в интересах мужской стороны. Остальные 6% женщин считают, что интересы обоих полов преследуются одинаково.

Следует отметить что 90% мужчин считают, что интересы соблюдены одинаково как для женщин так и для мужской стороны и только 10% считают, что традиция больше работает на мужчины.

Необходимо отметить, что перечень интересов и содержание мотивации современной формы национальной традиции "похищения девушки" был составлен нами на основе полученных информации при беседе

с работником ЗАГСа и респондентами, юридически оформляющими свои, на протяжении года предлагающие, супружеские отношения.

На сегодняшний день даже страстно любящие друг друга молодые и не имеющие проблем по поводу согласия родителей на их брак не обходят стороной данную национальную традицию "похищения девушки" и подают заявление в ЗАГС после нескольких месяцев (а у некоторых и лет совместной супружеской жизни).

Соблюдение традиции "похищения девушки" в современной форме это не игнорирование закона о браке и семье, это не ностальгия по древним временам, это не дань уважения к народным этническим традициям, это не национальное возрождение или пробуждение национального самосознания, это не ущемление прав человека тем более женщины, это не может расцениваться как неуважение к личности женщины, к социальному и семейному статусу женщины, её роли в обществе и семье. В основе исторической жизнестойкости данной традиции лежат, на наш взгляд, два ведущих фактора:

1. социально-экономический
2. социально-психологический.

Содержание социально-экономического фактора состоит из экономических интересов родительских семей жениха и невесты, поскольку при похищении девушки затраты на калым, свадьбу и проведение других обрядов делаются в рамках экономических возможностей родителей жениха. Размеры калыма, затраты жениха на свадьбу и другие обряды связаны с рейтингом невесты, потому родители невесты должны предъявлять свои условия, которые нередко могут быть экономически непосильными для жениха. При этом "торг" то есть обсуждение финансовых аспектов между родителями жениха и невесты преследует не столько интересы бюджета семьи девушки, сколько её авторитет рейтинг. А соглашаться со всеми условиями жениха значит сознательно снизить авторитет дочери и унижить её в качестве девушки. В связи с этим в интересах авторитета дочери и своевременной выдачи её замуж родителям невесты в определенной мере выгодно чтобы их дочь была похищена.

Психологический фактор заключается в том, что похищенная невестка, юридически не оформленная браком, чувствует большую ответственность перед свекровью, старается показать себя только с лучшей стороны, успешно пройти адаптационный период до регистрации брака в ЗАГСе, утвердиться в новой семье и ещё раз подтвердить что не зря выбор жениха пал на нее и именно она, а не другая была похищена их сыном. Её утверждение в новой семье служит авторитетом и для родителей невестки. Чем лучше она будет показывать себя, тем легче родители жениха будут соглашаться с условиями, предъявляемыми со стороны родителей невесты. К тому же в адаптационном периоде свекровь вынуждена относиться с большим вниманием и уважением, проявляя материнскую заботу к невестке, поскольку она в статусе похищенной (образно выражаясь является "жертвой"). Как беженец в новой

для себя стране имеет определенные льготы, так и похищенная имеет психологическое право на дополнительную заботу и внимание.

Всё это способствует к безболезненной, скорой адаптации невестки в новой семье и формированию благоприятных межличностных отношений между невесткой и членами новой для неё семьи, особенно взаимоотношений со свекровью.

Особо важным, на наш взгляд, является то обстоятельство что традиция «похищения девушки» служит формированию самостоятельности, ответственности, социальной активности личности молодых в выборе будущего спутника жизни, в решении создать семью и переносить тяготы жизни.

В семьях (особенно распространено у узбеков), где главную роль в поиске нахождении и установлении брачных уз играют сваты и родители, зачастую ответственность за прочность семьи перекладываются молодыми на плечи родителей. Нередко молодые мужчины сами просят своих матерей найти невесту на свой «вкус» при этом он готов жениться на любой девушке, которая понравится матери. Эта выраженная форма избегания ответственности за выбор супруги. В таких семьях при небольшой конфликтной ситуации виновной оказывается мать «неудачно» выбравшая невестку. Согласно исследованиям З.Расуловой, у ташкентских узбеков только 47% мужчин выбрали супругу сами, тогда как в 36% невестку сыну выбирала лично мать. Можно предположить, что в значительной части этих семей жених не будет чувствовать особой ответственности за прочность семьи. При «похищении девушки» обязательным является любовь, влюбленность, в худшем случае взаимная симпатия. Иначе он не решился бы похищать, а она быть похищенной. Все это резко повышает ответственность молодых за судьбу своей семьи.

Последнее тоже имеет немаловажное значение в благополучном становлении молодой семьи и прочности их брачных уз. Взаимная ценность друг для друга способствует к более внимательному отношению, психологической и эмоциональной поддержке брачного партнера, сводит к минимуму супружеские конфликты и зачастую придает им конструктивную направленность.

Все вышеизложенные служат основанием считать, что современная форма традиции «похищения девушки» способствует к укреплению семьи, создания их в оптимальном возрасте, устойчивости семейно-брачных уз и не противоречит нормативно-правовым документам.

С точки зрения поставленных задач в нашем исследовании и изучении этнопсихологических особенностей каракалпакских семей, весьма ценным являются данные Р. Зидер о добрачном сожительстве – пробном браке молодых в разных странах. Так, например, в Швеции добрачное совместное сожительство является признанным социальным институтом. Почти все супружеские пары у них до брака живут вместе. Женятся только по

традиции. Брак в этой стране потерял значение узаконивающего права на сексуальные отношения пары.

Аналогичная ситуация наблюдается и в Дании. Во Франции добрачные формы сожительства встречаются в более высоких социальных слоях.

Средняя продолжительность сожительства коррелировала с возрастом. Так у 18-21 летних оно было 1,3 года (15 месяцев); 22-25-летних 2 года; а у 26 – 29-летних – 2,7 лет. В ФРГ примерно треть всех вступивших в брак предварительно «опробовали» свою способность жить вместе.

Внешне это очень схожи с каракалпакским вариантом пробного брака, поскольку оба, по сути, являются добрачным сожительством. Однако при сравнительном анализе европейского и каракалпакского вариантов пробного брака (ПБ) имеются существенные различия.

Каракалпакский ПБ:

1. Народная традиция
2. Социально – экономические и социально психологические мотивы.
3. Обязательное совместное проживание с родителями жениха
4. Предшествует добрачный период ухаживания
5. Взаимоотношения невестки с родителями жениха являются одним из решающих критериев в решении о юридическом оформлении брака
6. Строгая регламентированность поведения, деятельности и организации досуга невестки
7. Почти все функции семьи выполняются в ПБ каракалпаков

Европейский ПБ:

1. Новая форма
2. Психологические и сексуальные мотивы
3. Допустимость различных вариантов места проживания.
4. Период ухаживания и ПБ может совмещаться
5. Мнение родителей не служит одним из основных критериев при решении о юридическом оформлении брака.
6. Отсутствие регламентированности поведения, деятельности и досуга невестки или потенциального жениха.
7. Не все функции семьи выполняются в ПБ европейцев.

По сути, содержанию и социально психологическим особенностям пробные браки (ПБ) каракалпаков резко отличаются от пробных браков европейцев.

Социально – психологические особенности, в том числе и те различия, изложенные в данной таблице, на наш взгляд, обеспечивают традиционность, распространённость (почти все проходят через этот вариант пробного брака) и долготлетие каракалпакского варианта «пробного» брака.

На сегодняшний день существует 4 (четыре) формы реализации традиции "Похищения девушки".

1. Похищение после знакомства и оптимального срока ухаживания без уведомления родителей девушки.

2. Похищение после знакомства, оптимального периода ухаживания и с уведомлением родителей девушки через делегации женщин из двух человек, которые одаривают будущую невестку золотыми сережками. Эта самая популярная форма похищения девушки в Республики Каракалпакстан на сегодняшний день.

3. Похищение после знакомства через минимальный период (1-2 недели) без уведомления родителей.

4. Похищение девушки без добрачного знакомства и без уведомления её семьи. Это относительно древняя форма, редко встречающаяся на сегодняшний день.

Первые и вторые формы похищения нами обосновывались. Третья и четвертые формы похищения, на наш взгляд, обусловлены, прежде всего, низким уровнем культуры ухаживания.

Необходимо отметить, что все первые три формы похищения девушки проходят только с согласия самой девушки.

К сожалению, хотя и редко, в жизни имеет место четвертая форма похищения без согласия девушки.

В научно-популярной литературе, а также по курсу «психология семейной жизни» в АЛ, ПК и средней общеобразовательной школе следует особо обратить внимание на формирование навыков культуры общения у учащейся молодёжи.

Литература:

1. Райгородский Д.Я. Психология семьи. Хрестоматия. Изд.дом «БАХРАХ-М»- 2007.
2. Зидер Р. «Золотой век» и кризис семьи в Европе с 1960 г. до наших дней. В книге Психология семьи. – с. 169-212.
3. Шоумаров Г.Б. Расулова З.А. Оила энциклопедияси. - Ташкент., 2016.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология.- М., 2011.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Элибаева Л. С. (г. Бухара, Узбекистан)

Одним из важных направлений государственной политики Республики Узбекистан в области образования является обеспечение прав граждан на получение доступного, качественного образования с учетом особенностей их психофизического развития. При этом особо уделяется внимание на подготовку ребенка к школе.

Проблема готовности ребенка к школе является одной из наиболее актуальных в возрастной психологии. Психологическая готовность к школьному обучению – необходимое условие для освоения школьной учебной программы ребенком. Она формируется в общении ребенка со взрослыми и сверстниками, в игре, посильном труде и дошкольном обучении.

Психологическая подготовка ребенка к обучению в школе является важным шагом в воспитании и обучении. Требования к ребенку заключаются в необходимости ответственного отношения к школе и учебе, произвольного управления своим поведением, выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний. Психологическая готовность к школе включает в себя не только сформированные качества, но и предпосылки к их дальнейшему усвоению. Задача выявления содержания психологической готовности к школе – это и есть задача установления предпосылок собственно «школьных» психологических качеств, которые могут и должны быть сформированы у ребенка к моменту поступления в школу.

Существует несколько подходов к критериям готовности детей к школе. Так, достижение определенной степени морфологического развития (например, смены молочных зубов), умственное развитие детей, определенный уровень мотивационно-личностного развития являются критериями готовности детей к обучению в школе. Как показывают исследования в данной области, готовность ребенка определяется его физическим и психическим развитием, состоянием здоровья, умственным и личностным развитием, т.е. здесь имеет значение весь комплекс факторов.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б. Эльконин [5] на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок учебной деятельности. Анализируя эти предпосылки, он и его сотрудники выделили следующие параметры: умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия; умение ориентироваться на заданную систему требований; умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме; умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу. Фактически это – параметры развития произвольности, являющиеся частью психологической готовности к школе, на которые опирается обучение в первом классе.

Структура психологической готовности детей к школе состоит из нескольких компонентов: социальной, личностной, волевой интеллектуальной.

Подготовка ребенка к школе включает **социальную готовность**. Эта готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе. В работах Е.Е. Кравцовой [3] при характеристике психологической готовности детей к школе основной удар делается на роль общения в развитии ребенка.

Выделяются три сферы – отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых определяет степень готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности. Таким образом, социально-психологическая готовность к школе включает и формирование у детей таких качеств, которые помогли бы им общаться с одноклассниками, с

учителями. Каждому ребенку необходимо войти в детское общество, действовать совместно с другими, уступать в одних обстоятельствах и не уступать в других. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым социальным условиям. К социальной готовности относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также исполнять роль ученика с ситуацией школьного обучения. Н.Г. Салмина [4] обращает внимание на уровень сформированности семиотической функции и личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др.

Личностная готовность проявляется в виде готовности ребенка к принятию новой социальной позиции – положение школьника, имеющего круг прав и обязанностей. В личностную готовность входит и определенный уровень мотивационной сферы. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни – портфель, учебники, тетради), а возможностью получить новые знания, что предполагает развитие познавательных процессов. Будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при иерархической системе мотивов. Таким образом, ребенок должен обладать развитой учебной мотивацией. О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по его поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н.И. Гуткиной), и особые экспериментальные приемы. Например, преобладание у ребенка познавательного или игрового мотива определяется по выбору деятельности - прослушивания сказки или игры с игрушками. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра [1].

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. К началу школьного обучения должен быть достигнут сравнительно высокий уровень эмоциональной устойчивости, на фоне которого и возможно развитие и протекание учебной деятельности. Среди них ярко выделяется определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения.

Основным критерием готовности к школе в трудах Л.И.Божович «выступает новообразование внутренняя позиция школьника», представляющая собой сплав познавательной потребности в общении на новом уровне [2]. В старшем дошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы, которые оказывают существенное влияние на поведение. Это, прежде всего мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, со стремлением быть похожими на них. Еще одна важная группа мотивов - установление и сохранение положительных взаимоотношений с взрослыми в

семье и школе. Это делает ребенка особенно чувствительным к оценкам педагога, родителей, вызывает нежелание выполнять их требования, правила, установленные ими. Мотивом деятельности нередко выступают мотивы личных достижений, самолюбие, самоуважение. Они проявляются в притязании детей на главные роли в играх, на роль отличника в школе, обидах ребенка или радости при достижении успехов в нелегком деле, признании достоинств, а порой и в приписывании себе не существующих пока качеств, в капризах. На основании стремления к самоутверждению у детей возникает и соревновательный мотив – выиграть, победить, быть лучше других.

Новообразование «внутренняя позиция школьника», возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста и представляющее собой сплав двух потребностей – познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, или, другими словами, произвольном поведении ученика.

Волевая готовность раскрывается в виде формирования основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенные усилия в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Выделяемые цели не всегда устойчивы и осознанны, удержание цели зависит от трудности задания, длительности его выполнения. Первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание мотивов достижения цели. Формирование у детей не боязни трудностей (принятия их), стремление не пасовать перед ними, а разрешать их, не отказываться от намеченной цели при столкновении с препятствиями поможет ребенку самостоятельно или при незначительной помощи преодолевать трудности, которые возникнут у него в первом классе. Наиболее значимой из всех сфер психологической готовности, по мнению ряда ученых (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.Маслоу, Л.С.Выготский, Дж. Аткинсон и другие), является сформированность волевой готовности. Именно низкий уровень данной готовности влечет за собой огромное количество трудностей, которые будут противоречить успешному систематическому обучению ребенка в школе.

Интеллектуальная готовность ребенка к школе предполагает наличие у него кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Однако, в основном, мышление ребенка остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами, их заместителями. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение

выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. При характеристике интеллектуальной готовности к школе вслед за Л.С. Выготским акцент делается не на количественный запас представлений ребенка, а на уровень развития его интеллектуальных процессов. С точки зрения Л.С. Выготского и Л.И. Божович, ребенок интеллектуально готов к школе, если он умеет обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира.

Обобщая, можно сказать, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций. Рассматривая интеллектуальную готовность к школьному обучению, нужно сказать и о развитии специальных знаний, умений и навыков (в письме и счете).

Таким образом, психологическая готовность к школе предполагает сформированность основных компонентов учебной деятельности, умственных и познавательных умений: дифференцированного восприятия, познавательной активности, познавательных интересов, сформированность произвольности (памяти, внимания, мышления). То есть, детей которые соответствуют составленным критериям, можно считать готовыми к школьному обучению. Но, прежде всего, необходимо помнить, что перед «психологической готовностью к школе» понимают не отдельные знания и умения, а их определенный набор, в котором должны присутствовать все основные элементы, хотя уровень их развития может быть разным. Развитие сторон психики - интеллектуальной, волевой, личностной и социальной судят о психологической готовности к школе.

Литература:

1. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — (Руководство практического психолога). — М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 208 с.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.]

4. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. — М.: МГППУ, 2006. — 210 с.
5. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.]

ПРОФИЛАКТИКА САМОУБИЙСТВ СРЕДИ СОТРУДНИКОВ ОВД

Элов З. С. (г. Бухара, Узбекистан)

Имейте мужество жить.
Умереть любой может.
Роберт Коди

Феномен суицида во многом связан с явлением психологического кризиса личности, и разъясняется это какими-то психически травмирующими событиями для личности. Скорость и сила влияния этих событий настолько важны, что даже опыт собранный в течение всей жизни не сможет показать, что есть и другой выход из этой ситуации. Такого рода психологический кризис появляется в результате неожиданного сильного аффекта. Но внутреннее пассивное психологическое давление у человека может и накапливаться в течение долгого времени. Они станут причинами появления второго. Внутреннее угнетение вызывает беспокойство, а беспокойство может меняться местами с отчаянием. Человек постепенно теряет веру в себя, теряет надежду выхода из положения, ухудшается отношение к себе. Внешние воздействия объединяются с внутренним отчаянием, жизнь теряет свою смысл. Это и есть ситуация предсуицида.

Несмотря на то, что суициды делятся на несколько типов, в его основе лежат конфликты.

Кроме того, беззащитность, безнадежные взгляды на будущее могут быть сильным, ведущим и основным фактором в совершении суицидальных случаев. Сильное чувство покончить с собой может быть барьером установления социальных контактов с другими членами общества. Они следуют мыслям — “никогда хорошо не будет”, в их устах часто можно встретить обобщения типа “нельзя терпеть такой жизни”, “всем все равно”...

Таким образом, знания о вышеупомянутых основных компонентах суицидальных поведений дают возможность принятия комплекса нужных мер по своевременному выявлению и предотвращению случаев попыток сотрудников покончить жизнь самоубийством.

Кроме того, здесь могут иметь место и антисоциальное поведение (боязнь уголовной ответственности, позора своих действий), материально-бытовые и другие мотивы суицидента.

Покончить жизнь самоубийством - это осознанное действие, имеющее свои причины.

А.Г. Амбрумова (1983) считает основной причиной суицидальных

действий социально-психологическую дезадаптацию личности в условиях микросоциального конфликта. А.А. Султанов (1983), изучая причины социально-психологической дезадаптации у практически здоровых лиц, совершивших попытки суицидов, выделил три основные группы факторов, которые он считал наиболее частыми *причинами суицидов*:

- дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место в социальной структуре не соответствует уровню притязаний человека;
- конфликты в семье;
- потерю любимого человека;
- состояние физического и психического переутомления;
- уязвленное чувство собственного достоинства;
- отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство;
- различные формы страха, гнева и печали по разным поводам.

Говоря о самоубийстве как об осознанном лишении себя жизни, мы должны рассматривать не только внешние (социальные) причины суицидов, но и их внутренние, личностные мотивы, которые проявляются в виде конфликтов.

Антисуицидальные факторы личности - это сформированные жизненные установки, препятствующие осуществлению суицидальных намерений. К ним, прежде всего, относятся позитивные модели поведения, связанные с достижением определенных целей (эмоциональная привязанность к значимым родным и близким; чувство долга по отношению к ним, родительские обязанности; наличие разнообразных жизненных, творческих, деловых, семейных, служебных и других планов, замыслов; психологическая гибкость и адаптированность, умение компенсировать негативные личные переживания, использовать методы саморегуляции и снятия психической напряженности и др.).

Обеспечение эффективности социально-экономических реформ в Узбекистане и широкое использование человеческого фактора во всех звенах социальной жизни, задача выявления всех возможностей людей полностью, решение проблем адаптации к социально-психологическому климату — все это являются основными, актуальными задачами сегодняшнего дня.

Мы считаем, что к формированию здоровой психологической среды и предотвращению суицидных случаев в обществе можно достичь следующими средствами:

1. Адаптация личности к социальной среде.
2. Воспитание качеств в психологии людей призывающий к повышению знаний, навыков, опыта.
3. Развитие человеческой личности, оказание помощи всестороннему формированию социального облика и неповторимых людских качеств.
4. Путем повышению в психологии человека понятий как вера, ценность, воли, традиций, формирование социально-психологической стабильности в обществе.

Таким образом необходимо оценить условия, приводящие к суицидальным действиям. Под понятием условие подразумеваются такие явления, в которых если не рождается конкретный результат, то он будет оценен в качестве формирующих и прогрессирующих факторов. Без определенных условий не будет и причины и результатов. Условия не только влияют значительно на действия причин, но и влияют на характер результатов. Причины одного рода в разных условиях приведут к различным результатам. В анализе суицидных причин приходится встречать ситуации от причин к зависимости. В большинстве случаев этими условиями являются реакция окружающих на суицидальное поведение (родственники и коллеги). В некоторых случаях предупреждения типа оценки действий и ситуаций могут быть толчком для суицида.

В условиях деятельности органов внутренних дел психопрофилактика включает следующие этапы деятельности:

- тщательный кадровый и медико-психологический отбор лиц для работы в органах внутренних дел, т.е. проведение специального профессионального отбора;
- использование сотрудников с учетом их психологических особенностей, установок и состояния нервно-психического здоровья;
- проведение мероприятий по профессиональной ориентации;
- формирование сплоченных, работоспособных служебных коллективов;
- своевременное разрешение конфликтных ситуаций на службе и в быту;
- раннее выявление лиц с нервно-психическими расстройствами или неустойчивостью, отнесение их к «группе риска», постановка на учет, динамическое наблюдение; обследование, лечение и экспертиза в соответствии с медицинскими показаниями.

Профилактика суицидального поведения среди сотрудников органов внутренних дел во время прохождения службы осуществляется по следующим направлениям:

1. Проведение мероприятий по устранению причин и условий, способствующих возникновению состояний социально-психологической дезадаптации, приводящих к развитию суицидального поведения, развитие личности сотрудника, формирование у него психологической устойчивости к различного рода стрессовым ситуациям, осуществление работы по сплочению служебного коллектива.
2. Своевременное выявление суицидальных тенденций и действий у сотрудников, которые находятся в состоянии социально-психологической дезадаптации или в пресуицидальном периоде.

В начальном периоде пресуицида психологов, руководителей подразделений, сотрудников кадровых и воспитательных аппаратов, психологов, а также медицинских работников должны настораживать такие особенности поведения, как пониженное настроение, несвойственная

замкнутость, заторможенность или наоборот повышенная общительность, возбудимость. Следует обращать внимание на начавшееся злоупотребление алкоголем, приём психотропных, успокаивающих препаратов; изменения веса (похудание), жалобы на нарушения сна (бессонница, сонливость днем). Возможны странные немотивированные поступки, высказывания, обострение таких черт характера как бескомпромиссность, упрямство, неспособность отступать, стремление к достижению цели любой ценой, склонность к самостоятельному принятию решений с одновременной повышенной ранимостью, неустойчивостью настроения.

Литература:

1. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А., Ковалев В.В. Диагностика суицидального поведения. — М., Московский НИИ психиатрии. 1980.
2. Колос И.В. К вопросу о причинах и условиях совершения суицидальных действий сотрудниками органов внутренних дел. В сб.: Вопросы укрепления социалистической законности в деятельности органов внутренних дел. — М., 1989, С 25-30.
3. Профилактика самоубийств сотрудников органов внутренних дел: методические рекомендации // Под общей редакцией Марьина МИ.— М., 1999.
4. Султанов А.А. К вопросу о суицидальном поведении практически здоровых лиц молодого возраста // Научные и организационные проблемы суицидологии. — М., 1983. С. 94-96.
5. Согинов Н.А. Исследование суицидных случаев в Узбекистане: проблемы и решения. // РУз. МВД. Сборник материалов научно-практического семинара “Задачи психологической подготовки в предотвращении суицидных случаев” 2013 год 18 октябрь, Ташкент, 2013. — С. 9.
6. Профилактика суицида среди сотрудников органов внутренних дел. МинЗдрав. РУз. Центр развития медицинского образования. Медицинская академия Ташкент. — Методические рекомендации. — Ташкент, 2010 г. — С.3.

СТРЕСС В ЖИЗНИ СТУДЕНТА

Эшов Э.С. (г. Бухара, Узбекистан)

С первых лет независимости нашей страны Первый Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов особо уделяет внимание к воспитанию гармонично развитого поколения. Уделяется постоянное внимание и забота о воспитании молодежи всесторонне развитыми, обладающими современными знаниями и о их здоровьях. Как подчеркивал Президент Ислам Каримов, молодежь — это будущее страны, ее опора и надежда. От того, какой мы ее воспитаем, зависит успех достижения поставленных высоких целей. А также в развитии молодежи безгранична роль играет и ее психологическое состояние.

Студенческая жизнь полна чрезвычайных и стрессогенных ситуаций, поэтому студенты часто испытывают стресс и нервно-психическое напряжение. В основном у студентов стресс развивается из-за большого

потока информации, из-за отсутствия системной работы в семестре и, как правило, стресс в период сессии.

Эмоциональное напряжение у студентов начинается по крайней мере за 3-4 дня до начала сессии и сохраняется на всем ее протяжении даже в самые спокойные дни. Наличие эмоционального напряжения и в эти дни свидетельство того, что сессия сопровождается непрерывным, хроническим стрессом. Последствием такого стресса может являться невроз, т.е. функциональное заболевание нервной системы. Тогда страдает, в первую очередь, нервная система, ее ресурсы истощаются, заставляя работать организм на пределе. Что же расшатывает нервную систему, приводит ее к срыву и возникновению болезни? Принято считать, что невроз возникает тогда, тогда, когда человек длительное время находится в состоянии стресса. Невроз - это не болезнь, а разновидность "нормальных" реакций личности в необычных стрессовых условиях. В свою очередь, к стрессу приводят ссоры, неудачи и другие события жизни, которые психиатры обозначают как психические травмы. Период обучения оказывает значительное влияние на формирование личности, поэтому проблемы психического здоровья студентов весьма актуальны.

Можно выделить 3 группы студентов: 1-я группа - с невротическими расстройствами; 2-я группа - с риском их развития; 3-я группа - здоровые. Уровень невротических расстройств возрастает с каждым годом обучения. Студенты с невротическими расстройствами не умеют организовывать свой режим, а это усугубляет их астенизацию (т.е. снижает функциональные возможности центральной нервной системы, проявляющиеся в ухудшении работоспособности, психической утомляемости, ухудшении внимания, памяти, повышенной реактивности с раздражительной слабостью). Студенты с невротическими расстройствами недосыпают, некоторые из них не используют выходные дни для отдыха. Заболевания неврозом ведет к значительному снижению успеваемости.

Валеологический подход к стрессу предполагает перевод стрессовой ситуации в состояние тренировки, когда организм работает в сознательно определенных пределах негативных факторов среды. В результате организм оказывается подготовленным, натренированным к стрессовой ситуации. Т.е. напряженная работа у студентов во время семестра будет сопровождаться успешной сдачей экзаменов в сессию. Наблюдения показывают, что основная масса студентов совершенно не придерживаются этого правила.

Проблема стресса сложна и многогранна. Стресс в учебном процессе необходимо регулировать. Это задача самих студентов и их педагогов, социальных педагогов, психологов. Возможно пути ее решения кроются в профессиональной мотивации студентов и во внедрении в учебный процесс основ здорового образа жизни, тренинговых курсов, здоровьесберегающих технологий.

Интенсивность и напряженность современной жизни провоцирует на психологическом уровне возникновение негативных эмоциональных

переживаний и стрессовых реакций, способных привести к формированию выраженных и длительных стрессовых состояний.

Для современного студента, как и для любого человека вообще, стресс является не сверхъестественным явлением, а скорее реакцией на скопившиеся проблемы, на бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями. Стресс может быть вызван факторами, связанными с работой и деятельностью организации или событиями в личной жизни человека.

Для студента вуза проблемами и трудностями могут быть следующие:

недостаток сна;

несданные во время и незащищенные работы;

не выполненные или выполненные неправильно задания;

большое количество пропусков по какому-либо предмету;

отсутствие на нужный момент курсовой работы;

недостаточно полные знания по дисциплине;

перегрузка или слишком малая рабочая нагрузка студента, т.е. задание, которое следует завершить за конкретный период времени;

конфликт ролей. Он может возникнуть в результате различий между нормами неформальной группы и требованиями формальной организации (преподавателя). В этой ситуации студент может почувствовать напряжение и беспокойство, потому что хочет быть принятым группой, с одной стороны, и соблюдать требования преподавателя - с другой;

отсутствие интереса к дисциплине или предлагаемой студенту работе;

плохие физические условия (отклонение в температуре помещения, плохое освещение или чрезмерный шум и др.).

Не стоит также сбрасывать со счетов личностные факторы. Сюда можно отнести болезнь члена семьи, изменение числа друзей, конфликты с одноклассниками и близкими людьми, переезд, значительные личные достижения, изменение финансового положения и другие факторы.

Существует множество методов борьбы со стрессом. Могу предложить лишь некоторые, к которым может прибегнуть любой современный студент.

1. При распределении времени держать ситуацию под контролем не менее важно, чем управлять стрессом. Чувство контроля ситуации, вероятно, самое важное и фундаментальное отношение, необходимое для того, чтобы преодолеть стресс.

2. Защищаясь от стресса, можно прибегнуть к воображению. Его используют для психической релаксации.

3. Непродолжительные прогулки на свежем воздухе.

4. Посещение культурных и культурно-развлекательных учреждений (театр, музей, выставка, кино и др.)

5. Общение с друзьями или другой приятной компанией.

6. Хорошим лекарством от стресса является смех. Он тренирует многие мышцы, снимает головную боль, понижает артериальное давление, нормализует дыхание и сон. При этом в кровь поступают так называемые

антистрессовые гормоны. Во время стресса в организме также вырабатываются гормоны, только стрессовые: адреналин и кортизол.

7. Массаж. Можно прибегнуть также к самомассажу.

8. Занятия спортом (бег трусцой, плавание, спортивные игры и т.д.). Любые физические упражнения выводят гормоны стресса.

9. Существует ряд упражнений для борьбы со стрессом. К ним относятся 3 вида упражнений:

релаксационные (ауторегуляционные дыхательные упражнения, мышечная релаксация, йога);

концентрирующие упражнения. Их можно выполнять где и когда угодно в течение дня;

противострессовые дыхательные упражнения.

Итак, стресс - это неотъемлемая часть повседневной жизни каждого студента. Реакция на стресс, как и начало трудового дня, режим питания, двигательная активность, качество отдыха и сна, взаимоотношения с окружающими, являются составными частями образа жизни. От самого студента зависит, каким будет его образ жизни - здоровым, активным или же нездоровым, пассивным, а, следовательно, как часто и продолжительно он будет находиться в стрессовом состоянии.

ИНТЕНСИВНЫЕ ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ (ИИПТ) КАК СПОСОБ ТРАНСФОРМАЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ

Южаков В.А., г. Архангельск

Проблема идентичности является одной из самых сложных в современной психологии. Идентичность лежит в основе способности человека интегрировать свой социальный и индивидуальный опыт, сохранять ощущение гармоничности и целостности своей личности. В связи с глобальными социальными изменениями жизни людей, разрушением прежних смыслов, ценностей, традиций, с изменением социальных ролей, многие исследователи отмечают феномен кризиса идентичности, который приводит к дезинтеграции личности. В связи с этим становится актуальным вопрос нахождения адекватных методов психологической помощи в таких ситуациях.

Практическая психология широко использует различные методики преодоления кризисных состояний, такие как: рационально – эмоциональная психотерапия, гештальт-терапия, психоанализ, арт-терапия и другие. Традиционные психологические технологии являются многогранными средствами воздействия на личность, но в то же время следует отметить то, что ряд направлений недостаточно изучен.

Одним из важнейших параметров является степень согласованности подструктур личности, поэтому необходим поиск эффективных методов достижения их гармонизации. В качестве современного подхода выступает использование интенсивных интегративных психотехнологий (ИИПТ),

особенностью которых является активное применение эффектов расширенных состояний сознания (РСС), вызванных связным дыханием. ИИПТ включает в себя достаточно большое число дыхательных психотехник, показавших свою результативность и приемлемость для применения в современных условиях: техники холотропного дыхания, Свободного Дыхания, вайвейшн, ребефинга, ДМД. Данные техники предполагают многоуровневое воздействие на различные аспекты функционирования человека: физический, эмоциональный, ментальный, образный, мотивационно-потребностный.

В отечественной психологии интегративный подход по изучению идентичности личности представлен, прежде всего, исследованиями В.В. Козлова. Данный автор рассматривает личность как систему внутренних идентичностей или Я – идентификаций, создающих определенную структуру, придающую осмысленность человеческой жизни. Согласно этой теоретической модели, идентичность является интегральным, эмоционально переживаемым отождествлением личности с устойчивыми генерализациями прошлого опыта, которые воспринимаются как части себя и выступают в качестве регулятора поведения и деятельности.

Актуальные содержания идентичности и структурная организация этих содержаний изменяются в соответствии с трансформациями социального контекста, а люди различаются по степени связанности между элементами идентичности. Одни обладают строгой иерархической структурой содержательных элементов идентичности, другие – лишь хаотическим набором отдельных элементов. Справедливо мнение В.В. Козлова, который указывает, что личность целостна и неделима, но при этом сознание идентифицировано с фрагментами Эго, между которыми существуют напряжения и противоречия на различных уровнях функционирования. Как отмечает указанный автор, именно эти напряжения и противоречия поддерживают существование личности и становятся движущей силой ее развития.

По мнению другого исследователя, Н.Л. Ивановой, в качестве основного стимула трансформации идентичности выступает кризис идентичности, который стимулирует необходимость выбора новой системы координат в социальном мире. Мы поддерживаем данную точку зрения, поскольку путь самореализации, самоактуализации личности во многом связан с напряжением и преодолением. Под влиянием кризиса происходит актуализация индивидуально-личностного потенциала человека, благодаря чему запускаются механизмы, которые помогают индивиду соотнести настоящее и будущее, интегрировать различные влияния профессиональной, культурной и социальной среды и определить свое место в сложном изменяющемся мире.

В.В. Козлов описывает процесс трансформации идентичности как разотождествление с фрагментами «Я – идентификаций» (материальным, социальным, духовным). В результате личность становится более свободной, появляются возможности выбора направления развития, гибкость в отношениях и оценках, поскольку нет жесткого разделения «Я» и «Не-Я». Важно отметить, что слабая осознанность, слишком жесткая фиксация на определенных идентификациях приводит к более тяжелому переживанию кризиса.

Как отмечалось выше, активное использование ИИПТ в работе с клиентами предполагает применение измененных состояний сознания в качестве катализаторов для мобилизации внутренних резервов психики. Предполагается, что во время процессов погружения в РСС происходит перенос соответствующего психического материала в сознание и создаются условия для его интеграции и осознания как на персональных, так и на более глубоких трансперсональных и интерперсональных уровнях психического (описанных в работах С. Грофа, Р. Ассаджиоли, К. Юнга, К. Уилбера и др.).

Важно отметить, что ИСС рассматриваются как естественные состояния для человека. Так, С.В. Дремов квалифицирует их как изменение познавательной деятельности, которая развивается в следствие невозможности интегрировать и преодолеть дестабилизирующее действие аффекта в рамках привычного состояния сознания. Множественность контекстов обретения идентичности, возникающих во время тренинга ИИПТ, катализируют процессы самопознания и самоконструирования идентичности.

Учитывая, что в ИИПТ делается акцент на развитии интегративных способностей, балансе и согласованности подструктур личности, то активное применение эффектов расширенных состояний сознания (РСС) дает основание для более глубокого изучения возможности применения ИИПТ в качестве средства психологической помощи при кризисах идентичности с деструктивной составляющей.

АРХЕТИПЫ АНИМА И АНИМУС, ГЛУБИННЫЕ АРХЕТИПИЧЕСКИЕ СЦЕНАРИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ ОБРАЗНО- СИМВОЛИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Юлдашева Э. М. (г. Минск)

Исследование посвящено изучению глубинных архетипических сценариев архетипов Анимы и Анимуса во взаимосвязи образно-символического мышления и смысложизненных ориентаций у женщин по периодизации Э. Эриксона [3], раннего среднего возраста (25-45 лет) с различным семейным статусом. Анима является архетипическим конструктом, выражающим женское начало в интерперсональном бессознательном, К. Г. Юнг [4-6]. Более подробно отображено в исследованиях В. В. Козлова [1, 2]. Установки, мнения и принципы, характерные для 4-х основных типов гендерной идентичности женщин – Ева, Елена, София и Мария, соответствуют основным традиционным характеристикам женского начала – импульсивности, эмоциональности, интеллектуальности и добродетели.

В ходе исследования установлены взаимосвязи образно-символического мышления и смысложизненных ориентаций у женщин среднего возраста.

Так, образное мышление имеет положительную взаимосвязь с установками царь сатья ($R_s = 0,391$ при $p \leq 0,001$), царь раджа ($R_s = 0,301$

при $p \leq 0,01$), возлюбленный сатья ($R_s = 0,276$ при $p \leq 0,01$), возлюбленный тамас ($R_s = 0,335$ при $p \leq 0,01$), маг сатья ($R_s = 0,282$ при $p \leq 0,01$), маг раджас ($R_s = 0,324$ при $p \leq 0,001$). Женщины с художественным складом ума, с развитой отличаются лидерскими качествами, стремлением к власти, сильным, страстным духом, большой гибкостью, и способностью проявлять жесткость, как в решениях, так и в поведении. В то же самое время, они отличаются романтичностью, бессознательными установками в безответной любви. У них присутствует бессознательная установка познания истины и стремление к глубоким творческим познаниям.

Символическое мышление имеет положительную взаимосвязь с установками Анимуса: возлюбленным раджас ($R_s = 0,271$ при $p \leq 0,01$), маг раджас ($R_s = 0,262$ при $p \leq 0,05$): чем сильнее развит математический склад ума, тем в более высокой степени выражено стремление к страстной стороне влюбленности, достижению полной и безоговорочной победы в любви, а также тем сильнее развита бессознательная установка познания истины.

Образно-символическое мышление также имеет определенную взаимосвязь с гендерными установками Анимы. Так, образное мышление имеет положительную взаимосвязь с установками София раджас ($R_s = 0,322$ при $p \leq 0,01$): женщины с развитым образным мышлением стремятся передавать традиции, знания, умения, навыки, способность адаптироваться к условиям реальности. Символическое мышление имеет отрицательную взаимосвязь с установками Елена тамас ($R_s = -0,246$ при $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о следующем: чем сильнее развит математический склад ума, тем в меньшей степени присутствует безнравственность, когда для достижения целей не существует никаких моральных ограничений и используются все низменные приемы, характерные для женского коварства: лживость, хитрость, клевета, измена, лживость, интриги.

Символическое мышление также имеет положительную взаимосвязь со всеми показателями смысловых ориентаций: целями ($R_s = 0,317$ при $p \leq 0,01$), процессом ($R_s = 0,215$ при $p \leq 0,05$), результатом ($R_s = 0,283$ при $p \leq 0,01$), локусом контроля «Я» ($R_s = 0,366$ при $p \leq 0,001$), локусом контроля «жизнь» ($R_s = 0,243$ при $p \leq 0,05$), общим показателем СЖО ($R_s = 0,319$ при $p \leq 0,05$).

Полученный результат свидетельствует о следующем: чем сильнее развито символическое мышление, тем более осознаннее цели у женщин среднего возраста, тем сильнее выражено восприятие жизни как эмоционально насыщенного и наполненного смыслом процесса, тем больше прожитая жизнь оценивается как продуктивная и осмысленная. Чем выше уровень развития символического мышления у женщин, тем более характерно для них представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлением о ее смысле. Также у женщин с развитым символическим мышлением присутствует убеждение о

том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Развитие образно-символического мышления позволяет научиться называть свои чувства, ощущения, переживаемые в образе состояния, переводить их в слова, символы, рисунки, осознавать то, что происходит в данном образе, откуда он взялся: переживается из прошлого или фантазии, мечты о будущем. Научиться определять, какой образ отнимает время и ресурсы, а который помогает увидеть как, каким образом сделать то или иное, написать, создать, поговорить. Обучить символы переводить в образный ряд, в ощущения, и тем самым уметь читать цифры, символические знаки, картинки, помогая себе описать то, что происходит, через метафору, как если бы это было реальным предметом в твоём психическом пространстве, какие бы были отношения с этим символом. Научить женщин среднего возраста, не зависимо от статуса образно-символическому мышлению, оперировать им, опираясь на логику символического мышления, достоверные факты, суметь назвать все что происходит в их жизни своими именами. Затем, увидеть образы новых отношений, карьеры, образования, развития, пережить эмоционально эти образы, ощутить как можно их достичь, через какие усилия, реальные затраты, социальные связи. В информации символической видеть последующую работу, состояние, по достижению цели, стоящую за этим символами, не сухой план.

Женщинам с доминантой символического мышления не хватает чувственного переживания и образов женского поведения, в успешной семье, с надежным мужчиной, образного мышления. Необходимо переживать иные образные роли, чтобы эмоционально разрядиться, осознать свои страхи быть тамас. Свою речь наполнять эмоциями. Развитие образного мышления поможет научиться переживать то, о чем так хорошо женщина осведомлена, чтобы новые образы себя, своих отношений с мужчиной в семье, могла логически описать конкретному мужчине, и вместе с ним воплотить в совместную жизнь. Женщинам с доминантой образного мышления не хватает символического, более логично описывать реальность, и образы отношений, моделировать вместе с конкретным мужчиной, а не из придуманным героем. Чем сильнее развито образно-символическое мышление, тем более эмоционально заряжена женщина при создании планов реализации целей, отношений, образа мира, путей достижения всего намеченного. Это позволит самостоятельно и в паре опираться на конкретные ресурсы, действия, поступки, время, понимать, что делать придется не царю, герою-победителю, а реальному мужчине и ей самой, и когда реальные достижения будут происходить, тогда можно будет назваться и королем и королевой своего королевства.

Литература:

1. Козлов, В.В. Тест «ЛОКАА». Опросный метод исследования глубинных личностных сценариев мужчины женщины. Методическое руководство / В.В. Козлов. – Москва, 2010 – 59 с.
2. Козлов, В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания / В.В. Козлов. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2005. – 537 с.
3. Леонтьев, А.Н. Мышление // Психология мышления. Хрестоматия/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М: МГУ, 1982. – с. 560.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности /Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
6. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, Серия: Психодиагностическая серия, 2006. — 22 с.
7. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. Толстых А. В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
9. Юнг К.Г. Архетип и символ // К.Г. Юнг. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 186 с. <http://qoo.by/LFr>
10. Юнг, К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. – Москва : Прогресс : Универс, 1994. – 336 с.
11. Юнг, К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К.Г. Юнг: пер. Д.В. Дмитриева // Божественный ребенок: аналитическая психология и воспитание: Сб. – М.: Олимп; АСТ–ЛТД, 1997. – С. 248–290.

БУЛЛИНГ КАК ГЛОБАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Ярмина А. Н. (г. Москва)

Ключевые слова: буллинг, буллинг в школе, школьная травля

Буллингом принято называть физические или социальные негативные действия, производящиеся систематически на протяжении длительного времени одним или несколькими лицами и направленные против того, кто не имеет возможности защитить себя в актуальной ситуации. Открытие и изучение этого феномена в мире было связано с определенной средой – школой. Это не единственная среда, где он проявляется, он распространен и в армии, и на работе, и в других местах.

Мета-анализ 80 исследований, в которых анализировались случаи школьного буллинга (как в качестве жертвы, так и агрессора) для учащихся 12-18 лет, показал средний показатель распространенности около 35% для участия в буллинге и примерно 15% для участия в кибербуллинге (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, Runions, 2014). И это несмотря на то, что буллинг – это нарушение прав человека, и согласно декларации прав человека и ребенка ООН, он запрещен. Например, в отчёте ЮНИСЕФ по проблеме насилия в отношении детей, в котором приняли участие 100 000 молодых людей из 18 стран, две трети сообщили, что они стали жертвами буллинга (Special Representative of the UN Secretary General on Violence against Children, 2016). Актуальность этой проблемы также связана с тем, что подверженность

систематическому буллингу влияет на физическое и психическое здоровье детей, общее благополучие и академическую успеваемость (Pells K., Portela M. J. O., Revollo P. E., 2016). Исследования показывают, что буллинг связан с проблемами социальной адаптации, включая вандализм (Solberg, Olweus, 2003), драки (Nansel et al., 2001; Nansel et al., 2003), употребление алкоголя, наркотиков и курение (Nansel et al., 2001; Hinduja, Patchin, 2008; Shetgiri, 2013; Hemphill et al., 2012), прогулы (Byrne, 1994; Shetgiri, 2013), ношение оружия (Nansel et al., 2003; Shetgiri, 2013) и другое антиобщественное поведение (Solberg, Olweus, 2003). Буллинг оказывает негативное влияние на всех его участников.

Проблема является повсеместной и кажется, что хорошо изученной. Известны факторы, предсказывающие попадание ребенка в группу риска столкновения с буллингом, как касающиеся личности ребенка, так и социально-экономические, средовые или даже генетические. Но появляются новые формы и виды буллинга, от которых сложнее защититься, а главное - в зоне риска может оказаться каждый. Наряду с традиционными формами в современном мире всё более широкое распространение получает буллинг с использованием различных информационно-коммуникационных технологий - кибербуллинг. Американский психолог Смит определяет кибербуллинг как агрессивные, умышленные, продолжительные во времени действия, совершаемые группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта и повторяющееся неоднократно в отношении жертвы, которой трудно защитить себя (Smith et al., 2008). Анонимность - главное отличие буллинга «лицом к лицу» от кибербуллинга. Исследователи предполагают, что виртуальная среда, в которой происходит кибербуллинг, позволяет агрессорам чувствовать себя менее уязвимыми и менее ответственными за свои действия (Keith, Martin 2005). Связь традиционных форм буллинга и кибербуллинга неоднозначна: в некоторых случаях кибербуллинг становится продолжением традиционного буллинга, а в некоторых - самостоятельным явлением (Shetgiri, 2013).

Вопрос о сопоставимости терминов для разных языков и культур является центральным для точной интерпретации феномена. Более того, в каждой культуре он определяется по-разному. Например, в Китае больше внимания уделяется социальному статусу и формам социальной изоляции (Chan, Wong 2015). В США буллингом принято считать форму преследования (Wright, 2014). В Великобритании он тесно связан со школой, а в Германии вместо буллинга используется слово «моббинг», и его принято связывать с травлей на рабочем месте (Livingstone, Haddon, Gorzig, 2012). Изначально именно слово «моббинг» использовалось для обозначения травли в школе в Швеции (Heinemann, 1969). Если говорить о различиях в определениях, то стоит начать с рассмотрения характерных различий и общих особенностей буллинга и моббинга, с которых начиналось описание этого феномена. Существует 5 общих характеристик, объединяющих эти понятия: физические или социальные негативные действия; носят

систематический характер; наблюдается существенный перевес в соотношении сил; развивается постепенно; факторы насилия включают несколько уровней. Из различий основным является то, что моббинг - это групповой процесс (Heinemann, 1973; Pikas, 1989), а буллинг - осуществляется одним или несколькими лицами (Smith, 2005). Слово моббинг произошло от слова «mob» (с англ.) – толпа. Термин «моббинг», до сих пор используется в Скандинавии и немецкоязычных странах, однако среди англоговорящих стран более распространенным считается буллинг (Руланн, 2012).

Буллинг - англосаксонский термин, хорошо известный в Северной Европе, не имеющий близкого по значению термина на латинских языках. Термины с несколько иным значением используются в восточных странах, таких как Япония и Южная Корея. В Японии *ijime* обычно воспринимается как определение, наиболее близкое к буллингу, но существуют некоторые важные различия. Дело в том, что *ijime* можно назвать только буллинг, происходящий внутри одной общности, в которой все знакомы друг с другом и хорошо друг друга знают (Morita et al., 1999).

Хотя стандартизированные инструменты, такие как опросник Олвеуса, часто используются для сравнения буллинга в разных странах, мало внимания уделяется вопросу точности слов, используемых для перевода термина «буллинга». Семантически они могут иметь различные значения. В результате исследования были выявлены несколько важных различий между издевательствами в Англии (буллинг) и в Японии (*ijime*). В Японии ученики-агрессоры, чаще всего входят в группу того же года и часто являются (бывшими) «друзьями» жертвы. Это происходит чаще в классе и подразумевает игнорирование и социальное отчуждение. В Англии ученики, которые запугивают других, чаще являются старшеклассниками и реже бывают «друзьями». Подобные явления в Южной Корее называются *wang-ta*. Различия в определениях этого феномена связывают с несколькими аспектами. Первый состоит в различиях в образовательных системах и включает количество и виды мер по анти-буллингу/анти-*ijime* на уровне школы и на национальном уровне (в Англии существует требование на законодательном уровне, чтобы все школы проводили политику по борьбе с издевательствами).

Второй аспект - это культурные различия между этими обществами. По материалам одного из исследователей (Hofstede, 1984; 2011) было выделено пять-шесть основных критериев, дифференцирующих культуры. Наиболее известным является коллективизм против индивидуализма. Исследователи изучали внутрикультурные различия у китайских подростков, связывая одобрение коллективизма с меньшим использованием открытой и реляционной агрессии (Li et al., 2010). Однако коллективистская культура может означать большую вероятность появления согласованных групп (например, всего класса), которые могут время от времени быть агрессивно настроенными против жертвы. Если говорить об аспекте дисбаланса власти

следует вспомнить что, в восточных культурах больше распространено уважение к старшим, поэтому злоупотребление властью старшеклассниками может рассматриваться как легитимное (Hofstede, 1984; Smith, Bond, Kagitçibasi, 2005). По критерию маскулинности в патриархальных странах предполагается, что мужчины будут более жесткими и агрессивными. В связи с этим, могут существовать гендерные различия в распространенности буллинга.

Слово «буллинг» имеет англосаксонские корни и хорошо понимается на североевропейских языках, хотя для этого могут использоваться другие термины, например, моббинг. В южно-европейских странах, как правило, нет соответствующего термина слову буллинг, хотя есть слова о насилии и агрессии, такие как «prepotenza» или «violenza» на итальянском языке. Prepotenze по смыслу является более широким термином, чем буллинг, с гораздо большим фокусом на физическую агрессию (борьба между равными) по сравнению с буллингом или ijime. Это, вероятно, объясняет более высокую распространенность буллинга в Италии, в соответствии с результатами более ранних исследований. В ранних европейских исследованиях распространенность буллинга в Италии была гораздо выше, чем в Англии (Genta et al. 1996). В последние годы итальянские исследователи и средства массовой информации ввели новый термин «il bullismo», чтобы заполнить этот концептуальный разрыв и подобрать максимально похожий термин к буллингу (Fonzi, 1997). Не взирая на методологические и кросс-культурные разногласия, исследователями подчеркивается высокая социальная значимость и актуальность данной проблемы.

Литература:

1. Руланн Э.Г. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга, М.: Генезис, 2012 — 264 с.
2. Hinduja S., Patchin J. W. Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization //Deviant behavior. – 2008. – Т. 29. – №. 2. – p. 129-156.
3. Hofstede G. Culture's consequences: International differences in work-related values. – sage, 1984. – Т. 5.
4. Hofstede G. Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context //Online readings in psychology and culture. – 2011. – Т. 2. – №. 1. – p. 8.
5. Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying //Journal of Adolescent Health. – 2014. – Т. 55. – №. 5. – p. 602-611.
6. Nansel T. R. et al. Relationships between bullying and violence among US youth //Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. – 2003. – Т. 157. – №. 4. – p. 348-353.
7. Nansel T. R. Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. Relationships between bullying and violence among US youth //Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. – 2003. – Т. 157. – №. 4. – p. 348-353.
8. Pells K., Portela M. J. O., Revollo P. E. Experiences of Peer Bullying among Adolescents and Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. – Innocenti Discussion Paper, 2016. – Т. 3.

9. Shetgiri R. Bullying and Victimization Among Children // Adv Pediatr. 2013; 60 (1) : 33-51.
10. Special Representative of the UN Secretary General on Violence against Children, 2016. URL:http://srsg.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/documents/docs/A-71-213_EN.pdf (Дата обращения: 14.09.2017)
11. Smith P. K. et al. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils //Journal of child psychology and psychiatry. – 2008. – Т. 49. – №. 4. – p. 376-385.
12. Li Y., Wang, M., Wang, C., & Shi, J. Individualism, collectivism, and Chinese adolescents' aggression: Intracultural variations //Aggressive Behavior. – 2010. – Т. 36. – №. 3. – p. 187-194.
13. Keith S., Martin M. E. Cyber-bullying: Creating a culture of respect in a cyber world //Reclaiming children and youth. – 2005. – Т. 13. – №. 4. – p. 224.
14. Solberg M. E., Olweus D. Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire //Aggressive behavior. – 2003. – Т. 29. – №. 3. – p. 239-268.
15. Chan H. C. O., Wong D. S. W. Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach //Aggression and Violent Behavior. – 2015. – Т. 23. – p. 98-108.
16. Wright M. F. Longitudinal investigation of the associations between adolescents' popularity and cyber social behaviors //Journal of School Violence. – 2014. – Т. 13. – №. 3. – p. 291-314.
17. Livingstone S. M., Haddon L., Görzig A. (ed.). Children, risk and safety on the internet. – Bristol : Policy Press, 2012.
18. Hemphill S. A. et al. Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students //Journal of Adolescent Health. – 2012. – Т. 51. – №. 1. – p. 59-65.
19. Heinemann, P. Apartheid // Liberal Debatt. – 1969. – Vol. 3. – p. 3-14.
20. Heinemann, P. Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne. - Oslo: Gyldendal, 1973.
21. Smith, P. K. Definition, types and prevalence of school bullying and violence // Taking Fear out of Schools.- Stavanger city of Stavanger, Centre for Behavioural Research, 2005.
22. Morita, Y., Soeda H., Soeda K., Taki M. Japan / The nature of school bullying : A cross-national perspective. - L.:Routledge, 1999.
23. Smith P. B., Bond M. H., Kagitçibasi C. Social behavior across cultures: Living and working with others in a changing world. – 2005.
24. Genta M. L. et al. Bullies and victims in schools in central and southern Italy //European journal of Psychology of Education. – 1996. – Т. 11. – №. 1. – p. 97-110.
25. Fonzi A. Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia //Firenze, Giunti. – 1997.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПАЦИЕНТОВ С ЛИЧНОСТНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ КАК «МИШЕНЬ» ПСИХОКОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Яшихина А.А. (г. Самара)

Аннотация: в работе представлены результаты исследования эмоционального и мотивационного профиля личности пациентов с различными вариантами расстройств зрелой личности, выделены специфичные «мишени» психокоррекционного воздействия.

Ключевые слова: расстройство личности, нарушение эмоциональной и мотивационной сферы, «мишени» психокоррекции.

Пациенты с расстройством личности (РЛ) составляют значительную часть среди всех обращающихся за психиатрической, психотерапевтической и психологической помощью. Однако специалисты нередко с трудом распознают данную категорию пациентов и применяют малоэффективные стратегии ведения. Чаще пациенты с РЛ обращаются за помощью в состоянии декомпенсации (реакции), то есть кратковременного обострения психопатологической симптоматики, которое приводит к выраженной дезадаптации, требующей вмешательства со стороны психиатра и коррекции с помощью лекарственных препаратов. Такой подход вызывает временное улучшение состояния, но не позволяет предотвратить последующих состояний декомпенсации и обуславливает необходимость участия специалистов различного профиля – психотерапевтов и психологов. Суть расстройства личности заключается в тяжелом нарушении характера, которое затрудняет жизнь не только самому пациенту, но и его окружению, влечет за собой шлейф социальных последствий (дезадаптация, проблемы зависимости, стресс, вызываемый пациентами у окружающих, правонарушения) и экономических затрат со стороны государства [2]. Клиническая картина расстройств личности в международной классификации болезней 10 пересмотра (рубрика F60) представлена нарушениями базисных процессов – когнитивных, эмоциональных и мотивационных. При этом данная патология не является однородной и в свою очередь подразделяется на ряд вариантов (параноидное РЛ, шизоидное РЛ, диссоциальное РЛ, эмоционально-неустойчивое РЛ, истерическое РЛ, ананкастное РЛ, тревожное (уклоняющееся) РЛ, расстройство типа зависимой личности и др.) и характеризуются специфическими проявлениями [5]. Основой для создания унифицированных форм психокоррекционного воздействия является выделение специфических «мишеней», характерных для различных вариантов личностных расстройств. В клинической психотерапии выделяют следующие типы «мишеней»: нозоспецифичные психотерапевтические «мишени», являющиеся феноменами, описываемые клиническим методом; «мишени» специфичные для личности пациента, связанные с феноменом личности пациента, его межличностных отношений; «мишени» специфичные для психотерапевтического процесса; «мишени» специфичные для клинической ситуации (образовательный уровень пациента, увольнение с работы и т.д.), требующие участие бригады специалистов и «мишени» специфичные для психотерапевтического подхода [4]. На наш взгляд вторая группа «мишеней» специфичных для личности пациента требуют участия не только психотерапевта, но и психолога. Нами были обследованы 102 пациента с клинически установленным диагнозом расстройство личности с целью изучения специфики эмоциональной и мотивационной сфер и последующим

выделением «мишеней» психокоррекционного воздействия. Распределение пациентов в структуре основных кластеров было следующим. Кластер А - шизоидное РЛ – 15 чел. (14,7%), параноидное РЛ – 1 чел. (0,9%). Кластер В - диссоциальное РЛ – 11 чел. (10,8%), эмоционально-неустойчивое РЛ – 16 чел. (15,7%), истерическое РЛ – 33 чел. (32,4%); кластер С - ананкастное РЛ – 8 чел. (7,8%), тревожное РЛ – 17 чел. (16,7%), зависимое РЛ – 1 чел. (0,9%). В дальнейшем пациенты с параноидным и зависимым РЛ были исключены из исследования в связи с их малочисленностью. Для достижения поставленных задач использовались клинико-психологическая беседа и экспериментально-психологическая диагностика параметров эмоционально-волевой сферы: стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) [6]; проективная методика исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера и З.Пиотровски [3]; тест структурной проекции Г. Роршаха [1]. Для определения достоверности различий показателей проведен анализ непараметрическим методом сравнения независимых групп с помощью U-критерия Манн – Уитни и теста Вальда-Волфовица. Анализируя показатели базисных шкал методики СМИЛ, было выявлено, что среди всех исследуемых групп у пациентов с ананкастным РЛ выявляется плавающий профиль и значительное повышение показателей по 5 из 10 шкал ($>76T$), что указывает на выраженное внутреннее напряжение и указывать на личностную дезорганизацию. Выявляются пики по шкалам «пессимистичность», «ригидность», «тревожность», «индивидуалистичность» и «оптимистичность» отражающий неустойчивый тип реагирования от «сильного» до «слабого». У пациентов с эмоционально-неустойчивым РЛ выявляется линейный профиль, с повышением по шкале «импульсивности», указывающая на нетерпеливость, склонность к риску, неустойчивость притязаний и мотивации. Так же были выявлены особенности профиля базисных шкал и для других групп пациентов. При исследовании методикой «Hand-test» были получены данные, позволяющие распределить пациентов по уровню вероятности проявления агрессии в поведении. Ожидаемый результат был получен у пациентов с диссоциальным РЛ индекс агрессивности которых указывал на повышение такой вероятности ($i=0,82$), тогда как у остальных показатели указывали на снижение такой вероятности: эмоционально-неустойчивое РЛ – $i=-0,71$; шизоидное РЛ – $i=-0,93$; ананкастное РЛ – $i=-1,38$; истерическое РЛ – $i=-1,91$; тревожное РЛ – $i=-2,94$. Анализируя внутреннее содержание показателя было выявлено, что пациенты с диссоциальным РЛ давали большое количество ответов категории «агрессивности», соотнося изображение с действиями наносящими какой-либо вред другому человеку и низкий уровень сбалансированности ответами тормозящих агрессивное поведение – «аффектации», «зависимости». Межличностное взаимодействие таких пациентов носит преимущественно формальный характер, что позволяет других людей использовать как функции, неумение сопереживать и сочувствовать другим. Для пациентов с истерическим расстройством личности характерны высокие

показатели по шкале «директивность», что указывает на их готовность управлять и указывать другим для достижения собственных поставленных целей и одновременно высокие показатели по шкале «коммуникативность» и «аффектации», что указывает на потребность в других людях и развитой эмпатии, умении почувствовать эмоциональное состояние другого, что в свою очередь снижает вероятность проявления агрессии в поведении. Для пациентов с тревожным личностным радикалом были выявлены низкие показатели по шкалам «агрессивность» и «директивность» и высокие показатели по шкале «зависимость», что указывает на неспособность самостоятельно удовлетворять собственные потребности, зависимость от чужого мнения. Данные характеризующие специфику эмоциональной сферы у пациентов с различными вариантами РЛ были получены и по методике Роршаха. Полученные данные позволили нам сделать следующие выводы. Каждый вариант личного расстройства характеризуется специфическими проявлениями эмоциональной и мотивационной сферы: так, например, для пациентов с ананкастным РЛ характерна выраженная внутренняя напряженность и личностная дезинтеграция, со смешанным реагированием, низкий уровень вероятности проявления агрессии в поведении; для пациентов с диссоциальным РЛ было выявлено повышение вероятности проявления агрессии в поведении с формальным межличностным взаимодействием и низким уровнем сбалансированности свойствами тормозящими проявление агрессии в поведении. Выявленная специфика эмоционального реагирования в свою очередь может выступать в качестве «мишеней» психокоррекционного воздействия и лечь в основу разработки соответствующих программ для каждого варианта личностной патологии.

Литература:

- 1) Белый Б. И. Тест Роршаха: практика и теория / Под ред. Д. Н. Собчик. — СПб.: Дорваль, 1992. — 200 с.
- 2) Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные расстройства / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. - СПб.: Питер, 2010. 400 с.
- 3) Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «Hand-test». Методическое руководство / Т.Н. Курбатова, О.И. Муляр. - СПб.: ГМНПП «ИМАТОН», 2001. - 64 с.
- 4) Назыров Р.К., Логачева С.В., Ремесло М.Б., Павловский И.О. Типология психотерапевтических мишеней и ее использование для повышения качества индивидуальных психотерапевтических программ в лечении больных с невротическими расстройствами. Методические рекомендации / Р.К. Назыров, С.В. Логачева, М.Б. Ремесло, И.О. Павловский. - СПб, 2011.- 18с.
- 5) Романов Д.В., Шишова А.А. Психологическая диагностика когнитивных нарушений при расстройствах личности: модель шизоидного расстройства / Д.В. Романов, А.А. Шишова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2010. Т. 12. № 5-2. С. 463-465

б) Собчик Л. Н., Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛ (ММРІ) Практическое руководство / Л.Н. Собчик. — М.: Речь, 2007. — 224 с.

СВЯЗЬ МЕТАПОЗНАНИЯ С ТИПАМИ РЕАГИРОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ

М.В. Башкин (г. Ярославль)

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ
(Проект №15-06-10823а)*

Умение разрешать педагогические конфликты - важный фактор эффективности профессиональной деятельности учителя. Эффективное решение педагогом возникающих конфликтных ситуаций требует от него принятия во внимание условий, образующих данную ситуацию, а также учета собственных когнитивных характеристик, способствующих ее более успешному решению.

В своем исследовании, вслед за Ю.В. Пошехоновой, мы понимаем под метапознанием «знание о собственных мыслительных процессах и стратегиях, способность к сознательной их рефлексии, изменению и осуществлению действий, основанных на этом знании» [2, С.20]. Решение проблемной ситуации является важной частью интеллектуальной деятельности, которая требует понимания сущности возникшей проблемы.

Проблемная ситуация представляет собой основу конфликта, выступая в качестве его объекта. Как подчеркивает Н.Ф. Вишнякова, она включает в себя либо противоположные позиции сторон по какому-то вопросу, либо противоположные цели или средства их достижения в данных обстоятельствах, либо несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п. [1].

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 учителей школ г. Ярославль. Диагностический инструментарий исследования: методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова); методика «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева); опросник «Диагностика личности на мотивацию к успеху» (Т.Эллерс).

Корреляционный анализ позволил установить связь метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности с поведением учителей в межличностном конфликте. Выявлено, что тип реагирования, направленный на оптимальное разрешение конфликта, имеет прямые связи с параметрами «Метакогнитивные знания» ($r=0,25$; $p>0,01$); «Метакогнитивная активность» ($r=0,27$; $p>0,01$) и «Приобретение информации» ($r=0,22$; $p>0,05$). Таким образом, чем выше педагог оценивает свою способность приобретать и сохранять новые знания, справляться с различными проблемными

ситуациями, тем выше вероятность выбора им в межличностном конфликте конструктивной стратегии поведения.

Установлена обратная связь метакогнитивной активности учителей с типами их реагирования на конфликт «Агрессия» ($r=-0,84$; $p<0,01$) и «Уход» ($r=-0,88$; $p<0,05$). Это означает, что педагоги с трудностями регуляции собственного интеллектуального поведения склонны к проявлению в межличностном конфликте агрессивной и избегающей стратегий поведения.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что оптимальный тип реагирования учителя на межличностный конфликт связан с мотивацией стремления к успеху ($r=0,56$; $p>0,01$). Конфликтная компетентность педагога предполагает доминирование в его поведении мотивации стремления к успеху, способствующей конструктивному разрешению конфликта. Прямо противоположный тип мотивации (мотивация избегания неудач), напротив, может препятствовать успешному разрешению педагогом конфликтной ситуации.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что мотивация стремления к успеху педагога имеет прямые связи со шкалами «Метакогнитивные знания» ($r=0,43$; $p>0,01$) и «Метакогнитивная активность» ($r=0,24$; $p>0,05$), а также с такими характеристиками, как «Приобретение информации» ($r=0,47$; $p>0,01$) и «Управление временем» ($r=0,24$; $p>0,05$). Таким образом, учителя, ориентированные на достижение успеха, умеют эффективно организовывать и распределять собственное время, владеют навыками приобретения и сохранения знаний, использования опорных материалов. Чем выше метакогнитивная осведомленность личности, тем сильнее педагог ориентирован на достижение успеха в своей деятельности.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о важной роли метакогнитивных процессов педагога в процессе поиска и реализации им конструктивного решения межличностных конфликтов. В педагогической деятельности учитель несет профессиональную ответственность за конструктивное разрешение возникающих конфликтов. Принятие ответственности является важным признаком как профессиональной, так и личностной зрелости. Осознание учителем ответственности за конструктивное разрешение конфликта подразумевает наличие у него способности видеть связь между своими действиями и их последствиями, что неразрывно связано с феноменом метапознания.

Литература:

1. Вишнякова Н.Ф. Конфликтология: учеб. пособие. – Мн.: Университетское, 2002. – 318 с.
2. Скворцова Ю.В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы. Дис. к-та психол. наук. – Ярославль, 2005. – 192 с.

РОССИЙСКАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ И ГЛОКАЛИЗАЦИЯ ПСИХОТЕРАПИИ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ВАРИАНТ

Сандомирский М.Е., Сомова Н.Г. (г.Москва)

Современная глобализация, как процесс эволюции общества, затрагивает все сферы жизни последнего. В диалоге культур, их взаимопроникновении и интеграции происходит формирование наднациональной транскультуры (Эпштейн М., 1991). При этом в российских условиях важна не только интеграция, но и дифференциация различных культур, способствующая сохранению национальной идентичности, играющей роль ресурса социальной стабильности и устойчивого развития общества (Сандомирский М.Е., 2015). В процессе глобализации тем самым происходит глокализация (от глобализация + локализация), холистическое сочетание разнонаправленных трендов развития, вместо нивелирования локальных отличий - повышение их значимости, включая рост интереса к этнокультурным традициям (Robertson R., 1995).

Тем самым мы наблюдаем проявление своего рода *коллективной психологической защиты, или закона сохранения национальной идентичности, культуры и ментальности* (Сандомирский М.Е., 2015). актуально стоит и в современную эпоху глобализации. Этот кризис проявился в начале XX в. и вновь манифестирует столетие спустя. Несмотря на процесс глобализации, порождающий широкомасштабный кризис национальной идентичности, устойчивой тенденцией является стремление народа к сохранению ценностей своей национальной идентичности и собственной культурной уникальности (Кожевникова Ю.А., 2012).

Взаимодействие этих двух взаимно противоречивых тенденций, продуктом которых становится культура "текущей современности" (З. Бауман), изучает кросс-культурная психология, а их влияние на человеческий мозг - кросс-культурная нейропсихология (Ardila A., 1995). По определению Дж. Берри (2007), она рассматривает сходство и различия в индивидуальном психологическом функционировании в разных культурных этнических группах. При этом анализируются взаимосвязи между психологическими, социокультурными, экологическими, биологическими факторами (Цветков А.В., Трубачева М.А., 2010). В психотерапевтическом контексте важнейшим разделом этой отрасли психологии выступает *кросс-культурная психосоматика* (Сандомирский М.Е., 2005, 2007), связанная с

принятыми в обществе стереотипами выражения / контейнирования эмоций. В этом смысле современная культура очевидным образом порождает психосоматические расстройства - так же, как по мнению А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян (1999), она индуцирует расстройства эмоциональные (на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств).

Фактически, на новом уровне выстраивается психофизиологический фундамент той "психологии народов", о которой еще в XIX в. писал В. Вундт: *"Одной из главных задач психологии навсегда останется исследование взаимодействия индивидуумов со средой и выяснение процесса развития."* И путь к пониманию закономерностей психологического развития народов, по мнению К.Г.Юнга, открывается благодаря пониманию психологии развития индивидуума (см. «Либи́до, его метаморфозы и символы»). Человек выступает не только как носитель ментальности, но и в онтогенетическом смысле как ее собственный продукт. Тем самым с позиций современной нейронауки развиваются положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского и А.Р. Лурии, как объективное свидетельство того, что человек живет и развивается именно в культуре, и последняя оказывает значимое влияние на развитие его личности в целом и формирование высших психических функций в частности.

В качестве мозгового обеспечения культурно-опосредованного онтогенеза человеческой индивидуальности, его неврологического субстрата в первую очередь выступает функциональная асимметрия полушарий мозга (Сандомирский М.Е., 2001), с учетом закономерностей ее возрастного развития (Сандомирский М.Е., 2005).. В этой связи с особенностями национального характера в первую очередь необходимо отметить дихотомию «Восток-Запад», рассматриваемую как различие западного-рационалистического и восточного (азиатского), или холистического, способов познания мира (Дюмулен Г., 1994). В рамках этого сравнения типичный «русский» психологический портрет можно анализировать в противопоставлении «западному» и с учетом близости к «восточному». Как писал Н.Бердяев, *«западная душа гораздо более рационализирована, чем русская душа»* (см. Бердяев Н., 2000). Психологический портрет индивида в западной культуре, с его приверженностью распорядку и размеренности жизненного устройства, опорой на логику и рационализмом, а по большому счету – несколько механистичной организованностью духовной жизни и предсказуемостью поступков – прямо противоположен чертам типичного «восточного» человека, его загадочности и невозможности логического объяснения многих поступков. Добавим сюда индивидуализм Запада, в современных условиях проигрывающий в социальной эффективности коллективизму культуры Востока (Дипак Лал, 2007).

В качестве культурно-мировоззренческой основы русского национального характера традиционно рассматривается «русская идея» (Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев), объединяющая: мистицизм (интуитивное постижение мира и стремление жить «чувствами», а не «разумом»,

создающие иррациональность), историзм (включая культурно-историческую, цивилизационную миссию, а также соборность, или «коллективизм», противопоставленные западному «индивидуализму») и эстетизм (по А. Ф. Лосеву, образность мышления). В дополнение к перечисленным, А.И. Солженицын выделял такие черты русского характера, как «самопожертвование», «сострадание» и «смирение с судьбой» (по выражению Е. Евтушенко, «претерпелость»).

Противостоящая этому характерная черта свойственного Западу жизненного уклада – чрезмерная интеллектуализация и прагматизация жизни в ущерб духовности. По К.Г.Юнгу (1993), характерное для западного жизненного стиля «отсутствие духовной ориентации граничит с психической анархией», в результате чего «против него самоубийственно восстает его собственная душа», отсюда вывод: *«Европейцу нужно возвращаться к своей собственной натуре. Он должен заново открыть в себе естественного человека»* (Юнг К.Г., 1992, с. 42). В

Естественно, за подчинение своего природного естества законам рационального жизнеустройства человеку приходится платить высокую цену. По словам В.В.Малявина (1998), западная ментальность подчиняет и духовную жизнь, и материальный мир технологическому проекту «ценой неисцелимого раскола сознания». Последнее сродни душевной болезни, своего рода «социальной шизофрении» (Сандомирский М.Е., 2003), имея в виду безэмоциональность и отстраненность, бездушный формализм, возникающие вследствие подчинения эмоций логике, подавления их естественного выражения, а также отсутствие внутренней целостности, своеобразную расщепленность личности. На уровне обыденного массового сознания это приводит к фрагментации последнего (Фишман Л.Г., 2017).

Отсюда вытекает такая характеристика западного образа жизни, как отчуждение, в противовес аутентичности. Стереотипы "общества потребления" становятся субститутотом самоактуализации, подменяют собой экзистенциальные ценности и нередко обращаются в свою противоположность. А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян (1999) назвали этот феномен эффектом *обратного действия сверхценной установки*: так, культ успеха и достижения, при его завышенной значимости, по мнению указанных авторов, ведет к депрессивной пассивности, культ силы – к тревожному избеганию и ощущению беспомощности, культ рации – к накоплению эмоций и разрастанию их физиологического компонента. На наш взгляд, в этом проявляется также известный закон оптимума мотивации Р. Йеркса - Д. Додсона, согласно которому чрезмерная интенсивность стремления к достижению цели ведет к снижению эффективности соответствующей деятельности. Разность аффекта, утилизированного на вегетативное обеспечение продуктивной деятельности и противоположное ему неэффективное, а порой и контрпродуктивное растрачивание ресурсов, трансформируется в фактор формирования психосоматических расстройств (Сандомирский М.Е., 2007).

К характерным чертам традиционной для российской ментальности аффективности необходимо отнести и открытость в выражении чувств ("душа нараспашку"), их непритворство (особенно в отношении стенических эмоций) и стремление к справедливости. Это антипод западной сдержанности в выражении эмоций, приводящей к формированию так называемого депрессивного сообщества (Eaton J.W., Weil R.J., 1955), создающего среду, потенцирующую развитие психосоматических, невротических и аффективных расстройств.

Как считает В.В.Макаров (2001), современная российская «национальная черта – иррационализм. Дихотомия западной рациональности и русского иррационализма подробно рассмотренf В.А. Малышевым (1997). По его мнению, традиционный уклад и современное социальное государство Запада породили адаптивно-ориентированную культуру, где человек привыкал делать узкий круг работ и не учился адаптироваться к резко меняющимся условиям. Для человека же, живущего в России, к которому жизнь зачастую предъявляла неожиданные и нелогичные требования, была часто необходима особенно высокая адаптивность.. К этому можно добавить посттравматический личностный рост, как результат приспособления к труднопредсказуемой и высокострессовой среде.

Рассмотренные особенности российской ментальности определяют тренды развития отечественной психотерапии. На протяжении более 20 лет оно происходило в русле вестернизации. В последнее же время, на фоне все более отчетливой культурной дивергенции России и Запада, приоритеты и ориентиры культурного развития меняются. Это не может не затронуть и сферу гуманитарных психотехнологий. В формулировке В.В. Макарова (2001), наша страна должна «умудренный Запад обогатить новым знанием» в области психотерапии. По мнению М.Е.Бурно (2000), *«западный душевный склад... предопределяет сегодняшнюю западную рационалистически-психодинамическую... психотерапию, подобно тому как восточный – восточную, чувственно-идеалистическую»*. Соответственно для отечественной психотерапии целесообразен "срединный путь" развития, гармонично сочетающий обе этих ипостаси. Отсюда вытекает актуальная задача отечественной психотерапии, как указывает), важнейшей сегодня является адаптации и локализации психокоррекционных технологий, как западного, так и восточного происхождения - иными словами, интеллектуальное импортозамещение, опирающееся на прочный фундамент российской культуры (Сандомирский М.Е., 2015).

Литература.

1. Вундт В. Проблемы психологии народов// Тексты по истории социологии XIX—XX веков: Хрестоматия. — М.: Наука, 1994. — С.75—90.
2. Бердяев Н.А. Судьба России: Сочинения. — М.: ЭКСМО—Пресс; Харьков: Фолио, 1998. — 736 с.
3. Берри Дж. Кросс-культурная психология: исследования и применение. — Харьков, Гуманитарный центр, 2007. — 560 с.
4. Бойко М. Одна философия дополняет другую. Интервью с М.Е. Бурно // Независимая газета. — 08.07.2010. — Режим доступа: http://www.ng.ru/ng_exlibris/2010-07-08/2_bruno.html
5. Бурно М.Е. «Душа России» и душевное здоровье // Экология человека — 2001, N 4.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М.: АПН РСФСР, 1960.
7. Дипак Лал. Непреднамеренные последствия. М.: ИРИСЭН, 2007. — 344 с.
8. Дюмулен Г., История дзэн-буддизма. Индия и Китай. — СПб.: ТОО «ОРИС», ТОО «Яна-Принт», 1994.— 336 с.
9. Макаров В.В. Избранные лекции по психотерапии. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 432 с.
10. Малышев В.А. Цепочки качественной сложности. — М.: КМК Лтд., 1997. — 432 с.
11. Сандомирский М.Е. Защита от стресса. Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем. — М.: Институт психотерапии, 2001. — 336 с.
12. Сандомирский М.Е. ...Просто мир сходит с ума. Интервью записал Р. Рахимов // АиФ—Башкортостан – №13 (438). – Март 2003. – С. 8.
13. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная терапия. — М.: Незав. Фирма «КЛАСС», 2005. — 592 с.
14. Сандомирский М.Е. Элементы нейропсихотерапии. Психорефлекторный подход. — М.: Издательство ООО «Степень свободы», 2007 – 112 с.
15. Сандомирский М.Е. Интеллектуальное импортозамещение в отечественной психотерапии и современная российская культура // Теория и практика психотерапии — 2015, №9 (13). — С. 17—39.
16. Сандомирский М.Е. Матетика: деятельностный подход к повышению эффективности обучения // Деятельный ум: От гуманитарной методологии к гуманитарным практикам. Матер. Межд. конгр., посв. 80-летию со дня рождения А.А. Леонтьева (Москва, 23-26 мая 2016г.) Часть 2. — 116 с. — С. 106-108.
17. Фишман Л.Г. Существует ли современное массовое сознание? // ПОЛИТИЯ. — 2017. — № 3 (86). — С. 6-24.
18. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Эмоциональные расстройства и современная культура (на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств) // Московский Психотерапевтический Журнал. —

1999, №2. — С. 61-86.

19. *Цветков А.В., Трубачева М.А.* Нейропсихология как метод преодоления этноцентризма в кросс-культурных исследованиях // Современная социальная психология: теоретические подходы прикладные исследования. — 2010, №1. — С. 101-108.

20. *Эпштейн М.* Говорить на языке всех культур // Наука и жизнь. — 1990. — № 1. — С. 100-103.

21. *Юнг К.Г.* Психологические типы. — М.: Прогресс-Универс, 1995. — 718 с.

22. *Юнг К.Г.* Либи́до, его метаморфозы и символы. — СПб.: Вост.-Евр. институт психоанализа, 1994. — 415 с.

23. *Ardila A.* Directions of research in cross-cultural neuropsychology // J. Clin. and Exp. Neuropsychol. — 1995. — V. 17. — Pp. 143–150.

24. *Eaton J.W., Weil R.J.* Culture and mental disorders. Glencoe: Free Press, 1955.

25. *Featherstone M., Lash S., Robertson R.* Global Modernities. — SAGE, 1995-01-01. — 306 с.

ЭМПАТИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, КАК КЛЮЧЕВОЕ ЗВЕНО ОТНОШЕНИЙ.

Степанов О.Г., Панова Н.В. (г.Челябинск)

Сначала об определении эмпатии. Что же это такое? Франс де Вааль в своей книге «Век Эмпатии» (2008) характеризует ее так: Эмпатия – это способность: а) быть задействованным (сопереживать) и поделиться эмоциональным состоянием другого, б) проанализировать причины состояния другого, в) идентифицировать себя с другой стороны, принять его или ее перспективы. В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание и сочувствие. Многие люди часто связывают и подменяют понятие эмпатии с одной из этих особых форм. *Сопереживание* — это переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним. *Сочувствие* — это переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека. Возможно, что эмпатия – более широкое понятие; оно включает обе вышеупомянутые формы как необходимые составляющие. И, конечно, ещё одним компонентом эмпатии является целевое устремление помочь другому человеку (Другому). Наверное, самым важным компонентом. При этом Франс де Вааль указывает, что он использует термин "сочувствие" (эмпатия), даже если присутствует только один критерий из перечисленного в его определении, считая, что все эти элементы (критерии) эволюционно связаны (2009). Эмпатия многослойна, как матрешка. В ее сердцевине – эмоциональное «заражение» - способность приходить в соответствие с эмоциональным состоянием другого. Следующий слой – чувство сопричастности (утешение) - готовность войти в положение другого.

Наружный слой – перспективный взгляд (целевая помощь) – еще более сложное проявление эмпатии.

Эмоциональное «заражение», синхронистичные повторы, копирование являются основой для возникновения резонанса в эмоциях, состояниях Другого, а значит, глубокой идентификации с ним. Но если рассмотреть резонанс, как явление, то можно привести пример из книги «Быть с ребенком. Практикум по общению». Просто он очень наглядно показывает суть резонанса. Если две струны на гитаре настроены одинаково (12-струнная гитара), то стоит дернуть за одну из них, вторая тоже начнет звучать из-за возникшего резонанса между ними, т.е. необходимым условием для резонанса является одинаковая частота настройки струн. Наблюдая за резонирующими струнами далее, иногда можно заметить, что через некоторое время амплитуда их колебаний становится даже больше, чем та, которую вы изначально задали одной струне. Почему так? В этом проявляется чудесное свойство резонанса! Дело в том, что одинаковая частота настройки струн на самом деле совсем не одинакова, то есть скорее «не совсем одинакова». Как вы не старайтесь, по большому счету различие в частоте все же будет! И вот вторая «не совсем одинаковая» струна, находясь в резонансе, но в тоже время, имея свою амплитуду звучания, «подтягивает» или «гасит» амплитуду звучания другой. Особенно хорошо это чувствуется как раз на 12-струнной гитаре, где создается неповторимое чувство перелива струн.

В эмпатии все точно также! Идентификация с Другим человеком - есть проявление возникшего резонанса с эмоциональным состоянием Другого в результате сонастройки с ним. При резонансе более всего проявляется микс идентификации, эмоционального заражения, копирования, отзеркаливания, импринтинга, в общем - всех процессов, помогающих «почувствовать себя в шкуре другого». Если по эмоциональной шкале ваш тон выше, вы «подтягиваете» его до своего эмоционального состояния, если ниже – то «гасите». Вы не сможете помочь человеку (Другому), если ваша эмоциональная частота «полностью совпадает» или настроена еще ниже, чем у Другого. Нужно быть чуть выше настроенным, чтобы показать ему перспективу. Как же это сделать? Как быть уверенным, что ваша частота выше? Все очень просто! Надо попытаться максимально сонастроиться с ним, с его состоянием, имея *сильное искреннее желание ему помочь*. Само наличие такого осознанного желания сразу ставит вас выше по эмоциональной шкале, чем ваш партнер по общению. Надо, чтобы вы чувствовали настоящий осознанный интерес к Другому, были развернуты к нему; тогда необходимый *перелив ваших струн* появится! Добавим, очень помогает осознание того, что вы чувствуете к нему, а также способность «быть и не быть» в этих чувствах (это и есть необходимое различие), то есть, с одной стороны, искренне сопереживать ему, а с другой, осознавать, что происходит вокруг вас в это время (иногда в отличие от него).

Получается очень странная вещь: для того, чтобы настроиться «не совсем одинаково» с Другим, имея целью эмпатично помочь ему, нужно максимально сонастроиться с ним, стараясь совпасть по частоте настройки для возникновения резонанса. И ваше направленное искреннее желание сопереживания, с осознанием, что происходит в это время с ним и с вами вместе, делает Вас «отличающимся» от Другого. Напоминаем, что когда речь идет о «Другом», то имеется в виду и ребенок, и близкий человек, и товарищ, и просто другой человек. Законы общения – универсальны!

Итак, вы осознаёте, что чувства, которые вы испытываете, являются отражением чувств партнёра по общению. Этот аспект эмпатии отмечают многие исследователи. Если осознания не происходит, то такой процесс, с их точки зрения, является не эмпатией, а, скорее, неосознанной идентификацией с собеседником. Именно способность понимать, что текущие чувства отражают состояние другого человека, позволяет эмпатирующему использовать эту способность для более глубокого понимания партнёра, и различать свои индивидуальные эмоции с теми, что возникли в ответ на эмоции партнёра (Роджерс, К. Р, 1959). Думаю, грань между этими состояниями достаточно тонкая, но водораздел их связан именно с **осознанием**. Хотя идентификация и эмпатия различаются по своей природе, подчеркиваю, **без идентификации с Другим невозможно проявление к нему эмпатии. Так же и без эмпатии – глубокая идентификация с Другим становится крайне затруднительна.**

А что же случается при бессознательном развитии процесса эмпатии? До сих пор мы говорили о том, что эмпатия включает в себя сопереживание, соучастие, сочувствие и т.д. Франс де Вааль считает, что наличие хотя бы одного из этих признаков говорит о развивающейся эмпатии. Но как же быть со слоями матрешки – эмоциональным заражением, сопричастностью и перспективой целевой помощи? Насколько эти слои сопоставляются с ее признаками? Что из чего вытекает? Существует ли фазность и ступени развития эмпатического процесса? Как связаны более ранние эволюционные формы с «новыми» более дифференцированными? К более ранним формам эмпатии относятся эмоциональное заражение и копирование, к более осознанным - целевое устремление. Получается, что течение каждого эмпатического процесса неизбежно проходит ступени развития: от более ранних неосознанных к высокодифференцированным осознаваемым. Проходит именно в такой последовательности. На первой ступени, применяя идентификацию, мы, как правило, испытываем эмоциональное заражение, то есть «заражаемся» эмоциональным состоянием Другого, и вследствие этого развиваются сочувствие и сопереживание. Затем на второй ступени мы испытываем сопричастность и «отзеркаливаем» утешением. Вот в это время мы осознаем, насколько «трогает нас это». Что отзывается в нас из-за этого. И на третьей ступени все эти предыдущие признаки трансформируются в целевое устремление помочь. Человек теперь уже осознанно решает в этот

период, какие из предыдущих ступеней ему необходимо усилить: сочувствие, сопереживание, сопричастность, утешение... Чтобы лучше помочь Другому! В итоге, в интегральной сущности целевого устремления мы ощущаем присутствие всех признаков эмпатии, в большей или меньшей степени. А может, наоборот, некоторые признаки надо ослабить или вообще не применять? Ведь если ты подходишь к радостному человеку, то не нужно развивать все признаки эмпатии. Радостью не грех и просто «заразиться»! В этом случае проявляются только идентификация и эмоциональное «заражение», и это тоже эмпатия!

Даже если вы подходите к Другому с осознанным желанием помочь ему, нельзя сразу начинать с третьей ступени, не пройдя две предыдущие. Надо отдать им время, хотя бы и короткое. Скорее нужное. Побывать с Другим. Без этого невозможна реальная помощь для него. Нельзя даже думать так, что вы можете перейти к третьей ступени, не прожив, не прочувствовав в себе сочувствие и сопереживание. Вообще, здесь есть опасность того, что твоя «помощь» будет очень далека от реальной помощи другим. Плохо думать, что мы знаем, что они (Другие) хотят, и знаем (или кто-то Большой знает) как им помочь.

В качестве примера приведем случай из собственной профессиональной практики. Мы работали в русско-канадском проекте – организовывали работу «Астма-школы» для родителей, дети которых болели бронхиальной астмой. Мы были заражены иллюзией (кстати, многие врачи страдают этим), что мы знаем чаяния и беды наших подопечных, знаем, что им надо, и как им помочь. И искренне удивлялись, что не все попытки помощи воспринимались родителями, а некоторые – вызвали яростное сопротивление. «Ну, надо же, какие бестолковые родители!» – возмущались мы. Как часто мы слышим подобные слова от молодых коллег!

В ту пору с нами работал социолог из Канады – Жослин Бернье. Удивительная женщина! Она, как мать Мария, все время работала в разных странах, горячих точках: помогала матерям в Бразилии, детям в Африке, студенткам в Канаде и т. д. Как-то она сказала: «А вы спросите их, чего они (родители) хотят». Мы заспорили: «Да мы знаем хорошо все и так!» «А вы все же спросите...» – повторила она. Жослин оказалась права. Когда мы провели опрос, мы удивились тому, что совсем не представляем истинных пожеланий и устремлений наших родителей. Что они гораздо интересней, чем мы себе представляли!

Какие «неудобные» вопросы они нам задавали, когда поняли и приняли наше участие, поверили в наше искреннее желание помогать им! Жослин говорила: «Мне не интересны мои ответы. Мне интересны ваши вопросы. Задавайте ваши вопросы!». Тогда к нам пришло понимание, что если вопросы неудобные – они очень нужные. По этому поводу вспоминается поэт Райнер Мария Рильке. В письмах молодому поэту он писал: «Вас очень

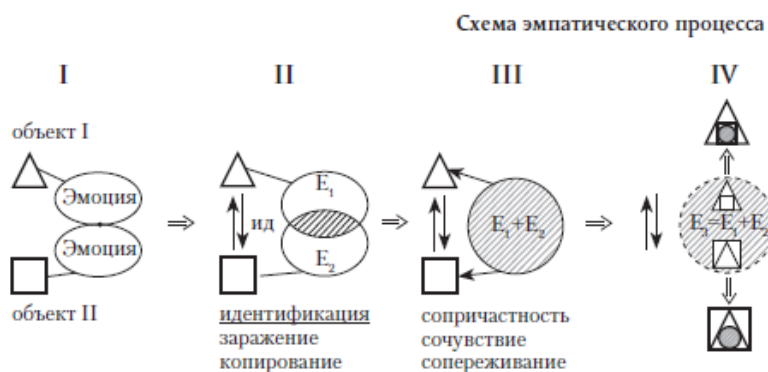
прошу: имейте терпение, памятуя о том, что в Вашем сердце еще не все решено, и полюбите даже Ваши сомнения. Ваши вопросы, как комнаты, запертые на ключ, или книги, написанные на совсем чужом языке. Не отыскивайте сейчас ответов, которые Вам не могут быть даны, потому что эти ответы не могут стать Вашей жизнью. Живите сейчас вопросами. Быть может, Вы тогда понемногу, сами того не замечая, в какой-нибудь очень дальний день доживете до ответа».

Попробуем схематично отобразить фазы или ступени развития эмпатического процесса. Допустим, к одному объекту с его эмоцией подходит другой объект со своей эмоцией. Они соприкасаются своими эмоциями в некой точке. С помощью процессов идентификации, заражения, копирования происходит взаимодействие эмоций и их сил с формированием области перекрытия. В ней возникает слияние ощущений, мыслей, чувств, которое, в некотором смысле, сродни монадному слиянию ребенка и матери в ранние периоды его развития. Формируется общее поле, общая область, какая-то общая эмоция (чувство, ощущение) то есть то, что Д.В. Винникотт называл переходной зоной, «третьей» областью, областью игры. Собственно говоря, он говорил о проявлении трансцендентной функции, которую он еще называл областью опыта. Здесь-то и возникает резонанс. Идея заключается в том, что эта область слияния с помощью резонанса теперь соединяет и даже удерживает вместе две полярности, противоположности, две разных силы эмоций. Напоминаю, что силы – это эмоции, с которыми общающиеся люди подходят к друг другу. Напряжение между ними, отмечал Винникотт, «общая сила удержания их вместе приведет к возникновению чего-то нового». Новое или «нечто другое», возникающее, например, между матерью и ребенком, отличается от того, что дает мать или сам ребенок, хотя и несет в себе черты того и другого. «Это что-то меньшее, чем мать и он сам, и одновременно что-то большее» или промежуточная область опыта указывал Винникотт. То есть как раз то, что в понимании К.Г. Юнга являлось сутью трансцендентной функции – явление, созданное «результатирующей силой, объединяющей борьбу противоположностей».

Эмоции – зеркало эмпатического процесса. Их уровень проявления отражает его энергию. Вялые эмоции – вялый процесс, сильные эмоции – высокая энергия сопереживания и сочувствия. Низкий уровень эмоционального проживания, слабая выраженность эмоций, ставит под сомнение и само проживание. Как говорится, «вялая любовь – это не любовь». Так мы вернулись к необходимости и ценности содружественного проявления эмоций (сочувствия, сопереживания и т.д.). При их сложении возникает общая эмоция, отражающая возможности трансцендентности обоих объектов – результирующее третье. Цель ее – **трансформация – получение чего-то качественно нового**. Есть формула «Два становятся тремя, третье как одно становится четвертым...», которую предлагал Юнг, основываясь на своей интерпретации аксиомы Марии Пророчицы. Этой

женщине-алхимику (I–II в. н. э.) приписывается высказывание: «Одно становится двумя, а два — тремя, и [благодаря] третьему одно — четвертое». В работе «Психология алхимии» Юнг толковал эту мысль как путь к индивидуализации, в «Ответе Иову» — как символическое отражение трансформации. В нашем случае третье — общая эмоция, которая затем трансформируется в четвертое. **Четвертое — это целевое устремление помочь Другому.** Четвертое складывается из участия в процессе энергии эмоций обоих объектов. По большому счету это участие одинаково, при одинаковой направленности векторов (то есть эмпатии, а не антипатии), ведь «танго танцуют двое». Более низкий уровень одной из них подтягивается другой стороной до какого-то общего уровня. Если общая эмоция (энергия) будет не «вялой», то и целевая помощь будет более значимой, что приведет к изменению объектов и переходу в другое качественное состояние. Это проявление общего закона трансформации наглядно раскладывает части и звенья, развивающегося процесса общения, как обмена идеями, эмоциями, энергией и показывает развитие наиболее перспективного вида коммуникации — эмпатии. **Эмпатия является ярким проявлением трансцендентной функции,** когда два объекта со с разными пространствами, различными мироощущениями и эмоциями соединяются в одном, созданном ими пространстве позитивного восприятия друг друга. Именно это пространство, это поле лежит в основе **глобального принципа эволюционного преимущества жизни в стае**, который стал предтечей эмпатии. Это помогло нашим предкам выжить в условиях сурового, «ассиметричного» мира. Как указывал итальянский юнгианский аналитик и антрополог Луиджи Зойя, описывая **главное открытие женщины** (2012), то же относится к доисторическим отношениям мужчины и женщины, матери и отца: «Когда она интуитивно поняла революционную важность отца, мать «изобрела» также **практику радужного приема**, впервые обращенного к другому взрослому: то, что люди до сих пор называют «женственностью». Ну разве это не эмпатия? Получается, что это важное человеческое качество, в основном, придумано и развито женщинами.

Для образного понимания приведу схему, отображающую работу формулы развития эмпатического процесса.



I – квадратный объект походит к треугольному и они соприкасаются своими эмоциями

II – с помощью идентификации, заражения, копирования эмоции объектов диффундируют в друг друга с образованием области перекрытия. Их энергии **E1** и **E2** начинают взаимодействие;

III – *Резонанс* => образуется третья область, энергии **E1** и **E2** слагаются => получается энергия **E3**, которая: а) удерживает и объединяет два объекта; б) воздействует на оба объекта; в) в результате возникшего резонанса, *ещё более увеличивается*.

IV – возникает «**ТРЕТЬЯ**» **ОБЛАСТЬ (область игры)**, которая теперь уже включает и сами объекты, в результате чего один объект приобретает черты другого. (в квадратике - треугольник и наоборот). В дальнейшем, при окончании процесса игры, каждый объект несет в себе черты не только Другого, но и признаки третьей области. Это является приобретением «нового» качества, отличного от того, что было у объекта до взаимодействия (в квадратик с треугольником внутрь вписывается круг и в треугольник с квадратиком - тоже).

Проводя дальнейший анализ этой схемы, мы полагаем, что, по сути, эта схема отражает процесс любого общения. Вариации схематического отображения будут связаны только с тем, каков уровень энергии общающихся и куда она направлена - к друг другу или в разные стороны. Общение - это обмен. В случае общения объектов с энергией разного направления и уровня, могут отсутствовать отдельные звенья этого процесса, но принцип взаимодействия, если все же происходит обмен идеями, эмоциями, энергией останется таким же.

В заключении необходимо отметить, что отношения человека с его ближайшим окружением: с матерью, отцом, детьми, влюбленными, Богом, с Другим, ну и с самим собой, можно назвать «золотым кольцом отношений». По нашему мнению - это и есть основные базисные ценности личности, оказывающие существенное влияние на становление её индивидуальности. Общение, идентификация, эмпатия, эмоциональная щедрость - универсальные стратегии, помогающие построить наилучшие гармоничные взаимоотношения человека с миром.

Список литературы:

1. Вааль де Ф. Истоки морали: В поисках человеческого у приматов. — М.: Альпина нон-фикшн, 2014. . – 376с. + 8с. Вкл.
2. Винникотт Д. В. Игра и реальность. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. - 240 с. (Серия «Современный психоанализ: теория и практика»)

3. Винникотт Д. В. Переходные объекты и переходные явления. <http://www.psych-analysis.ru/>
4. Винникотт Д. В. Семья и развитие личности. — Екатеринбург, 2004.
5. Гайар К. Карл Густав Юнг. — М.: Астрель; АСТ, 2004. 160 с. — (Cogito, ergo sum: «Университетская библиотека»).
6. Зойя Луиджи. Отец: Исторический, психологический и культурологический анализ. Пер. с англ. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013 - 280 с.
7. Роджерс, К. Р. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework // Psychology: A study of a science. Volume III: Formulations of the Person and the SocialContexts / под. ред. Sigmund Koch. — Нью-Йорк: McGraw-Hill Book Company, 1959. — Т. 3.
8. Степанов О. Быть с ребенком. Практикум по общению. — М.: Независимая фирма «Класс», 2016. — 152 с.
9. Степанов О. То, что дороже всего. Книга об отношениях. — М.: Независимая фирма «Класс», 2017. — 192 с.
10. Юнг К. Г. Либидо, его метаморфозы и символы. — М.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1994. -415 с.
11. Юнг К. Г. Психология и алхимия . — М.: Рефл-бук: Ваклер, 2003. -420 с.
12. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Ответ Иову. — М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2006. — 389 с.

КОММУНИКАЦИЯ С НОВОРОЖДЕННЫМ РЕБЕНКОМ. ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ. МЕТОДИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ ДВИЖЕНИЙ.

Панова Н.В., Степанов О.Г. (Челябинск)

На современном этапе темп развития научного знания крайне высок и меняющиеся условия развития требуют синтеза и конъюгации многочисленных теорий и знаний из различных областей. Так знания по телесно-ориентированной терапии, перинатальной психологии, неонатологии и накопленный практический опыт мы используем в этой статье.

В нашем понимании новорожденный ребенок является полноценным и равноценным участником коммуникативного процесса. Только понимать мы его сможем только тогда, когда будем владеть, нет, скорее вспомним тот язык, который был для нас первым. То есть тогда, когда у нас еще не была сформирована вторая сигнальная система, а иррациональная система координат была основной.

Итак, в этой статье мы коснемся вопроса коммуникации с новорожденным ребенком. Как ее начинать, как продолжать, как ее заканчивать. И когда думаешь о том, с чего начать, как продолжать общение с ребенком, вспоминается почему-то фраза Владимира Маяковского из его стихотворения, посвященного Владимиру Ильичу Ленину. Он писал: «Я себя под Лениным чищу, чтобы плыть в революцию дальше». Ребенок, иногда, ставится в такие условия, что общение с ним возможно лишь только при правильном проявлении первичности у самого подходящего к нему человека (то есть в вас, когда вы подходите к нему). Нужно себя «почистить», себя послушать, в себе поискать те первичные чувства, которые вы, быть может, испытываете сейчас во взрослой жизни достаточно редко. Чтобы с ним глубоко общаться, нужно понимать, что нужны настоящие проявления первичности в себе. Нужно вспомнить эти базисные первичные чувства, связанные с любовью к родителям, с «присоединением», связанные с контактами с близкими вам людьми... И через это понимать его рефлексии, подходы к миру, проблемы, опосредованность его реакций. Случайного ничего не бывает, все нужно оценивать в комплексе и здесь необходимо рассмотреть вопросы о *конгруэнтности* поведенческих реакций ребенка. Как их описать, как подойти к этой *конгруэнтности*? Ну, хорошо, можно ее уловить, даже зафиксировать, но что она означает? Обычно трактовка поведенческих эквивалентов расплывчата, не определена. Но наш клинический опыт подсказывает, что это очень тонкий инструмент для анализа... И на самом деле нужно понять, что ребенок всегда все показывает! Да и не может быть по-другому, он слишком честен, прямолинеен. Он всегда честно показывает: как, что у него, и где. Важно помнить, что глубокая идентификация с ребенком возможна только при использовании вами близких для понимания самим ребенком средств и методов.

Что включить в характеристики *конгруэнтности* и «*неконгруэнтности*» поведенческих реакций ребенка? Вот некоторые признаки:

- Эмоциональный фон (крик), вокализация;
- Связанная с этим гримаса мышц лица;
- Чувствительность (чуткость) ребенка;
- Общая реакция на внешний раздражитель;
- Конечно же, комплекс оживания;
- Тонус мышц;
- Рефлексы орального и спинального автоматизма;
- Мелкие (малые) движения конечностей;
- Очень важно включить в анализ реакцию на ваши действия, на движения в конечностях и объятия вашими руками, поглаживание и ваше обращение к нему;

- **Элементы диссоциации, то есть «неадекватного» ответа ребенка на «обычные», рутинные раздражители** («гипер-» или «гипо-» - об этом мы расскажем чуть позднее).
-

Итак, можно выстроить цепь, последовательность, алгоритм вашего подхода – отхода к ребенку, считывание, сканирование его реакций, работу с ними. И здесь ваш **ощущенчески – интуитивный** аппарат должен максимально работать. Ваши сканирующие возможности реализуются только тогда, когда вы включите свои «сканеры», активируете свой телесный язык – только так можно надеяться на глубокую идентификацию с ребенком. Странно, правда, зачем вам, так называемые, ваши «сканеры», львиная доля которых находится далеко от ребенка (на спине, на ногах) и не контактирует с ребенком? И причем здесь тогда ваши «сканеры»? Нужны ли они или не нужны? Для того чтобы настроить свое морфогенетическое поле нужно включить все сканерные возможности вашего тела. Очень, кстати, помогает оживление своих каких-то очень ранних воспоминаний, страхов, радости, воспоминаний как образов, то есть «оживление ранних ощущений своего тела». Ну, вот пример, можно вспоминать, объятия своих родителей... Отца или матери... И вот этот сенситивный опыт при воспоминании, готовит ваше тело – оно приходит в такое состояние, ну так скажем, ощущение *«standby»* готовности.

Вот если вы сделаете подобное, то созданное вами морфогенетическое поле поможет сформировать вам намерение. А затем настрой... Далее вы осуществляете сонастройку с ребенком, синхронизируясь с ним через дыхание, объемное внимание, эмоционалирование, контакт и объятия руками... В конце концов вы приходите к совместным ощущениям от контакта с ребенком и от совместных движений рук. Помните, что руки должны быть теплыми, мягкими, легкими и одновременно тяжелыми. И вот уже происходит глубокий поиск ощущений ребенка, ваших ощущений от контакта с ним, совместных ощущений и формирование общего поля, которое очень важно ощутить. И вот здесь можно подробно остановиться на ключевом моменте вашей коммуникации. **Ощущение диссоциации, дисбаланса, дизрегуляции** – вот, что нужно уловить в комплексе всех воздействующих на вашу систему факторов. Важно, возникающее в вас интегральное ощущение диссоциации, при сопоставлении попарно, всех действующих и присутствующих факторов и моментов. Здесь как никогда нужна вся ваша **трансцендентность**. Нужно «посмотреть», «ощутить», как бы со стороны, максимально **безэмоционально** и **безоценочно**. Нужно помнить, что первые места в рядах ваших ощущений занимают не всегда те, которые вам нужны. Они скорее связаны с **вашими** переживаниями, с переживаниями **вашего тела**... А не с переживаниями ребенка... Нужны **вторые**, а то и **третьи** по порядку – именно они, вероятно, представляют **«тонкое тело», морфогенетическое поле** или **«внутреннее видение»**. Здесь использована нами терминология известного американского юнгианского

психолога Натана Шварц-Саланта: он говорит о создании *«тонкого тела»* ваших отношений с ребенком.

Как это практически описать, как описать этот этап? Это явления, которые вообще-то нельзя объяснить с причинно-следственных позиций. В конечном итоге интегральные ощущения можно получить сопоставлением ощущений по типу *«то»* или *«не то»*, *соответствует* или *не соответствует* друг другу пара поведенческих реакций, симптомов или его ответов на ваше взаимодействие с ним. Или другими словами: интегральное ощущение от коммуникации можно получить сопоставлением ощущений по типу *«то»* или *«не то»*, *«соответствует»* или *«не соответствует»*, двух поведенческих реакций (симптомов) или ответов на ваше взаимодействие с ним. Затем, нанизывая друг на друга ощущения, сопоставляя различные пары, отмечая в комплексе сочетающиеся *резонансные пары* (совпадающие) и *диссоциативные* пары, интуитивно можно ощутить вектор, характер баланса и дисбаланса, поле *«тонкого тела»* ребенка, а таким образом динамику, энергетику его состояния.

Например, вы контактируете, общаетесь, вы смотрите ребенку в лицо, в глаза, обращаете внимание на выражение лица, на его двигательные реакции, то есть оцениваете комплекс оживления: вокализацию, улыбку, движения в ответ на ваш осмотр. У вас появляется, оживает, крепнет ощущение от всего того что вы видите, слышите. Появляется так называемый *«образ – картинка»*. Держите ее внутри. Далее. Ваши руки лежат на ребенке, контактируют с ним, обнимают ручки, ножки, воздействуют своим теплом, полем... И в то же время двигаются вместе с ним, с его ножками и ручками, скорее даже сопровождают его движения, периодически создавая границы и перенаправление движений в противофазу... Только очень медленно, не торопясь и все время через объятия руками!.. Так возникает ощущение от телесного контакта с ребенком, от его движений. Оно возникает внутри вас, поначалу очень слабое, а затем приобретает какую-то векторность, динамику, положительную, отрицательную – энергию, как таковую... Это ощущения от телесного контакта движений, которое дает представление о его активности, жизненности... В конечном итоге это тоже сформирует *«образ»*, *«картинку»*, *«тонкое тело»* вашей коммуникации – того, что вы ощущаете вместе с ним. Сосредоточьтесь, закройте глаза (не обязательно), поставьте эти две картинки рядом, внутренне сличите их или положите одну на другую. Это напоминает китайскую игру *Mahjong*, где сличаются совершенно одинаковые кости. Задача сопоставить их, получить ощущение от того, насколько они *соответствуют друг другу, совпадают, «подходят»*. То есть, к примеру, аудиально-визуальная характеристика комплекса оживления накладывается на ваше ощущение от контакта руками и сопровождения ими движений ребенка... Соответствует ли их уровни друг другу, однонаправленны ли они, насколько они *конгруэнтны*?.. Или ощущается некоторая диссоциация, дисбаланс ваших ощущений от этих

«костей» *Mahjonga*? Вы можете *«видеть»*, ощущать почти полное соответствие от этих картинок... И только, допустим, спастическая установка кистей ребенка может смущать вас, выбиваться за пределы сопоставленных картинок... Или резкий крик... Или несколько *ажитированная* двигательная активность (ну как бы немного *«пере-»* или *«гипер»*)... Или наоборот вялость в конечностях и в движениях ребенка.

Конечно, трудно поначалу сопоставлять, понимать то, «какие уровни каким соответствуют». Это достигается с опытом. Да это сложно, особенно, если думать головой... Мы же призываем вас «слушать свое тело», «ловить» ощущения соответствия «то» или «не то»... И верить им! Если вы достаточно сенситивны, хорошо настроены, вы испытаете те достоверные ощущения совпадения или диссоциации реакций, что, в конце концов, позволит ощутить состояние ребенка. Ребенок воспринимает вас телом, телом с вами общается - ответьте ему тем же, общайтесь с ним через ощущения своего тела. Эти ощущения всегда есть, только часто забываются другими, более мощными симптомами. Сопоставляя свои ощущения (что имеет, наверное, общее с *контрпереносом* в психологии) и ощущения, возникающие от ребенка, считывая его реакции на ваши действия, вы «разговариваете» с ним.

Следующая важная задача — это поддержание, сохранение контакта, разговора или поля на все время общения. Это как бои между великими мастерами восточных искусств. Это — совсем не обязательно каскад трюков, ударов, контактных взаимодействий. Иногда, это напоминает мягкий молчаливый танец *едва* касающихся друг друга людей, *но все время касающихся* - руки их в постоянном контакте. Весь бой они совершают совместные движения. Смысл — в постоянном, одинаково ровном, поддержании контакта. Проигрывает тот, кто не успел почувствовать, ощутить, предугадать желание движения другого, тем самым нарушив контакт и давая другому участнику ощущение «провала» контакта. *Не «дающий» контакт — проигрывает!* Не правда ли символично?

Очень важно в любых отношениях (с близким любимым человеком, с матерью, с отцом, детьми, просто *«Другим»* человеком) находиться в постоянном контакте, очерчивая свое присутствие (*«Я - здесь!»*), вернее подчеркивая партнеру, что «вы с ним», показывая ему свои границы, поле, «желания» и «не желания». Иными словами, любое общение может напоминать *«натянутую резинку»* между партнерами, которая должна быть постоянно в натяжении — умеренном, комфортном, дающим постоянное «ощущение присутствия друг друга при общении». Общение с новорожденным ребенком — отнюдь не исключение из этого положения, наоборот, очень важно постоянно *давать* и *брать*, чувствовать и ощущать контакт с ребенком (*резинку*). Это дает возможность сформировать постоянное гармоничное поле, сохранять адекватный уровень энергии, закреплять ощущения от него, *запоминать это поле* (то, чем я говорил

выше). Каким образом это осуществляется? Как это сделать и поддерживать все время?

Важно не отвлекаться, когда «разговариваешь» с ребенком. Как только вы начинаете распылять энергию общения по сторонам, ребенок это сразу чувствует и начинает беспокоиться (тревожиться). Что он чувствует и ощущает при этом? Когда вы с ним, он ощущает присоединение, которое он знает очень хорошо. Это *первичное*, по внутриматочным своим ощущениям, это ощущение одно из главных для него. Если вы «уходите» из общения, «ослабляете натяжение резинки», ребенок ощущает «провал», пустоту. Это можно сравнить с падением навзничь, «спиной в неизвестность». А так как ребенок имеет во многом двоично определенный характер ощущений, то если он уже вступил с вами в общение, откликнулся вам – он ваши «уходящие» действия расценит, как предательство. Поэтому первым необходимым условием поддержания общения с ребенком является постоянное мягкое сосредоточение на нем, на его проявлениях.

Методика сопровождения движений.

Для чего нужна такая методика? С позиций общения, она позволяет бережно, комфортно для новорожденного ребенка получить более полную и глубокую информацию о нем. Более того, она учитывает участие «в разговоре» самого ребенка, то есть дает возможность узнать его активную «жизненную позицию» (шутка). Согласитесь, что когда вы общаетесь с взрослым, вы можете спросить его прямо и выслушать ответ. То же самое и с ребенком старшего возраста. Эта методика – инструмент для того, чтобы «услышать», что «говорит» вам новорожденный ребенок, и, более того «сказать» ему и быть «услышанным».

Формально, при использовании методики сопровождения движений, необходимо понять 2 момента: какой мышечный тонус у ребенка и какой у него «жизненный» тонус.

Мышечный тонус. Вы можете уловить повышение (вплоть до спастического пареза) или снижение мышечного тонуса (до полного его отсутствия). Важно оценить исходный тонус и динамику его изменения при ваших действиях. Но ведь есть стандартное определение мышечного тонуса. Чем же тогда предлагаемая методика отличается от нее? Давайте разберемся. При использовании стандартной методики под мышечным тонусом понимается сопротивление мышц их растяжению при пассивном сгибании и разгибании конечности. У новорожденного оценивается тонус мышц в покое, а также при пассивных изменениях положения тела ребенка. (Н.П. Шабалов, 2009)

Для суждения о мышечном тонусе возможно использование некоторых специальных приемов. Для новорожденного с гипертонусом сгибателей

используют симптом «возврата». Для его проверки ножки ребенка, лежащего на спине, осторожно разгибают и в выпрямленном состоянии прижимают к столу на 5 с. Затем врач убирает руки, при этом руки ребенка сразу же возвращаются в исходное положение. При небольшом снижении тонуса полного возврата не происходит. После снятия физиологического гипертонуса используют следующий прием: обхватив грудь ребенка руками, врач *переводит его в вертикальное положение вниз головой*. При нормальном мышечном тоне голова располагается в одной вертикальной плоскости с туловищем, но не свисает, руки слегка согнуты, а ноги вытянуты. О снижении тонуса говорят свисающие голова и ноги, а в самых тяжелых случаях мышечной гипотонии – и руки. Повышение тонуса при этой пробе проявляется усилением сгибания рук, ног и запрокидыванием головы. Нисколько не сомневаясь в эффективности этих проверочных методик, ставя себя на место новорожденного ребенка, которому *такое* делается, чувствуешь себя не комфортно. И потом нам кажется, здесь мало учитывается сознательное участие самого ребенка при контакте с исследователем, личность ребенка, его участие с позиций общения. Если неумело использовать эту методику, то это вызовет негативную реакцию детей. Нельзя осуждать за это, ведь, в конце концов, имея целью только механическое определение мышечного тонуса – все правильно, так и надо. Еще и приемы, предложенные французской исследовательницей Клаудин Амиел-Тисен (1977), вот и полная картина! Но... Если мы с вами печемся о душе ребенка, о полноценном *диалоге* с ним во время всего вашего общения, если это тоже немаловажная цель, необходимо подумать и посмотреть на это по-другому.

Немного другая ситуация прослеживается при обследовании грудного ребенка: мышечный тонус нижних конечностей у грудного ребенка проверяют пробой на тракцию: лежащего на спине ребенка берут за запястья и осторожно тянут на себя, стараясь привести его в сидячее положение. Сначала ребенок разгибает руки, а затем, во вторую фазу, все телом подтягивается, как бы помогая врачу. При повышенном тоне отсутствует первая фаза – разгибание рук, при пониженном тоне отсутствует подтягивание. (А.В. Мазурин, И.М. Воронцов, 1999).

Казалось бы, в этом случае учитывается участие самого ребенка... Но не в полной мере. Скорее, ему сначала навязываются активные чужеродные действия, а затем, в последний момент исследователь спохватывается – а что же ребенок то? Здесь очень важно – сохранить контакт и следовать за ним. Это дает непрерывность процесса общения. Так вот, при анализе описанных выше стандартных случаев определения мышечного тонуса, возникает ощущение, что оба конца резинки находятся в одной руке! Но тогда это не общение. Это монолог! И все зависит оттого, насколько ты *осторожен* или *не осторожен*. А важен все-таки диалог - это созвучно нашей теме.

Проведение методики сопровождения движений

1) Ваше участие и участие ребенка должно быть 50 на 50%. Это обеспечиваете вы. Налаживайте контакт. Сначала ладонью обнимаются ручки, ножки... Медленно, плавно, несколько раз... Затем еще в объятии с ручкой или ножкой начинается очень чуткое движение... Вернее, вы очень сильно «слушаете», куда ребенок «хочет» двигать ручкой или ножкой, и как бы сопровождаете его движение... Делаете движения, ***содружественные*** по усилию и амплитуде с его движениями, но с постоянным прижатием объятия... ***Вот здесь очень важно соблюдать этот принцип 50/50.*** Ваши усилия должны быть совершенно конгруэнтны с его усилиями. Здесь и возникнет у вас тонкое ощущение его мышечного тонуса, его динамики, его превалирующей направленности – «гипер» или «гипо»; позволит ощутить вам тонус ребенка, активность, сознание...

2) **Жизненный тонус.** Сделав первое несколько раз, медленно, медлительно мягко, но очень определенно, следующим этапом предлагайте ему те движения в объятии рукой, куда бы он по вашим ощущениям «хотел бы двинуть ручкой или ножкой» с чуть-чуть большей амплитудой усилий, чем у самого ребенка. То есть выполняйте движения с некоторой противофазой, но медлительно плавные, теплые, мягкие. Опять важность принципа 50/50. Во время движения в противофазу необходимо опираться на усилие-сопротивление ребенка и предлагать чуть-чуть большую амплитуду (2-3-4%)... И внимательно слушать его сопротивление. В этом ключ вашего понимания его активности и жизненной энергии.

3) вы «разговариваете» с ним, в основном, руками, постоянным контактом ваших рук с его телом. Где здесь «натяннутая резинка», и как обеспечить ее постоянную «мягкую натянутость»? Важны два момента: 1) контакт руками (теплыми, мягкими, «легкими» и «тяжелыми» одновременно, «слушающими») должен быть постоянным и заключаться в бережном плавном движении в виде ***поглаживаний («вылизываний»)***. Одна рука следует за другой... Циклическими волнами... С постоянной ненавязчивой интенсивностью... Медленной... И в «сопровождении» своими руками его движений ручками и ножками... Как будто вы тоже очень хотите, чтобы он ***именно так*** двигал своими ручками и ножками... 2) ***Периодическое замирание*** в объятиях руками его тела, конечностей... Мягко успокаивая... Обеспечивая ему защиту, границы, «матку» в конце концов... Важно следить, насколько это принимается ребенком, и, если надо, ослабляя или усиливая воздействие.

Резюме:

Неотъемлемой частью в понимании новорожденного является общение, коммуникация с ним. Понимание его эмоционального статуса, жизненного тонуса и его самого как равноценного участника процесса. Методика

сопровождения движений - инструмент глубокой идентификации с новорожденным.

К тому же, для новорожденного телесность (сопровождение движений, объятие, укачивание на руках и т.д.) – это, пожалуй, единственная возможность быть услышанным. Если вспомнить цель телесно-ориентированной терапии, то через контакт с телом новорожденного мы оказываем ему и психологическую поддержку.

Список литературы:

1. John L. Coulehan, Marian L. Block. The Medical Interview: Mastering Skills for Clinical Practice. — 5е издание. — Филадельфия: F. A. Davis Company, 2005. — 409 с. — ISBN 080361246X, ISBN 978-0803612464.
2. Preston, S. D., & de Waal, F.B.M. (2002) Empathy: Its ultimate and proximate bases. Behavioral and Brain Sciences, 25, 1-72.
3. Вааль де Ф. истоки морали: В поисках человеческого у приматов / Ф. де Вааль. Пер. с англ. — М.: Альпина нон фикшн, 2014. — 376с. + 8с. Вкл.
4. Гайар К. Карл Густав Юнг/К. Гайар; пер. с фр. И. Борисовой. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. — 160 с. — (Cogito, ergo sum: «Университетская библиотека»).
5. Дефуа Н. Влияние медитативного тренинга на уровень и каналы эмпатии. Влияние МТ на психофизиологические особенности человека. Исследование проявления эмпатии в зависимости от ФМас — LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014 — ISBN 978-3-659-52776-0, ISBN 3659527769
6. Диагностика эмпатических способностей В. Бойко
7. Козлов В.В. Истоки осознания. /В.В. Козлов. — Волгоград: Издательство «Семь ветров», 1999. — 288 с.
8. Лебовичи. С. Во взрослом – младенец (пер. с франц. Челышева Н. И.) — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. — 160 с.
9. Мазурин А.В., Воронцов И.М. «Пропедевтика детских болезней» - СПб: ИКФ «Фолиант», 1999. — 928 с.; ил.
10. Розен М., Бреннер С. Работа с телом в розен-методе: Доступ к бессознательному через прикосновение /М. Розен, С. Бреннер. Пер. с англ. Г.П. Бутенко. — М.: Психотерапия, 2013. — 144с.
11. Степанов О. Общение с новорожденным как с миром. М.: Независимая фирма «Класс», 2015. — 152 с. — (Библиотека психологии и психотерапии)
12. Степанов О. Быть с ребенком. Практикум по общению. — М.: Независимая фирма «Класс», 2016.. — 152с. — (

13. Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А.. Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство. – М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.
14. Шварц- Салант Н. Черная ночная рубашка. Комплекс слияния и непрожитая жизнь.- М.: Институт консультирования и системных решений, 2008 – 237 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ВОЕННОЙ ПРОФЕССИИ

Бондаренко М.Б. (Москва)

Психологическая готовность к профессиональной деятельности понимается как некая степень сформированности в личности специалиста мотивационно - целевого компонента, позволяющего специалисту успешно осуществлять практическую деятельность, а также операционального компонента, включающего профессионально значимые знания, умения и навыки. Помимо этого, необходимыми компонентами являются индивидуально-типологические особенности человека, заключающиеся в степени соответствия их профессии в системе профессионально-важных качеств. Состояние готовности к действию определяется соединением факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности: физическую подготовленность, необходимую нейродинамическую обеспеченность действия, психологические способности, личностные свойства, знания, умения, навыки.

Стоит отметить, что для каждого конкретного вида деятельности психологическая профессиональная готовность имеет свои особенности и специфику. На особом счету в этом плане стоит деятельность профессиональных военных. Мы выделили специфику профессиональной деятельности военных. На основании проведенного анализа мы пришли к выводу, что данная профессия отличается высокой степенью ответственности, экстремальности, жесткой регламентацией социальных отношений, особой степенью оперативности принятия решений в особых условиях боя. Кроме этого профессия военного отличается специфическими противоречивыми требованиями к личности: с одной стороны, требованием жестко формализованного поведения, с другой, проявления нестандартного поведения в стрессовых и экстремальных

ситуациях; формализованной обработки информации и соответствующих решений и креативных решений в условиях боя; умения подчиняться и одновременно управлять. Все это предъявляет особые требования к психологической профессиональной готовности к деятельности (ПГД) военных. Она должна глубоко отражать общую психологическую систему деятельности в совокупности со всеми противоречиями. Ее базовую основу должны составлять качества ПГД но с учетом специфики военной службы.

Мы исходим из представления что основные феномены, механизмы и структурные блоки психологической профессиональной готовности, присутствуют и в ПГД военных. Поэтому мы считаем, ПГД военных включает блок личностных качеств, в которых отражаются специфические требования деятельности: блок самооффективности, который отражает систему ожиданий своей результативности и прогноз позитивных последствий выполнения профессиональных задач военнослужащим, в соответствии с требованиями ситуации; блок самоопределения, который создает мотивационно-ценностную базу принятия личностью той или другой профессиональной модели. В зависимости от уровня развития данных блоков военнослужащий имеет разную степень ПГД. Последняя в зависимости от выраженности и оптимальности обуславливает уровень адаптации к деятельности как в мирной так и боевой обстановке. Учитывая противоречивость профессиональной деятельности военных, мы предполагаем, что ПГД военнослужащих также может характеризоваться противоречиями в согласовании как отдельных блоков, так и на внутриблоковом уровне. Для того, чтобы ПГД обеспечивала эффективность, необходимо чтобы данные противоречия были сглажены. Это достигается формированием личностной структуры, позволяющей военнослужащему принять данные противоречия как соотносимые, уравновешенные. Только в этом случае ПГД будет выполнять свою роль и обеспечивать контролирующий и регулирующий метасистемный эффект. Чем более ярко выражен этот эффект, тем более успешен и адаптивен военнослужащий в своей профессии и более тесно связана его личностная структура (блок личностных качеств).

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Бондаренко М.Б. (Москва)

Проблема профессиональной психологической готовности стоит во многих профессиях. Как анализ имеющихся в науке исследований, так и наши собственные исследования доказывают, что высокий уровень психологической готовности к деятельности у военнослужащих способствует легкости вхождения личности в новые трудовые условия, оптимизирует социально-профессиональную адаптацию, обеспечивает более высокий уровень результативности деятельности и удовлетворенность военной профессией [1].

Для изучения структуры психологической готовности к деятельности было проведено исследование профессиональных ожиданий офицеров-выпускников и оценки удовлетворенности этих ожиданий. Для этого использовалась специальная анкета. В сентябре 2015 года был проведен анонимный опрос 113 офицеров-выпускников ВОУВПО ВВ МВД России и МО РФ. Мы приводим результаты, характеризующие исключительно психологическую сторону профессиональных ожиданий и готовности. 101 выпускник из числа опрошенных респондентов (89,4%) заявили о том, что им служба нравится, служат с желанием; 1 человек (0,8%) ответил, что служба не нравится, служу по необходимости; 10 человек (8,8%) указали, что служат добросовестно, но без особого желания; 1 человек (0,8%) воздержался от ответа. Рассматривая причины, способствующие профессиональному принятию военной службы, мы выяснили следующее.

На вопрос: «Что в наибольшей степени привлекает Вас в военной службе?», мнения респондентов распределились следующим образом (каждый респондент мог выбрать три варианта ответов):

- нравится военная служба сама по себе – 81 человек (71,6%);
- возможность стабильного материального обеспечения себя и своей семьи – 73 человек (64,6%);
- интересная, разнообразная жизнь, возможность проверить себя в экстремальных условиях – 35 человек (30,9%);
- чувство долга, причастность к важному делу по защите Отечества – 76 человек (67,2 %);
- вера в улучшение положения военнослужащих – 12 человек (10,6%);
- возможность личностного самосовершенствования – 39 человек (34,5%);

- организованный, упорядоченный образ жизни, стабильность, уверенность в завтрашнем дне – 39 человек (34,5%);
- отсутствие перспектив хорошо устроится на «гражданке» – 5 человек (4,4%);
- понятные и привычные условия деятельности – 8 человек (7,1%);
- возможность приобрести уважение со стороны окружающих – 5 человек (4,4%);
- решение жилищной проблемы, получение пенсии – 12 человек (10,6%).

На вопрос: «Как по Вашему мнению, складывается в целом Ваше становление в должности?», респонденты ответили следующим образом (каждый респондент мог выбрать три варианта ответов):

- хорошо, вижу перед собой служебные перспективы – 82 человека (72,5%);
- удовлетворительно, службой в целом доволен – 26 человек (23%);
- скорее плохо, служба как-то не идёт – 2 человека (1,7%);
- затрудняюсь ответить – 3 человека (2,6%).

На вопрос получаете ли Вы удовлетворение от выполнения своих служебных обязанностей ответили следующим образом:

- да – 74 человека (65,4%);
- скорее да, чем нет – 35 человек (30,9%);
- скорее нет, чем да – 2 человека (1,7%);
- нет – 2 человека (1,7%).

На основании этих результатов мы сделали вывод, что в целом отношение к военной профессии у выпускников – военнослужащих позитивное. Такие позиции как нравиться военная служба, возможность самореализации в сложных условиях, нравственная ценность (долг по отношению к Родине) занимают ведущее положение в ответах респондентов. Это подтверждается и ответами на вопрос о том, нравится или нет (степень удовлетворения) военная служба в целом.

Итак, в целом, военнослужащие положительно относятся к предстоящей профессиональной деятельности и предположительно имеют высокий уровень психологической готовности к ней. Поэтому следующим этапом нашего исследования было выяснение основных компонентов психологической готовности и уровня их развития. Рассмотрев теоретическую структуру психологической готовности к деятельности, мы остановились на понимании ее как совокупности определенных способностей и свойств. Одним из важнейших компонентов психологической

готовности к деятельности выступает системокомплекс профессионально-важных качеств.

А.В.Карпов, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков в структуре профессиональной готовности специалиста (ПГД) выделяют пять блоков профессионально-важных качеств:

- **личностно-мотивационный блок.** Профессионально-важные качества, входящие в этот блок готовности, определяют то или иное отношение к профессиональной деятельности, желание или нежелание принимать выполнять функциональные обязанности в соответствии с предназначением.

- **целевой блок.** Он включает понимание и принятие задач профессиональной деятельности и задач, поставленных специалистом, желание их выполнять; стремление к успеху или желание избежать неудачи.

- **блок представлений о содержании профессиональной деятельности и способах ее выполнения.** Этот блок профессиональной готовности отражает уровень профессиональных знаний и умений, способностей обучать и воспитывать подчиненных.

- **информационный блок.** Он включает качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации, умение ориентироваться в многообразии и противоречивости различных сведений и источников информации.

- **блок управления деятельностью.** Профессионально-важные качества этого блока обеспечивают планирование, контроль и оценку специалистом своей деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию. [3,5]

Затем исходя из теоретической структуры профессиональной психологической готовности был замерен уровень выраженности основных компонентов. Для этого в дополнение к данным анкеты использовалась экспертная оценка военнослужащих и тестовые методики [2].

Относительно личностно-мотивационного блока мы уже отразили информацию в целом позитивных оценок своей будущей профессиональной деятельности. Дополнительно было оценено стремление обследованных курсантов соблюдать моральные и групповые нормы поведения (рис. 1). Как видим 56 % респондентов имеют высокий и средний уровень соблюдения моральных норм в своем профессиональном поведении. Учитывая специфику деятельности, такие результаты в целом свидетельствуют о приемлемой психологической готовности в данном блоке.



Рис. 1. Уровни соблюдения моральных норм по экспертной оценке

Целевой блок характеризуется в данной выборке следующими результатами. Оценивая степень стремления к службе, респонденты высказались следующим способом:

- очень высокая – 50 человек (44,2%);
- высокая – 56 человек (49,5%);
- средняя – 11 человек (9,7%);
- очень низкая - 1 человек (0,9%).

Следовательно, в данный блок психологической готовности включена высокая ориентация на военную службу.

Следующий блок профессиональных знаний мы оценили по ответам на вопрос: «Как Вы считаете, насколько уровень подготовки выпускников военных институтов внутренних войск в настоящее время соответствует требованиям, предъявляемым к офицерам в войсках?», мнения распределились следующим образом:

- соответствует полностью, офицеры в основном хорошо подготовлены – 78 человек (69%);
- недостаточно соответствует, офицеры часто имеют некоторые пробелы в своей подготовке – 34 человека (30,1%);
- слабо соответствует, офицеры в основном имеют существенные пробелы в своей подготовке – 1 человек (0,9%).

Хотя зафиксированы некоторые пробелы в профессиональной подготовке, в целом полученные при обучении знания и навыки

обеспечивают офицеру относительную уверенность в своих профессиональных компетенциях.

Итак, данный блок выражен в структуре психологической готовности также достаточно высоко.

Для диагностики информационного блока были исследованы познавательные способности курсантов. По результатам психодиагностического исследования познавательных способностей и особенностей мышления среди курсантов были получены следующие данные (Рис. 2).

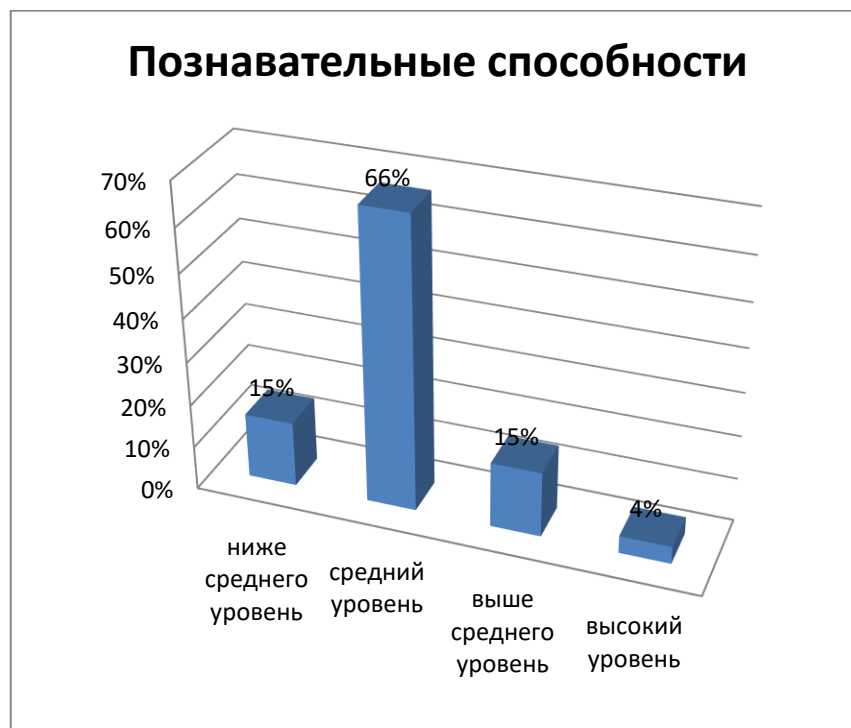


Рис. 2. Диагностика познавательных способностей курсантов-выпускников

Анализируя результаты психодиагностики мышления, можно отметить, что основная масса обследуемых военнослужащих имеет средний уровень развития исследуемых способностей, хотя необходимо отметить и наличие в обследуемой группе военнослужащих, имеющих общий уровень развития познавательных способностей ниже среднего. Данный факт может свидетельствовать о недостаточно внимательном отношении к выполнению задания, а также, возможно, об объективно низком уровне развития познавательной сферы. Так же возможны культурные и социальные аспекты сниженных познавательных способностей. Однако в целом курсанты обладают достаточным уровнем развития познавательной сферы, позволяющем успешно ориентироваться в необходимой профессиональной информации.

Последний блок психологической готовности связан с качествами управления деятельностью. Учитывая, что рассматриваемая деятельность относится к типу «человек-человек» [4], особо-опасному и ответственному виду, мы проанализировали следующие позиции.

В первую очередь это нервно-психическая устойчивость. Результаты приведены на рис. 3.

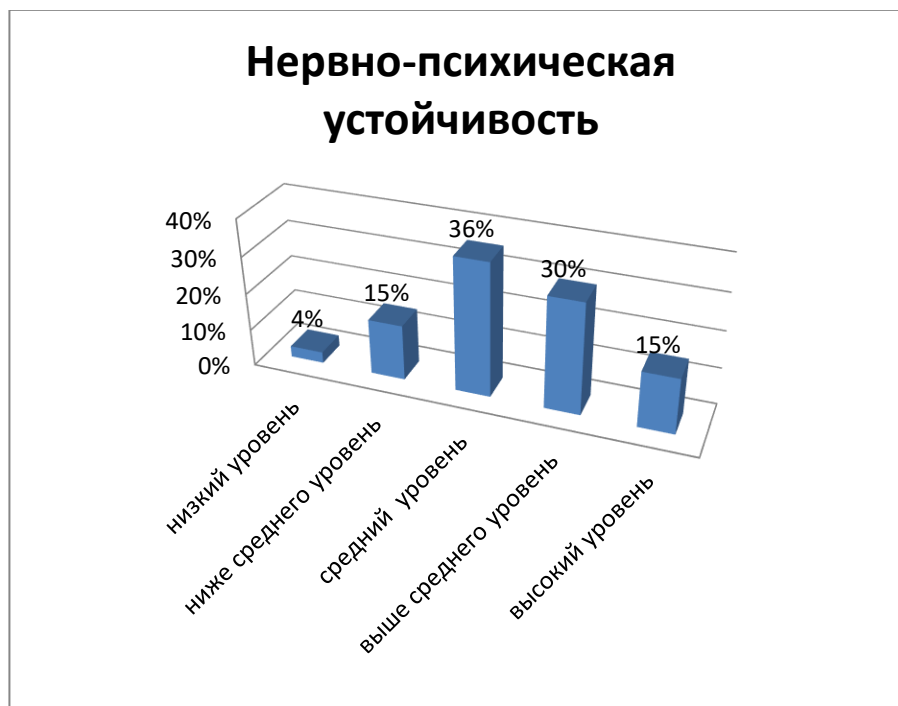


Рис.3. Результаты обследования курсантов по параметру нервно-психической устойчивости

Средний и высокий уровень нервно-психической устойчивости характерен для большинства (81 %) респондентов. Следовательно, в целом психологическая готовность к деятельности характеризуется достаточно высоким самоконтролем и уверенностью в своих возможностях. Поскольку деятельность офицеров связана с активным взаимодействием с другими людьми, то возникает вопрос об ориентации на социальное окружение. Это подтверждается и экспертной оценкой коммуникативных способностей курсантов как офицеров-руководителей.

Исследуя уровень развития коммуникативных навыков обследуемых (экспертная оценка) выяснилось, что:

- высокий уровень развития коммуникативных навыков у 26% военнослужащих;
- уровень развития выше среднего имеют 11% обследованных.
- средний уровень развития характерен для 48% курсантов.
- уровень развития ниже среднего 4% человек;

- низкий уровень развития коммуникативных навыков наблюдается у 11% человек.

Поскольку военная деятельность отличается повышенной экстремальностью, то социальное взаимодействие предполагает решение многообразных конфликтных ситуаций. Следовательно, психологическая готовность к деятельности должна включать не только потенциальное принятие конфликтов, но и ориентацию на их решение.

Исследуя типы поведения военнослужащих в конфликтных ситуациях выяснилось, что для большинства курсантов характерным стилем поведения является компромисс – 33% (рис. 4). Для данного стиля поведения характерны средняя активная позиция, стремление примирить интересы конфликтующих сторон, некоторая растерянность и пассивность в решении проблем. Стиль поведения сотрудничество применяют 26%. Для данных обследованных характерны дисциплинированность эмоций, в случае конфликта они держат их под контролем, низкая ориентированность на свои интересы, справедливость. Однако для некоторых из обследованных курсантов характерным стилем поведения в конфликтных ситуациях является соперничество - 26%. Для их поведения характерно решительность в поступках, завышенный уровень притязаний, эгоистичность, склонность к конфликтным проявлениям. Для 4% курсантов преобладающим стилем поведения в конфликтах является избегание. Для данного стиля поведения характерно отсутствие стремления к лидерству, недостаточное упорство и настойчивость в достижении своей цели, эмоциональная сдержанность, нежелание участвовать в спорах и дискуссиях.

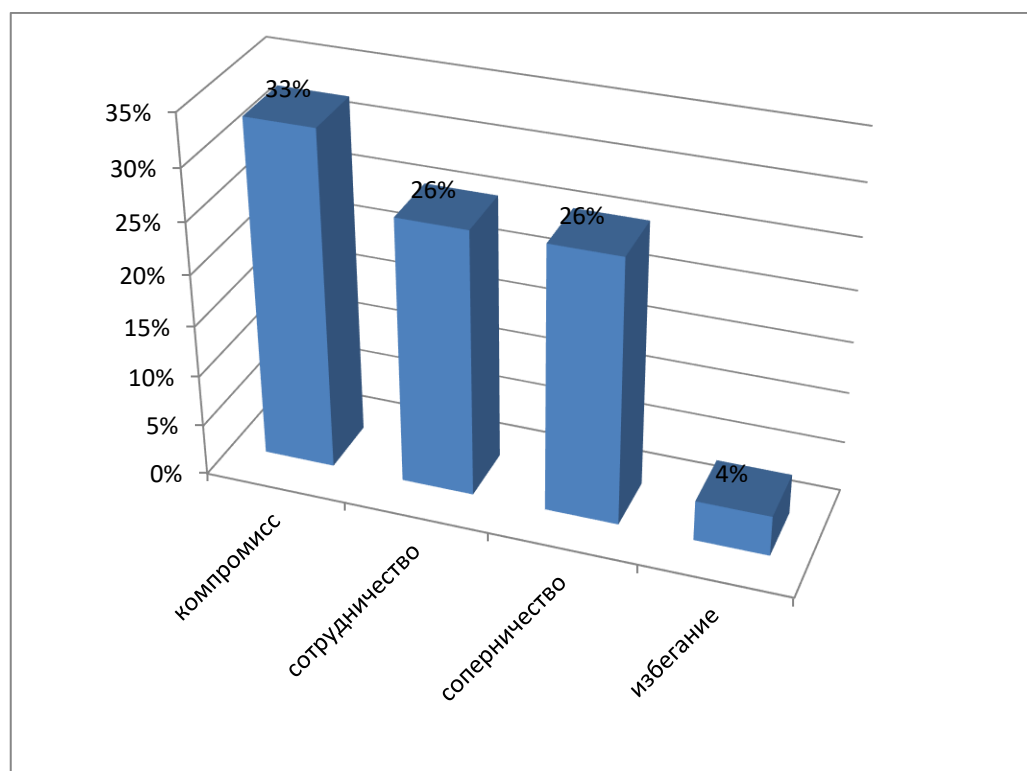


Рис. 4. Стили поведения в конфликтных ситуациях

В целом, блок управления деятельностью представлен высоким потенциалом нервно-психической устойчивости, развитыми коммуникативными навыками и компромиссом и сотрудничеством в ситуации конфликта. Такая структура позволяет эффективно выполнять как задачи социального управления, так и самоуправления.

Итак, мы эмпирически рассмотрели структуру психологической готовности к профессиональной деятельности военных на примере выпускников-курсантов и молодых офицеров.

Мы считаем, что данная структура имеет профессиональный статус и выступает своего рода профессиональным эталоном. По данной структуре можно проводить оценку об уровне профессиональной готовности военнослужащего, выявлять проблемные точки в профессиональной подготовке и разрабатывать индивидуальные программы совершенствования профессиональной успешности офицеров РФ.

Литература

1. Военная профессиология / Под общей редакцией А.Г. Караяни, Ю.Г. Сулимова – М., 2004. – 312 с.
2. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. – Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. - 112 с.
3. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1988. – 98 с.,
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
5. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Пособие для практических психологов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 345с

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО КОНТРАКТУ .

Пучка И. В. (Ярославль)

Современное представление об адаптации основывается на работах И.П.Павлова, И.М.Сеченова, П.К.Анохина, Г.Селье и др. Несмотря на наличие многочисленных определений феномена адаптации, объективно существуют несколько ее основных проявлений, которые позволяют утверждать, что адаптация- это во-первых, свойство организма, во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся условиям среды, суть которого состоит в достижении одновременно равновесия между средой и

организмом, в третьих результат взаимодействия в системе «человек-среда», в четвертых, цель к которой стремиться организм. [1]

Разные аспекты адаптации человека как субъекта к условиям социальной среды традиционно рассматриваются в различных психологических дисциплинах (психологии труда, психологии личности, социальной психологии развития и акмеологии, дифференциальной психологии и психофизиологии, социологии и др.)

Адаптацию человека к работе в организации можно рассматривать как динамический процесс постоянного порождения и разрушения ресурсов взаимодействующих субъектов. В масштабе жизнедеятельности отдельного человека это как порождение (профессионализм, мастерство, мудрость, самоактуализация, самоэффективность) так и разрушение его функциональных систем и возможности использования разных ресурсов (профессиональная деформация личности, физические и психические заболевания, снижение в мотивации и потребности в обучении и пр.) [4]

Проблема адаптации крайне актуальна в настоящее время. Это объясняется тем, что решение многих практических задач связано с эффективностью адаптации человека в разных сферах социальной жизни. Способность к адаптации является важнейшим условием для сохранения психического и соматического здоровья, для развития и совершенствования личности.

Профессиональная адаптация - это такой процесс, посредством которого индивид, с одной стороны, удовлетворяет свои требования и ожидания, предъявляемые к профессии и условиям её осуществления и, с другой, тем требованиям, которые ему предъявляет структура и содержание деятельности, условия её осуществления и те социальные группы, под контролем и участием которых протекает его профессиональная деятельность. [2]

Успешная профессиональная адаптация служит важным фактором трудовой деятельности. Напротив, неэффективная адаптация приводит к ряду негативных явлений: возникновению у работающего человека отрицательных психических состояний, напряженности отношений внутри коллектива, снижению производительности труда и многим другим. Расстройства адаптации у военнослужащих срочной службы в настоящее время в России нередко получают, как известно, широкий общественный резонанс. Это обусловлено тем, что они возникают у защитников Отечества и уже по этой причине их изучение является актуальным. Нарушения приспособительных реакций у военнослужащих затрагивают также ряд других важных проблем: этических и правовых, психологических и психиатрических, социальных и общемедицинских.

Особую значимость расстройства адаптации приобретают у лиц, выполняющих ту или иную профессиональную деятельность.

В армии в первую очередь встаёт вопрос о предупреждении адаптивных расстройств. Однако закономерности возникновения, развития и течения данных отклонений, признаки их самых ранних проявлений и способы их выявления, - всё это явно недостаточно выяснено.

Особенно острой при расстройствах адаптации является проблема суицидов. В армии она намного острее из-за возможности применения огнестрельного оружия и возникновения расширенных суицидов или убийств.

Изучение расстройств адаптации представляется также важным и с теоретической точки зрения. Выяснение глубинных личностных механизмов их развития будет способствовать более полному пониманию всех психогенных расстройств.

Адаптация к армейскому социуму специфична по своей сути, в большинстве случаев она носит стихийный характер. К числу таких специфических особенностей относится многофакторность этого процесса. Это заключается в том, что действие внешних и внутренних факторов может осложнить процесс приспособления контрактников к новым условиям их существования. Это такие факторы, как внутренний распорядок армейской жизни, жесткая дисциплина, уставные взаимоотношения; характер, моральные ценности и установки самих военнослужащих, которые могут вызвать противоречия с коллективными, эмоциональные переживания, связанные с расставанием с близкими, конфликтные ситуации в армейской среде. В совокупности действие этих факторов приводит к торможению социальной адаптации, а в некоторых случаях и к дезадаптации военнослужащих по контракту.

Адаптация военнослужащих контрактной службы - процесс их вхождения в воинский коллектив, основанный на планомерном изучении профессиональной повседневной деятельности, понимании социальных и организационно-правовых условий военной службы, приобщении к коллективным нормам, ценностям и традициям подразделения.

Продолжительность адаптационного периода по времени совпадает со сроком испытания, который должен устанавливаться военнослужащему при заключении контракта на военную службу по контракту (ст. 34.1 Федерального закона от 28 марта 1998 г. №53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе») и составлять не менее трех месяцев. И полностью совпадает с испытательным сроком, в течении которого командиром принимается решение о целесообразности пребывания данного военнослужащего в армии.

Исходя из видов деятельности военнослужащих можно разделить адаптацию: к учебной деятельности (дидактическую), военно-функциональную (профессионально-боевую), адаптацию к служебной деятельности (служебно-функциональную), адаптацию к общественной деятельности в коллективе (общественную), адаптацию к условиям быта воинского коллектива (повседневно-бытовую).

Учитывая современную тенденцию Вооруженных Сил по комплектованию, а также возрастающее количество военнослужащих женщин современным командирам и офицерам воспитателям необходимо понимать и учитывать различные специфические особенности адаптации военнослужащих разного пола, а также гендерные особенности.

Идя навстречу обыденному сознанию, современная антропология, психология и педагогика выдвинули понятие «гендер». Гендер - это характеристика, с помощью которой обобщаются существующие в обыденном сознании определения понятий «мужчина» и «женщина» в их психологическом содержании. Исторически сформировались и закрепились на уровне социальной наследственности, специфические черты мужского и женского типа. Для выявления социокультурных причин межполовых различий было введено понятие «гендер». Этим понятием был обозначен набор социальных и культурных характеристик, определяющий социальное поведение мужчин и женщин. При этом не следует считать, что гендер –это понятие только эмпирическое, не имеющее философско-антропологического значения. Хорошо известно, что, например, по положению женщин в обществе судят о характере этого общества и его развитии. [5] Вместе с тем, современная наука разработала ряд теорий, которые объясняют гендерную идентичность личности, гендерные роли, которые личность принимает на себя вне зависимости от пола. В частности выделены «мускулинный» и «феминный» гендерные типы, которые в соответствующей пропорции могут быть присущи как женщине так и мужчине.

Гендерный подход позволяет развить представление о типах личности, фиксировать роль гендера в качестве типологического признака, позволяет содержательно определить характер и содержание преемственности и развития в личностных характеристиках женщин и мужчин, приобретаемых в процессе адаптации к военной службе.

Гендерная адаптация -представляет собой вид социальной адаптации, выступающей как процесс приспособления мужского и женского типа в ходе переструктурирования системы общественного разделения труда. Её элементами являются социально-экономическое, политическое и правовое приспособление.

Гендерная адаптация в равной степени актуальна для мужчин и женщин. Как система, в рамках которой складывается определенный гендерный баланс, в основе которого лежит гендерный контракт, оформленный в действующем праве и морали и определяющий комплекс социальных ролей мужской и женской общностей.

Исходным положением социально-педагогического анализа статуса и направленности профессиональной деятельности военнослужащих-женщин в военно-социальной среде выступает понимание личности женщины как индивида, включенного в общую систему общественных связей и отношений, регулируемую социальным опытом, нормы и формы гендерного взаимодействия, и вырабатывающего на этой основе свой внутренний мир,

систему жизненных приоритетов, направленность ценностно-мотивационной сферы профессионального сознания и модели взаимодействия.

Изучение практики гендерного общения показало, что характеристики самореализации военнослужащих-женщин сложны и противоречивы. В них выделяются как положительные, так и негативные факторы детерминации.

Опыт войск свидетельствует о том, что присутствие женщин в военно-социальной среде в определенной мере социокультурно облагораживает взаимоотношения в воинском коллективе, часто стимулирует социальную и служебную активность мужчин в нужном направлении.

Однако, как показывает практика, особенности женской психики накладывают серьезный отпечаток на взаимоотношения в коллективах с выраженной феминизированностью. Повышенная эмоциональная чувствительность женщин, стремление к справедливости распределения служебной нагрузки, борьба с фаворитизмом в таких подразделениях (узлы связи, тыловые структуры, медицинские учреждения и т.п.) часто становятся причиной неоправданных конфликтов на почве выяснения «женских» проблем. Семейные проблемы у военнослужащих-женщин также, как правило, отражаются на эффективности служебной деятельности больше, чем у мужчин. [6]

Происходящие в обществе изменения существенно деформируют гендерное равновесие и обуславливают необходимость пересмотра гендерного контракта как условия социальных отношений гендерных общностей государства.

Наше исследование было проведено в одной из воинских частей Вооруженных сил РФ. При поступлении на контрактную службу испытуемым был предложен многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), разработанный в 1993 году А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным. Целью данного этапа являлось выявление адаптивных возможностей военнослужащих на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик, отражающих интегральные особенности психического и социального развития. Было протестировано 100 человек, 50 мужчин и 50 женщин военнослужащих по контракту. Результаты отражены в Таблице 1.

Интерпретация адаптивных способностей по методике "Адаптивность"

Мужчины	Женщины	Уровень адаптивных способностей Интерпретация
46 чел. 92%	45 чел. 90%	Группы высокой и нормальной адаптации. Лица этих групп достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

4 чел. 8%	5 чел. 10%	Группа удовлетворительной адаптации. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.
нет	нет	Группа низкой адаптации. Лица этой группы обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать, как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Требуют наблюдения психолога и врача (невропатолога, психиатра).

Таким образом, уровень адаптивных способностей и у мужчин и у женщин военнослужащих достаточно высокий, а разница показателей составляет всего 2% большинство военнослужащих и мужчин, и женщин поступивших на контрактную службу, уверены в себе, своих силах. Возможно это объясняется качественным проведением профессионального психологического отбора на первичной стадии зачисления и отсеиванием кандидатов с неустойчивой психикой.

Перед нами была поставлена цель – проконтролировать протекание процесса адаптации военнослужащих по контракту. Через 6 месяцев в нашей экспериментальной группе (100 человек военнослужащих по контракту) было проведено повторное тестирование с применением методики: «Индивидуально-типологический опросник +», разработанный в 1998 году К.В. Сугоняевым. Теоретическая основа данной методики – целостное понимание личности с позиции ведущих тенденций и гипотеза о двух основных вариантах направленности дезадаптации: гетероагрессивном и аутоагрессивном. Выявляя основные типологические черты индивида выстраивается интегральная шкала – дезадаптация, которая позволяет оценить суммарную выраженность разнообразных проявлений личностной и поведенческой дезадаптации, невротических и патохарактерологических тенденций.

Психологическая дезадаптация представляет собой состояние, вызванное хронической эмоциональной напряженностью и выражающееся во временном снижении психических функций (по отношению к их нормальному уровню) в силу механизмов накопления физиологического нервного истощения и возникновения симптомов псевдоадаптивного поведения (невротических симптомов) [7]. В деятельности она проявляется в ухудшении концентрации внимания, агрессивности, снижении функций памяти, затрудненности речи (трудно подбираются слова, паузы, запинки

вплоть до заикания), повышенной тревожности, страхе перед публичными выступлениями. Таким образом, познавательные процессы заблокированы отрицательными эмоциями, что приводит к снижению продуктивности деятельности.

**Интерпретация показателей дезадаптации по шкале методики «ИТО+» а
представлены в сводной Таблице №2**

	Уровень выраженно сти	Дезадаптация	
Мужчины	Высокий	нет	Высокий уровень (9-10 стенов) – признаки личностной и поведенческой дезадаптации, возможны невротические и патохарактерологические состояния
	Средний	24 чел. 28%	Средний уровень (4-8 стенов) – присутствуют отдельные признаки дезадаптации, необходимо психологическое сопровождение
	Низкий	26 чел. 52%	Низкий уровень (1-3 стенов) – хорошие адаптивные способности
Женщины	Высокий	нет	Высокий уровень (9-10 стенов) – признаки личностной и поведенческой дезадаптации, возможны невротические и патохарактерологические состояния
	Средний	16 чел. 32%	Средний уровень (4-8 стенов) – присутствуют отдельные признаки дезадаптации, необходимо психологическое сопровождение
	Низкий	34 чел. 68%	Низкий уровень (1-3 стенов) – хорошие адаптивные способности

Подводя итоги проведенных исследований хотелось бы заострить внимание на том, что в испытуемой группе вообще отсутствуют военнослужащие с высоким уровнем дезадаптации, что говорит о том что за полгода военнослужащие и мужчины и женщины полноценно адаптировались к условиям военной службы. Различия в среднего и низкого показателей дезадаптации обусловлены характерными положительными психологическими особенностями женщин, которые необходимо использовать для повышения эффективности их военно-профессиональной деятельности, это такие как: внимание, взвешенность личностных оценок в профессиональном общении, доверительность, отходчивость, умение идти на компромиссы и прощать мужчинам допущенные ошибки, эмоциональность в общении, открытость, способность интегрировать в себе лучшие черты ближайшего, умение быстро адаптироваться к условиям военной службы, не теряться в трудных жизненных и профессиональных ситуациях.

Список литературы:

1. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Феникс, 2004, – С. 441–447.
2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: Механизмы и стратегии. 2-е издание. – М. Эксмо, 2010. – 368с.
3. Козлов В.В., Шухова Н.А. Гендерная психология. Учебник для вузов. –

СПб:Речь,2010.-270с.

4. Толчек В.А. Психология труда: Учебное пособие.-СПб.:Питер,2016-480с.

5.Елисеев О.П.Практикум по психологии личности.-2-е издание СПб: Питер,2005.-509с.

6. Ровенских О.А. Гендерные особенности адаптации к профессии//Актуальные вопросы современного военного образования. Калининград: Изд-во КПИ ФСБ РФ, 2007. - С. 59-61 (0,2 п. л.).

7. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология // СПб.: Питер, 2004. С. 218–240.

8. Кудашкин А.В. Военная служба в Российской Федерации: теория и практика правового регулирования. - СПб.: Издательство "Юридический центр Пресс", 2003

9.Ровенских О.А. Проблемы социальной адаптации военнослужащих, проходящих службу по контракту // Инновации в сфере профессионального военного образования. – Калининград: Изд-во КПИ ФСБ РФ, 2008. – С. 27–29.

10.Шатворян Л.Г. Социально-профессиональная адаптация военнослужащих в условиях переходного периода: дис. ... канд. психол. наук. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 1999. – С. 25, 26, 57.

11.Military Psychology // Military Psychology: Overview. Retrieved. – 2009. – November 24. – P. 205–207.

Эмоциональный интеллект в младшем школьном возрасте и его развитие при помощи авторской методики «Трансформационный потенциал глины (семейная глиноterapia)»

И.А. Глуз-Широкова (Челябинск)

В последние 20 лет резко возрос интерес к проблематике эмоционального интеллекта. Особенно значима эта тема для нашей страны. Второе название эмоционального интеллекта – социальный интеллект. Поэтому, подобный интерес к теме обусловлен, прежде всего, необходимостью выхода социального взаимодействия между людьми на новую стадию развития. Высокий уровень стресса, вызванный социальными,

политическими и гуманитарными катастрофами по всему миру, повышение требований к профессиональным и коммуникативным навыкам работников, увеличивающееся количество сложных жизненных ситуаций, многочисленные бытовые и рабочие конфликты приводят к необходимости развития эмоционального интеллекта.

Сознательная интеллектуальная регуляция эмоций необходима для лучшей социализации в обществе. В данном случае на первом месте стоит именно интеллект, а не эмоции. Ответ на эмоциональные стимулы также идет от интеллекта, а не от эмоций человека. Уравновешенный эмоционально и интеллектуально человек обладает более высоким уровнем ассертивности и разрешает конфликтные ситуации лучше тех людей, которые не развивали с детства свой эмоциональный интеллект. Способность понять не только свои эмоции и чувства, но «войти в положение» другого человека, говорит о развитости этого социального навыка.

Методики арт-терапии успешно справляются с этим отклонением в развитии младших школьников. После нескольких месяцев занятий по методикам семейной глинотерапии у детей восстанавливается способность к творческому самовыражению и появляется возможность высказывать свои чувства и эмоции в определенных, понятных другим людям формулировках.

Основная гипотеза работы заключается в следующих предположениях:

- эмоциональный интеллект у младших школьников возможно развить посредством применения арт-терапевтических методов глинотерапии и кинезитерапии;
- эмоциональный интеллект младших школьников, с которыми не проводится целенаправленная работа по его развитию, в контрольный промежуток времени изменяется незначительно;
- арт-терапевтические методы воздействия на личность младшего школьника дают максимальный эффект по глубине воздействия и минимальный по степени вмешательства, при целенаправленном развитии эмоционального интеллекта у младших школьников в групповой работе.

Объект исследования – эмоциональный интеллект у детей младшего школьного возраста, обучающихся в учреждении дополнительного образования

Предмет исследования – развитие эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, обучающихся в учреждении дополнительного образования, методом семейной глинотерапии.

Цель исследования – разработка и апробация авторской программы «Трансформационный потенциал глины (семейная глинотерапия)» для развития эмоционального интеллекта у младших школьников.

Эмпирическую базу исследования составили результаты исследований, проводимых автором в процессе ведения арт-терапевтических детских групп в «Мастерской радости «Счастливый апельсин» г. Челябинска и ООО «Центре психологической помощи Эвниной К.Ю.» г. Челябинска.

На основе результатов диссертационного исследования разработана и апробирована арт-терапевтическая методика «Трансформационный потенциал глинотерапии (семейная глинотерапия)» для использования в групповой работе для развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Данная методика, как показало ее реальное использование в детских арт-терапевтических группах может использоваться не только для развития эмоционального интеллекта у детей, но и служить диагностическим инструментом в качестве проективной методики для определения эмоционального состояния ребенка до начала работы по ней и после. Длительное использование методики на клиентах арт-терапевтических детских центров г. Челябинска показало широкие возможности применения ее в качестве методики, развивающей креативность, фантазию, обогащающей сенсорный опыт детей. Методика может использоваться как тренинг взаимодействия родителей и детей с диагностической целью.

Характеристика выборки

Исследование проводилось в арт-терапевтической детской группе «Мастерская радости «Счастливый апельсин» г. Челябинска и ООО «Центре психологической помощи Эвниной К.Ю.» г. Челябинска, в общеобразовательной школе № 30 г. Челябинска. Выборку испытуемых составили дети в количестве 150 человек. Возраст от 7 до 11 лет. Гендерный состав – 80 девочек и 70 мальчиков. 75 детей из арт-терапевтических групп и 75 детей из общеобразовательной школы.

Методы и методики исследования

Методами исследования, примененными для изучения эмоционального интеллекта у младших школьников, были апробированные в российской психологической диагностической практике методики: исследования социального интеллекта (Дж.Гилфорда и М.Салливена); методика определения уровня эмпатии (И.М.Юсупов); оценки самоконтроля в общении (М.Снайдер). Проективные методика «Домик» Н.И. Гуткиной. Танцевально-двигательная методика «Джаз тела» (авторы В. Козлов и А. Гиршон).

Экспериментальное исследование проводилось на основе методов наблюдения и эксперимента.

В качестве статистического метода выбран критерий U-Манна-Уитни, который используется для оценки достоверности различий по уровню выраженности какого-либо признака для независимых выборок.

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием компьютерной программы SPSS 17.

Внедрение результатов исследования

Результаты работы применяются в арт-терапевтических детских группах в «Мастерской радости «Счастливый апельсин» г. Челябинска и ООО «Центре психологической помощи Эвниной К.Ю.» г. Челябинска.

Материалы диссертации использованы при составлении авторской программы «Трансформационный потенциал глины (семейная глиноterapia)».

В соответствии с подготовленной автором программой проводится коррекционно-развивающий курс с младшими школьниками.

Констатирующий этап работы был связан с определением уровня эмоционального интеллекта по трем тестам:

Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, М.Салливена [1]

По результатам исследования по этой методике для обеих групп младших школьников характерно:

- умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели; в общении больше ориентированы на вербальное содержание сообщений; плохо распознают смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от контекста ситуации общения; испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия; в межличностных отношениях склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим впечатлениям; эмоциональные проявления находятся под самоконтролем; предпочитают не высказывать свою точку зрения; чаще управляют выражением своих эмоций; способны предвидеть впечатление, которое производят на окружающих.

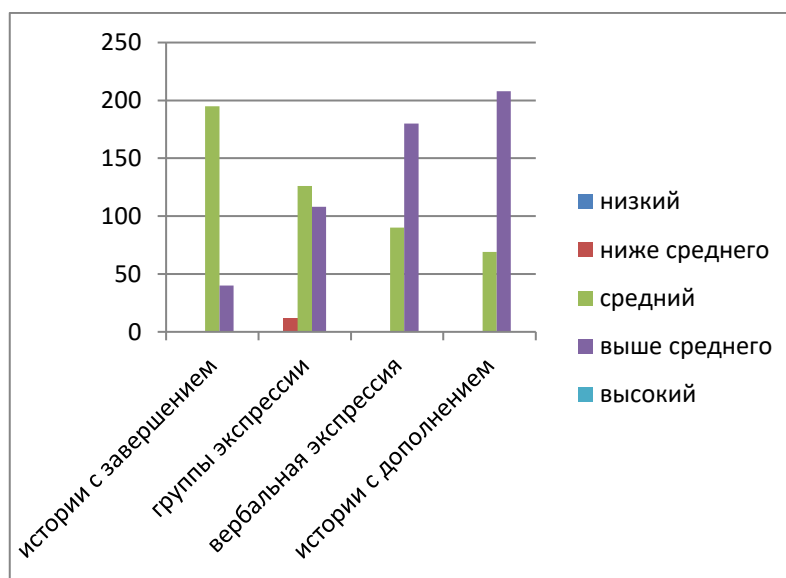


Рисунок 1. Уровни (в баллах) эмоционального интеллекта по субтестам у детей, посещающих группу арт-терапии по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, М.Салливена (первичная диагностика)

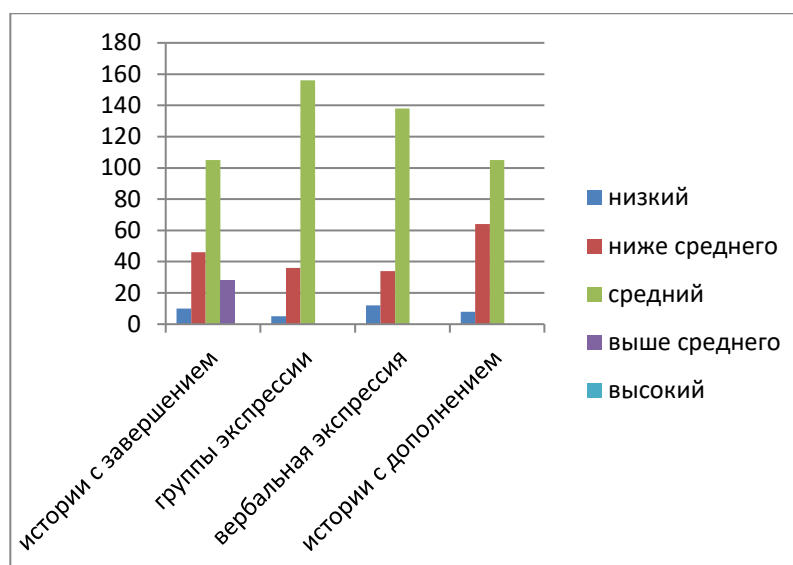


Рисунок 2. Уровни (в баллах) эмоционального интеллекта по субтестам у детей, не посещающих группу арт-терапии по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, М.Салливена (первичная диагностика)

С целью проверки достоверности различий по исследованию эмоционального интеллекта у младших школьников посещающих и не посещающих арт-терапевтическую группу в рамках контрольного эксперимента было проведено сравнение посредством критерия U-Манна-Уитни. В итоге были обнаружены значимые различия показателей по шкалам субтеста «Истории с завершением»: шкалы «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,012, p<0,01$) и «выше среднего эмоциональный интеллект» ($U=1,500, p<0,01$). По субтесту «Группы экспрессии»: шкалы «ниже среднего эмоциональный интеллект» ($U=1,400, p<0,01$) и «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,200, p<0,01$). Субтест «Вербальная экспрессия»: шкала «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,500, p<0,01$). Субтест «Истории с дополнением»: шкала «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,800, p<0,01$).

Результаты сравнения двух групп по тесту методика оценки самоконтроля в общении (М. Снайдер) [2]

Таблица 1

Результаты исследования особенностей социального интеллекта (способность к познанию поведения) у младших школьников, посещающих арт-терапевтическую группу и не посещающих арт-терапевтическую группу ($n=75$)

Уровни	Уровень самоконтроля в общении				
	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий

группа	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы
Младшие школьники, посещающие арт-терапевтическую группу	0	0	0	0	60 чел.	180	15 чел.	60	0	0
Младшие школьники, не посещающие арт-терапевтическую группу	10 чел	10	23 чел	46	35 чел	105	7 чел	28	0	0

С целью проверки достоверности различий по исследованию самоконтроля в общении у младших школьников посещающих и не посещающих арт-терапевтическую группу было проведено сравнение посредством критерия U-Манна-Уитни. В итоге были обнаружены значимые различия показателей по шкалам «средний уровень самоконтроля в общении» ($U=2,000, p<0,01$) и «выше среднего уровень самоконтроля в общении» ($U=1,800, p<0,01$).

Результаты по методике определения уровня эмпатии (И.М. Юсупов) [2]

Посредством критерия U-Манна-Уитни по данному тесту были обнаружены значимые различия показателей по шкалам «высокий уровень эмпатии» ($U=12,500, p<0,01$) и «нормальный уровень эмпатии» ($U=15,600, p<0,01$), низкий уровень эмпатии» ($U=11,200, p<0,01$).

Таблица 2

Выраженность эмпатийности у младших школьников, посещающих арт-терапевтическую группу ($n=75$)

Уровни группа	Уровень выраженности общих особенностей социального интеллекта									
	очень высокий		высокий		Нормальный		низкий		очень низкий	
	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы	кол- во	Бал- лы
Младшие школьники, посещающие арт-терапевтическую группу	0	0	45 чел.	842	18 чел.	1240	12 чел.	386	0	0
Младшие школьники, не посещающие арт-терапевтическую группу	0	0	9 чел.	620	28 чел.	1343	30 чел.	619	8	65

2 этап – Формирующий эксперимент

Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, убеждают в необходимости проведения целенаправленной педагогической

работы по организации развития эмоционального интеллекта у младших школьников.

Мы разработали программу, способствующую повышению эмоционального интеллекта у младших школьников с помощью метода семейной глинотерапии.

За основу мы взяли те упражнения, которые наиболее полно раскрывают эмоциональную сферу детей. Программа развития эмоционального интеллекта посредством метода семейной глинотерапии (авторская программа) изложена в п. 4.4. кандидатской диссертации.

3 этап – Контрольный

На контрольном этапе проводилась итоговая диагностика сформированности эмоционального интеллекта (таблица 3). По результатам повторной диагностики выяснилось, что произошли значительные изменения в распределении школьников по уровням сформированности эмоционального интеллекта в экспериментальной и контрольной группах по сравнению с началом эксперимента.

При анализе по отдельным тестам это можно схематично представить в форме диаграмм.

По методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, М. Салливена у экспериментальной группы (до и после эксперимента) [1]:

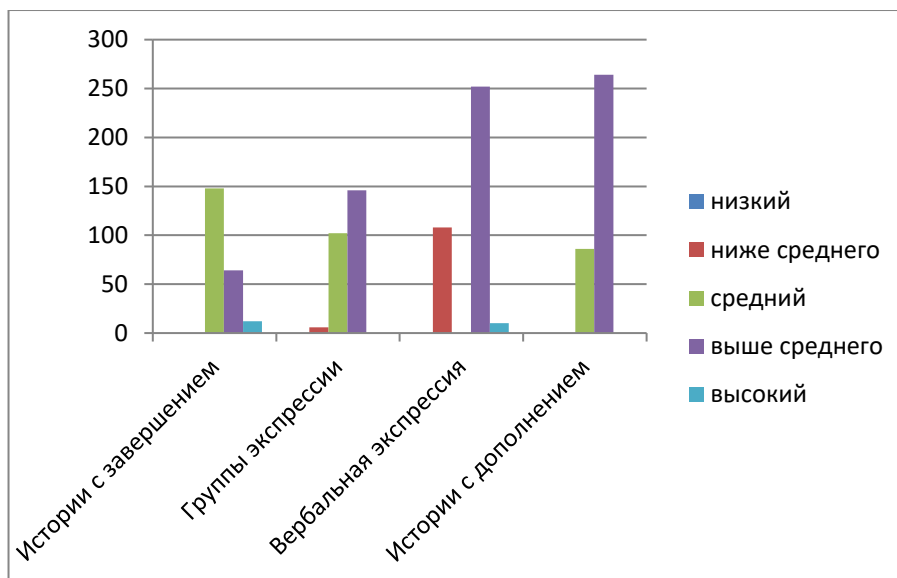


Рисунок 3. Уровни (в баллах) эмоционального интеллекта по субтестам у детей, посещающих группу арт-терапии по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, М.Салливена (после эксперимента)

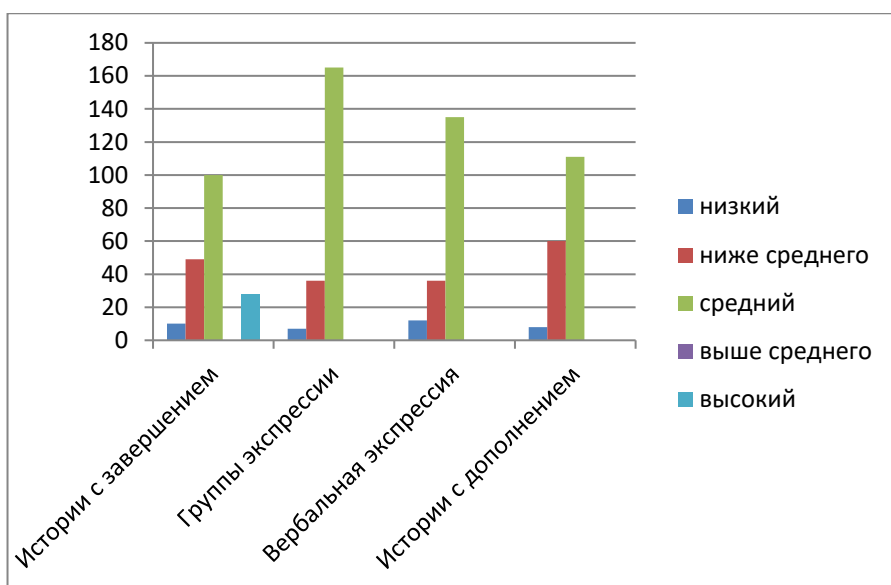


Рисунок 4. Уровни (в баллах) эмоционального интеллекта по субтестам у детей, не посещающих группу арт-терапии по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, М.Салливена (после эксперимента)

С целью проверки достоверности различий по исследованию эмоционального интеллекта у младших школьников посещающих и не посещающих арт-терапевтическую группу в рамках контрольного эксперимента было проведено сравнение посредством критерия U-Манна-Уитни. В итоге были обнаружены значимые различия показателей по шкалам субтеста «Истории с завершением»: шкалы «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,000, p<0,01$) и «выше среднего эмоциональный интеллект» ($U=2,000, p<0,01$). По субтесту «Группы экспрессии»: шкалы «ниже среднего эмоциональный интеллект» ($U=1,500, p<0,01$) и «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,800, p<0,01$). Субтест «Вербальная экспрессия»: шкала «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,700, p<0,01$). Субтест «Истории с дополнением»: шкала «средний эмоциональный интеллект» ($U=1,600, p<0,01$).

Результаты сравнения двух групп (после эксперимента) по тесту методика оценки самоконтроля в общении (М. Снайдер) [2]

С целью проверки достоверности различий по исследованию самоконтроля в общении у младших школьников посещающих и не посещающих арт-терапевтическую группу было проведено сравнение посредством критерия U-Манна-Уитни. В итоге были обнаружены значимые различия показателей по шкалам: «высокий уровень самоконтроля в общении» ($U=4,200, p<0,01$) «средний уровень самоконтроля в общении» ($U=4,000, p<0,01$) и «низкий уровень самоконтроля в общении» ($U=1,000, p<0,01$).

Таблица 3

Результаты исследования выраженности самоконтроля в общении у младших школьников, посещающих арт-терапевтическую группу и не посещающих арт-терапевтическую группу (n=75)

Уровни Группа	Уровень самоконтроля в общении					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во	Бал-лы	Кол-во	Бал-лы	Кол-во	Бал-лы
Младшие школьники, посещающих арт-терапевтическую группу	25 чел.	125	41 чел.	123	9 чел.	9
Младшие школьники, не посещающие арт-терапевтическую группу	7 чел.	65	16 чел.	34	52 чел.	92

Результаты по методике определения уровня эмпатии (И.М. Юсупов) [2]

Таблица 4
Уровень выраженности эмпатийности у младших школьников из контрольной группы

Уровни группа	Уровень выраженности эмпатии									
	очень высокий		высокий		Нормальный		низкий		очень низкий	
	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы
Контрольная группа до эксперимента	0 чел.	0	9 чел.	620	28 чел.	1343	30 чел.	619	8 чел.	65
Контрольная группа после эксперимента	0 чел.	0	9 чел.	620	30 чел.	1426	28 чел.	585	8 чел.	65

Таблица 5
Уровень выраженности эмпатийности у младших школьников из экспериментальной группы

Уровни группа	Уровень выраженности эмпатии									
	очень высокий		высокий		Нормальный		низкий		очень низкий	
	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы	кол-во	Бал-лы
Экспериментальная группа до эксперимента	0	0	45 чел.	842	18 чел.	1240	12 чел.	386	0	0
Экспериментальная группа после эксперимента	0	0	53 чел.	1140	12 чел.	386	5 чел.	60	0	0

Посредством критерия U-Манна-Уитни по данному тесту были обнаружены значимые различия показателей по шкалам «высокий уровень эмпатии» ($U=15,500, p<0,01$), «нормальный уровень эмпатии» ($U=19,000, p<0,01$), «низкий уровень эмпатии» ($U=14,000, p<0,01$).

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Применение арт-терапевтического метода семейной глинолтерпии по авторской методике Глуз-Широковой И.А.

«Трансформационный потенциал глины (семейная глиноterapia)» приводит к развитию эмоционального интеллекта у младших школьников.

2. Использование арт-терапевтического метода «Трансформационный потенциал глины (семейная глиноterapia)» оказывает положительное воздействие на динамику таких способностей младших школьников как творческое воображение, фантазия, мелкая моторика рук, сенсорные ощущения, эмпатия.

3. Включение метода «Трансформационный потенциал глины (семейная глиноterapia)» в групповую работу способствует развитию у младших школьников уровня самоконтроля в общении, эмпатии, общему развитию социального интеллекта.

4. Применение арт-терапевтического метода семейной глинотерапии «Трансформационный потенциал глины (семейная глиноterapia)» положительно влияет на различные познавательные процессы и поведенческие паттерны младших школьников. Так, повышаются способности к умению четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, улучшается распознавание смыслов вербальных сообщений от других людей, улучшается анализ ситуаций межличностного взаимодействия. Развиваются способности к управлению выражением своих эмоций, способность предвидеть впечатление, которое дети производят на окружающих.

5. В контрольной группе, где проводились все тесты, аналогичные экспериментальной группе, результаты остались идентичными тем, какие были в начале исследования. В некоторых тестах произошло незначительное увеличение способностей, которые можно отнести за счет общего психофизиологического развития детей и в некоторых случаях, влияния окружения.

Список литературы:

1. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Г. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 301 с.
2. Психологические тесты для профессионалов / авт. сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная школа, 2007. – 496 с.

Эмоциональный интеллект в младшем школьном возрасте и его развитие при помощи проективных методик

И.А. Глуз-Широкова (Челябинск)

Тема развития эмоционального интеллекта у младших школьников в настоящий момент значима и злободневна. Постоянно нарастающий в обществе стресс не может не отражаться на семье и воспитании детей. Люди взаимодействуют между собой более сложно, изменился уровень социального взаимодействия. Количество различных физических и психологических процессов, происходящих в жизни современного человека, увеличилось по-сравнению с тем, что было 20 лет назад в несколько раз. Нагрузка на интеллектуальную и эмоциональную сферу человека и особенно ребенка приводит к необходимости повышения уровней эмпатии, коммуникативных навыков, ассертивности, распознавания поведения других людей и других составляющих эмоционального интеллекта. Для детей развитие всех перечисленных навыков является толчком к развитию творческих способностей и эффективному взаимодействию во всех социальных сферах в будущем.

Проективный диагностический подход наиболее эффективен при работе с детьми. Для исследования по проективным методикам нами были выбраны наиболее подходящие для данной возрастной группы методики Н.И. Гуткиной «Домик» и танцевально-двигательной методики В.В. Козлова «Джаз тела».

По проективной методике Н.И. Гуткиной [2]нами было проведено исследование в два этапа: контрольное измерение уровня сенсомоторных реакций детей и измерение после формирующего эксперимента, спустя 1 год после начала работы по программе семейной глинотерапии.

Дети обследовались в двух группах – контрольной и экспериментальной. Первые – обычные школьники, посещающие общеобразовательную школу, а вторые – участники арт-терапевтической группы.

Результаты обследований детей представлены в таблицах ниже.

Таблица 7

Результаты исследования младших школьников по методике Н.И. Гуткиной «Домик» у контрольной группы до и после эксперимента

Возраст	До эксперимента Баллы	После эксперимента Баллы
7 лет	15	12
8 лет	5	5
9 лет	2	1
10 лет	0	0
11 лет	0	0

Таблица 8

Результаты исследования младших школьников по методике Н.И. Гуткиной
«Домик» у экспериментальной группы до и после эксперимента

Возраст	До эксперимента Баллы	После эксперимента Баллы
7 лет	5	2
8 лет	3	0
9 лет	1	0
10 лет	0	0
11 лет	0	0

Таким образом, можно сделать вывод, что дети из экспериментальной группы показали лучшие результаты в развитии сенсомоторики после года работы с глиной.

Также мы работали с детьми по методике **танцевально-двигательной терапии В.Козлова и А. Гиршона «Джаз тела» [1]**. Результаты работы по ней представлены ниже.

В контрольной группе мы проводили исследование в группе 7 летних детей (15 человек), 8 летних детей (15 человек), 9 летних (15 человек), 10 летних (15 человек), 11 летних (15 человек).

До эксперимента:

Дети из группы 7 летних показывали хорошие результаты по методике. У них была широкая амплитуда движений, сами движения были разнообразны, все три горизонтальных яруса участвовали в движении тела под музыку. Вертикальная симметрия движений присутствовала почти у всех детей. Двое младших школьников не использовали движения в этой сфере.

8 летние дети показывали аналогичные результаты.

9 летние младшие школьники заметно отличались от двух предыдущих групп. Движения в горизонтальном ярусе стали беднее. Дети больше подражали увиденному на экранах телевизоров (в музыкальных клипах) движениям. Вертикальная симметрия движений наблюдалась в области головы.

10 летние младшие школьники в целом проявляли большую ограниченность в движениях, как в горизонтальном, так и в вертикальном ярусах. Амплитуда движений была у них минимальной. Было несколько детей, которые с удовольствием кружились вокруг своей оси. Подражание движениям «из телевизора» сохранилось, но стало более скованным. В движении большую роль выполняли ноги.

11 летние дети из контрольной группы в целом повторяли опыт 10 летних. Однако отличия между ними были в том, что у 11 летних детей хорошо двигался вертикальный ярус. Движения вперед-назад, всего корпуса и головы. Ведущая роль была у ног. Движений в горизонтальном направлении почти не было. Четверо детей делали движения руками в стороны.

После эксперимента:

Дети стали старше.

8 летние дети не показали заметных изменений в наборе и амплитуде движений.

9 летние дети сохранили набор движений в горизонтальном ярусе, однако, почти не двигались в вертикальном.

10 летние дети показали значительную ограниченность в движениях, подражание взрослым. Низкую творческую активность и изобретательность в движениях.

11 летние дети не показали заметных изменений, однако появились движения в горизонтальном ярусе (плечевом поясе, движения рук).

12 летние дети почти не проявляли себя под музыку, делали редкие повороты вокруг своей оси и активно двигали ногами. Незначительно был задействован плечевой пояс.

В целом сложилось мнение, что в данной группе ограниченность движений зависело от недостатка опыта творческой (танцевальной) активности. Потенциал развития у младших школьников присутствовал, но не было примеров, которые могли бы разнообразить танцевальные техники и развить воображение детей.

В экспериментальной группе мы также взяли для исследования равное количество детей в каждой группе. В группе 7 летних детей (15 человек), 8 летних детей (15 человек), 9 летних (15 человек), 10 летних (15 человек), 11 летних (15 человек).

До эксперимента:

7 летние младшие школьники показывали хорошие результаты по методике. Широкую амплитуду движений. В горизонтальном и вертикальном ярусах движения были одинаково интенсивны. Дети любят кружиться вокруг своей оси. 6 человек из группы пробовали изобретать свои движения и комбинировать их между собой.

8 летние дети не показали заметных различий с 7 летними, но новые движения показывала большая часть детей из группы (13 человек). Движения были самобытными, не из подражания взрослым.

9 летние дети несколько ограничили движения в горизонтальном ярусе, однако новые элементы двигательной активности по-прежнему наблюдались.

10 летние дети приобрели навыки подражания взрослым и ограниченности движений в обоих ярусах.

11 летние дети значительно снизили творческую активность и изобретательность в придумывании новых элементов движения. В горизонтальном ярусе активно двигается плечевой пояс и руки. В вертикальном – голова и редкие движения взад-вперед и вокруг своей оси.

После эксперимента:

8 летние дети сохранили позитивные изменения и навыки, которые были год назад. Амплитуда движений в обоих ярусах была широкой. Движения отличались разнообразием и множеством новых элементов.

9 летние дети восстановили после занятий глинотерапией и танцами свои творческие способности к генерированию новых двигательных форм. Движения в горизонтальном ярусе стали более разнообразными, свободными.

10 летние дети значительно ограничили подражательную активность в движениях. Восстановили творческий подход к танцу, меньше стали стесняться сверстников и более старших участников занятий.

11 летние дети снова начали воспроизводить новые движения в танце, заметно улучшилась двигательная активность и широта движений в горизонтальном ярусе.

12 летние дети стали активнее самовыражаться в танце, меньше стесняться сверстников и взрослых, 15 школьников подготовили показательные выступления к окончанию программы.

В целом в экспериментальной группе показатели в начале исследования были немного выше, чем в контрольной. Однако в 10-11 летнем возрасте проблемы с двигательной активностью и самовыражением у школьников обеих групп были идентичны. После эксперимента в экспериментальной группе показатели значительно возросли. Дети стали активнее в творческом плане, развилась фантазия и ушли многие эмоциональные проблемы, мешавшие выражению аутентичности детей. Таким образом, методика В. Козлова и А. Гиршона зарекомендовала себя как надежный инструмент в развитии эмоционального интеллекта и сенсомоторных функций младших школьников.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

6. В возрастной группе 7-10 лет наибольший эффект дает методика «Джаз тела» В. Козлова и А. Гиршона. Это можно объяснить кризисом семи лет, когда у детей меняются представления о внешнем мире, происходит психофизиологическое развитие организма, дети становятся легко возбудимыми, эмоциональными, не способными длительно заниматься определенным видом деятельности. Поэтому у них нет запрета на самовыражение и в этом возрасте можно активно развивать сенсомоторные навыки.

7. Проективная методика Н.И. Гутиковой показала, что применение арт-терапевтического метода семейной глинотерапии «Трансформационный потенциал глины (семейная глинотерапия)» спустя год после начала применения позволяет повысить эмоциональный интеллект младших школьников более чем в три раза (по количеству баллов).

8. В контрольной группе, где проводились все тесты, аналогичные экспериментальной группе, результаты остались идентичными тем, какие были в начале исследования. В некоторых тестах произошло незначительное увеличение способностей, которые можно отнести за счет общего

психофизиологического развития детей и в некоторых случаях, влияния окружения.

Список литературы:

3. Козлов В.В. Гиршон А.Е., Веремеенко Н. Интегративная танцевально-двигательная терапия. СПб.: Речь, 2006. – 286 с.
4. Сенсомоторика. Внимание //Диагностический инструментарий детского психолога / Под ред. И.В.Дубровиной.- Вып.1. - Н.Новгород, 1996. — с.23-26.

АВТОРЫ СТАТЕЙ

Абдуллаева Х.Х. - учитель, гимназия № 18.

Авезов О.Р. (г. Бухара, Узбекистан) - ст.преподаватель кафедры психологии БухГУ

Агеева И.А. (г. Бишкек, Киргизия) - Кыргызско-Российский Славянский Университет

Адеева А.К. (Астана) - психолог, бизнес-консультант

Азарёнок Н.В. (г. Минск, р. Беларусь) - кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии БГПУ.

Антипенко О.Е. (г. Витебск, р. Беларусь) - кандидат психологических наук, доцент, Витебский государственный университет им. П.М. Машерова"

Артамонова Е.Р. (г. Владимир) - доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Аяпбергенова Г. Б. (г. Астана, Казахстан) - доктор психологических наук, директор Института инновационной психологии и консалтинга, Вице-президент СРО "Союз психотерапевтов и психологов" (РФ), действительный член и официальный преподаватель международного уровня Профессиональной Психотерапевтической Лиги (РФ).

Базанова Г.Ю. (г. Ярославль) – ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Баратов Ш.Р. (г. Бухара, Узбекистан) - доктор психологических наук, профессор БхГУ

Баратова Д.О. (г.Бухара, Узбекистан) - ст.преп. БИТИ

Баратова Д.Ш. (г.Бухара, Узбекистан) - к.пс.н, доцент БухГУ.

Бафаев М.М. (г. Бухара, Узбекистан) - Преподаватель кафедры психологии БухГУ

Березина Н. Н. (г. Ростов-на-Дону) - к.психол.н., психолог, ГБУ СОН РО "Ростовский ПНИ №1"

Болтаев С.И. (г. Бухара, Узбекистан) - студент 4-курса БухГУ

Бондаренко Е.В. (г. Челябинск) - психолог, специалист по системной расстановке

Бондаренко М.Б. (Москва) - слушатель ВУНЦ "ОВА ВС РФ" им. Фрунзе

Вахтина Л.Г. (г. Магнитогорск) - зам.директора МУ «ЦППМСП» г.Магнитогорска

Верстукова Е.Н. (г. Санкт-Петербург) - педагог-психолог ВКК ГБДОУ №115 Невского района

Веч Н. Г. (г. Алматы, Казахстан) - психолог-консультант центра «Эквилия»

Власов Н.А. (г. Москва) - ассистент кафедры Общей психологии и педагогики ФГБОУ ВО РНИМУ им. Н.И. Пирогова

Гайворонская А.А. (г. Смоленск) - к. псх н., доцент, зав. кафедрой «Юнеско» Филиал негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский институт государственного управления и права» в Смоленской области

Гайсина А.Р. (г. Казань) – магистр, ИМОИВ КФУ

Горбуля Е.В. (г. Астана, Казахстан) - магистр, Международная Академия Психологических Наук, Ярославский государственный педагогический университет, соискатель, Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова,соискатель

Грибоедова О.И. (г.Тула) -Тульский государственный университет, аспирант

Григорьев С.Ю. (г. Ярославль) - аспирант Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова

Гусманов М.Ж. (г. Астана, Казахстан) - психолог

Джаббаров Х. Х. (г. Ташкент, Узбекистан) – ст. научный сотрудник – исследователь кафедры психологии Узбекского национального университета им. М. Улугбека

Донскова Н. В. (г. Москва) - ФКУ НИИ ФСИН

Дубровина С. В. (г. Иркутск) - кандидат психологических наук, старший преподаватель курса психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Ефимкина А.О. (г. Новосибирск) - филолог (НГУ), Психолог (НГУ, МИГиП)

Жаббаров И.А. (г.Карши, Узбекистан) - преп. КарГУ

Жедунова Л.Г. (г. Ярославль) - доктор психологических наук, психолог-психотерапевт, сертифицированный гештальт-терапевт, региональный тренер Московского Института Гештальта и Психодрамы в Ярославле.

Жумаев Н.З. (г. Бухара, Узбекистан) - преп. БухГУ

Журавлёва И.В. (Минск, Беларусь) - Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности

Завражин С.А. (г. Владимир) – профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, д-р пед. наук, профессор.

Зайцева О.Г. (г. Смоленск)– главный врач областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «смоленский областной наркологический диспансер».

Зинова У.А. (г. Магнитогорск) - психолог МУ «ЦППМСП» г.Магнитогорска, кандидат психологических наук, член корр. МАПН

Зобков В.А. (г. Владимир, Россия) - доктор психологических наук, профессор ВГУ

Золотарева В.В. (г. Ярославль) – ст. преподаватель, ЯГМУ

Иванов Е.А. (г. Санкт-Петербург) - кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института национальной гвардии РФ; член-корреспондент МАПН;

Изотова Е.Г. (г. Ярославль) - к.пс.н., доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Исламов Д.Ш. (г. Бухара, Узбекистан) - Преподаватель БухГУ

Ихсанова Д. Т. (г. Алматы) - к.психол.н., доцент кафедры социально-экономических наук, Университет Международного Бизнеса

Карнов А.В. (г. Ярославль) - член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор. Декан факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии.

Карпова Е.В. (г. Ярославль) - доктор психологических наук, доцент, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Касмынина А.В. (г. Смоленск) - медицинский психолог областное государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Смоленский областной наркологический диспансер».

Качанова Н.А. (г. Минск) - кандидат психологических наук, психолог, тренер, специалист по интегративной психологии, член-корреспондент МАПН, член РПА Интегральной Телесной Терапии

Кашанов М.М. (г. Ярославль) – доктор психол. наук, профессор кафедры педагогической психологии и педагогики ЯрГУ им. П.Г. Демидова.

Киселева О.В. (г. Новосибирск) - Новосибирский Государственный Университет,

Коваленко А.Р. - к.пс.н, психолог-консультант

Козлов В.В. (г. Ярославль) - профессор, доктор психол. наук, заведующий кафедрой социальной и политической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова, президент МАПН

Колюгло Н.В., аспирант Центра информатизации образования ФГБНУ «ИУО РАО», г. Москва, Россия

Конева Е.В. (г. Ярославль) - доктор психологических наук, доцент. Почетный преподаватель ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Котлярова Л.Н. (г. Москва) - псх.н., доцент, НИЯУ «МИФИ»

Кочеванская К. В. (г. Санкт-Петербург) - студентка 4 курса факультета экономики и управления (Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет)

Кузнецов Д. В. (г. Москва) - аспирант ЯРГУ им.Демидова, психолог

Кузнецова А.А (г. Курск) - ФГБОУ ВО Курский государственный медицинский университет

Куллама Д.А. (г. Иркутск) - ст. Преподаватель ИРО

Курилович М.А. (Минск, р.Беларусь)- декан факультета повышения квалификации и переподготовки специалистов, кандидат психологических наук, Белорусский институт правоведения (БИП)

Курис И.В. (г. Санкт-Петербург) - к.п.н., гранд-доктор, профессор, МУФО и БПА

Лосик Г.В. (г. Минск, р. Беларусь) - Белорусский государственный педагогический университет

Лушпай С.А.(г. Ярославль) - ЛГУ.им. А.С. Пушкина (Ярославский филиал)

Лысенкова И.А. (г. Бишкек, Киргизия) - Кыргызско-Российский Славянский Университет

Мавлонов Ж.Х. (г. Бухара, Узбекистан) – ст. преподаватель Бухарского инженерно-технологического института

Мазилев В. А. (г. Ярославль) - доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет

Майсак Н. В. (г. Астрахань) - кандидат психол. наук, доцент, Астраханский государственный университет, доцент кафедры конфликтологии и организационной психологии.

Маматов Д. К. (г. Бухара) - ст.преподаватель БухГУ

Месникович С.А.. (Минск, Беларусь) - кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии БГПУ имени М.Танка.

Мигунова Ю.С. (г. Иваново) - ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России преподаватель кафедры основ гражданской обороны и управления в ЧС

Миронова Т. И. (г. Кострома) - доктор психологических наук, профессор Костромской государственный университет

Молчанова Л.Н. (г. Курск) – доктор психологических наук, профессор, Курский государственный медицинский университет.

Морозов А.В. (г. Москва) - д.п.н., профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «ИУО РАО»

Муслиенко А.В. (г. Смоленск) - к. воен. н., доцент Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского

Мухаметзянова Ф.Г. (г.Казань) – доктор педагогических наук, профессор, ИМОИВ КФУ

Нагдян Р.М. (Ереван, Армения) - доктор психологических наук, профессор

Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан) - преподаватель БухГУ

Насимова З. (г. Бухара, Узбекистан) - студ. Пед. фак. БухГУ

Никишина В.Б. (г. Курск) - ФГБОУ ВО Курский государственный медицинский университет

Николаева Л.А.(г. Ярославль) - к. пс. наук, доцент ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Николаева С. (г. Екатеринбург) - психолог, директор МБУК ДО "Детская школа искусств № 7"

Нишанова З.Т. (г. Ташкент, Узбекистан) - д.пс.н, профессор ТПГУ им. Низами

Нугер Б. (Астана) - к.пс.н., бизнес-консультант

Останов Ш.Ш. (г. Бухара, Узбекистан) - преподаватель БухГУ

Павлова Е. В. (г. Москва) - старший научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России

Павлова Ю.Б. (г. Гомель, Беларусь) - УО «ГГУ им. Ф. Скорины», магистрант

Пантюшина С.В. (г. Иваново) - ФГБОУ ВО Ивановский государственный университет, старший преподаватель кафедры психологии
Панова Н.В. (г. Челябинск) – врач-неонатолог, телесно-ориентированный психотерапевт

Панченко О.Л. (г. Казань) - кандидат социологических наук, доцент, ИМОИВ КФУ
Парниева Ш. (г. Ташкент, Узбекистан) - преподаватель ТПГУ им. Низами
Перешеина Н.В. (г. Киров) - Вятский государственный университет
Пермина С. (Челябинск) - доктор психологических наук, профессор, академик МАПН, руководитель регионального представительства МАПН на Урале
Петраш Е.А. (г. Курск) - кандидат психологических наук ФГБОУ ВО Курский государственный медицинский университет
Петрушин С.В. (г. Казань) - д.п.н., директор Высшей школы частной психологической практики
Пискарева Н.С. (г. Москва) – руководитель московского филиала центра «Вербатория»
Поварёнков Ю.П. (Ярославль) доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
Пожарский С.Д. (г. Санкт-Петербург) - кандидат психологических наук, доцент, Научный и учебный центр «Социальная синергетика»
Позняков В.П. (г. Москва) - ФГБУН Институт психологии РАН
Посысоев Н.Н. (г. Ярославль) - кандидат психологических наук, доцент Ярославского филиала РГГУ, руководитель региональной лаборатории социально-психологических проблем детей сирот при Департаменте образования Администрации Ярославской области.
Пошехонова Ю.В. (г. Ярославль) – кандидат психологических наук, доцент, ЯрГУ им. П.Г. Демидова
Пухова Н.М. (г. Калининград) - психолог ВМФ, начальник лаборатории
Пучка И.В. (Ярославль) - соискатель ученой степени кандидата психологических наук Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова
Расников Е.Ф. (г. Ярославль) - Студент-магистрант, ЯрГУ им. П.Г. Демидова, факультет психологии
Расулов З.И. (г. Бухара, Узбекистан) - доцент БухГУ
Рахманова Д. Б. (г. Бухара, Узбекистан) - старший преподаватель кафедры психологии
Редькин А.И. (г. Курск) – Курский государственный медицинский университет
Рухиева Х.А. (Ташкент, Узбекистан) - к.пс.н., доцент Национальный университет Узбекистана
Сабирова Д. А. (г. Бухара, Узбекистан) - преподаватель БухГУ
Самойлова И.Г. (г. Кострома) - к.пс.н., доцент
Санакулова Н.С. (г. Бухара, Узбекистан) - студент 4-курса БухГУ
Сандомирский М.Е. (г. Москва) - д.пс.н., к.м.н., преподаватель Института групповой и семейной психотерапии,
Сенин И.Г. (г. Ярославль) - к.пс.н., доцент, ЯрГУ
Серафимович И.В. (г. Ярославль) – ЯрГУ им. П.Г. Демидова
Слепо Ю.Н. (г. Ярославль) - декан, кандидат психол. наук, доцент ЯГПУ
Смирнова Е.О. (г. Москва) - НИЯУ «МИФИ»
Сокова М.С. (г. Ярославль) - кандидат психологических наук, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, ведущий эксперт управления научных исследований и инноваций
Сомова Н.Г. (г. Королев) - директор ГАУСО МО «Московский областной центр реабилитации инвалидов»

Сотниченко Д.М. (г. Санкт-Петербург) – ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института национальной гвардии РФ;

Спирина Т.П. - к.пс.н., доцент

Степанов О. Г. (г. Челябинск) – член-корр. МАПН, доктор медицинских наук, профессор кафедры факультетской педиатрии Южно-Уральского государственного медицинского университета,

Степанова Е.В. (г. Астана, Казахстан) – директор, ТОО Интерьер сервис Темиртау

Субботина Л.Ю. (г. Ярославль) - доктор психологических наук, профессор Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова

Суоми И. (Tuusula, Финляндия) - к.пс.н., доцент, директор консультативного центра

Тагирова Н. В. (г. Бухара, Узбекистан) - старшие преподаватели Бухарского инженерно-технологического института

Тихомирова С.В. (г. Москва) - ФГБУН Институт психологии РАН

Узлов Н.Д. (г. Москва, г.Березники) - Березниковский филиал Пермского государственного национального исследовательского университета

Урываев В.А. (г. Ярославль) - к.пс.н., доцент ЯГМУ

Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан) - к.пс.н., доцент БухГУ

Утепберганов М.А. (г. Нукус, Узбекистан) - доцент, Проректор РИПК и ПРНО Каракалпакстана.

Уткина Н.В. (г. Москва) - Психолог, Школа Игротехников

Федорова Е.М. (г. Москва) - старший научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН

Фетискин Н. П. (г. Кострома) - доктор психологических наук, профессор, Костромской государственный университет

Хайриев И. (г. Самарканд, Узбекистан) – доцент СамГУ

Хайрутдинов Р.Р. (г.Казань) - кандидат исторических наук, профессор, ИМОИВ КФУ

Khalilova N.I. (Tashkent) - Docent of "Psychology" department Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, candidate of psychological sciences

Чемакина А. В. (г. Ярославль) - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова

Чернякевич Е. Ю. (г. Санкт-Петербург) - канд. психол. наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

Чиханова Е.В.

Шаблюк О.Ф. (г. Минск)- Белорусский государственный педагогический университет им. М.Танка

Шадричева А.И. (г. Иваново) - аспирант ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», педагог-психолог МБОУ школа №18

Шепелева С.В. (г. Кострома) - Костромской государственный университет

Шефов С.А. (г. Владимир)- кандидат психологических наук, доцент ВГУ

Шингаев С.М. (Санкт-Петербург)- д.пс.н., профессор, зав кафедрой психологии Спб Академии постдипломного педагогического образования

Шнерх И.А. (г.Магнитогорск) - директор МУ «ЦППМСП» г.Магнитогорска

Шоумаров Г.Б. (г.Ташкент, Узбекистан)- Ташкентский государственный университет им. В.И. Ленина

Элибаева Л.С. (г. Бухара, Узбекистан) – ст. преподаватель кафедры педагогики Бухарского государственного университета

Элов З.С. (г. Бухара, Узбекистан) - соискатель кафедры психологии БухГУ, психолог УВД Бухарской области, капитан

Эшов Э.С. (г. Бухара, Узбекистан) - ст. преподаватель кафедры психологии БухГУ

Южаков В.А., (г. Архангельск) - интегративный психолог, клинический психолог, преподаватель кафедры психиатрии и клинической психологии СГМУ.

Юлдашева Э.М. (г. Минск, Беларусь) - магистр психологии, выпускница заочной формы обучения направления подготовки «Психология» филиала РГСУ в г. Минске

Ярмина А.Н. (г. Москва) - аспирантка факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, психолог Центра мониторинга рисков и социально-психологической помощи ГБОУ ВО МО Академия социального управления

Яшихина А.А. (г. Самара) – Самарский государственный медицинский университет

ПСИХОЛОГИЯ XXI столетия.

//Сб. по материалам ежегодного Международного Конгресса
«Психология XXI столетия» (Ярославль, 27-29 октября 2017) Под ред.
Козлова В.В. – Ярославль, ЯрГУ, МАПН, 2017 – 538 с.
Тираж 500 экз.

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