

# ВЕСТНИК ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 14 2016  
**ЖУРНАЛ ДЛЯ  
ПСИХОЛОГОВ**

Основан в 2002 г.

Главный редактор  
Козлов В.В.

Заместитель главного редактора  
Мазилев В.А.

Редакционная коллегия  
Баратов Ш.Р.  
Карицкий И.Н.  
Карпов А.В.

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ  
ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ

АССОЦИАЦИЯ  
ТРАНСПЕРСОНАЛЬНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ  
И ПСИХОТЕРАПИИ

Редакционный совет

Бубеев Ю.А.	Волков И.П.
Кашапов С.М.	Клюева Н.В.
Львов В.М.	Поваренков Ю.П.
Петренко В.Ф.	Семенов В.Е.
Фетискин Н.П.	Шоумаров Г.Б.
Сафаев Н.С.	Тулаганов А.А.
Усманова М.Н.	

## Адрес редакции

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

**E-Mail:** [kozlov@zi-kozlov.ru](mailto:kozlov@zi-kozlov.ru)  
[wladwww@rambler.ru](mailto:wladwww@rambler.ru)

Опечатано в типографии ООО "Шарк-Бухоро", г. Бухара, ул.М.Икбола, 11, Тел.: (0595) 604-39-00,  
Тираж 80 экз. Заказ 15.

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

## УВАЖАЕМЫЙ ЧИТАТЕЛЬ!!!

Журнал, который Вы держите в руках, является отражением работы Международного симпозиума МАПН «Психология XXI столетия», посвященного 85-летию Бухарского госуниверситета и 5-летию научного журнала «Психология» который будет проходить в г. Бухаре с 11 по 12 марта 2016 года.

Организаторами симпозиума являются известные психологические организации: Международная Академия Психологических Наук, Узбекистанское региональное отделение МАПН, Бухарский государственный университет, кафедра психологии.

С материалами симпозиума можно ознакомиться на веб-сайте журнала PSIXOLOGIYA ([www.psixologiya.uz](http://www.psixologiya.uz))

Проведение этих конгрессов и симпозиумов, конференций и научно-методологических семинаров имеет длительную историю. Начало было положено в 1998-ом году, когда в Ярославле был проведен второй съезд РПО. В течение 15 лет неизменно Председателем этих научно-организационных мероприятий был известный российский психолог, доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Президент, с 2010 до 2012-го года Почетный Президент МАПН Новиков Виктор Васильевич. С 1998 года директором этих значимых на территории России и в международном масштабе научных форумов являлся доктор психологических наук, профессор Козлов Владимир Васильевич. С 2010 года Международную Академию психологических наук возглавил профессор Козлов В.В.

В 2016 году появились три тенденции:

- во-первых, расширилась сама проблематика. Прежние организационные проекты такого характера мы посвящали определенным ветвям психологии (социальной психологии, интегративной психологии, методологии психологии и др.). Этот симпозиум посвящен психологии XXI столетия как многомерному и многоуровневому феномену не только на уровне теории, но и в основном прикладном аспекте;

- во-вторых, расширилась прикладная тематика симпозиума. Появилось 9 направлений, которые во многом охватывают не только базовые проблемы и предметные усилия психологии и психологов как носителей этой науки, но и потребности населения в различных психологических усилиях;

- в-третьих, широко представилась прикладная психология во всем ее многообразии. Уже за месяц до начала симпозиума заявлено 40 ведущих (российских и зарубежных) психологов, желающих провести различные мастерские по узким специализациям практической психологии

Научные мероприятия МАПН проводятся по традиции в разных регионах России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Иркутск, Хабаровск и др.), дальнего зарубежья (США, Германия, Италия, Индия, Тайланд, Вьетнам, Израиль, Цейлон и др.)

В 2016-ом году Международный симпозиум МАПН «Психология XXI столетия», посвященный 85-летию Бухарского госуниверситета и 5-летию научного журнала «Психология» проводится в Бухаре.

Симпозиум начинает работу 11 марта в 10.00 в актовом зале Бухарского государственного университета. БухГУ в 2016 году исполняется 85 лет. Это старейшее и уважаемое образовательное учреждение является продолжателем выдающейся культуры, которая развивается в Бухаре уже 2,5 тысячелетий и представлена великими Абдуллой Джафаром Рудаки, Абу Али Ибн Синою, Наршахи, Имам ал-Бухарию, Бахоуддин Накшбанди, Абдухалик Гиждувани.

Цель международного симпозиума – обсуждение современных тенденций развития психологии, обмен опытом ведущих специалистов стран СНГ по различным направлениям практической психологии, знакомство с новейшими методами исследования в области практической психологии, а также консолидация усилий психологов СНГ в решении актуальных задач науки и практики.

Сопредседателем и Директором симпозиума является руководитель Узбекского регионального отделения МАПН, Действительный член МАПН, доктор психологических наук, профессор Шариф Рамазанович Баратов – Главный редактор журнала «Psixologiya», заведующий кафедрой психологии Бухарского государственного университета.

Следует отметить, что журнал за 5 лет своей жизни стала международной трибуной многих ведущих психологов России, Узбекистана, Таджикистана, Казахстана, Кыргызстана, настоящей кузницей специалистов высшей квалификации по психологии благодаря усилиям Баратова Ш.Р.

Работу международного симпозиума планируется организовать по следующим основным 9 направлениям:

- Методология современной психологии (рук. профессор Шоумаров Г.Б.)
- Интегративная парадигма психологии: теория и метод (рук. Профессор Козлов В.В.)
- Организация психологической службы (рук. профессор Баратов Ш.Р.)
- Психология в образовании (рук. профессор Каримова В.М.)
- Психология в здравоохранении (рук. профессор Ибодуллаев З.Р.)
- Психология в системе гос. Службы (рук. Профессор Бекматов А.С.)
- Современные психологические проблемы общественного развития (рук. Профессор Сафаев Н.С.)
- Психология профессионального становления и реализации личности (рук. Профессор Гозиев Э.Г.)
- Психолог-консультант: теория и метод (рук. профессор Малых С.Б.)
- ИКТ в работе психолога-практика (рук. доцент Усманова М.Н.)

Как всегда, наряду с теоретическими докладами по основным направлениям, планируется организация симпозиумов, дискуссий, круглых столов, воркшопов ведущих групп-лидеров России, Украина, Узбекистана, Казахстана, Кыргызстана, также вечерних лекций по основным проблемам психологии и ее прикладным направлениям. Так же в структуре симпозиума предполагается обсуждение задач и перспектив Международной Академии Психологических Наук и Узбекского отделения МАПН.

Симпозиум будет построен в содержательном отношении на обсуждении материалов научного журнала «Вестник интегративной психологии» и юбилейного журнала «Psixologiya», которые будут выпущены до начала симпозиума. Одновременно на этом симпозиуме, вне сомнения, будет множество дополнительных мероприятий, которые обогатят не только теоретический багаж участников, но дополнят их психодиагностический и психотехнический инструментарий.

*Владимир Козлов  
доктор психологических наук,  
профессор, Президент МАПН  
Председатель симпозиума*

<i>ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ – МЕТАПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД</i> Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)	9
<b>ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, ВНУТРЕННИЙ МИР И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИИ</b> Мазилев В.А. (г. Ярославль, Россия)	18
<b>СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В УЗБЕКИСТАНЕ</b> Шоумаров Г.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)	20
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УЗБЕКИСТАНЕ</b> Баратов Ш.Р. (г. Бухара, Узбекистан)	23
<b>ОТНОШЕНИЕ К ПСИХИЧЕСКОМУ ЗДОРОВЬЮ</b> Зубов А. (г. Ростов на Дону, Россия)	25
<b>ПОНИМАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ РЕБЁНКА</b> Рассохин Д.А., Щерблыкина Ю.А. (г. Екатеринбург, Россия)	28
<b>ПСИХИЧЕСКОЕ ЗАРАЖЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ВНУШАЕМОСТИ В БОЛЬШОЙ ГРУППЕ</b> Козлов В.В., Гордеев М.Н., Власов Н.А. (г. Ярославль, Россия)	31
<b>ДЕТСКО-МАТЕРИНСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Ермалинская Е.Ю., Демидова П.Г. (г. Ярославль, Россия)	34
<b>СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ</b> Смирнов А.А., Юркина М.С. (г. Ярославль, Россия)	36
<b>ПСИХОЛОГИЯ И МЕДИАЦИЯ</b> Климов А.Ю. (г. Ярославль, Россия)	39
<b>МИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ</b> Климов А.Ю., Фаерман М.И. (г. Ярославль, Россия)	42
<b>КОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ</b> Кашапов М.М. (г. Ярославль, Россия)	45
<b>ПРАВИЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА</b> Рассохин Д.А. (г. Екатеринбург, Россия)	48
<b>ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В РЕКЛАМЕ</b> Пиннекер И.И. (г. Караганда, Казахстан)	51
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ КОЗЛОВА В.В.</b> Сидорова Л.С. (г. Алматы, Казахстан)	54
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ НЕКОТОРЫХ КАТЕГОРИЙ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ</b> Федорова Е.М. (г. Москва, Россия)	57
<b>АРТ-МЕТОДИКА «ТАТУ» В РАБОТЕ С ГРУППОЙ</b> Ефимкина А.О. (г. Новосибирск, Россия)	60
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ БРЕНДА</b> Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия), Нугер Б. (г. Астана, Казахстан)	63
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ.</b> Тлемисова А.Д. (г. Шымкент, Казахстан)	64
<b>ЭЛИТА – СМЫСЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ</b> Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия), Смагулов Б.С. (г. Астана, Казахстан)	69
<b>ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ</b> Трифорова С.А. (г. Ярославль, Россия)	71
<b>ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ И СТРУКТУРА КОМПОНЕНТОВ</b>	75

<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЯ О СОВМЕЩЕНИИ УЧЕБНОЙ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Панкратова Т.М. (г. Ярославль, Россия)	
<b>SOCIAL PSYCHOLOGICAL THEORIES OF INTERCULTURAL COMPETENCE</b> Salomova G.Sh. (Саломова Г.Ш.) (Bukhara c., Uzbekistan)	76
<b>АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b> Абдурахимов К.А. (г. Ташкент, Узбекистан)	79
<b>HUMAN RELATION AS A WAY TO PROGRESS</b> Gulyamova S.T., Sanakulova N.S. (Bukhara c., Uzbekistan)	82
<b>НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОРЫ РИСКА ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ</b> Туляганова Г.К., Халимова Н., Тахирова Г. (г. Ташкент, Узбекистан)	85
<b>ЗАВИСТЛИВОСТЬ КАК УСТОЙЧИВАЯ ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ</b> Нишанова З.Т., Байкунусова Г.Ю. (г. Ташкент, Узбекистан)	87
<b>ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS IN FORMATION OF MOTIVE OF AN AFFILIATION AMONG STUDENT'S YOUTH</b> Norkulova N.T. (Tashkent c., Uzbekistan)	89
<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ</b> Мухтаров А. (г. Ташкент, Узбекистан)	92
<b>ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ»</b> Бафаев М.М. (г. Бухара), Таджиходжаева Ш.А. (г. Ташкент, Узбекистан)	94
<b>ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ</b> Баратова Д.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)	97
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ</b> Рухиева Х.А. (г. Ташкент, Узбекистан)	101
<b>ПРИЗНАКИ, ПРИСУЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ</b> Абдурасулов Р.А., Каршибаева Г.А. (г. Джиззах, Узбекистан)	104
<b>ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИММУНИТЕТ ЛИЧНОГО СОСТАВА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ</b> <i>/в контексте таможенной службы/</i> Акрамова Ш.А. (г. Ташкент, Узбекистан)	106
<b>БЕРЕМЕННОСТЬ: ВОСПИТАНИЕ ПЛОДА ДО РОЖДЕНИЯ</b> Лукманов А.С. (г. Бухара, Узбекистан)	109
<b>ПРИЧИНЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ: СОЦИАЛЬНЫЕ И АСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ</b> Элов З.С. (г. Бухара, Узбекистан)	112
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЗНАНИИ РАННИХ ПОДРОСТКОВ</b> Бобомирзаев Х., Умурзоков Д.Х. (г. Наваи, Узбекистан)	116
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ОБРАЗОВАНИИ</b> Х.И.Ибраимов (г. Наваи), Ф.Ибрагимова (г. Ташкент, Узбекистан)	117
<b>НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ</b> Шадиёв Х.Т., Эшмуродов О. (г. Джиззах, Узбекистан)	120
<b>СЕМЬЯ, ШКОЛА И «УЛИЦА» В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ</b> Файзиёва М.Х. (г. Карши, Узбекистан)	122
<b>ПРИРОДА, ВОПЛОЩЕННАЯ В МУЗЫКЕ, КАК ФАКТОР ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА</b> Мадримов Б.Х. (г. Бухара, Узбекистан)	123
<b>ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ И ПСИХОЛОГИЯ САМОБЫТНОСТИ УЗБЕКСКОГО НАРОДА</b> Жабборов А.М., Жабборов И.А. (г. Карши, Узбекистан)	125

<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Мавлонов Ж.Х., Тагирова Н.В. (г. Бухара, Узбекистан)	129
<b>УЗБЕКИСТАН: ЭВОЛЮЦИЯ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА</b> Куранов М.К., Буранов М. (г. Ташкент, Узбекистан)	132
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Мухамедова Д.Г. (г. Ташкент, Узбекистан)	134
<b>ОСНОВЫ ВЫБОРА КРИТЕРИЕВ ОТНОШЕНИЯ</b> Максадова М.С., Кораев З.Х. (г. Навои, Узбекистан)	136
<b>ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТЕЙ</b> Баратов Ш.Р. (г. Бухара), Кораев З.Х. (г. Навои, Узбекистан)	138
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕОЛОГИЯ</b> Джаббаров Х.Х. (г. Бухара, Узбекистан)	140
<b>ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В СПОРТЕ</b> Эшов Э.С., Сафаев Х.А. (г. Бухара, Узбекистан)	142
<b>РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ</b> Олимов Л.Я. (г. Бухара, Узбекистан)	144
<b>ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВРАЧЕЙ-ПСИХИАТРОВ, ПСИХОТЕРАПЕВТОВ С ЦЕЛЬЮ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ</b> Курбанова Ш.М., Махмудова Г.Ф. (г. Ташкент, Узбекистан)	148
<b>ПОЗИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ И ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА</b> Усманходжаев А.Х., Касымходжаев А.Ш. (г. Ташкент, Узбекистан)	150
<b>ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ</b> Джураева О.Н. (г. Ташкент), Умунов З.Л. (г. Бухара, Узбекистан)	150
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА</b> Жумаев Н.З. (г. Бухара, Узбекистан)	152
<b>СТРЕСС В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИИ</b> Ганжиев Ф.Ф., Казимова З.А. (г. Бухара, Узбекистан)	154
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ</b> Шоназаров А.М. (г. Самарканд, Узбекистан)	157
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРОЦЕСС ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ</b> Мухамедова Д.Г., Расулева Р.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)	159
<b>КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА</b> Рахманова Д.Б. (г. Бухара, Узбекистан)	161
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ</b> Рузиев У.М., Авезов О.Р. (г. Бухара, Узбекистан)	163
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ИСКУССТВО ВРАЧА</b> Мухтаров Э.М. (г. Бухара), Мухтаров Ш.М. (г. Ташкент, Узбекистан)	166
<b>THE WAYS OF UTILIZING JALAL AD-DIN RUMI'S VIEWS IN THE PROCESS OF UPBRINGING OF A PERFECT GENERATION</b> Izbullaeva G.V. (Bukhara c., Uzbekistan)	169
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕГО МЕСТО В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Елмуратова А.У. (г. Нукус, Узбекистан)	173
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ</b> Ташов Х.Р., Хаитова Н.И., Рамазанова Ф.Х. (г. Бухара, Узбекистан)	176
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИМИНАЛЬНОГО ПРОФАЙЛИНГА В УЗБЕКИСТАНЕ</b> Сафаев Н.С., Саматова Д.С. (г. Ташкент, Узбекистан)	177

<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ AUTOCAD НА УРОКАХ ЧЕРЧЕНИЯ В ШКОЛЕ</b> Собиров Т.Р., Мамурова Д.И. (г. Бухара, Узбекистан)	180
<b>СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНТЕЛЕКТА УЧИТЕЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Собирова Д.А. (г. Бухара, Узбекистан)	181
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УЗБЕКИСТАНЕ</b> Умаров Б.М. (г. Ташкент, Узбекистан)	184
<b>ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</b> Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)	187
<b>ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ</b> Остонов Ш.Ш., Амонов Ж.Р. (г. Бухара, Узбекистан)	189
<b>ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ САМОВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ</b> Ходжаева С.С., Нигматова М.М. (г. Бухара, Узбекистан)	192
<b>ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ</b> Анварова Д.М. (г. Бухара, Узбекистан)	194
<b>ИЗ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ</b> Худойкулова Г.Б., Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан)	197
<b>ДИАГНОСТИКА ОБЩИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ</b> Шадиев Ф.Ж., Ахадов Ю.Х. (г. Бухара, Узбекистан)	201
<b>ДЕПРЕССИЯ – ЭТО БОЛЕЗНЬ ИЛИ СОСТОЯНИЕ ДУШИ?</b> Рассохин Д.А. (г. Екатеринбург), Ковалева Н.Ю. (г. Москва, Россия)	204
<b>ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Тастан Т.Р. (г. Шимкент, Казахстан)	206
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПОСДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ</b> Власова Г.И., Турчин А.С. (г. Санкт-Петербург, Россия)	208
<b>ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА</b> Исхакова Э.В. (г. Алматы, Казахстан)	210
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБНОСТИ МЕХАНИЗМОВ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАЗАХОВ</b> Амирова Б.А. (г. Караганда, Казахстан)	212
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ СЛОЕВ ОДЕЖДЫ</b> Антоненко И.В., Карицкий И.Н. (г. Москва, Россия)	216
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ И ЗНАЧИМОСТЬ ДОВЕРИЯ</b> Антоненко И.В. (г. Москва, Россия)	219
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ БЕСЕД</b> Арпентьева М.Р. (г. Калуга, Россия)	222
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КОНСУЛЬТАНТОВ ПО ЗАВИСИМОСТЯМ</b> Жижин А.А. (г. Екатеринбург, Россия)	225
<b>ОСОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКОМ СВОИХ ЛИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С ДРУГИМИ ЧЛЕНАМИ ГРУППЫ</b> Жубаназарова Н.С. (г. Алматы, Казахстан)	227
<b>ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ ФРИБРИЗ (FREEBREATH): ДЫХАТЕЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ, МЕЖДУНАРОДНАЯ ШКОЛА, ПСИХОТЕХНИКА</b> Качанова Н.А. (г. Минск, Белоруссия)	229
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ БИБЛИОТЕЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: СОСТОЯНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ</b> Матвеева И.Ю. (г. Челябинск, Россия)	231
<b>КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА РАБОТЫ С СОЗАВИСИМЫМИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ РЕАБИЛИТАЦИИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ</b>	235

<b>НАРКОПОТРЕБИТЕЛЕЙ.</b> Каченя Г.М. (г. Челябинск, Россия)	
<b>ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СУПРУЖЕСКОЙ ИЗМЕНЕ ПО ГЕНДЕРНОМУ ПРИЗНАКУ И В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА СУПРУГОВ</b> Кекина И.Б. (г. Новосибирск, Россия)	237
<b>ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ</b> Киселева Т.Г. (г. Ярославль, Россия)	239
<b>ДОВЕРИЕ К СЕБЕ И ДРУГИМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОТКРЫТОСТИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА</b> Климонтова Т.А., Кожевина А.П. (г. Иркутск, Россия)	242
<b>КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА</b> Овчинникова Н.Ф. (г. Ярославль, Россия)	245
<b>СИСТЕМНЫЙ СИТУАЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ РИСУНОЧНЫХ МЕТОДИК</b> Кузьмина Т.И. (г. Москва, Россия)	246
<b>АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ</b> Гюлмамедов А.Б. (г. Иваново, Россия)	249
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ СВОБОДЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ</b> Ушакова Т.Ю. (г. Одесса, Украина)	251
<b>ПРИЧИНЫ ВЫБОРА АБИТУРИЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ПСИХОЛОГИЯ” ПРИ ПОСТУПЛЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТ (НА ПРИМЕРЕ НИЖЕГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО)</b> Хусяинов Т.М. (г. Нижний Новгород, Россия)	254
<b>ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ БУЛЛИНГА КАЗАХСТАНСКИХ ПОДРОСТКОВ</b> Байзрахманова А.К., Марданова Ш.С. (г. Алматы, Казахстан)	256
<b>НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ- ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН</b> Шерьязданова Х.Т. (г. Алматы, Казахстан)	258
<b>НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ—БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ</b> Шингаев С.М. (г. Санкт-Петербург, Россия)	261
<b>ИНТРАПСИХИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА</b> Ященко Е.Ф. (г. Санкт-Петербург, Россия)	263
<b>ИНТЕГРАЦИЯ В СОЦИУМ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА</b> Мурзина О.П., Вербина Г.Г. (Чувашия, Россия)	265
<b>ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТАМОЖЕННОЙ АКАДЕМИИ</b> Аминов Н.А., Тигаева М.Г. (г. Москва, Россия)	267
<b>ВЕРИФИКАЦИЯ РЕСУРСНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ К СОЦИОНОМИЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ</b> Аминов Н.А., Блохина Л.Н. (г. Москва, Россия)	270
<b>ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ - МОРФОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ</b> Аминов Н.А., Осадчева И.И. (г. Москва, Россия)	272
<b>ОБ ИСТОКАХ ПСИХОЛОГИИ СНОВИДЕНИЙ В XIX ВЕКЕ: Г.ШУБЕРТ, П.С.АВСЕНЕВ И З. ФРЕЙД</b> Костригин А.А. (г. Нижний Новгород, Россия)	274
<b>О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ</b> Стоюхина Н. Ю. (г. Нижний Новгород, Россия)	277
<b>ЖУРНАЛУ «PSYCHOLOGIYA» - 5 лет</b>	280



# ОГЛАВЛЕНИЕ

## ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ – МЕТАПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия)

Автор этой статьи в течение последних двадцати пяти лет занимается интегративной парадигмой психологии. Для того, чтобы более адекватно определить содержание этого методологического подхода, необходимо раскрыть основные системообразующие понятия, историю их возникновения и развития.

Базовое понятие парадигма (греч. «*paradeigma*» — пример, образец) в самом общем смысле означает совокупность явных и неявных (и часто неосознаваемых) предпосылок, определяющих научные исследования и признанных на данном этапе развития науки. Понятие восходит к античной и средневековой философии, в которых оно понималось как сфера вечных идей как первообраз, образец, в соответствии с которым Богдемиург создает мир сущего. Оно в методологию науки впервые введено позитивистом Г. Бергманом.

В методологии науки парадигма определяется как совокупность ценностей, методов, подходов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени.

Это понятие, в современном смысле слова, введено американским физиком и историком науки Томасом Куном [1922–1996] в книге «Структура научных революций». (англ. *The Structure of Scientific Revolutions*) (1962). В ней Кун показывает, что научное сообщество формируется путем принятия определенных парадигм. "Этим термином я обозначаю, - писал он, - научные завоевания, повсеместно принятые, из которых складывается, пусть на какое-то время, модель проблем и реше-

ний, устраивающая тех, кто занимается исследованиями в данной области".

Согласно Т. Куну парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества и, наоборот, научное сообщество состоит из людей, признающих определенную парадигму. Как правило, парадигма фиксируется в учебниках, трудах ученых и на многие годы определяет круг проблем и методов их решения в той или иной области науки, научной школе.

Т. Кун выделял два основных аспекта парадигмы: эпистемического и социального. В эпистемическом плане парадигма представляет собой совокупность фундаментальных знаний, ценностей, убеждений и технических приемов, выступающих в качестве образца научной деятельности, в социальном - характеризуется через разделяющее ее конкретное научное сообщество, целостность и границы которого она определяет.

Томас Кун выделял различные этапы в развитии научной дисциплины:

- допарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы);
- господства парадигмы (т.н. «нормальная наука»);
- кризис нормальной науки;
- научной революции, заключающейся в смене парадигмы, переходе от одной к другой.

Если применить эти стадии к науке психологии, то мы странным образом можем обнаружить ее одновременно на всех возможных стадиях развития.

### **Допарадигмальность психологии.**

Вне сомнения наука развивается не прямолинейно, а имеет определенные фазы, есть в некотором смысле зарождение, мода на идеи и эксперимент, слова...

Но зарождение науки, ее донаучную юность, всегда проблематично обнаружить вне некоторой натянутой условности. Ведь многие психологические карты так же по своей сущности, содержанию и функциям очень напоминают миры шамана, которые возникли до буддизма, христианства, до ислама, до митраизма, до язычества в славянском и европейском мире.

И, что касается рождения парадигмы, может оно в психологии часто является просто переводом старых идей на современный язык, некоей ретрансляцией. Если парадигма как система определенных научных ценностей находит сопереживающее социальное сообщество, если отец-основатель парадигмы (отцы) имеют достаточно большой организаторский талант и экспансивную энергию, то условно мы можем обозначить это кесарево сечение из утробы философии вечного «новым» способом осмысления и объяснения психической реальности, новым смысловым пространством – новой парадигмой.

Автор статьи глубоко убежден, что преобразование психологии, ее теоретические инновации происходят из контакта с общей культурой человечества. Только незнание этого огромного пространства смыслов и знаний может привести странной зачарованности новизной, чем, собственно и страдает европоцентрированная и американоцентрированная психология и психотерапия.

Дополнительным аргументом допарадигмальности современной психологии является и то, что существует бесконечное количество школ психологии, ни одна из которых еще не может предложить научно корректную и адекватную методологию исследования предмета науки. В современном демократическом обществе огромное количество религиозных общин, которые собираются вокруг значимых ценностей и мифов христианства, буддизма, мусульманства и др. В таком же соотношении в условиях допарадигмального многовластия над территорией истины о психическом, множественность

парадигматических теорий конституирует разношерстное научное сообщество, состоящее из когнитивистов, психоаналитиков, бихевиористов и др.

Допарадигмальность в учении о душе это та эпистемологическая ситуация, когда парадигм много, но нет психологии как науки. Попытка психологии втиснуть природу психического в клетку теорий, отработанных системой профессионального образования, пока является безуспешной. Психическое, сознание, мышление пока не поддаются концептам науки и являются слишком зыбким фундаментом для будущей практики.

### **Нормальная наука**

Если в предыдущих строках мы доказывали, что психология как наука находится в допарадигмальной стадии, то в этом параграфе мы сможем сказать, что смена периода спокойного развития психологии (ее нормальной стадии) еще не наступила. Материалистическая и позитивистская парадигма психологии даже в начале 21-го века являются основными и «объяснительная методология», ориентированная на наблюдение, эксперимент и гипотетико-дедуктивный метод доминирующими в любом научном исследовании.

Вся российская психология развивается в соответствии с установленными закономерностями и принятой академической психологией системой предписаний, сформированных в русле материалистической психологии. Они «предзаложены» в «структурной психологии» (В. Вундт, Э. Титченер), «психофизике» (Э. Вебер, Г. Фехнер, С. Стивене), «рефлексология», «психофизиология», «теория высшей нервной деятельности» (С.И. Сеченов, И. П. Павлов, В.М. Бехтерев), «функциональная психология» (Д. Дьюи, Чикагская и Колумбийская школы) – во всей научной системе, которую мы обозначили как физиологическую парадигму психологии.

Постсоветская психология постмодернизма прочно опирается на свое физиологическое прошлое, признающие в качестве фундамента последующего развития свои незыблемые методологические

принципы, картезианские требования формализации науки.

Каждое из направлений психологии (общая, социальная, организационная, педагогическая и др.) имеет одни и те же правила и стратегии проведения исследований, стандарты и нормы научной практики, парадигмальное обоснование.

Именно ньютоно-картезианская парадигма психологии, воплощенная в материалистически-позитивистских установках и ценностях ученых, объединенных в научные кланы, все еще является ведущей, все еще находится в стадии нормальной науки, выполняя проективно-программирующую и селективно-запретительную функции через систему образования, финансируемые научные проекты и системы научной аттестации.

Внедрение физиологической парадигмы психологии, опирающееся на материалистическую и позитивистскую доктрину, призвало обозначать наукой и научностью в психологии идеи сциентизма и «объяснительной методологии». Именно подражание естественным научным методам, ориентирующимся на данные наблюдения, эксперимента и гипотетико-дедуктивный метод, привели российскую психологию к деперсонализации изучаемой душевной жизни и уход от решения коренных проблем человеческого существования.

Психология заменила человека «испытываемым» или «респондентом №...», группы людей «выборкой», живую ткань человеческой жизни «статистикой».

Любое противостояние позитивистскому и материалистическому редукционизму и стремление глубокого, всестороннего, целостного изучения душевной жизни человека в научных кругах приводит к обвинению в «отсутствия эмпирического обоснования», «статистической достоверности», «нерепрезентативности выборки» и др.

#### **Кризис психологии.**

На наш взгляд, любому более или менее свежему взгляду на психическую Реальность всегда предшествует опреде-

ленный кризис понимания, или парадигмальный кризис.

В истории российской психологии мы можем обнаружить несколько крупных кризисов, которые не позволили реализоваться идеям интегративной методологии. Первый, когда в июле 1936 года был наложен партийный и правительственный запрет на развитие педологии как комплексной науки о детях. Тем самым оказались подорваны биологические основы возрастной психологии. Второй, когда 1951 году в ходе известной научно-академической сессии, связанной с изучением творческого наследия И.П. Павлова, предпринималась попытка низвести психологию к изучению физиологии высшей нервной деятельности.

Третий методологический кризис психология переживала в конце 20-го столетия, когда, лишаясь привычной материалистической методологии и испытывая воздействие ряда направлений зарубежной науки, она рискует при не критическом восприятии всего иноземного утратить определенность цели и четкость ориентиров. Хотя, следует признать, что если кризис парадигмы реален, то он всегда вызывает к жизни неординарную науку, связанную закономерно с размытием догм и ослаблением правил научного психологического исследования.

Что касается социального аспекта парадигмы, то в условиях третьего методологического кризиса целые группы ученых потеряли веру в материалистическую психологию.

В известном смысле можно утверждать, что психология переживает своеобразный «кризис роста», подобный кризису физики в начале XX века. На наш взгляд разрешение этого кризиса связано не столько с поиском новых фактов или закономерностей, сколько с новыми методологическими подходами и новым уровнем осмысления сознания человека как целостной системы.

Что касается научной революции, когда новая парадигма вытесняет старую, то Кун, наверно, выдавал желаемое за действительное. Парадигмы не умирают. Даже принцип Паули: «Смена научных парадигм происходит со сменой поколе-

ния их носителей» для России, да и зарубежной психологии, выглядит абсурдной.

Выражение Макса Планка "Новая научная истина, как правило, торжествует не потому, что убеждает противников, открывая им новый свет, скорее она побеждает потому, что оппоненты, умирая, дают дорогу новому поколению, привыкшему к ней", не имеет основания, т.к. каждая парадигма психологии уже имеет проверенные и надежные способы своего социального и научного воспроизводства.

На самом деле все выглядит по-другому. Все 5 направлений, парадигм психологии (физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная), о которых мы многократно писали в предыдущих статьях и монографиях, существуют и сосуществуют прямо сейчас одновременно. И я бы не сказал, что это сосуществование мирное и эмпатичное. Психология, как и любая наука, живущая за счет социальных ресурсов, похожа на поле битвы исследовательских программ, чем на систему изолированных островков.

В общем случае можно обнаружить, что любая более ранняя, более исторически старая парадигма психологии, не признает более поздние парадигмы. В этом смысле парадигма физиологическая отрицает потенциальную возможность существования всех тех уровней, которые анализируются в психоанализе, тем более в трансперсональной психологии, отрицая их существование и провозглашая их патологическими, иллюзорными или же вообще несуществующими.

Третий методологический кризис вроде бы должен был произвести как кризис нормальной стадии материалистической и по существу физиологической парадигмы советской психологической науки к научной революции. И вроде мы должны были ждать в этом котле кризиса смены парадигмы, переходе к интегративной (гуманистической, трансперсональной) или к какой-то другой парадигме, но этого не случилось.

Потеря ясности и методологической однозначности психологии в 90-ые годы родило достаточно выраженные эмоциональные и интеллектуальные всплески в

русской психологии 90-ых годов по поводу философских, онтологических, феноменологических оснований и проблем методов и исследовательских стратегий. Но эти всплески, по сути, оказались бурей в стакане воды и через горнило трансперсональных, экзистенциально-гуманистических, герменевтических новаций не прошла новая парадигма.

Призрак новой парадигмы в методологических сумерках психологии постмодернизма так и не обрела плоть.

Высшим достижением последнего кризиса является парадигмальный плюрализм, который больше напоминает методологическую неопределенность.

### **Научная революция**

Мы уже рассуждали выше о том, что российская психология допарадигмальна и переживает период, предшествующий установлению «новой» парадигмы в развитии российской психологии.

Мы особенно подробно остановились на психологии как нормальной науке.

И, в конце концов – в силу существования множественности предметов и множественности понимания психологии и конфликтном напряжении внутри этого множества, мы можем говорить о кризисе психологии.

Именно эта множественность, конкуренция, борьба, конфликты, даже спесь и презрение ученых к другим кланам, парадигмам и школам, создают то напряжение, которое вызовет взрыв научной революции.

Но следует признать, что двадцатилетний опыт кризиса российской психологии не привел к новой парадигме, к гештальт-переориентации самой психологии, к научной революции.

Психология в настоящий момент переживает проявление общего кризиса методологических стандартов классической науки. В первой половине XX века этот кризис был отреагирован физикой и математикой, по логике наступила пора и психологии осознать этот кризис.

### **Предварительные выводы.**

Таким образом, современное состояние российской психологии мы можем идентифицировать в зависимости от способа мышления и описания на всех ста-

дях развития парадигмы: препарадигмальной, нормальной науки и кризиса.

Оценка учеными состояния психологической науки, стадии ее развития зависит от очень многих переменных. Это и вера, и личностные убеждения, система представлений о науке и научности, и личностный контакт с представителями разных парадигм, это и особый эстетический вкус к красоте интеллектуальных построений, это и прагматичность теории, в конце концов, это пол и этническая идентичность, социальное происхождение и «приближенность» к отцам науки, степень идентифицированности и ангажированности системой ценностей парадигмы, монетарные интересы, лень и зависть... Сорокалетний старший преподаватель университета с окладом в 7000 руб. и руководитель миллионного академического гранта по-разному оценивают уровень развития психологии, а многие психологи сами понятия парадигмы и методологии считают бредом.

С другой стороны, может само понятие парадигмы не подходит для объяснения развития психологической науки, тем более, если учитывать, что в ней еще не было ни одной революции и тем более кардинально новых взглядов, а все кризисные явления в ней - элементарные трудности роста и развития.

И, может быть, мы можем пока наблюдать примитивное расширение предметного поля психологии, а сама наука психологии еще находится на стадии становления и развития, когда множественность подходов и пониманий является необходимым эволюционным условием

И, может быть, у психологии пока и не может быть никаких стадий парадигмальных, т.к. парадигмы то научной не было, а было пожелание быть наукой. Но понять, насколько это пожелание стало реальностью, надо окинуть всю психологию и может - уже есть **новая парадигма** мышления, понимания, объективации психологии как научной психологии.

Может, к сожалению, а может и к добру, ученые тоже люди и иногда слишком люди.

**Для того чтобы новая парадигма была услышана, недостаточно надежных научных аргументов и даже реши-**

**тельные доводы не способны убедить многих и уж точно нет такого аргумента, чтобы убедить всех.**

Ни жизнеспособность, ни прагматичность, ни правдоподобность, ни даже красота теории не способны убедить ученого, склонного бродить по кладбищу драгоценных, но ошибочных теорий.

Многие забывают, что способы мышления и понимания стареют вместе с эпохой.

Но так тиха ночь и приятно умиротворение от мерцания давно умерших звезд.

#### **Интегративная психология.**

В своих предыдущих работах мы уже неоднократно анализировали понятие парадигмы и выделяли 5 базовых парадигм психологии в соответствии со спецификой предмета, категориального аппарата, методов, а также социальных характеристик.

Интегративный подход является принципиально новым смысловым пространством как для профессионалов (психологов, социальных работников, психотерапевтов), так и для их клиентов.

Любая современная психологическая парадигма при кажущейся зачастую их полноте и универсальности является справедливым лишь при определенных обстоятельствах и с известной долей вероятности в определенной предметной области. Ценность любой парадигмы относительна и говорить об абсолютных мерках применительно к эмпирическим и концептуальным верованиям ученых-психологов не имеет никакого смысла.

Предельное осознание относительности и в то же время истинности любого понимания психического освобождает специалиста от догм и приближает его к точке интеграции, а рефлексивное понимание и принятие - к интегративной психологии. В этом смысле интегративная психология является направлением профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющей практическое применение.

Для формирования интегративной психологии необходима универсальная языковая среда, наподобие языка математики или физики, в которых любая символика истолковывается однозначно независимо от парадигмы, а также кооператив-

ное взаимодействие всех парадигм и школ психологии. Конкретная задача, которую предстоит решить в первую очередь, состоит в разработке интегративной парадигмы психологической науки, ориентированной на коммуникацию (как неоднократно указывал В.А. Мазиллов), т.е. предполагающей улучшение реального взаимопонимания:

- между различными направлениями в рамках научной психологии;
- между академической, научной психологией и практико-ориентированными концепциями;
- между научной психологией теми ветвями, которые не относятся к традиционной академической науке (трансперсональная, религиозная, мистическая, эзотерическая и т.п.);
- между научной психотерапией и искусством, философией, религией;
- между парадигмами психологии, которые опредмечивают различные уровни психической организации (тело, персоне, поведение, нравственность, смыслы бытия в мире, интерперсональное и трансперсональное).

Интегративная психология предполагает консолидацию множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии. Одновременно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы может дать только более общая теория, к которой мы и относим интегративную психологию.

Современная ситуация в психологии напоминает строительство Вавилонской башни. Психологи, наполнившись намерением достичь и постичь душу и дух, в конце концов, начали разговаривать на разных языках и вся энергия, направленная ввысь к Великому Предмету психологии, ушла на глупые ссоры и исследование кирпичей, пыли и праха.

Все еще таится намерение постижения души психологами, но нет единения энергии и взаимопонимания.

Можно сказать, что существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают

психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно.

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность.

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, – углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологию как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого.

Следует признать, что все пять парадигм психологии прогрессивны и необходимы, и каждая из них во временной перспективе содержит некий избыток относительно предыдущих теорий, объясняет новый, доселе неожиданный факт, опредмечивая новые пространства феноменов психического. И не нужно думать, что парадигмы в психологии рождаются и умирают, уступая место новым представлениям и научным ценностям. Парадигмы эволюционируют, адаптируются к новым социальным и интеллектуальным веяниям, развиваются вместе с духом времени.

Все пять парадигм психологии в их непрерывности современного развития формируют тот многомерный теоретический, методологический и исследова-

тельский и психотехнический проект, который мы обозначили как интегративную психологию.

Что касается интегративной психологии – она на стадии формирования.

Стратегия интегративной психологии – постижение природы человека через сопровождаемое критической рефлексией интегрирование, синтез различных традиций, подходов, логик, диагностического и психотехнического инструментария, при сохранении их автономии в последующем развитии. Суть ее заключается в многоплоскостном, многомерном, многоуровневом, разновекторном анализе, создающем возможность качественно иного исследования, предполагающего включение в плоскость анализа аспектов множественности, диалогичности, многомерности психического феномена.

Становление в интегративную позицию, которая по сути является метасистемной по отношению ко всем пяти парадигмам психологии, предоставляет возможность отстраненного анализа и обеспечивает возможность нового качественного скачка в развитии психологического знания.

Интегративная психология не претендует на монополию истины со всеми вытекающими последствиями, а предлагает свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области традициями, психологическими парадигмами и их диагностическим, психотехническим инструментарием.

Мы не отрицаем достижений ни одной парадигмы психологии и наше отношение к ним прагматично: возможен и рационален выбор любой парадигмы, которая в данный момент и в данной ситуации решает **больше число проблем**, заданных контекстом жизни.

Автор статьи совершенно уверен, что существует одна психология, по-разному выполненная в текстах разных парадигм, школ и личностей. Она объединена великой и ненасытной интенцией понимания психического.

Методологический фундамент интегративного подхода состоит из методологических принципов целостности, развития, нелинейного детерминизма, многомерно-

сти истины, позитивности, соотнесенности, онтологического плюрализма. Это методологические правила, которые указывают, каких путей и средств «научного» постижения следует избегать (негативная эвристика) и которыми следует двигаться (позитивная эвристика).

Интегративная психология не отказывается от прошлого опыта исследования человека, который в течение последних 40 тысяч лет проводился в духовных традициях искусства, теологического, философского, эмпирического склада, но использует его различные элементы в новых комбинациях.

Интегративная методология предполагает привлечение к анализу находок и достижений тех психологических, философских, психодуховных традиций и подходов, которые эффективно работают в конкретной феноменальной области психологии.

Интегративная психология предлагает механизмы развития психологического знания, в качестве которых выдвигаются: взаимодействие между всеми волнами психологии, интегративный диалог альтернативных подходов, традиций, школ и критическое рефлексивное позиционирование.

Интегративный подход – это творческий и многомерный синтез концепций, которые опредмечивают различные аспекты человеческой активности как в теоретико-методологическом, так и в исследовательском и психотехническом отношениях.

Главной целью психологии мы видим в том, чтобы воссоединить целостную ткань психической реальности и выстроить многомерную интегративную парадигму современной психологии.

Все пять парадигм психологии: физиологическая, психоаналитическая, бихевиористическая, экзистенциально-гуманистическая, трансперсональная представляют собой:

- теорию, методологию как систему принципов, методов исследования предметов науки и культуры исследования,
- психотехнического воздействия на этот предмет,

- представителей парадигмы, которые являются носителями системы теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и прикладных целей.

В интегративной модели мы понимаем личность и группы как целостные, сложные, открытые, многокомпонентные системы, способные поддерживать гомеостазис, целесообразное взаимодействие со средой, способных к адаптации, саморазвитию и генерированию новых структур и подсистем в соответствии со сложившейся жизненной ситуацией и новыми условиями для существования.

Что касается уровневой организации психической реальности, при **первом приближении** нами выделяются персона, интерперсона и трансперсона, которые полностью охватывают возможную феноменологию человеческой психики, начиная от физиологических и соматических до трансперсональных как в индивидуальной, так и в групповой формах.

С этими тремя подсистемами взаимодействует индивидуальное свободное сознание, наполняя содержанием, проблематизируя ряд отношений между глобальными подсистемами или отношение и напряжение внутри самих систем.

Каждая глобальная система (персона, интерперсона и трансперсона) имеет три класса компонентов (материальные, социальные и духовные).

Таким образом, при **втором приближении** мы можем вычлениить девять базовых конструктов, имеющих системные связи между собой, своей целостностью, являющиеся как предметом исследования, так и воздействия и трансформации:

Персона – Эго материальное, Эго социальное, Эго духовное

Интерперсона – формы социального сознания и бессознательного и их реализации на уровне материальных, социальных и духовных носителей - Интерперсона материальная (предметно материальное оформление социальных статусов и ролей, интерперсона социальная – система интеракций и отношений, обусловленный статусно-ролевыми идентификациями в социальных сообществах, Интерперсона духовная – система морально-

этических и экзистенциальных ценностей и норм социальных сообществ).

Трансперсона - Трансперсона материальная (предметно-материальные изображения духовной атрибутики – начиная с медного крестика и примитивных янтр заканчивая монастырскими комплексами и пирамидами), Трансперсона социальная (социальное оформление духовных традиций и религий – начиная от бинарных отношений между гуру и учеником, заканчивая социальной организацией мировых религий), Трансперсона духовная (истые трансперсональные переживания, имеющие нуминозный и сакральный характер как индивидуального (например, сатори), так и группового характер (групповой индуцированный религиозный экстаз).

Все девять подструктур имеют уникальную и очень сложную системную организацию, требующую каждый раз специального анализа, как на структурном, так и на процессуально динамическом аспектах.

При **третьем приближении** мы можем вычлениить глобальную систему Не-Я и девять базовых конструктов, имеющих системные связи между собой, являющиеся зеркальным отражением с отрицательным знаком.

Интегративная психология обращается к основам существования человека, а именно к созидающему качеству сознания, конституирующему личностное бытие и всегда предшествующему научному объяснению.

Это созидающее качество сознания кто-то обозначает рефлексией, кто-то пониманием, кто-то осознанием, кто-то отражением...

Но это демиургово качество сознания является основой бытия человека и неконцептуально изначально, и не является ни тем, ни другим ни третьим (ни тем более личностным, системным, деятельностным, бессознательным, метасистемным, психосемантическим, когнитивным и др.), одновременно если обратиться не к сущности, но к психологическому осмыслению этого качества, является всем сразу и по отдельности.

Но само это ухватывание мыслью, научным пониманием, рефлексией,



концептуализацией созидającego качества сознания ни коим образом не касается самого процесса и основы бытия, присутствия в жизни, со-бытия с другими.

Интегративный подход при взаимодействии с клиентом опирается на высшие этические ценности, которые инвариантны для всех культурных сообществ. В духовных традициях они обозначились как невовлеченность, беспристрастие (вей у вей в Даосизме, Махакаруна (Великое Сострадание) с четырьмя благородными драгоценными состояниями сознания (радость, равенность, сострадание, любящая доброта) в Буддизме, любовь к ближнему, милость, милосердие в Христианстве, т. е. этическим стержнем интегративного подхода являются высшие моральные приоритеты, разработанные в духовных традициях.

Цель интегративной психологии, кроме объяснительной и концептуальной, достаточно прагматична – изменить структуры и формы сознания человека, обретающего в результате способность мыслить, рефлексировать и действовать адекватно в соответствующей социокультурной среде. В связи с этим на сущностном уровне для нас важна трансформация *homo sapiens* и *homo habilis* (человека разумного и умелого) в *homo ludens* и *homo creasoficus* (человека играющего и творящего мудрость), открытого и присутствующего в своей судьбе, принимающего свое бытие в мире и со-бытие с другими как смысл и сок жизни. Особенно нам бы хотелось, чтобы данная трансформация произошла с носителями знания о человеке – психологами и психотерапевтами, философами и психиатрами, педагогами и социальными работниками.

Вне сомнения, мир и событие с другими не всегда дает повод и надежду так мыслить, но воля и желание видеть в других **это** важнее.

В 90-ые годы общая психологическая наука потеряла свой статус носителя истины и соответственно единство в постсоветском пространстве. От Российской психологической науки откололись все малые и большие бывшие братья по содружеству.

В самой России альтернативные направления в психологии перестали обращать внимание друг на друга, и каждая пошла своим путем. И у всех свои Ассоциации и Академии и образовательные системы.

Мне кажется, что психологи забыли, зачем они пришли в эту науку.

Психология – наука интегративная.

Как интегративен сам человек от первого вдоха до последнего выдоха.

Сказано в Премудростях Экклезиаста: «...время разбрасывать камни, и время собирать камни; время обнимать, и время уклоняться от объятий»

На мой взгляд, в психологии наступило «время собирать камни» и «время обниматься».

Ибо так мы одиноки и никчемны в отдельности, отдаленности, разбросанности, в самолюбовании и ущербной гордыне.

На наш взгляд, в условиях постмодерна именно интегративная тенденция может привести к преобразованию интеллектуальной культуры самой психологии.

Российская идеологически ангажированная психологическая парадигма модернизма, направленная на изменение самой природы человека (личности коммунистического общества), на отрицание старого и его демонтаж, построение идеальных сообществ (коллективов высокого уровня развития) с «всесторонне развитыми» строителями с основным принципом «цель оправдывает средства» уже ушла в прошлое.

Мы уже неоднократно писали, что интегративная психология как способ и культура постмодернистского мышления осуществляет совокупность определённых принципов научного существования:

- использование и интроекция в поле психологического мышления культурного и познавательного потенциала предшествующих исторических периодов;

- радикальный плюрализм и толерантность;

- стирание границ между массовой и элитарной психологическими культурами, субкультурами Востока и Запада, через разнообразие психологического языка;

- равноправие стилей мышления и познавательных парадигм психологии, признание их самооценности;

-конвенциональность психологического знания, то есть психология как наука уже имеет в социальной культуре определенный набор устойчивых характеристик, выделенных в качестве значимых .

Язык, ценности, исследовательские стратегии интегративной психологии обращены ко всему социуму вне всякой дифференциации, учитывая весь спектр интересов и настроений различных социальных групп, применяя универсальные, основанные на общих антропоцентрированных ценностях и

убеждениях смыслы и методы. На наш взгляд, это наиболее перспективные стратегии и принципы новой традиции науки.

Прошло 40 с лишним лет с того момента, когда я подал документы для поступления на факультет биологии и психологии ЯрГУ. В те времена психология объявлялась наукой молодой.

Поколение наше успело постареть.

А многие уже умерли с кем я был.

А психология все еще юна.

Но может в университетах ходят студенты-психологи, которые увидят ее уже зрелой.

Есть надежда.

## ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ, ВНУТРЕННИЙ МИР И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГИИ

Мазилев В.А. (г. Ярославль, Россия)

Известно, что к проблеме индивидуальности в психологии существуют разнообразные подходы, что вовсе не удивительно. Перспективы того или иного подхода связаны в первую очередь с тем, в соотношении с какими понятиями рассматривается изучаемое явление. А.Л.Журавлев и В.А.Кольцова проницательно замечают, что "среди самых сложных задач, с которыми сталкивается любая наука, выделяются задачи формирования ее категориального аппарата и систематизации имеющихся теоретических представлений и эмпирических данных". Именно поэтому нам представляется, что наиболее перспективным подходом к исследованию индивидуальности является подход В.Д.Шадрикова, в соответствии с которым индивидуальность рассматривается в связи с раскрытием внутреннего мира человека.

Кратко остановимся на основных преимуществах такого подхода.

Во-первых, преодолевается двойной функционализм: психические процессы обычно рассматриваются изолированно друг от друга, психические качества изо-

лированно от психических процессов. В результате общая психология обретает единство, отсутствие которого не позволяет создать непротиворечивую систему психологических понятий. Это открывает новые и многообещающие перспективы в исследовании индивидуальности.

Во-вторых, и это главное, такой подход использует понятие внутренний мир человека. Этот аспект имеет революционизирующее значение для всей психологии в целом, поскольку позволяет использовать его в качестве предмета общей психологии. Как показали наши исследования, "внутренний мир человека" полностью соответствует требованиям, предъявляемым к предмету психологии, поскольку это понятие позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме.

Подготовлен учебник для будущих психологов, в котором было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внут-

ренний мир 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. Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя.

Не имея возможности дать развернутое обоснование (в силу ограниченности объема настоящей публикации) остановимся лишь на одном моменте. Как представляется, полагание понятия "внутренний мир человека" в качестве предмета психологии позволит в перспективе разрешить кризис, существующий в психологии со второй половины девятнадцатого столетия. Поясним это. Кризис психологии может быть преодолен только целенаправленной совместной работой психологического сообщества, т. е. именно социальным путем. Но первопричина кризиса лежит, по нашему мнению, именно в когнитивной плоскости и заключается в неадекватном понимании психологической наукой своего предмета. Как представляется, кризис в психологии имеет уровневое строение. Полезно выделение трех основных уровней. Это позволяет удовлетворительно решить вопрос о том, является кризис перманентным или локальным, потому что, на наш взгляд, справедливы оба заключения – речь при этом идет о разных уровнях.

По нашему мнению, глубинный кризис научной психологии существует с момента ее возникновения, он не преодолен до сих пор, хотя может проявляться на разных уровнях. По меньшей мере, их три. Первый, относительно неглубокий, – уро-

вень отражения закономерностей любого развития, включающего в себя, как хорошо известно, и литические и критические этапы. Кризис на этом уровне – нормальный, естественный этап в развитии любого подхода, направления, «локальный» кризис, который и возникает, и преодолевается относительно легко.

Второй уровень – уровень «основных парадигм». Еще Вундт – создатель научной психологии – заметил, что психология «занимает среднее место между естественными и гуманитарными науками». История психологии в XX столетии может быть уподоблена движению «маятника»: периодические обострения кризиса – не что иное, как разочарование в возможностях свести всю психологию к ее «половине» (естественно-научной или герменевтической). Иными словами, когда части научного сообщества становится очевидной несостоятельность очередной попытки решить вопрос о целостности психологии ценой «логического империализма» той или другой из двух полунаук (по изящному выражению Л. Гараи и М. Кечке), возникает впечатление, что психология вновь в кризисе. И, наконец, третий, самый глубокий уровень, связан с ограниченным пониманием самого предмета психологии. На этом уровне кризис не преодолен до сих пор (со времен В. Вундта, Ф. Brentano и В. Дильтея).

Истоки глубинного кризиса, на наш взгляд, можно обнаружить в трудах ученых середины XIX столетия, которые обеспечили психологии статус самостоятельной науки. Обстоятельства выделения были таковы, что ценой, которую психология заплатила за свою научность и самостоятельность, стало ограниченное понимание ее предмета. С одной стороны, сказалось противопоставление физиологии (в результате психическое утратило «энергетические» определения), с другой, разделение психики на «высшую» и «низшую» лишило ее неразрывной связи с миром культуры (в результате психическое в значительной степени утратило характеристики «духовного»). На наш взгляд, обращение к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет удовлетворительно разрешить эти проблемы.

**СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
НАУКИ В УЗБЕКИСТАНЕ**

Шоумаров Г.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)

Исторические и региональные корни психологической науки Средней Азии в том числе и Узбекистана составляют труды Ал-Хорезми, Беруни, Ибн Сина, Ат-Термизи, Имом Бухори, Накшбанди, Мирзо Улугбека, Ахмад Яссави, Алишера Навои, МухаммаджонБобура, Ал Фергони, Амира Тимура и других всемирно известных мыслителей, просветителей и полководцев.

Общеизвестно, что как наука она была сформирована для 15 бывших союзных Республик в XX веке. При этом по уровню развития психологической науки и количества ученых психологов бывшие Республики ныне независимые государства в том числе Узбекистан резко отличались друг от друга.

В частности в Узбекистане до 1971 года не было ни одного доктора психологических наук. С 1971 по 1990 год единственным доктором психологических наук был М.Г.Давлетшин, который по мере возможности тянул весь груз психологии в Республике. И только в 1990 году благодаря российской психологической научной школе были подготовлены ещё два доктора психологических наук (Б.Кодиров и Г.Шоумаров). В Казахстане на тот период было два доктора наук. При этом Таджикистан, Киргизия, Туркменистан не имели докторов наук.

О каком серьезном развитии психологической науки может идти речь, если отсутствует или имеются единицы доктора наук на всю страну? При отсутствии или крайнем дефиците научно-педагогических кадров высшей квалификации особенно докторов наук невозможно формирование, становление и продуктивная деятельность научных школ.

Особый интерес в связи с этим представляет развитие психологической науки в Узбекистане в период его независимости т.е. за последние 25 лет.

После установления независимости по личной инициативе руководителя страны И.А.Каримова была организована Высшая Аттестационная Комиссия.

Начал продуктивную деятельность вновь созданный Специализированный Совет по присуждению ученой степени кандидата наук и экспертный совет по педагогике и психологии ВАКа Республики Узбекистан.

При необходимости создавались разовые советы по присуждению ученой степени доктора наук по соответствующим специальностям психологии.

За первые десять лет независимости были защищены докторские диссертации (некоторые из них в России) Э.Газиева, В.Токаревой, В.Каримовой, А.Джаббарова, Ф.Исмагиловой и Ш.Баратова.

Во втором десятилетии независимости страны к ним примкнули такие перспективные доктора наук как А.Файзуллаев, Р.Суннатова, Н.Сафаев, З.Нишонова.

По новой системе успешно защитила докторскую диссертацию в 2015 году Д.Мухамедова.

На сегодняшний день М.Г.Давлетшин ушел из жизни (2012 году), Ф.Исмагилова и Р.Суннатова работают в России.

Большую роль в развитии психологической науки играют кандидаты психологических наук, которых в Республике свыше 100 человек.

Развитию психологической науки и подготовке кадров высшей квалификации способствует психологический факультет филиала МГУ им.Ломоносова в г.Ташкенте.

Кузницей кадров психологов как в советский период так и в период независимости является Ташкентский государственный педагогический университет им.Низами и Национальный университет Узбекистана сконцентрировавший основную часть ученых психологов в стране.

За последние 25 лет в развитии психологической службы в Узбекистане достигнуты следующие результаты.

1. Сформирована и продуктивно работает научная школа по этнопсихологии семьи.

2. Получены ценные оригинальные научные результаты по социальной психологии и этнопсихологии. Проведены и продолжаются исследования по этнопсихологии узбекской, таджикской, казахской, киргизской, каракалпакской семьям.

3. Впервые в Узбекистане проведены и получены ценные результаты на местном материале по психологии управления, политической психологии, психологии религии, специальной психологии, юридической психологии, психологической службе, психологических взглядов известных писателей, социально-психологических аспектов суицида в том числе самоожжения у женщин, а также ряда других актуальных тем психологии.

4. На государственном уровне поставлена работа по внедрению психологической службы в образовательных учреждениях (школа, академические лицеи, профессиональные колледжи, ВУЗы).

5. Психологическая служба внедрена во всех специальных образовательных учреждениях для детей с ограниченными возможностями.

6. Во всех областных центрах функционируют Центры консультации женщин, где наряду с юристами, врачами, косметологами работают психологи.

7. С 1998 года работает Республиканский научно-практический центр «Оила» ( Семья) с региональными филиалами где ведущим является отдел психологии.

8. В школах, АЛ, ПК изучается в форме факультатива «Восточная семья» (Шарконаоида), а в АЛ и ПК преподаётся предмет «Психология семьи».

9. В структуре МЧС Узбекистана предусмотрены психологи и они сегодня успешно работают.

10. Штат психолога внедряется в структуру Министерства Обороны и Министерства Здравоохранения.

11. Психологи работают в махаллинских комитетах, решая различные кон-

фликтные ситуации обращающихся по вопросам семьи, производства и других личных проблем.

12. Если в Советский период подготовкой кадров психологов занимались только два ВУЗа (ТГПИ.им.Низами и Национальный университет РУз ) то на сегодняшний день их готовят во всех областных университетах страны.

13. Согласно Постановлению Кабинета Министров РУз и Национальной программы по подготовке кадров с 1998 года организован Республиканский Центр профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики учащихся с региональными филиалами в Республике Каракалпакстан, г.Ташкента и областях. Одной из ведущих задач Центра является психолого-педагогическая диагностика школьной зрелости (готовности ребенка к школе), и психологическое обеспечение неразрывности и преемственности между видами образования, а также профессиональная ориентация учащихся общеобразовательных школ.

14. Созданы оригинальные учебники и учебные пособия по психологии для учащихся академических лицеев и профессиональных колледжей, а также студентов педагогических ВУЗов и университетов.

15. В ряде научно-исследовательских учреждений разрабатываются научные проекты по актуальным проблемам психологии, финансируемые Госкомитетом по науке и технике.

16. С 2001 года функционирует Ассоциация психологов РУз.

17. При ведущих ВУЗах организованы докторантуры по психологии.

18. Продуктивно работает впервые учрежденный в стране журнал «Психология» публикующий статьи на трех языках (узбекский, русский, английский).

19. Ежегодно проводятся конкурсы, выявляющие лучшего школьного психолога.

20. Посредством научно-популярных изданий, теле и радио-передач ведется пропаганда психологических знаний среди населения.

21. Во многих судебных делах обращаются к судебно-психологической экспертизе.

22. Благодаря независимости созданы возможности для установления плодотворных контактов с учеными из стран дальнего зарубежья.

Вместе с тем в дальнейшем развитии науки вообще и психологической в частности и более эффективном внедрении ее результатов в жизнь страны, на мой взгляд, стоят следующие задачи.

1. Усиление внимания на подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации по таким отраслям психологии как психология управления, психология религии, политическая психология, военная психология, психология спорта, юридическая психология, психолингвистика, медицинская психология и многие другие. Для этого следует использовать опыт ведущих научных учреждений зарубежных стран.

2. Целесообразно, с переходом на новую систему подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации ещё раз пересмотреть требования, предъявляемые к соискателям на ученую степень доктора наук.

3. Необходимо восстановить рейтинг учёного в обществе. От этого в немаловажной степени зависит будущее науки. Поскольку это решает приток большого интеллектуального потенциала в науку, которая в будущем, в десятки раз оправдает расходы и принесет большие доходы стране. Это можно наглядно видеть на примере развитых стран.

4. Целесообразно пересмотреть проектную систему научно-исследовательских работ в научных учреждениях, сохранив их большей частью за прикладной наукой и при этом ученых по фундаментальным наукам перевести на традиционную систему. Только при этом есть гарантия формирования и долгосрочного продуктивного функционирования научных школ и их опережающие практику научной продукции.

5. Необходимо усилить сотрудничество с учеными разных стран как в научно-исследовательских работах так и в подготовке кадров (магистров и докторов наук). Для решения финансовых аспектов взаимных поездок можно предусмотреть факультативы с небольшими объемами

часов и их почасовой оплаты в местной валюте.

6. Увеличить исследования на стыке наук.

7. «Оплатить долг перед предками» т.е. подвергнуть серьезному психологическому исследованию труды таких всемирно известных ученых, писателей и поэтов как Аль Хорезми, Аль Бируни, Ибн Сина, Накшбанди, Имом Бухори, Ат Термизи, Мирзо Улугбека, М.Бобура, А.Навои, Омара Хаяма и других, с целью выявления их психологических взглядов и использования в формировании личности последующих поколений.

8. Совместно с учеными зарубежных стран провести научные исследования по выявлению одаренных детей и созданию им соответствующих оптимальных условий для их развития. При этом неограничиваться общей одаренностью, а выявлять талантливых детей по видам деятельности и наукам (склонность к точным наукам, гуманитарным наукам, искусству, спорту и т.п.). Создать для них оптимальные, комфортные и психологически здоровые конкурентные условия с целью максимального развития их способностей.

9. Упростить, ускорить и стимулировать процесс практической реализации ценных научных положений.

10. Разработать специальные требования к ГОСТ образовательных учреждений для одаренных детей, создать для них оригинальные учебно-методические пособия, пересмотреть сроки их обучения, возможно сократив их в годах. Для особо одаренных детей, за счет интенсивного обучения допускать сокращение сроков обучения начальной школы на один год, обучение с 5 по 9 классы на один год и сроков обучения в академических лицеях на один год. В итоге особо одаренные дети могут усвоить программу двенадцатилетнего обязательного обучения за 9 лет сэкономив 3 года. Следовательно они получают возможность начала высшего образования в отличии от своих сверстников на 3 года раньше.

11. Пересмотреть финансовые аспекты оплаты труда школьных психологов и психологов в академических лицеях и профессиональных колледжах приравняв их труд к труду педагогов. От этого во

многим зависит рейтинг профессии психолога, отбор соответствующих кадров и

эффективность их профессиональной деятельности.

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УЗБЕКИСТАНЕ

Баратов Ш.Р. (г. Бухара, Узбекистан)

Необходимость **психологической** помощи человеку, обусловленная ростом темпов жизни, увеличением объема информации, кризисными явлениями в природе и обществе, сегодня признается как специалистами, так и населением вообще. Организация психологической службы стала одним из направлений оптимизации работы различных учреждений.

Деятельность **психолога** осуществляется по традиционным **направлениям** работы **психолога-практика**:

- прикладная психодиагностика;
- психокоррекционная и развивающая работа;
- **психологическое** просвещение;
- **психологическое** консультирование.

В Узбекистане психологическая служба работает в нескольких направлениях:

Психологическая **служба** была введена в деятельность организаций не так давно, но уже показала свою необходимость в трудовой деятельности. Штатный психолог следит не только за жизнедеятельностью предприятия, но и учитывает факторы, влияющие на трудовую активность работников, и стремится снизить их негативное воздействие и повысить положительное. С этой целью предприятие создает собственную инфраструктуру, которая включает медицинское обслуживание, культурные и досуговые программы, предоставление туристических баз отдыха для работника и его семьи, что позволяет стимулировать сотрудников, формировать привязанность к предприятию.

Психологическая **служба** – структурное подразделение организации, использующее **психологические** методы в работе, на основе которых осуществляется прием

на работу, планирование стратегии и тактики организации, прогнозируется дальнейшее развитие. В штат **службы** входят специалисты в области психологии организаций, психологии труда и психологии той сферы, в которой осуществляет свою деятельность организация.

**Ассоциация психологов** Узбекистана создана 18 января 2001 года, является общественной организацией, действующей на основе добровольности, равноправия её членов, самоуправления, законности и гласности. Целью деятельности Ассоциации психологов является создание централизованной психологической службы для населения Республики Узбекистан, привлечение к активной прикладной и научно-практической деятельности специалистов-психологов.

**Основными задачами психологической Службы в сфере образования являются:**

- неотложная психологическая помощь несовершеннолетним и их семьям;
- консультативно-диагностическая, коррекционная, психопрофилактическая, реабилитационная помощь в условиях образовательного учреждения;
- социально-психологическая помощь, содействие в профессиональной ориентации детей и молодежи;
- социально-психологическая, психолого-педагогическая помощь в решении вопросов опеки и участия в воспитании несовершеннолетних;
- составление заключений и рекомендаций по обучению, воспитанию, профессиональному образованию, социально-бытовому и трудовому устройству детей и молодежи многое другое.

**Современную школу** сложно представить без психолога. Около тридцати



лет назад в учебных заведениях Узбекистана появились первые психологи. Импульс развитию их службы придало принятие в 1997 году законов «Об образовании» и «О Национальной программе по подготовке кадров». Сегодня почти в каждой школе, академическом лицее и профессиональном колледже стали появляться кабинеты психологов, деятельность которых способствует созданию в учебном заведении обстановки, необходимой для полноценного раскрытия талантов и становления каждого учащегося как специалиста.

Первые психологи учебных заведений Узбекистана появились именно в школе. Они пришли на помощь учителям в вопросах раскрытия талантов и профессиональной ориентации учащихся.

Последние годы развития психологической службы школ характеризуются значительным улучшением методического руководства, обеспечением их необходимым материалом для полноценной работы как с учащимися, так и с преподавателями. Сегодня есть специальная программа того, чем должен заниматься психолог с учащимися с первого по девятый класс. В целом сегодня велика их заслуга в создании в школах обстановки, способствующей полноценному раскрытию талантов и выбору детьми будущей профессии.

У школьных психологов сегодня большой объем работы - профориентация, психологическая диагностика, коррекция и развитие учащихся и работа с педагогическим коллективом.

Согласно постановлению Кабинета Министров Республики Узбекистан от 7 июня 2010 года «О дальнейшем совершенствовании нормативно-правовой базы по обеспечению охвата выпускников 9-х классов общеобразовательных школ обучением в академических лицеях и профессиональных колледжах» министерствами народного образования, труда и социальной защиты населения, а также Государственным центром тестирования разработано «Положение о психологической службе учреждений народного образования Республики Узбекистан». Оно определяет основные направления работы школьных психологов страны.

Планируется, что управлять этой системой будет Координационный совет по совершенствованию психологической службы при Министерстве народного образования.

Благодаря новшествам появится возможность значительно повысить эффективность работы психологов, лучше координировать ее и сделать связь со средними специальными, профессиональными учреждениями более продуктивной.

В республике многое планируется сделать для повышения квалификации психологов. К примеру, каскадно провести специальные семинары. Для распространения передового опыта откроются образцовые кабинеты психологов. Первая показательная площадка появится в Республиканском центре профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики учащихся. С нового года профориентаторы получают новый план – по всем подразделениям службы распространена годовая циклограмма с видами работ, которые должны проводиться по всей республике.

Наиболее высоких результатов развития психологическая служба лицеев и колледжей достигла в Ташкенте во многом благодаря деятельности творческой группы социально-психологической службы средних специальных, профессиональных учреждений.

Своей главной задачей психолога профессионального колледжа является обучение учащихся навыкам преодоления психологических трудностей, возникающих при попадании в новую среду, когда на плечи ложится профессиональная ответственность.

Академический лицей является ступенькой между школой и вузом, на которой учащийся усиленно готовится к выпускным экзаменам в лицее и вступительным в вуз. Своевременная психологическая подготовка значительно повышает их шансы на достижение наиболее высоких результатов.

Сегодня психологическая служба лицеев и колледжей стоит в преддверии утверждения нового положения о ее деятельности, которое придаст новый импульс ее развитию по всей республике.



В настоящее время готовится план мероприятий по совершенствованию деятельности психологической службы в школах, поскольку она играет большую роль в создании для каждого учащегося условий, способствующих его успешной учебе. В нашем понимании современный школьный психолог - это человек, который работает не только с учащимися и преподавателями, но и семьями, обществом в целом, а его деятельность направлена на создание в учебном заведении психологического климата, способствующего раскрытию талантов каждого учащегося.

Психология в нашей стране начала активно развиваться сравнительно недавно, однако уже такие отрасли психологии как семейная, социальная, детская, гендерная, психология конфликта, общения, бизнеса коснулись всех сфер жизни наших людей. Специалисты Психологического центра «НИКА» эффективно работают во всех данных направлениях и разрабатывают свои авторские программы и тренинги.

Хочется остановиться на организации психологической службы в органах внутренних дел.

Приказом главы МВД утверждено Положение о психологической службе в системе органов внутренних дел Республики Узбекистан. Основной целью службы определено проведение системы организационных и психологических мероприятий, направленных на совершенствование работы с кадрами и повышение эффективности профессиональной деятельности личного состава органов внутренних дел.

Эта система включает в себя организацию и проведение профессионального психологического обследования лиц, принимаемых на службу в органы внутренних дел, сотрудников, перемещаемых на другую должность, с целью определения их психологических характеристик, учитываемых при определении годности к службе в органах внутренних дел, а также прогнозирования психологической готовности к выполнению определенных оперативно-служебных задач. Кроме того, задачей психолога является осуществление психологического сопровождения и поддержки сотрудников, проведение мероприятий по их психологической реабилитации и восстановлению профессиональной работоспособности, организация и проведение социально-психологической работы, обеспечение благоприятного социально-психологического климата в коллективах, психологическое консультирование руководителей органов внутренних дел, образовательных учреждений МВД Республики Узбекистан, а также сотрудников и членов их семей. Осуществление профессионально-психологической подготовки сотрудников, оказание сотрудникам, вновь принятым на службу, психологической помощи в адаптации к условиям оперативно-служебной деятельности. Психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности сотрудников, в том числе в экстремальных условиях.

Роль психологической службы, как новой отрасли в системе МВД Республики Узбекистан, весьма велика, а потому и психологи, несущие службу в органах внутренних дел, отличаются высоким профессионализмом и мастерством.

## ОТНОШЕНИЕ К ПСИХИЧЕСКОМУ ЗДОРОВЬЮ

Зубов А. (г. Ростов на Дону, Россия)

Формирование определения “отношение к психическому здоровью” складывается из определений и пониманий основополагающих составных элементов – “отношение” и “психическое здоровье”. В основе которых представителями психо-

логической науки и других социальных направлений жизни, уже заложено само отношение к психическому здоровью индивида и сформирована некая существующая концепция. Что и является для нас отправной точкой.

Понятие “отношение” выступает базо-

вой категорией, изучаемой психологической наукой. Оно находит реальное воплощение в любых контактах, взаимодействиях человека с человеком, материальными и идеальными вещами и явлениями. Иначе говоря, «отношение» — атрибут любой связи человека непосредственной и опосредованной, физической. Несомненно ключевой фигурой в которой все-таки играет присутствие и роль человека.

Через отношение определяется системность человеческих потребностей, мотивов, влечений, страстей. В этом случае «отношение» выступает индикатором и средством выражения, объективизации и актуализации всех действий человека. «Отношение», таким образом, — это некая социализированная связь внутреннего и внешнего содержания психики человека, его связь с окружающей действительностью и сознанием.

Категориально «отношение» может рассматриваться и как готовность к определенному взаимодействию, и как реально действующая связь в рамках «субъект-объект», «субъект-субъект», так и их отсутствие.

Отношения в рамках «субъект- объект» и «субъект-субъект» не являются идентичными. Так, общими для одной и другой связи выступают активность (или выраженность) отношения, модальность (положительная, отрицательная, нейтральная), широта, устойчивость и т. д. Вместе с тем существенно различаются в рамках субъект-объектной и субъект-субъектной связи однонаправленность и взаимность отношений. Только при условии наличия взаимности отношений возможно образование «совокупного фонда» общего и нового межсубъектного образования (мыслей, чувств, действий), когда трудно сказать, где свое, а где чужое, и то и другое становится нашим.

Субъект-субъектные отношения характеризуются как постоянной взаимностью, так и изменчивостью, что обуславливается активностью не только одной из сторон, как это имеет место присубъект-объектных отношениях, где устойчивость больше зависит от субъекта, чем от объекта

Субъект-субъектные отношения, кроме того, включают в себя не только отноше-

ния человека с другим человеком, но и отношение к самому себе, т.е. самоотношение. В свою очередь, субъект-объектные отношения — это все отношения личности к действительности, исключая отношения между людьми и самоотношение.

«Здоровье (или здравие)» В.Даль в толковом словаре живаго великорусского языка определяет как ср. состоянье животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут в полном порядке; отсутствие недуга, болезни. и тд.

Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) термин «психологическое ((психическое), далее психическое) здоровье» сформулировано как состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. В этом позитивном смысле «психическое здоровье» является основой благополучия и эффективного функционирования для человека и для сообщества. По мнению ВОЗ, это основное понятие психического здоровья соответствует его широким и разнообразным интерпретациям в разных культурах. Кроме того, выделяют следующие критерии «психического здоровья»:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я».

- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях,

- критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам,

- соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям,

- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами,

- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы,

- способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

В «Энциклопедическом словаре меди-

цинских терминов”, а также в психологических словарях определение “психическое здоровье” отсутствует, есть термин “здоровье”. Лишь в словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского (1990) сделана попытка определить это понятие с точки зрения психологии: “психическое здоровье” – состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности.

К пониманию “психического здоровья” Б.С. Братусь в своей концепции ведет через существование уровней “психического здоровья”:

1) уровень психофизиологического здоровья определяется особенностями нейрофизиологической организации психических процессов;

2) уровень индивидуально-психологического здоровья, характеризуется способностью человека использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений;

3) уровень личностного здоровья определяется качеством смысловых отношений человека. Личностное здоровье – результат поиска своего предназначения, смысла жизни, а также работа по их реализации.

Сформированное житейское понятие “психического здоровья” трактуется как часть индивидуального обыденного сознания личности, переживается личностью как соответствие либо несоответствие норме, входит в мировоззрение личности, определяя его философию жизни. Понятие нормы психического здоровья как индивидуальное явление формируется социальным окружением, в рамках которого проходит жизнедеятельность личности. Общество задает через систему предписаний, отношений, запретов каждому члену этого общества свое конкретное содержание понятия нормы, определяя свое отношение к здоровью. В роли носителей нормы психического здоровья могут выступать семья, группа, значимые другие, наука и т.д. Понятие «психическое здоровье», выступая в виде

нормы, выполняет для лиц его использующих - функцию эталона, меры, т.е. идеала общественного сознания, что на субъективном уровне переживается человеком в виде своего соответствия месту в системе общественных отношений, т. е. месту среди других людей.

“Психическое здоровье” рассматривается как определенный критерий, норма, соответствующая или несоответствующая требованиям общества в целом, группы или определенной среды. И выясняется по действиям человека, его мышлению и мировоззрению. Т.е. человек рассматривается с некой точки соответствия определенным, заданным критериям. И психически здоровым, он считается при условии приемлимости его мировоззрения и поступков с точки зрения общества, на текущий момент развития этого общества и принятых в нем правил и устоев. Если правила или устои меняются, то человек может выпасть из канвы критериев психического здоровья, и превратиться из здорового в нездорового. Как правило, основными критериями является само мнение общества и тех кто им управляет. Хочется отметить и сделать непосредственный акцент на непостоянности и изменчивости содержаний и условий соответствия эталону психического здоровья. Поскольку и с развитием, и с деградацией общества - оно несомненно меняется.

Таким образом, определение “отношение к психическому здоровью”, (в том числе объединенной группы людей по какому-либо общему признаку, условию или идее (идеологии)), можно определить следующим образом: совокупность характеристик и норм системообразующих и определяющих общий подход или критерии к формированию единого целостного понимания взаимодействий и взаимоотношений категорий объекта и субъекта, в котором одним из них является психическое здоровье индивидуума или его составляющие. При этом само понимание и критерии являются показателями выражающими суть отношения (данной группы) к психическому здоровью. Критерии и понимание - величины постоянные только в текущем моменте времени.

**ПОНИМАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ РЕБЁНКА**

Рассохин Д.А., Щеблыкина Ю.А. (г. Екатеринбург, Россия)

Рождения ребенка – это одно из самых замечательных чудес на свете. Планирование, ожидание, рождение – вокруг этого столько любви, радости, счастья. Что же происходит после? Тогда, когда не складываются отношения, возникают противоречия, обиды, слезы? Первые годы жизни ребёнка – очень ценный период. Как он прошел, будет сказываться далее на протяжении всей жизни человека.

Обратимся к психологии развития. Следуя за учеными – психологами, мы можем утверждать, что с первых дней жизни грудной ребенок нуждается в удовлетворение всех жизненно важных (базовых)

потребностей. Ответственностью родителей на данном периоде является наличие знаний о развитии психики ребёнка в период младенчества и как правильно обращаться с ним.

В современном мире воспитание ребёнка воспринимается, как систематическое влияние внешних и внутренних факторов, на формирование или трансформацию личности и поведенческих шаблонов не зрелого индивида, в определённой социальной и культурной среде. Мы же предлагаем рассмотреть воспитание, как влияние для изменения не только ребёнка, а и родителей, через понимание и удовлетворение ими основных потребностей ребёнка.

Чтобы дети росли здоровыми, необходимо создавать определенные условия, обеспечивающие безопасность на физиологическом уровне. К ним относятся, прежде всего, питание, определенное время сна, крыша над головой и свежий воздух. Эти потребности являются настолько фундаментальными, что ни одна из них не может быть оставлена без внимания. Как только ребенок остается без удовлетворения какой либо потребности, он подвергается стрессу, который может

привести к появлению соответствующих симптомов заболевания. В худшем случае, если важнейшие физиологические потребности не удовлетворяются, смертельный исход неизбежен.

Таким образом, у родителей есть ответственность за знания о физиологических потребностях младенца и как их удовлетворять.

Мы можем смело утверждать, что ребенок рождается с генетическим обусловленной потребностью в привязанности, иными словами – он нуждается в установлении близких эмоциональных отношений со значимым взрослым, который всегда сможет защитить и успокоить его.

Для того, чтобы правильно удовлетворять эту потребность ребенка, родителю важно развивать в себе способность чуткости.

Чуткость – это способность поставить себя на место другого человека, вчувствоваться в его намерения, в мотивы его поступков, а также представить себе его мысли и чувства и ощутить его внутренний мир отраженным в собственном мире внутреннем мире.

Ещё в конце прошлого века нейропсихологи считали, что структура мозга ребенка, к моменту рождения, уже генетически предопределена. Но в 1992 году итальянским нейробиологом проф. Д. Риззолатти были открыты зеркальные нейроны. Огромное влияние на формирование мозга оказывают впечатления, получаемые в детстве. Они влияют, каким образом сформируются нейронные сети.

Стоит отметить важность функций зеркальных нейронов, их свойства, которые обеспечивают детям способность к развитию, так как изначально дети копируют внешний мир.

Так же нужно отметить, что патология, связанная с нарушением работы зеркальных нейронов, ведёт к развитию

некоторых форм аутизма, когда ребенку не интересен окружающий мир и он не может вживаться в него с помощью копирования.

Наблюдая за окружающим миром, мы как будто бы проигрываем в уме множество ситуаций и действий, которые мы могли бы совершить. То есть, в нашем мозгу существует зеркальное отображение чужих действий через сопереживание, а не только через собственные действия и чем больше значимо для нас то, что мы видим, слышим, чувствуем, тем в большей степени будет активироваться наш мозг. [6]

Если мы наблюдаем за теми, у кого в полной мере развита интуитивно родительская чуткость, то заметим, что они всегда обращают внимание на импульсы, исходящие от ребёнка, на его "поведенческий язык". Они могут понять ситуацию, настроившись на состояние ребенка, и быстро определить относительно того, что нужно делать, чтобы в данный момент его состояние

изменилось к лучшему. Они интерпретируют происходящее, прежде всего с точки зрения внутреннего мира ребенка.

Дети по натуре крайне любопытны. Они – маленькие первооткрыватели и экспериментаторы. Интерес ребенка ко всем, даже самым незначительным явлениям, ко всему, что можно исследовать и за чем можно наблюдать, поистине неисчерпаем. Возможность открывать мир – желательно в совместной игре со взрослыми – является жизненно важной потребностью ребёнка. Дети лучше осваивают новое тогда, когда потребность в эмоциональной близости удовлетворена. Появляется способность к исследовательской деятельности, к эксперименту. Это возможно только в том случае, когда сформировано базовое чувство ДОВЕРИЕ. Оно формируется от 0 до 18 месяцев. Поведение и эмоции мамы в этот период дают основу для формирования базового чувства доверия. В случае неудачи "что-то пошло не так" - формируется базовое чувство недоверия.

<b>Доверие</b>	
Доверительное отношение к маме формирует базовое чувство – доверие, это является основой для формирования:	В случае неудачи «что – то пошло не так». Формируется базовое чувство – недоверие
Положительных самоощущений	Блокируется нормальный ход последующего развития
Положительного отношения к миру	Нет самостоятельного поведения
Доверия к другим и ощущения их поддержки	Не идет в новые незнакомые виды деятельности
положительного отношения к самому себе	Не доверяет ни кому и не чему
Любознательности и возможности легко обращаться к новым незнакомым видам деятельности	Низкая самооценка
Положительной Я – концепции	Злость
Независимого, самостоятельно поведения	

До тех пор пока ребенка не покидает страх, вызванный чувством незащищенности и отсутствием базового доверия к миру, его природное любопытство не находит для себя выражения. Это врожденное свойство просто не может проявляться в условиях

ощутимости психологического дискомфорта.

Поэтому совершенно необходимо, чтобы родители позаботились о том, чтобы у ребёнка, с самого рождения формировалось чувство базового доверия. В будущем таким детям, будет

легче проявлять любопытство, познавать и исследовать мир, учиться в школе.

Ощупывать предмет, ощущать его запах и вкус, чувствовать прикосновения рук к своему телу, слышать и видеть - это очень важная потребность ребенка. Известно, что дети, отрезанные от разнообразия ощущений ограничениями извне, переживают своего рода атрофию чувствительности. Недостаток сенсорных впечатлений влияет и на развитие речи. Если они отсутствуют или внешних стимулов крайне мало и они не отличаются разнообразием, это может привести к снижению динамики формирования специфических нейронов головного мозга. Вследствие этого у ребёнка будет наблюдаться дефицит или недоразвитие тех или иных навыков, а в худшем случае - психических функций.

На основе ощущений новорожденного, формируется телесное Я, которое является первоосновой формирования Я – концепции. Телесные ощущения ребёнка являются свидетельством его существования, причем в младенчестве основным и единственным. Эти ощущения обеспечивают его "постоянным осознанием того, что Я есть Я".

Давать всю гамму чувств ребёнку, поддерживать его в этом, отзеркаливать, контейнировать. Ласкать, называть все части тела и обозначать их нежными поглаживаниями (таким образом, знакомя ребенка его с его телом), нежно прикасаться губами и целовать. Это то, в чем нуждается малыш и это является важным моментом в формирование его телесного Я и Я - концепции в целом. Это залог гармоничного развития.

Все дети хотят видеть результаты своей деятельности, по которым они могут составить представление о так называемой "личной эффективности". Это означает, что им необходимо действовать самостоятельно без чьей либо помощи. При этом самым существенным для них становится переживание уникального опыта, когда ребенок чувствует, что он может что-то изменить.

Например, рассмотрим эту потребность на таком качестве, как трудолюбие.

*Возраст формирования трудолюбия – 6 лет.*

*Условия формирования:* ребенок включается в систематическую организованную деятельность и осуществляет её самостоятельно или во взаимодействие с другими людьми. Мотив: завоевать признание и получить одобрение. Именно для этого он осваивает новые инструментальные навыки и показывает их. Важно быть хорошим и получить признание! Что делает: осуществляет разнообразную продуктивную деятельность и таким образом развивается трудолюбие. Что осваивает: различные инструменты и схемы деятельности.

*Если НЕ формируется чувство трудолюбия, то:*

✓ ребенок не может овладеть навыкам инструментальной деятельности.

✓ неумение выполнять определенные действия.

✓ низкий статус совместной деятельности.

✓ появляется чувство собственной неадекватности (Или лучше неполноценности)

✓ отказ от участия, в каком либо труде!!!!!!

*ЗАДАЧИ родителей:*

✓ создать условия для того, чтобы ребёнок включался в совместную трудовую деятельность.

✓ поддерживать его при любых обстоятельствах (даже если он что-то испортил), учить правильно, это делать.

✓ адекватное отношение к тому, что делает ребенок.

✓ всегда помнить о том, что ребенку еще 6 лет, и он делает первые шаги в данной деятельности. ОН УЧИТСЯ!

✓ предоставлять доступ к разным простым инструментам и обязательно учить ими пользоваться и быть рядом. Это могут быть: молоток, отвертка, плоскогубцы, рулетка, поварешка, кастрюли, разная посуда, приспособления для чистки аквариума, нитки, иголки и т. д. А так же в арсенале игрушек необходимо иметь игрушечные инструменты. Хорошо если у мальчика будет игрушечный ящик с игрушечными инструментами. Ребенок

сидит рядом со взрослым и вместе что-то ремонтируют. Каждый своими инструментами. В сознание ребенка формируется "Я такой же, как папа или дедушка или. Я умею делать так же как он. Я хороший!"

Для девочек: своя игрушечная кухня, утюг, гладильная доска и т. д. Девочка трудится рядом с мамой своими игрушками и в ее сознание формируется "Я такая же, как мама. Я делаю так же. Я хорошая!"

Для того, чтобы дети лучше проникались чувством трудолюбия, им можно читать и придумывать трудовые сказки.

Одной из самых важных задач родителей на этом пути – хвалить,

поддерживать и признавать труд ребенка.

Итак, мы перечислили базовые потребности детей, жизненно важные для их гармоничного развития и правильного воспитания. Эти потребности столь фундаментальны, что не утрачивают своей значимости и на последующих возрастных этапах, оставаясь актуальными и во взрослой жизни.

Знание основных потребностей ребёнка во многом может помочь родителям понять своего ребёнка, найти с ним общий язык и будет важной вехой на пути правильного воспитания ребёнка, тема которого более подробно раскрыта в статье «Правильное воспитание ребёнка».

## ПСИХИЧЕСКОЕ ЗАРАЖЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ВНУШАЕМОСТИ В БОЛЬШОЙ ГРУППЕ

Козлов В.В., Гордеев М.Н., Власов Н.А. (г. Ярославль, Россия)

Мир меняется и вместе с ним вынуждено меняться человечество. Перед ним встают все новые проблемы, требующие решения: гражданские войны, религиозные конфликты, социальная и политическая нестабильность, изменение ценностных ориентиров, стремительный распад привычного мира. Как и тысячи лет назад, большинство людей продолжают управляться меньшинством, и этот контроль достигается, в том числе, за счет внушения – передачи индивиду информации, которую тот не должен критически осмысливать. В данном деле манипуляторов «помогает» внушаемость – свойство личности, отражающее готовность человека к принятию внушений. Одним из ее механизмов является психическое заражение.

**Психическое заражение** – это собирательный термин, объединяющий ряд социально-психологических явлений на основе механизмов внушения и подражания. Внушение описывалось нами в других работах. Подражание – это механизм социализации, основанный на следова-

нии некоторому поведенческому и аффективному образцу. Это явление знакомо любому человеку с детства, когда он усваивал нормы поведения, язык и многое другое под влиянием социума.

По степени устойчивости выделяют подражание-моду и подражание-обычай, а по природе – подражание одного социального класса другому и подражание в рамках одного и того же социального класса. В социальной психологии принято выделять два основных закона подражания:

1. Суть подражаемого явления принимается раньше, чем ее форма. Например, человек сначала внутренне принимает некоторую идею, и лишь затем начинает внешне ей следовать.

2. Те, кто стоит ниже по социальной лестнице, подражают более вышестоящим. Например, мелкие феодалы пытаются вести себя и обустроить свой двор наподобие того, которые имеют крупные; те, в свою очередь, пытаются копировать модель короля.

**Исследования.** Проблема психическо-



го заражения в течение многих лет находится в фокусе социальной психологии, более того, катализировала развитие данной отрасли науки. Особенную активность в изучении данного вопроса проявляли представители Франции – страны, в которой менее чем за сто лет произошло четыре революции, что стало одним из факторов, поддерживающих интерес к указанной теме.

Одним из первых ученых, начавших изучение феномена психического заражения, был социолог, психолог и философ Г. Лебон. В своем основополагающем труде «Психология народов и масс» он указывал, что масса влияет на отдельного индивида усилением бессознательных механизмов в ущерб сознательным: происходит снижение уровня интеллекта, падает уровень критичности, снижается ответственность, личность на какое-то время стремительно, но обратимо «деградирует». Человек приносит в жертву толпе свою индивидуальность, инстинктивно стремясь быть ее частью; это является архаичным, древним механизмом. Описывая свое время (XIX век), он ввел понятие «век толпы». В качестве примера, иллюстрирующего свой подход, он предложил случай массовой галлюцинации, который случился с моряками, искавшими своих пропавших товарищей. Им привиделось, что те уже рядом, зывают о помощи и машут руками, однако, при приближении к ним оказалось, что никаких людей там нет, а за них принесли несколько веток и листья, принесенные с берега.

С Г. Лебоном полемизировал Г. Тард, выступавший против понятия «век толпы». В его работах прослеживается разница между терминами «толпа» и «публика». Первая, действительно, связывает своих членов невидимыми бессознательными, архаичными путями, среди которых можно отметить тесный физический контакт. Вторая же – за счет более сознательных механизмов – ума, интереса и т.п. По мнению автора, XIX век – это «век публики», а не толпы. Надо сказать, что в этом смысле он был точно прав – XX век точно станет более «бессознательным», например, когда нацистам удастся сыграть на самых темных струнах души

немецкого народа. Центральным механизмом психического заражения Г. Тард считал подражание, сравнивая его с химическими и физическими процессами. Согласно ему, существует некоторый «всемирный закон повторения», который в мире животных реализуется генетически, а в мире людей – через подражание.

Э. Дюркгейм рассматривал общество как крайне сложное, многоуровневое явление, на которое оказывает влияние множество факторов. Он утверждал, что социум образуется благодаря массовому сознанию, которое превращает людей из животных в личностей. Именно оно удерживает общество в состоянии единства, не позволяя ему распасться на отдельные элементы, людей, которые по своей природе эгоистичны. Из этого можно сделать вывод, что психическое подражание является следствием влияния не бессознательного (животного), а сознательного (человеческого).

Феномен психического заражения в форме подражания изучался американским психологом А. Бандурой. Развивая идеи бихевиоризма, он предположил, что живые существа могут учиться, наблюдая поведение других. Предложенная им концепция получила название теории моделирования. Известен его эксперимент с детьми и куклой Бобо: дети наблюдали на экране, как взрослый человек бьет куклу и после этого получает похвалу; когда им разрешили остаться с этой куклой наедине они также стали ее избивать. Был сделан вывод, что ребенок подражает более старшему, что соответствует второму закону подражания, описанному нами ранее. Автор также описывает три основных способа следования модели: простое наблюдение, вследствие чего возникают реакции; наблюдение за вознаграждением или наказанием усиливает или ослабляет реакцию; наблюдение вызывает актуализацию тех реакций, которые уже были известны индивиду, но находились в неактивном состоянии.

В отечественной психологии, особенно в советское время, значимых исследований психического заражения не проводилось по идеологическим причинам. Стоит, тем не менее, отметить вклад известного



историка и социолога Б.Ф. Поршнева, разработавшего теорию суггестии и контрсуггестии.

**Особенности психического заражения.** Психическое заражение имеет следующие особенности:

- Влияние данного феномена зависит от качества и количества воздействующих факторов;
- Наличие эффекта цепной реакции;
- Взаимное усиление объектами психического заражения друг друга;
- Многоуровневость проявления процесса психического заражения;
- Зависимость степени влияния психического заражения от развития конкретной личности и социума в целом.

**Функции психического заражения.** В социальной психологии принято выделять две основные функции психического заражения:

- Усиление группового сплочения в ситуации, когда оно уже есть. Здесь психическое заражение усиливает монолитность группы, нивелируя мешающие этому процессу индивидуальные различия;
- Средство компенсации недостаточной групповой сплоченности. Здесь психическое заражение выступает в роли некоторой «скрепы», когда иных путей для этого нет.

Кроме двух указанных функций необходимо, на наш взгляд, добавить еще и третью – передачу историко-культурного опыта. В качестве примера можно привести различные массовые ритуалы коренных народов, в которых сохранились древние традиции. Обряды инициации, свадьбы и похороны – это способ передачи знаний у народов Африки, Азии, Австралии и Океании, обеих Америк. Хорошо известны групповые танцы и песнопения, переход в измененные состояния сознания (ИСС), ведущие к получению мистического опыта, который получить иными путями невозможно.

**Исторические примеры психического заражения.** Проанализировав известные случаи психического заражения, мы выделили пять основных его категорий: религиозную, политическую, военную, катастрофическую и информационную

К религиозной категории можно отне-

сти все случаи психического заражения, связанные с религиозным фанатизмом. В первую очередь, это «войны за веру»: создание первых халифатов (VII век н.э.), крестовые походы (XI-XIII века), тридцатилетняя война (1618-1648), война в Сирии и Ираке с запрещенной в России организации ИГИЛ. Также сюда попадают «внутренние» религиозные конфликты: борьба язычества и христианства в античности, охота на ведьм и еретиков в средние века, распри католиков и гугенотов во Франции, борьба православных и католиков в Речи Посполитой и т.п. Все они сопровождались массовыми убийствами противников на религиозной почве под действием психического заражения.

К политической категории можно отнести все случаи психического заражения, связанные с политическим фанатизмом. В первую очередь, это всевозможные нашествия – Аттилы (V век н.э.), монголов (XIII век), Тимура Тамерлана (XIV век), гитлеровской Германии. Вообще, практически любая война сопровождается психическим заражением, причем с обеих сторон. Как и в случае с религией, данное явление может наблюдаться и внутри государства – конфликт между сторонниками Суллы и Марии, Цезаря и Помпея в Древнем Риме, война Алой и Белой роз в Англии, борьба партий в Византии. Из недавних примеров можно привести гражданские войны XX и начала XXI веков: в России (1917-1923), Испании (1936-1939), Греции (1946-1949), Ливии (2011 – н.в.) и Сирии (2011-н.в.). Психическое заражение также можно наблюдать во время социальных катаклизмов – при революциях (Франция, конец XVIII века; Россия, 1917 год и т.п.) и иной борьбе политических сил (сталинские репрессии, приход к власти фашистов в Италии и нацистов в Германии). Особенно показательны здесь всевозможные парады, шествия и митинги.

К военной категории можно отнести примеры, связанные с массовым падением или возрастанием боевого духа солдат во время битв. К первой группе можно отнести панику, которая охватывала ряды персов после разгрома небольшой части их войск Александром Великим в

битве при Иссе (333 г. до н.э.); стремительное бегство и развал османской армии в сражении при р. Рымник, когда она была наголову разбита вчетверо уступавшей ей численно русско-австрийской армией под началом графа А.В. Суворова (1789 г.); коллапс и полная дезорганизация франко-английских войск в результате неожиданного наступления вермахта через Арденнский лес (1940 г.). Для описанных исторических фактов характерно то, что большая часть солдат разгромленной стороны (в некоторых случаях до 80%) вообще не вступала в бой с противником, но ее охватывало паническое состояние, которым она заражалась у реально разбитых частей. Ко второй группе можно отнести поступок 300 воинов личной охраны спартанского царя Леонида, ставших насмерть против персидских полчищ в Фермопильском ущелье (480 г. до н.э.); подвиг командира и экипажа крейсера 1 ранга «Варяг» и канонерской лодки «Кореец» в битве против превосходящих сил японского флота в сражении у Чемульпо (1904 г.); безнадежное сопротивление защитников Брестской крепости (1941 г.).

К катастрофической категории можно отнести примеры психического заражения, которые проявились в ходе каких-либо катастроф. Например, паника среди пассажиров лайнеров «Титаник» (1912 г.) и Лузитания (1915 г.); массовая давка во время торжеств, посвященных коронации

Николая II на Ходынском поле в Москве (1896 г.); пожар в клубе «Хромая лошадь» в Перми (2009 г.). Все указанные примеры, как и многие другие, характеризуются лавинообразным распространением паники, в основе которого лежит механизм психического заражения.

К информационной категории можно отнести примеры психического заражения, которые проявлялись в результате воздействия средств массовой информации. Например, известный случай массовой паники во время ретрансляции инсценировки романа Г. Уэллса «Война миров» в США (1938 г.); военный психоз «Красная угроза» в США во время Холодной войны (вторая половина XX века); активность блогеров во время революционных событий в Египте (2011 г.). Можно привести еще множество примеров, когда СМИ вызывали психическое заражение у целых народов.

**Выводы.** Россия и весь мир вновь стоят перед кризисом – экономическим, социальным, психологическим – и социальная психология должна внести свой вклад в его преодоление. Психическое заражение – это действенный механизм манипуляции массовым сознанием, который не должен быть использован властью имущими в своих интересах. Закончим эту работу цитатой У. Купера: «Война – игра; будь подданный мудрей, не будь бы ей игрою королей...».

**ДЕТСКО-МАТЕРИНСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Ермалинская Е.Ю., Демидова П.Г. (г. Ярославль, Россия)

Психосоматические расстройства и заболевания – одна из наиболее актуальных проблем сегодняшней психологии и медицины. Хотя сам термин «психосоматика», устанавливающий тесную взаимосвязь психики и физиологии, был введен еще в начале 19 века И.Хайнротом, в этой области научного исследования до

сих пор имеется больше вопросов, чем ответов. Сегодня рост психосоматических проявлений среди детей дошкольного и младшего школьного возраста заставляет задуматься не только о возросшем воздействии стрессогенного фактора, но и влиянии психоэмоционального климата в семье на физиологическое со-

стояние растущего организма. Особую роль в этих процессах всегда играют взаимоотношения матери и ребенка.

Детская психика склонна к более эмоциональным и интенсивным реакциям, чем у взрослых. А дети дошкольного и младшего школьного возраста наиболее склонны к соматизации своих эмоциональных переживаний. Причем, как подчеркивают Антропов и Шевченко в форме соматических эквивалентов у детей проявляются именно депрессивные реакции. Это чаще всего депрессивные расстройства невротического уровня (подавленное настроение, тоска, тревожность, сопровождаемая страхами, навязчивостями, внутренней напряженностью), а также неврастенические состояния (повышенная утомляемость и вялость или, наоборот, возбудимость и конфликтность).

В рамках телесной психокоррекции психологические проблемы детей дошкольного и младшего школьного возраста неразрывно связаны с недостаточным телесно-эмоциональным контактом с матерью, с дефицитом эмоционального выражения своих чувств у матерей.

Исследуя особенности довербальной коммуникации у младенцев, подвергшихся длительной депривации, Шпиц отмечал специфический характер поведения этих детей: «Было вполне очевидно, что эти дети с возмущением реагировали на беспокойство, доставляемое приближением любого человека. Такое приближение, попытка вступить с ними в контакт требовало от них отказаться от своей латергии и воспользоваться энергией, которой им не доставало, чтобы отреагировать на восприятие и приближение любого человека». Таким образом, мы наблюдаем, что ребенку еще в самом раннем возрасте необходим постоянный контакт с матерью, поскольку именно этот контакт дает ему необходимую для жизни психическую энергию и мотивацию.

И если грудного ребенка потребность в телесно-эмпатической связи является жизненно необходимой, то у детей дошкольного и младшего школьного возраста она становится основой благополучного становления психоэмоциональной части личности, а также отражается на физическом состоянии здоровья. Для вос-

полнения дефицита телесно-душевной близости в рамках метода психологической коррекции Ретри разработаны специальные упражнения, выполняемые родителями вместе с детьми.

Однако к формированию психосоматических нарушений у детей приводит как недостаток материнского внимания, так и его переизбыток. Излишнее стремление оградить ребенка от малейших трудностей, стремление матери решать жизненные задачи за ребенка со временем само по себе становится стрессовым фактором, нарушая правильное развитие его личности. Гиперопека в сочетании с повышенной материнской тревожностью порождает эффект «самоисполняющегося пророчества», когда негативные мысли родителя создают у ребенка подсознательную установку на реализацию этих страхов. Часто бывает так, что ребенок подсознательно считывает тревогу матери за состояние его здоровья и действительно начинает болеть.

В случае неблагоприятной обстановки внутри семьи часто болеющий ребенок становится фактором, скрепляющим семейные узы, и в подсознании ребенка формируется еще одна негативная установка, оправдывающая необходимость постоянных болезней и привлечения к себе повышенного внимания. В случае длительных семейных конфликтов эмоциональное напряжение детей чаще всего находит выход в психосоматических расстройствах. Болезнь также может превратиться для ребенка в инструмент осознанной и подсознательной манипуляции взрослыми, становясь своеобразным инструментом компенсации неблагоприятного семейного климата.

Также пагубными факторами, провоцирующими возникновение и развитие психосоматических заболеваний может становиться физическое насилие над ребенком со стороны взрослых, утрата близких людей, смерть родителей или кого-либо из близких родственников, развод родителей.

Эйдемиллер и Юстицкий устанавливают связь между стилем родительского отношения и развитием определенных типов акцентуаций и психопатий у детей. Так, родители, склонные к потворству и

гиперопеке, содействуют развитию истероидных и гипертимных черт личности, доминирующая гиперпротекция усиливает астенические проявления, эмоциональное отвержение – акцентуацию по эпиптоидному типу, повышенная моральная ответственность способствует развитию психастенического характера, а безнадзорность ведет к гипертимности в сочетании с неустойчивым поведением в подростковом возрасте.

Психосоматические проблемы возникают, когда у ребенка нет возможности удовлетворить свои потребности. Внутри него формируется «отрицательное» эмоциональное возбуждение, которое получает выражение вначале в телесных ощущениях, а затем – в патологическом процессе. Повышение артериального давления и частоты пульса, напряжение мускулатуры, изменения секреторной и моторной активности желудочно-кишечного тракта и тонуса мочевого пузыря, учащение дыхания, повышение свертываемости крови. Негативные, длительные невыраженные эмоции становятся причиной физиологического дискомфорта, и благодаря переносу из области психического в область физиологического, тревога и беспокойство ребенка по поводу тяжелой ситуации уменьшаются.

Обращаясь к самому раннему периоду становления взаимоотношений матери и ребенка, исследователи подчеркивают важность поведения матери для формирования у ребенка ощущения безопасности и принятия со стороны значимых взрослых. Так, Элизабет Мейнс отмечает, что, если мать уже на первом году жизни младенца облакает воспринятые от

него невербальные сигналы и состояния в слова, то в возрасте одного года ребенок будет проявлять надежную привязанность к матери. И наоборот, дети матерей, разговаривавших со своими детьми недостаточно эмпатийно, впоследствии демонстрировали ненадежную привязанность. Как отмечает Карл Хайнц Бриш, эти результаты указывают на то, что младенцы не только воспринимают чуткость значимых взрослых, но и способны ощущать себя понятыми, пусть даже по уровню своего развития они не способны понимать смысла слов матери.

На основании вышеприведенного можно утверждать, что психосоматические расстройства у детей возникают на почве социально-психологического взаимодействия внутри семьи и отражают эмоциональные и психосоматические проблемы, в первую очередь, матери, поскольку именно ее влияние наиболее значимо для ребенка. Этот вопрос целесообразно исследовать путем сопоставления психосоматического состояния матери и ребенка, которое должно проводиться параллельно. Для исследования состояния ребенка предпочтительно использовать невербальные психологические методики, а для исследования матери – комплексный психосоматический тест а также тест оценки уровня стресса по методике Вейн А.М.. Эти методики позволят оценить перенесенный матерью в детстве стрессовый опыт, а также дать углубленную оценку отношения матери к ребенку и сложившегося стереотипа отношений в семье в целом, став предметом дальнейшего исследования.

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ  
ОБУЧЕНИЯ**

Смирнов А.А., Юркина М.С. (г. Ярославль, Россия)

*Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу*

Проблема адаптации первокурсников к вузовской системе обучения на совре-

менном этапе развития высшей школы является одной из наиболее интересных

и значимых. От успешности этого процесса зависит насколько быстрым и эффективным будет вхождение студентов в новую социальную и учебную среду, а значит, от этого зависит профессиональное и личностное развитие первокурсников.

Под понятием «вузовская адаптация» понимается процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в вузе (А.В. Карпов, 2003; M.L. Smith, 2008).

Профиль обучения является инвариантным фактором, определяющим специфику вузовской адаптации. В исследованиях отечественных и зарубежных исследованиях подчеркивается неоспоримая значимость данного фактора (Г.В. Безюлева, 2006; Л.В. Литвинова, 2000; P.G. Williams, G.N. Holmbeck, R.N. Greenley, 2002). Новизна нашего исследования определяется рассмотрением влиянием данного фактора на структурно-функциональные характеристики адаптации первокурсников через призму фактора учебной миграции. Учебные мигранты - категория обучающихся, вынужденных менять место жительства в пределах одной страны при поступлении в высшее учебное заведение.

В работе использовались психодиагностические методики: опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд; адаптация А.К. Осницкого), методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильина), методика оценки копинг-поведения (R. Lasarus, S. Folkman; адаптация Т.Л. Крюковой), опросник «Адаптация студентов к ВУЗу» (М.С. Юркина), опросник «Направленность личности» (В. Смекала, М. Кучера), опросник «Оценка состояния адаптированности личности», «Опросник терминальных ценностей» (И.Г. Сенин), опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд). Вычисления проведены с использованием компьютерного статистического пакета Microsoft Office Excel 2010, Psychometric Expert 8.

Общее число испытуемых составило 1529 студента первого курса факультета социально-политических наук, психологии, биологии и экологии, юридического, физического и экономического факульте-

тов Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, химико-технологического факультета Ярославского государственного технического университета набора 2007-2014 годов. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет.

Нами рассмотрено три профиля обучения – естественный, технический и гуманитарный.

Параметр принятие себя является базовым компонентом структуры вузовской адаптации местных обучающихся естественного профиля обучения и положительно коррелирует с уровнем социальной и профессиональной адаптированности, и именно он определяет уровень вузовской адаптированности по обозначенным компонентам.

В структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов естественного профиля обучения одним из базовых качеств является параметр принятия себя, корреляционный анализ позволил выявить, что данный компонент положительно взаимосвязан со всеми компонентами вузовской адаптации. Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния позволил выявить, что обозначенный параметр детерминирует профессиональный компонент.

Параметр ожидание внутреннего контроля является одним базовых компонентов структуры вузовской адаптации межрегиональных учебных мигрантов естественного профиля обучения и положительно коррелирует с уровнем социальной и профессиональной адаптированности, и именно он определяет уровень вузовской адаптированности по обозначенным компонентам.

В структуре вузовской адаптации местных студентов гуманитарного профиля обучения одним из базовых качеств является параметр удовлетворенность здоровьем, корреляционный анализ позволил выявить, что данный компонент положительно взаимосвязан с дидактическим и социальными компонентами вузовской адаптации. Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния не позволил выявить, какой из параметров детерминирует другой.

Параметры принятие себя и удовлетворенность деятельностью являются



одними базовых компонентов структуры вузовской адаптации региональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения и положительно коррелирует с уровнем социальной. Уровень самопринятия определяет уровень вузовской адаптированности, который определяет степень удовлетворенности текущей деятельностью.

В структуре вузовской адаптации межрегиональных учебных мигрантов гуманитарного профиля обучения параметр поиск социальной поддержки положительно взаимосвязан с социальным и профессиональным компонентами вузовской адаптации. Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния позволил выявить, что обозначенный параметр детерминирует профессиональный компонент. Однако данным параметр не является базовым качеством.

Группа местных студентов, обучающихся по профилю технических наук характеризуется наличием отрицательной корреляции между конформативным копингом дидактическим компонентов адаптации, первый параметр является одним из базовых качеств структуры вузовской адаптации обозначенной группы студентов.

В структуре вузовской адаптации региональных учебных мигрантов технического профиля обучения базовыми качествами являются эмоциональный комфорт, профессиональная адаптация и принятие себя. На этапе корреляционного анализа выявлено, что параметр социальной адаптации положительно коррелирует с уровнем эмоционального контроля, а параметр профессиональной адаптации с уровнем принятия себя. Этап корреляционного анализа отношений взаимовлияния не позволил выявить, что именно уровень социальной адаптированности детерминирует степень эмоциональной удовлетворенности, а уровень самопринятия определяет степень адаптированности к новой профессии.

Параметры принятие себя и ожидание внутреннего контроля являются одними базовых компонентов структуры вузовской адаптации региональных учебных мигрантов технического профиля обучения и положительно коррелируют со всеми компонентами вузовской адаптации. Уровень самопринятия определяет уровень дидактической и социальной вузовской адаптированности, тип локуса контроля детерминирует социальный и профессиональный компоненты вузовской адаптации.

Уровень организованности структур адаптации выше у студентов гуманитарного профиля обучения, независимо от степени удаленности места жительства обучающихся до поступления. Наименее организованными представлены структуры адаптации студентов из области, независимо от профиля обучения, структурограммы местных студентов и студентов из других регионов в меньшей степени недифференцированы.

Проанализировав и обобщив полученные данные, мы пришли к следующему выводу: для студентов, обучающихся по направлению гуманитарных наук, независимо от фактора учебной миграции характерен более высокий уровень профессиональной и дидактической адаптированности по сравнению с первокурсниками обучающихся на факультетах естественного и технического направления, для местных студентов-гуманитариев характерен более высокий уровень социальной адаптированности. Данный факт также подтверждает большая степень организованности структур адаптации студентов гуманитарного профиля обучения. Наименее организованными представлены структуры вузовской адаптации региональных мигрантов, независимо от профиля обучения, структурограммы местных студентов и межрегиональных мигрантов регионов в меньшей степени недифференцированы.

## ПСИХОЛОГИЯ И МЕДИАЦИЯ

Климов А.Ю. (г. Ярославль, Россия)

В субъектно-деятельностном отношении психолог и медиатор имеют общее поле интересов, знаний, компетенций и призваны разрешать конфликты с помощью медиации. Оба участвует в процедуре медиации как третья, нейтральная, незаинтересованная сторона и помогают конфликтующим сторонам понять интересы свои и противника, определить занимаемые позиции, подводить стороны к поиску конструктивного решения спора, приемлемого для обеих сторон и помогать сторонам найти то решение, которое бы устроило всех участников конфликта.

Общность проблемного поля объединяет психологию и медиацию как профессиональную юридическую деятельность. Реальная работа над проблемой межличностных противоречий и конфликтов ведущих в храм правосудия, практическая работа в судах, показывают, что надежда людей на суд, в общем - то, напрасна. Нужно уже что-то иное, что поможет людям разрешить экономические и правовые проблемы без суда или до него.

Страны с сильной и развитой экономикой давно пришли к этим процедурам ввиду осознанного стремления их социальных групп обходиться без радикальных инструментов в разрешении конфликтов. У нас в России это лишь первые шаги как в признании чужого авторитета и своей психологической беспомощности. Медиация, это первый шаг. Сегодня медиация представляет собой мерилло торантности русского общества. Сама процедура медиации занимает ведущую роль в урегулировании личностных и межличностных конфликтов англо – саксонской правовой системы общества. Только сейчас общество приходит к мысли о невозможности дифференцированного восприятия этих двух понятий: психология и медиация.

Проанализировав историю развития факультетов психологии и юриспруденции университета им. П.Г Демидова в го-

роде Ярославле, я совершенно случайно узнал, что еще в начале 70 - х годов прошлого столетия факультет университета был представлен тремя направлениями: истории, психологии и права. Позднее это единение трех направлений было изменено. Только теперь я осознал простоту и в ней гениальность такого единения трех наук: истории, психологии и права. Ведь именно в единении их проще и цельнее осознаешь значимость каждой и неразрывность их единения в комплексе задач, поставленной перед каждой из них. Теперь история, как наука, мною воспринимается как летопись становления и развития общества и его культур, психология - как выяснение способов общения людей в этом обществе и усовершенствование методологии регулирования социальных и личностных отношений в обществе, правоведение – как система разработки и оформления правил поведения в этих социальных и личностных отношениях. Применительно к системе получения образования такое единение трех источников познания теперь кажется, вполне естественным и они определяют гуманитарное направление в образовании.

Актуальность самого способа урегулирования конфликта и спора как его следствия не меняется тысячи лет. Всегда, как и в лечении здоровья человека, оперативный, или хирургический подход разрешения проблемы оставался радикальным, крайним и окончательным, определяемый невозможностью медикаментозного лечения, так и сейчас судебный способ разрешения межличностных и общественных конфликтов, отображающий радикальность и окончательность цивилизованных способов разрешения споров, демонстрирует необходимость применения на практике психологических инструментов урегулирования конфликта с привлечением посредника.

Институт медиации, или посредничества, как альтернативный способ разре-

шения конфликтов широко известен законодательству зарубежных стран. Под термином "медиация" (от англ. mediation) понимается процедура примирения конфликтующих сторон путем их вступления в добровольные переговоры с помощью третьей стороны - посредника (медиатора), оказывающего содействие для урегулирования спора. В настоящее время медиацию можно рассматривать в качестве альтернативного, довольно распространенного в современных условиях способа урегулирования конфликтов.

Впервые к помощи медиатора при урегулировании различных споров стали прибегать в Соединенных Штатах Америки. Хорошо зарекомендовав себя, институт медиации получил также распространение в странах континентальной Европы, в Канаде, Австралии, Великобритании и других государствах. Так, например, в Англии, по данным Центра эффективного разрешения споров (Center for Effective Dispute Resolution), 85% споров, которые разрешались путем посредничества в указанном Центре, завершались заключением мирового соглашения (при средней продолжительности посредничества в полтора дня), 6% были мирно урегулированы в течение трех месяцев после проведения посредничества и лишь 9% споров были переданы на разрешение в суд.

Проблемы, связанные с невозможностью применения на практике процедуры медиации связаны не только с отсутствием у современного общества толерантности, но и огромной межклассовой и социальной дифференциации общества, которая приводит к конфликтам межклассовой культуры, веры, права, искусства и т.д. и т.п., где в данном случае хорошим поводом для реализации многовекового опыта может послужить именно системный подход в психологии и поиск ее инструментов. Современная социология и психология используют ряд традиционных инструментов воздействия и коррекции на стороны конфликта. Психология дает возможность посмотреть на конфликт интересами другими глазами, найти точки соприкосновения, успокоить общество, таким образом, обеспечив баланс межклассовых и межличностных интересов.

Одной из новаций российского законодательства стал Федеральный закон "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)", который был принят 27 июля 2010 г. В соответствии с ч. 2 ст. 1 этого Закона он применяется к процедурам медиации по спорам, возникающим из гражданских правоотношений, в том числе в связи с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности, а также по спорам, возникающим из трудовых правоотношений и семейных правоотношений.

Закон РФ о процедуре медиации предусматривает два вида медиаторов, первый вид указывает на медиатора имеющий право осуществлять деятельность на профессиональной основе а второй без таковой, при наличии высшего профессионального образования у медиатора на профессиональной основе и возможном отсутствии образования у медиатора осуществляющего деятельность на не профессиональной основе. Совершенно очевидно что законодатель приняв соответствующие нормы позаботился о развитии данной отрасли не устанавливая жестких рамок в дифференциации получения высшего специального образования, но совершенно не обратил внимание на очень важное обстоятельство. Давая возможность каждому попробовать себя в роли посредника конфликта и не устанавливая радикальных правил по отбору медиаторов обладающих специальными познаниями в конфликтологии и психологии мы никогда не сможем обеспечить профессиональный и системный подход урегулированию конфликтов.

По мнению разработчиков законопроекта, введение процедуры медиации снизит конфликтность отношений гражданского оборота, а также существенно разгрузит российскую судебную систему и ориентирует страну на формирование гражданского общества. Представители общественности, поддерживая разработчиков в их мнении в отношении этого Закона, также считают, что возрождение и активное использование медиации при урегулировании правовых конфликтов является инновационным направлением в развитии отечественной юриспруденции,



важным вкладом в дело укрепления правовой и психологической культуры российского общества, непреложным условием успешного социально-экономического роста нашей страны.

Разрешая конфликт не нужно забывать и том, что сегодня конфликт служит не только объектом его урегулирования, но и объектом становления и развития общества. «Только в споре рождается истина», безусловно не каждый спор может являться конфликтом и не каждый конфликт может являться спором, но нужно прекрасно понимать тот факт, что конфликт служит хорошим примером для подражания тем кто учиться на чужих ошибках а не на своих. А мы как правила учимся на своих! Поэтому сам процесс понятия причин конфликта, процедуры вхождения в него помощником или лоцманом конфликтующей необходим этому лоцману, медиатору, для камерального анализа поведения сторон, предвосхищения результата его окончания, как и дальнейшего правильного выбора психологического инструмента воздействия и коррекции поведения участников конфликта.

Прочитав большое количество литературы, и выслушав специалистов занимающихся подготовкой медиаторов, можно сделать совершенно логичный вывод о том, что российский закон о процедуре медиации не указывает на необходимость наличия у лоцмана, медиатора, практического или вернее сказать психологического опыта, как одного из условий приобретения статуса медиатора. Даже можно сказать, что вообще не берет опыт как единицу измерения профессионализма медиатора.

Эффективность использования медиации подтверждается международной практикой. Так, Комиссией Организации Объединенных Наций по праву международной торговли принят типовой закон о международной коммерческой согласительной процедуре. Данный модельный нормативный акт рекомендован Генеральной Ассамблеей ООН - всем государствам должным образом рассмотреть возможность его принятия в целях обеспечения единообразия законодательства о процедурах урегулирования споров и конкретных потребностей международной

коммерческой согласительной практики. В Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН от 24 января 2003 г. N A/RES/57/18 отмечается, что согласительная процедура, или посредническая деятельность, применяется в международной и национальной практике в качестве альтернативы судебному разбирательству.

Медиация вводится с целью развития гармоничных международных отношений, достижения экономии в процессе отправления правосудия государствами. Под согласительной процедурой в рамках настоящего документа понимается процедура, в рамках которой стороны просят третье лицо или лиц (посредника) оказать им помощь в попытке достичь мирного урегулирования их спора, возникшего из договорных или иных правоотношений либо в связи с ними.

В связи с тем, что для России медиация является практически новым, важным представляется проведение исследований сущности данного института с целью установления его преимуществ в сравнении с другими известными и применяемыми в правоприменительной деятельности альтернативными способами разрешения конфликтов, получившими в англосаксонской системе права название *Alternative Dispute Resolution*, или сокращенно *ADR*, а также в сравнении с традиционной судебной процедурой рассмотрения и разрешения споров.

Тщательное исследование известных мировой практике альтернативных способов урегулирования конфликтов позволило Е.М. Носыревой, А.М. Зайцеву, А.Ю. Коннову прийти к обоснованному выводу, что институт медиации (посредничества) имеет ряд преимуществ перед иными применяемыми альтернативными способами (*ADR*) урегулирования конфликтов, такими, как переговоры, примирение сторон (*conciliation*), независимое разрешение (*adjudication*), мини-процесс (*mini-trial*), установление обстоятельств (*fact finding*), досудебное совещание (*settlement*) и упрощенный суд присяжных (*summary jury trial*).

Хоть российский закон о процедуре медиации и не предполагает наличия опыта в деятельности медиатора, тем не менее, считаю, что именно опыт медиа-

тора, способный сформироваться только при глубоком познании вопросов конфликтологии является не основным, но весьма обязательным условием при выборе посредника в разрешении и регулировании конфликта интересов спорящих лиц и организаций.

На наш взгляд, Ярославль может стать стратегической площадкой, или театром действий формирования медиации как научного подхода в единении психологии, истории, права и экономики. Подобное предназначение Ярославля легко мотивировать: старейший православный город на Волге с такими культурными и религиозными традициями не способен быть ведомым в поиске новых форм как в праве, так и в психологии. Именно Ярославлю уготована такая роль лидера с учетом концентрации знаний, нуждающихся в применении на поле молодежной безработицы, с одной стороны, а так же максимальной уровнем концентрации торговых площадей на душу населения в России, с другой. Ярославль, российские ворота на север, безусловно, город богатый не только своим традициями и носителями наследий истории и культуры... Он просто богатый город, своим глубоким отношением к мироощущению. И вот наш город столкнулся с проблемой конфликта экономических традиций и имущественных предпочтений.

Огромное количество свободных к аренде коммерческих площадей очевидно демонстрируют кризис имущественных приоритетов ярославского купеческого общества и заставляют как банковский, так и весь финансовый бомонд переориентироваться на поиск новых форм вло-

жений накоплений и инвестиций. Ярославское купеческое наследие ищет новые приемы управления недвижимостью, как состоявшимися инвестициями, а расширение производственных мощностей оценивает как замену традиционным купеческим направлениям. Этот конфликт уже налицо, и очевиден среди ярославских юристов и психологов, которые прорицают дальнейшее развитие этого конфликта, принятие в этом конфликте новых изощренных форм, в которых суду разобраться достаточно тяжело. Ведь сегодняшний суд занят совершенно иными, подчас слишком типичными и однообразными проблемами. Поэтому уверен, что только медиация, а вернее единение психологии и права в поиске новых форм примирения участников конфликта без участия суда, способен защитить не сколько самих участников конфликта, а сделать саму процедуру разрешения этого конфликта регулируемой, условия его разрешения предсказуемыми, технологию его ведения цивилизованной и управляемой с целью скорейшего и безболезненного разрешения социального и межличностного конфликта, как обязательного элемента и свидетельства высокой организации современного общества. Уверен, что лишь подобные мотивации в условиях настоящего кризиса в России и именно в Ярославле способны дать очевидные и ощутимые результаты в судебном и психологическом сообществе, находящихся в них представителей, ищущих применения научно – практических приемов и феноменов, способных дать в будущем традиционный подход в разрешении спора без участия суда.

## МИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Климов А.Ю., Фаерман М.И.(г. Ярославль, Россия)

Продолжая разворачивать содержание Интегративного пространства (ИП), понимаемого как интеграция внутреннего многоуровневого и многосистемного (т.е. интегративного по своей сути) целостного мира человека и такого же интегративного

мира внешнего, и мета-мира (микро – макрокосмо, Дао) в своем единстве, представим одно из интереснейших и при этом мало исследуемых психологией измерений ИП – мистическое (или таинственное).

Мистическое. Его сущность не вызывает сомнений, проявляясь в стремлении потреблять или проживать мистическое в разных его формах и значениях. Парапсихология, эзотерика, магия, и конкретные воплощения в виде гаданий, предсказаний, заклинаний, магических действий.... У этих мистических, т.е. не требующих логики, механизмов и технологий (т.е. а-научных), практик множество потребителей, и по наблюдениям, научные аналоги не выдерживают конкуренции. К слову сказать, эта "победа" мистических практик над научными может быть объяснена нежеланием потребителя брать ответственность за свою жизнь и активно творить её с одной стороны, а с другой - вера в нечто необъяснимое, в нечто большее, нечто за гранью разума и вообще бытия в целом. И эта вторая сторона как раз и иллюстрирует мистическое измерение личностного пространства в важном для нас ракурсе.

Мистическое измерение есть важный аспект жизни человека, проявляющийся открыто в детстве и чаще всего "упаковывающийся" в социально-одобряемые тем или иным обществом обёртки в зрелости. А именно религия, «блокбастеры» литературы и кино в стиле фэнтези, мистика и фантастика, делающие одни из самых больших кассовых сборов (например "Аватар" Д. Кемерона), теле-шоу (например, "Битва экстрасенсов"), новогодний ритуал - записка в бокале шампанского, концепция о смене энергетических эпох, раскрытие сверхъестественных способностей... Будучи популярным и многоликим, мистическое измерение образует ресурсное поле, уникальный и значимый личностный аспект, который, как уже упоминалось, может способствовать реактивной глубинно-пассивной возможно экстропунитивной личностной ориентации, а в то же время или в место того способствовать творческой расширенности, трансцендентной проактивности, самоактуализации. Мы убеждены, что мистика в широком смысле не есть противоречие науки в том числе психологии, а может приняться ей и а) изучаться, б) адаптивно трансформироваться в психотехнологии и объяснительные конструкты. Это уже сделано в психологической мысли рядом

ученых и философов, в первую очередь К. Г. Юнгом в теории архетипов. Или теологом Б. Хелингером в концепции расстановок. Использование мистического, упоминание о этом пласте психики прослеживается в классике у Фрейда, в неоподоходах трансперсональной психологии (С. Гроф, итеративной парадигме (К. Уилбер, В.В. Козлов).

В практике РИП мистическому уделяется важное значение наряду с другими пластами интегративного пространства (психики) через актуализацию или распаковку его механизмов и содержания. Мы признаем мистическое не с позиции объяснения реальности, и не с позиции управления реальностью, а скорее с позиции актуальности в реальном, важной составляющей, соотносимой с расхожей установкой "в жизни должно быть место чуду". Без мистической составляющей, не подающейся рациональному анализу, выражающейся чаще в эмоциональных реакциях, в "душевном трепете", в глубинных смысловых интенциях, психическая жизнь ограничивается в той же степени, что и без к примеру событийного измерения (когда в жизненном субъективном пространстве не происходит событий). Другое дело, - это подмена мистическим всего остального в жизненном пространстве, связанного с личностными изменениями и развитием.

Как уже говорилось выше, эзотерические в широком смысле понимания этого слова (или мистические) направления личностного сопровождения (вернее сказать в этих случаях – личностного "исцеления") пользуются большей популярностью, нежели помогающие и сопровождающие направления в русле практической психотехнической и консультационной психологии в первую очередь из-за феномена "пассивного вмешательства", т.е. не требующего работы и погружения от клиента. В нашем опыте использования интегративных программ, предполагающих применение психо-духовных, энергетических практик, включающих (допускающих) тот самый мистический аспект (в условиях практик он проявляется в возможности субъективной интерпретации, допуске необъяснимого, использовании объяснительного "мистического языка")

встречаются клиентские запросы на преимущественно "мистическое" наполнение. Так например, запросы могут формулироваться как "выход из физического тела", "совершение астрального путешествия", "запуск третьей чакры", "очищение кармы", "освобождение от родового проклятия", и аналогично. Нужно отметить, что помимо чисто мистического содержания в подобных запросах содержится и некая социальная тенденция, популярная в определенных кругах концепция, которой следует клиент. Конечно, такие запросы вряд ли могут удовлетворяться в русле психологического сопровождения и через психотехнологии (даже интегративные). При этом, частота такого рода запросов подчеркивает важность и актуальность мистической ориентации, и подталкивает к развороту в этом направлении научной школы. Психологическое сопровождение в ответ может:

**а)** отталкиваясь от запроса мистического толка найти в нем психологическую сущность (через рефрейминг, переход от мистической "чужой" карты реальности к реальной субъективной карте реальности, через глубинное уточнение, выяснение, что скрывается за такого рода запросом, по какой причине внутренний психологический мотив облечены в формулируемую мистическую форму в конкретном случае). И при этом сохранить уважение и признать выбор объяснительной концепции клиента. Так, «родовое проклятие» может таить в себе мистическую форму базового недоверия к миру, а «выход из физического тела» - хроническое эмоциональное расстройство, депрессивное состояние. Причём мистическая форма может демонстрировать помимо обсуждаемой ранее реактивной конформной или даже когнитивной простой организации личности позитивную тенденцию стремления к изменению, стремления к большему в своей жизни.

**б)** исследовать предлагаемые клиентом и эзотерикой концепции (теоретические и реальные - субъективные) в поисках актуальной феноменологии, теоретических и практических конструктов для расширения ими концептуального и практического поля психологии. Этим занимается Развивающее интегративное про-

странство, как и интегративная, трансперсональная психологии. Любая концепция, признанная обществом в историческом контексте, либо являющаяся индивидуальным мировоззрением может внести вклад в осознание мира (мысль раскрыта у К. Уилбера [3]). Значит и концепция на уровне мистики может обогатить понимание психического - оно же порождено психическим! Мы используем в практике мистические метафоры, аналогии, допускаем "мистический объяснительный язык" наряду с физиологическим или психологическим, или социологическим. Субъективные концепции (творческий синтез различных общепринятых идей) могут представлять уникальную квинтэссенцию коллективного и индивидуального сознательного и бессознательного, быть средством и продуктом истинно психического в чистом виде. Предложение клиенту в русле РИП создать (или прожить через практику) свою модель (образ) мира, метафору себя, идеальный мир, реальность без каких-либо ограничений часто приводит к выплеску именно такого "чистого" мистического сознания, и вместе с ним эмоциональный заряд, вдохновение, расширение внутреннего пространства. И это есть еще одна задача психологического сопровождения мистического измерения -

**в)** расширить мистическое, вплетая в него все возможные измерения психического пространства, объединяя с социальным, событийным, физическим, духовным, временным, метафорическим, телесным...

Используя мистически-окрашенную метафору Интегративного личностного пространства, представим его как космическую Вселенную (метафора ли это, или так оно и есть?!). В Путешествиях - практиках РИП часто используем именно эту аналогию, как наиболее емкий объяснительный смысловой конструкт. Через него можно ещё раз показать идею каждого измерения психического (личностного) пространства, в частности - мистического. Если для человека (клиента в поисках жизненных изменений) мистическое - центральная ориентация, его объяснительное мировоззрение и основная программа реализации, то можно в метафоре Все-

ленной предположить стремление человека освоить одну конкретную планету или заезд из миллиардов. Он видит её тусклый свет, строит догадки о её величине, силе, расстоянии и времени пути, не замечая ничего вокруг, не чувствуя огромную богатую другими космическими телами и пространствами Вселенную. И это космическое тело в сравнении с планетами "рациональными" и измеримыми остаётся реально недостижимым. Чем быстрее и больше человек стремится к нему, тем дальше оно сказывается, оставляя лишь световые фантомы в качестве иллюзий себя, часто иллюзии себя как альтернативной Вселенной.

А вот и другой сценарий или другой способ путешествия и взаимодействия во Вселенной - пространстве личности - жизни. Человек принимает её многообразие, её бесконечность и насыщенность. Каждая планета, звезда, астероид, каме-

ра, чёрная дыра, галактики - все это разнообразие есть ресурсы и измерения бытия. Их так много, что можно лишь принять это разнообразие и ресурсность Пространства, и можно осуществлять путь исследования, раскрытия содержания Вселенной, одно - за - одним, объединяя интегрируя опыт. И мистическое тогда будет не возделенной финальной точкой, а вселенским вакуумом, позволяющим перемещаться в пространстве от звезды к звезде, от планеты к планете. Т.е. мистическое становится "разрешением", допуском для таких путешествий, тайной познания и тайной возможностей. В нашей метафоре мистическое можно представить как анти-материю, как антитезу материи, составляющую Вселенную и позволяющую ей возникать и расширяться. Мистическое, как антитеза реалистическому, позволяющее развиваться и изменяться личности...

## КОГНИТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Кашапов М.М. (г. Ярославль, Россия)

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 16-06-00196а)*

Проблема когнитивных компонентов профессионального становления и реализации личности затрагивает все сферы жизнедеятельности, особенно в условиях повышения уровня конфликтности в современном обществе. Важнейшая роль в конфликте принадлежит личности, поэтому необходимо выявлять и учитывать психологические особенности участников межличностного взаимодействия. Одной из особенностей, детерминирующих зарождение, динамику и конечный результат развития конфликта, является конфликтность личности, которая является ее интегральным свойством, отражающим частоту вступления в межличностные конфликты, а также определяющим вектор развития коммуникации в профессиональной деятельности. В связи с этим особое значение приобретают когнитив-

ные компоненты творческого процесса в конфликте в контексте профессионального становления и реализации личности, овладение которой позволяет профессионалу целенаправленно управлять развитием конфликта.

В исследованиях М.М. Кашапова, Е.В. Билык, А.М. Воскресенского, Т.В. Огородовой, Ю.В. Пошехоновой, И.В. Серафимович, Е.В. Федоровой, в которых использовались методики «Диагностика ведущего типа реагирования» (Кашапов М.М., Киселева Т.Г.) и «Определение уровня прогнозирования в проблемных (конфликтных) ситуациях» (Кашапов М.М., Серафимович И.В.), посредством применения рангового коэффициента корреляции Ч. Спирмена установлено, что существует взаимосвязь между стилем надситуативного педагогического мышления и типами

реагирования на конфликт «Агрессия», «Уход» и «Решение». Установлено, что чем выше стиль надситуативного мышления, тем ниже показатель типа реагирования «Агрессия». Тип реагирования «Агрессия» предполагает стремление отстаивать свое мнение, при этом открытое проявление недовольства, озабоченности, гнева, переживание при решении конфликтной ситуации. Реализация надситуативного стиля мышления предполагает стремление выйти за пределы конфликтной (проблемной) ситуации постановкой познавательных задач. Педагог, имеющий высокий стиль надситуативного мышления, может более объективно проанализировать конфликтную ситуацию, увидеть решение конфликтной ситуации, проанализировать свои действия и тем самым, сводя к минимуму использование такого типа реагирования, как «Агрессия», который не предполагает объективной оценки конфликтной ситуации. Установлено, что высокий стиль надситуативного мышления предполагает низкий показатель такого типа реагирования на конфликт, как «Уход». Реализация данного типа реагирования на конфликт говорит о том, что педагог в конфликтной (проблемной) ситуации больше полагается на других, боится взять на себя ответственность за принятие решения, не обращает внимания на свой прошлый опыт.

Надситуативный стиль мышления предполагает не только объективную оценку ситуации, но и привлечение прошлого опыта для принятия решения. Реализация оптимального типа реагирования «Решение» предполагает рациональное принятие решения, взятие на себя ответственности, принятие других точек зрения на существующую конфликтную (проблемную) ситуацию. Учитель, имеющий высокий стиль надситуативного мышления будет использовать такой тип оптимального реагирования в конфликте, как «Решение», т. к. рациональный подход к проблемной ситуации предполагает взятие на себя ответственности за принятие решения и учет всех точек зрения на конфликтную ситуацию. Рассмотрены концептуальные основы событийности ситуации и мышления. Выделены параметры событийности ситуации. Описаны

мыслительные действия как форма проявления событийности мышления. Реализация авторского метода динамического моделирования способствовала выявлению и описанию общепсихологических механизмов функционирования конструктивной конфликтности. Обосновано, что успешная актуализация конструктивной конфликтности повышает эффективность творческого процесса, направленного на создание событийности как основы позитивных личностных изменений.

М.В. Башкиным определена связь метакогнитивных знаний с поведением студентов в конфликте. Тип реагирования, направленный на оптимальное разрешение конфликта, имеет прямые связи с параметрами «метакогнитивные знания» ( $r=0,23$ ;  $p>0,05$ ) и «приобретение информации» ( $r=0,20$ ;  $p>0,05$ ). На основании этого можно сделать вывод о том, что чем выше студент оценивает свою способность приобретать и сохранять новые знания, справляться с различными ситуациями, тем выше вероятность выбора им в конфликте конструктивной стратегии поведения. Обобщая результаты эмпирического исследования, выполненного М.В. Башкиным, можно отметить, что установлена связь различных видов агрессии со стратегиями поведения студентов в межличностном конфликте и были выявлены различия в проявлении агрессивных реакций и стратегий поведения в конфликте у юношей и девушек. выявленные индивидуально–психологические особенности студентов, связанные с выбором ими определенной стратегии поведения и типа реагирования в межличностном конфликте.

Определенный интерес представляют результаты, полученные А.М.Воскресенским: 1. Выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации связан с личностными особенностями спортсменов. Так при выборе стратегии ухода на спортсмена оказывают влияние депрессия и истерия. А неконформность влияет на выбор стратегии агрессии. Тип реагирования в конфликтной ситуации связан с личностными особенностями спортсменов. 2. У спортсменов выявлена связь между типом реагирования «сотрудничество» и личностной особенно-

стью «интроверсия», между типом реагирования «приспособление» и личностными особенностями «сензитивность», «зависимость», «конформность», а так же между типом реагирования «соперничество» и личностными особенностями «спонтанность», «неконформность», и конфликтность. На стратегию поведения в конфликтной ситуации «Агрессия» у спортсменов сильно и значимо влияет такое индивидуально-типологическое свойство как неконформность (прямое влияние). 3. Спортсмен с развитой тенденцией к отвержению общепринятых норм (что при низком уровне развития или при патологии ведёт к антисоциальным формам поведения) в ситуации межличностного конфликта выбирает стратегию агрессии – осуществлять действия, направленные на нанесение физического или психологического вреда/ущерба.

Исследование А.С. Кашапова посвящено описанию психологических характеристик управления конфликтом (цель, процесс, сущность, функции, условия, типы, стратегии, стили). Определены компоненты готовности к управлению конфликтом. Обосновано, каким образом учёт принципов управления конфликтами способствует более гибкому поведению в условиях конфликтного взаимодействия. Творческий потенциал в управлении конфликтом раскрыт посредством анализа факторов, способствующих быстрому нахождению оригинального решения конфликтной проблемы. Особое внимание обращено на рассмотрение конструктивной конфликтности как основы управления конфликтом. Представлено описание первоПСИпосвята как средства обучения управлению конфликтом.

В исследовании, проведенном Ю.С.Филатовой, установлено, что тип реагирования в конфликте — достаточно постоянный, выраженность его составляющих не зависит от пола, возраста, стажа и квалификации. У врачей, в равной степени использующих уход и агрессию как способ разрешения конфликтных ситуаций, отмечается достоверно высокий уровень коммуникативных умений на основании самооценки. Таким образом, анализ эмпирических данных позволяет утверждать, что коммуникативная компетент-

ность врача во многом определяется конструктивной конфликтностью как умением оптимальным образом разрешать конфликтные ситуации в своей профессиональной деятельности. Исследована динамика коммуникативной компетентности врача в условиях послевузовского обучения и профессиональной деятельности. Определена выраженность коммуникативных навыков, уровня эмпатических способностей, эмоционального интеллекта у врачей в зависимости от должности и стажа профессиональной деятельности. Выявлены факторы, влияющие на конструктивное поведение врача в профессиональной деятельности. Проведен сравнительный анализ проявления ведущего типа реагирования в конфликте у врачей терапевтов и у врачей-интернов. Описан уровень сформированности коммуникативной компетенции врача-интерна на разных стадиях обучения в интернатуре. Особое внимание обращено на рассмотрение уровня развития эмоционального интеллекта, способностей к эмпатии как основы конструктивной конфликтности врачей-интернов.

Таким образом, обобщение полученных эмпирических данных позволило разработать систему общепсихологического анализа принципов функционирования позитивно зрелой конфликтности. На основании интерпретации результатов описана конфликтная проблемность как единица анализа творческого процесса разрешения конфликта, поскольку именно проблемность несет в себе наиболее существенные свойства и функции конфликтности субъекта. Проведенный сравнительный анализ типов конфликтности в условиях различных видов трудовой деятельности (врачебной, педагогической, спортивной, научной, управленческой, военной и т.п.) способствовал выделению характеристик конфликтности личности, которые представлены аналитически в терминах категориальной общей структурно-функциональной теории конфликта (М.М. Кашапов).

В данной теории закономерности функционирования когнитивных компонентов творческого процесса в конфликте представлены следующими параметрами: направления, детерминанты, факторы,



условия, стадии, этапы, уровни становления конструктивной конфликтности профессионала. К факторам можно отнести: объективный – внешняя среда: общество, образовательная и профессиональная; субъективный – внутренняя среда человека, его индивидуальные, личностные, субъектные качества.

Качественные уровни становления конструктивной конфликтности профессионала определены в трех измерениях: 1. Степень овладения конструктивной конфликтностью, прежде всего, ее качественными характеристиками. 3. Степень усложнения и расширения содержания когнитивных компонентов профессионала характеризуется следующими уровневыми показателями: высокий (наличие ценностной духовно-нравственной позиции по отношению человека к себе и окружающему миру. Человек, достигший данного уровня конструктивной конфликтности, выступает как субъект самопознания и саморазвития); средний (наличие интереса, знаний, умений, проявляющихся ситуативно и характеризующихся неустойчивостью их реализации); низкий (наличие знаний, понимания, желания повышать конструктивную конфликтность, но слабая реализация своих целей, низкая субъектность в саморазвитии). 3. Степень усложнения и углубления содержания функционирования когнитивных компонентов творческого процесса в конфликте характеризуется реализацией надситуативного типа мышления профессионала.

В качестве критериев оценки показателей конструктивной конфликтности профессионала целесообразно рассматривать следующие:

1. Целенаправленность личностных и профессиональных, интегрированность их проявления в творческом разрешении конфликтной ситуации. 2. Широта (объем) психологических знаний и умений – расширенность способов самопознания и саморегуляции в разных сферах самосознания профессионала. 3. Осознанность психологического содержания проявляется в психологических механизмах саморегуляции в разных сферах самопознания и взаимодействия с окружающим миром. 4. Интенсивность проявляется в способности профессионала быть субъектом своей активности в процессе применения психологических знаний в саморегуляции в процессе общения и саморазвития. 5. Продуктивность характеризуется нарабатыванием и накоплением новых, прежде всего, творческих способов разрешения конфликтных ситуаций, а самое главное, - выработкой превентивной стратегии поведения в условиях напряженного («искрящего») межличностного взаимодействия.

На основе данной теории создана система критериальных показателей, позволяющих оценить степень сформированности креативной конструктивной конфликтности личности: готовность входить в конфликт и поступать конструктивно; открытость, выдержка, самообладание; рассмотрение в единстве активности себя как субъекта и условий среды (социальной и профессиональной); изменение силы и валентности условий внешней и внутренней среды субъекта; приобретение нового, позитивного смысла конфликтных отношений; творческая, надситуативная направленность, а осмысление конфликта как возможности позитивной самореализации творческого потенциала.

## ПРАВИЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА

Рассохин Д.А. (г. Екатеринбург, Россия)

В современном мире, с его стремительными темпами развития и изменения, изменения, как в материальном мире: застраиваются огромные территории, появляются новые технологии, новые способы передачи информации, появля-

ются новые возможности и отпадает необходимость в старых, так и изменения в социальных и культурных областях, традициях и устоях, но при этом что-то хочется оставить неизменным. И не всегда наше осознание, и восприятие успе-



вадет адаптироваться к новым условиям. Не всегда есть время остановиться, разобраться, принять взвешенное решение, проанализировать и понять: а правильно ли я живу? И в этих условиях растут, и наши дети... и рано или поздно у каждого родителя возникают сомнения в том, насколько правильно он воспитывает своего ребенка. Да и что же такое - правильное воспитание?

Главной задачей этой статьи ставится выведение единого понятия воспитания, освещение основных потребностей ребёнка, а также помощи родителям в понимании основной сути родительства, в нахождении ресурсов, которые помогут сделать родительское поведение адекватным, относительно их ребёнка, учитывая то, что к каждому ребенку в семье требуется разный подход.

Чтобы получить права на вождение автомобиля необходимо учиться 6 месяцев и сдать теоретический и практический экзамен. И после того как сроки обучения выросли в три раза - аварийность сократилась на 16,2 %. А чтобы заниматься воспитанием собственного ребёнка - нужно просто его родить и воспитывать. Но все ли знают, что такое воспитание?

Давайте рассмотрим этимологию слова воспитание - «вос» - новое, «питание» - кормление. Как же правильно кормить ребёнка по-новому, да и только ли ребёнка? Ведь, возможно, если родители уделяют этому вопросу достаточное время, то снизится и «аварийность на жизненных дорогах». Да и так ли просто разобраться, как правильно воспитывать, ведь в современном обществе существует несколько взглядов на то, что такое воспитание.

#### **Определение понятия воспитание.**

1) Воспитание - это процесс перехода внешней культуры, окружающей человека во внутреннюю, когда объективное (внешнее) становится субъективным (внутренним), то есть осознанным.

2) Воспитание - передача, усвоение и приобретение мыслительных и поведенческих паттернов (жизненного опыта), в конкретной культуре и социуме. Воспитывать – это как учить пользоваться библиотекой и находить книги для решения задач.

3) Воспитание - интеллектуальное, духовное и физическое личностное развитие.

4) Воспитание - самовоспитание как саморазвитие, при создании соответствующих условий для выработки внутренней мотивации.

5) Воспитание - воздействие на незрелого человека, у которого есть способность и потребность к дополнению внутреннего мира.

Подведём итог:

**Воспитание** - это систематическое влияние внешних и внутренних факторов, на формирование или трансформацию личности и поведенческих шаблонов незрелого индивида, в определённой социальной и культурной среде.

Воспитанный человек тот у которого субъективное отношение к объекту совпадает с культурными и социальными представлениями и проявляется соответствующим, этой среде, поведением.

#### **Правильное воспитание.**

Давайте снова обратимся к словарю. Слово правило – отправное положение, установка, закон, руководство, норма. Тогда правильное воспитание следует рассматривать, как руководство, включающее норму воспитания. К норме следует отнести знание кризисов развития:

- кризис новорожденности;
- младенчество (2мес - 1год);
- кризис 1 года;
- раннее детство (1-3 года);
- кризис 3 лет;
- дошкольный возраст (3-7 лет);
- кризис 7 лет;
- школьный возраст (8-12лет);
- кризис 13 лет;
- пубертатный возраст (14-17лет);
- кризис 17 лет.

А.Н. Леонтьев писал о кризисах: «В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития ребенка. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис — это свидетельство не совершившегося своевременно и в нужном направлении перелома, сдвига. Кризиса вовсе может не быть, потому что психическое развитие ребенка является не стихийным, а является разумно управляемым процессом —

управляемым воспитанием»

Так же удовлетворение основных потребностей ребёнка:

**1. Физиологические:**

- Еда.
- Вода.
- Тепло.
- Тактильный контакт.
- Физиологическая безопасность.
- Контроль за здоровьем.

**2. Психологические:**

- Потребность в надежности (безопасность).
- Потребность в любви (близость, принятие).
- Потребность во внимании (значимость).
- Потребность в доверии (открытость).
- Потребность в признании (уважение).
- Потребность в похвале (признание).
- Потребность в эмоциях (отреагирование).
- Потребность в игре (интерес).
- Потребность в отдыхе (расслабление).
- Потребность в ограничении (границы).
- Потребность в развитии (обучение).
- Потребность в образце (пример)
- Потребность в опыте (эксперимент).

**3. Так же, создавать экологичную среду воспитания:**

- Ребёнок, окружённый критикой — учится обвинять;
- Ребёнок, окружённый насмешками — учится быть недоверчивым;
- Ребёнок, окружённый враждебностью — учится бороться;
- Ребёнок, окружённый злостью — учится причинять боль;
- Ребёнок, окружённый непониманием — учится не слышать других;
- Ребёнок, окружённый обманом — учится врать;
- Ребёнок, окружённый позором — учится чувствовать вину;
- Ребёнок, окружённый поддержкой —

учится защищать;

- Ребёнок, окружённый ожиданием — учится быть терпеливым;
- Ребёнок, окружённый похвалами — учится быть уверенным;
- Ребёнок, окружённый честностью — учится быть справедливым;
- Ребёнок, окружённый безопасностью — учится доверию;
- Ребёнок, окружённый одобрением — учится уважать себя;
- Ребёнок, окружённый любовью — учится любить и дарить любовь;
- Ребёнок, окружённый свободой выбора — учится быть ответственным за свои решения.

**4. Избегать поведения:**

- Отстранённых родителей.
- Деспотичных родителей.
- Сверх опекающих родителей.
- Критикующих родителей.
- Требовательно — контролирующих родителей.

Простого знания основных физиологических и психологических потребностях ребёнка недостаточно для правильного воспитания. Правильное воспитание ребёнка складывается из адекватного родительского поведения. Современные исследования свидетельствуют, что адекватное родительское поведение помогает детям хорошо развиваться и расти здоровым. Понимая это, каждый родитель может задуматься о том, что у него есть ответственность за то какой он родитель и как выполняет свою родительскую роль. Насколько его поведение адекватно, относительно особенностей его ребенка. Насколько он принимает своего ребенка, с учетом его психических, физиологических и возрастных особенностей. Сделать свое родительство счастливым и гармоничным этапом своей жизни — это важная задача. Быть счастливым родителем, оставаясь на стороне ребенка — это великий и благородный труд.

**ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В РЕКЛАМЕ**

Пиннекер И.И. (г. Караганда, Казахстан)

Реклама настолько сильно вошла в нашу жизнь, что представить себе картину современного мира без нее практически невозможно. Более того, без рекламы нельзя обойтись, так как она является неотъемлемой функцией общества. Она постоянно вмешивается в жизнь человека, управляя им на осознаваемом и бессознательном уровнях.

Реклама как метод влияния на людей с целью изменения их поведения и предпочтений изначально предполагает влияние психологическое. Более того, современная реклама потому и действенна, что базируется на ключевых аспектах психологии.

Реклама с одной стороны, доводит до потребителя сведения, необходимые для покупки и использования товаров. С другой стороны, сочетая свою информативность с убедительностью и внушением, оказывает на человека эмоционально-психологическое воздействие. Цель достигается тем успешнее, чем полнее в рекламе используются психологические особенности своих адресатов.

Изучение эффективности методов психологического воздействия в рекламе сегодня считают одной из основных проблем психологии рекламы. Возможность управлять поведением людей методами психологического воздействия всегда привлекала внимание политиков, менеджеров, психотерапевтов, маркетологов и т. д.

Применяемые современные средства рекламы разнообразны, многие из них технически совершенны, имеют сложную классификацию по назначению, месту применения, характеру использования, степени эмоционально-психологического воздействия на людей.

Любой человек в течение жизни усваивает систему смыслов и ценностей, принятых в обществе, и на ее основе выстраивает свою. Реклама активно исполь-

зует различные ценностно-смысловые установки, обращаясь или к общественно-идеальным ценностям (любовь к ближнему, стремление к лучшей жизни, свобода, нравственность, справедливость, патриотизм, гражданские права и др.), или к индивидуально-материальным (экономия, выгода, прибыль, эффективность, гарантия, надежность, защита, польза).

Сегодня существует множество концепций и подходов к оценке психологического механизма рекламного влияния. И все они «работают». Это лишний раз доказывает, сколь тонким и глубоким является вопрос о выяснении механизма воздействия на психику, сколь неизмеримо сложна подоплека всякой удачной рекламной кампании. И упрощения в понимании этого вопроса лишь заводят в тупик и лишают рекламщиков конкурентоспособности.

В рекламном деле используются (сознательно или спонтанно, на основе научных данных или при посредстве художественного чутья режиссера и копирайтера) самые изощренные приемы косвенного влияния на оценки и мнения потребителей. Реклама является программированием подсознания — это признают все серьезные авторы и мастера. Нужно проводить необходимые исследования в психологии рекламы, для повышения эффективности методов воздействия, и уменьшении спонтанности и стихийности результатов воздействия.

Также вызывает интерес актуальность изучения возможностей человека (и как «объекта», и как «технолога») контролировать процессы воздействия технологий рекламы. В структуре человеческой деятельности ценностные аспекты взаимосвязаны с познавательными и волевыми, в самих ценностных категориях выражены отдельные ориентации знаний, интересов и предпочтений различных личностей.

Реклама осуществляет положительные оценки чего-либо, которые рекламист сообщает потребителям. Таким образом, оценочный компонент присутствует в любой рекламе и является ее психологической основой. Оценку потребитель осуществляет на основе собственных ценностно-смысловых детерминант, что в итоге и оказывается достоянием его сознания.

При всей осознанности значения ценностей в создании рекламного продукта, его преднамеренного или спонтанного использования, эмпирических исследований ценностно-смысловой обусловленности отношения к рекламе потребителя в доступных анализу научных источниках практически не встречается.

Эффективность современной рекламы во многом основывается на целенаправленном использовании инструментария социальной мифологии и риторики. Мифология существует не только в архаических, но и в самых современных культурах. Способ представления жизни в массовом сознании людей любой эпохи сохраняет многие черты мифологического. Вечной проблемой человека является стремление иметь достоверную информацию о мире, и в тоже время внушить себе и другим убеждение в том, что происходящее на самом деле полностью соответствует его представлениям и ожиданиям. В архаические эпохи мифологическое сознание складывалось стихийно, а в современной цивилизации оно специально организуется и удерживается властными структурами, использующими для выполнения своих задач средства и технологии массовой коммуникации, семиотические системы и сам язык, являющийся естественным средством общения (как вербальный язык, так и визуальный, т. е. изображение). Мифологическое сознание, как в прошлом, так и в настоящем моделирует важнейшие и наиболее широкие проблемы бытия человека и народа такие, как рождение, смерть, смысл жизни, смысл истории, генезис морали и других фундаментальных ценностей. Также мифология является идеологией, которую можно определить как общественное ценностное сознание, основанное на иррациональных мотивах. Вера в ценности,

идеалы, нормы распространяется по каналам СМИ и оседает в сознании каждого члена общества, делая его похожим на всех других. Психотехнологии рекламы действуют в том же направлении: через мир и миф вещей они интегрируют сознание человека в устоявшиеся ценности общества. В этом смысле графический дизайн можно назвать дизайном мифологии или мифодизайном.

Главной целью создателя рекламы является произвести изменения в системе ценностей потребителя, минуя рациональную аргументацию. Ведь люди уже давно не покупают товары — они приобретают связанные с ними надежды, престиж, знаки принадлежности к более высокой социальной группе или здоровую жизнеспособность. Человеку нужны не сами вещи, а некоторые истинные ценности, предчувствуемые им глубинно и потребляемые с особым удовольствием. Приобретение же товара как бы удостоверяет присоединение сопровождающей его ценности к покупателю.

Отыскивая ключи к психике потребителя, реклама опирается на, те символические соответствия и психические структуры, которыми живет человек. Наряду с сознанием и индивидуальным бессознательным, согласно концепции австрийского психолога К.-Г. Юнга, в душе человеческой присутствует загадочная область, объединяющая всех людей. Коллективное бессознательное — это хранилище наследственной памяти, закрепленных тысячелетиями психической эволюции образов и символов, обращение к которым вызывает у людей одни и те же неосознаваемые ассоциации. Обращаясь к этим фундаментальным стереотипам, к этим глубинным содержаниям человеческой души, создатель рекламы может рассчитывать на глубокое проникновение подаваемой им информации в душу и закрепление ее в «подвалах» психики.

В рекламе применяется архетипическое кодирование как метод соединения конкретных признаков товара с живущими в людских душах мифами и их героями — архетипическими существами-предметами. Поэтому для понимания закономерностей психологии рекламы столь важно опираться на глубинную психоло-

гию группы (синтез юнгианства и эзотерической эгрегорики). Близкие по ментальности и социальному положению люди подобны друг другу и могут резонировать между собой, фактически составляя единый коллективный субъект. Мифодинамика этого коллективного субъекта и отражает возможные пути разработки рекламных сюжетов и тенденции в развитии рекламного дела в его психологическом аспекте.

В современной культуре институт рекламы перестает быть чисто экономической единицей. Апеллируя к миру ценностей, он активно влияет на жизненный мир, можно сказать, конституирует его, образуя своеобразную «среду» его воспроизводства и динамичного развития, реализуемого в актах социальной коммуникации. Человек как главный субъект социума, на которого направлены рекламные информационные потоки, активно усваивает предлагаемые смысловые коннотации.

Ценностные ориентации, обозначенные в смысловом поле рекламы, мощно воздействуют на массовое сознание не только в силу их эмоциональной позитивности или использования психологических методик, но и потому, что транслируются общественному сознанию как готовые смыслы, и стереотипы поведения.

Сегодня многие авторы, рассматривая проблему воздействий в рекламе, особое внимание, прежде всего, уделяют осознаваемым и неосознаваемым воздействиям рекламиста на потребителя, а также детально рассматривают различия между рациональными воздействиями, основанными на логике и убеждающих аргументах, и иррациональными, основанными на эмоциях и чувствах. Если человек не находит для себя ничего интересного, эмоционально окрашенного, говоря другими словами, если это не имеет для него смысла и ценности, то у него может и не возникнуть желания сделать покупку.

Главное для создателя рекламы — «попасть» в систему ценностей потребителя, возможно, произвести изменения в ней, минуя рациональную аргументацию.

Это требует специальных психологических исследований, результаты одного из которых, выполненных нами, позволяют утверждать, что **восприятие рекламы, её осмысление и образование намерения действовать в соответствии с нею имеет ценностно-смысловую детерминацию.**

**Опыт использования товара, аналогичного рекламируемому, придаёт рекламе и рекламному продукту положительный смысл; отсутствие такового, соответственно, проявляется в нейтральном или негативном отношении.**

**При наличии в рекламе объективно противоположных «сильных» и «слабых» сторон, потребители с позитивным отношением будут осмысливать, преимущественно, «сильные», а с иным отношением «слабые» стороны.**

**Основанием осмысления конкретной рекламы будет выступать исходная система ценностно-смысловых отношений к рекламе как явлению.**

**Особенности ценностно-смысловой детерминации отношения к рекламе будут различаться у людей с разным уровнем субъективного контроля.**

Необходимо учитывать, что часть аудитории, в силу высокой интернальности, нуждается в других средствах рекламы, чтобы сделать её эффективной. Это, скорее всего, методы, базирующиеся на создании у потребителя чувства свободы в принятии решения о покупке товара.

Исходя из этого можно говорить об актуальности изучения дифференциации применяемых психотехнологий, и создании универсальных методов для их более эффективного интегрирования в рекламную деятельность.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ  
МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАТИВНОЙ  
ПСИХОЛОГИИ КОЗЛОВА В.В.**

Сидорова Л.С. (г. Алматы, Казахстан)

Изучение социально-психологических особенностей самореализации женщин проводится нами с 2008 года. Актуальность темы исследования определяется принципиально новым способом существования женщины в современном обществе. Изменение места и роли женщины в обществе сопряжено с фрагментарностью и противоречивостью ее существования, когда множественность сфер ее деятельности дестабилизируют ее некогда устойчивую однозначную идентичность.

При внушительном количестве гендерных исследований, работы, построенные на психологической парадигме, немногочисленны. Изучение полоролевой сферы личности женщин проводится нами в контексте сравнения женщин разного типа, а не сравнения женщин с мужчинами и методологически опирается на полоролевой подход, а также на теорию и практику интегративной психологии Козлова В.В..

Результаты первого этапа исследования отражены в четырех статьях, опубликованных в специализированных научных изданиях, начиная с 2008 года, и описаны в магистерской диссертационной работе в 2012 г.

Цель исследования: изучение основных моделей гендерной социализации женщин и эффективности психологической помощи женщинам с различными внутренними гендерно-ролевыми конфликтами, с использованием методологии интегративной психологии Козлова В.В.

Объект исследования: социально-психологические особенности женской самореализации. Фокусная группа: женщины с разной структурой гендерно-ролевой социализации 27 - 35 лет, всего 47 человек.

Выбор данной возрастной группы продиктован следующим:

- 1) период включает в себя переход от

молодости (по большинству источников до 30 лет, по некоторым - до 35) к раннему зрелому возрасту;

- 2) является критическим в вопросе репродуктивного поведения, а значит - освоения ролей жены и матери и при этом это возраст высокой социальной активности, построения карьеры;

- 3) на этот период приходится кризис 30 лет, который отражает противоречия между стремлениями и достижениями личности, и характеризуется сменой приоритетов, поставленных в ранней юности.

Национальный состав: казашки - 21 чел., русские - 16 чел., уйгурки - 5 чел., другие национальности - 5 чел. Место проведения исследования: город Алматы, все испытуемые городские жительницы. Уровень образования: высшее образование - 42 чел., у 2 женщин - высшее незаконченное, у трех - среднее специальное. У 32 женщин есть дети, один или двое. У четырех женщин по трое детей.

Критерием отбора служило осознание женщинами психологических трудностей в реализации социальных ролей. Данные трудности переживались испытуемыми в различной степени: от фрустрации до кризиса.

Методы исследования: анкетирование, беседа, социально-психологический тренинг на основе методологии интегративной психологии, внутреннее наблюдение (самонаблюдение), включенное наблюдение, устные истории о себе (биографический метод), анализ продуктов деятельности, созданной на тренинге.

Новизна исследования: кризисы гендерно-ролевой социализации были рассмотрены в русле теории интегративной психологии Козлова В.В. и описаны в контексте структуры "я"-социального, а именно, интегративного статуса личности. Описаны особенности интегративного статуса у женщин, в русле теории и практики интегративной

психологии апробирован социально-психологический тренинг, направленный на разрешение гендерно-ролевых конфликтов.

Мы предположили, что определенным типам гендерно-ролевой социализации (ГРС) соответствуют как общая, так и специфическая психологическая проблематика, которая проживается в наиболее выраженном виде как внутренние конфликты и кризисы. Под типами или схемами гендерно-ролевой социализации мы понимаем различные по структуре деятельности стили жизни женщин. Основой для типизации мы приняли интегративный статус (ИС) как основную социальную роль, место основного приложения сил личности.

В нашей выборке были выделены три схемы гендерно-ролевой социализации:

- 1) 27,6% - традиционная (ИС - жена и/или мать);
- 2) 21,3% - профессиональная (ИС - профессионал, работница);
- 3) 51% - смешанная (ИС комбинаторный).

В смешанной схеме были определены три подгруппы на основании приоритетов, которые выделили сами женщины: а) тип ГРС с приоритетом семейных ролей; б) тип ГРС с приоритетом профессиональной деятельности; в) мозаичный тип ИС, где роли приблизительно равнозначны.

Такое процентное соотношение согласуется с современным гендерным стереотипом о «настоящей женщине», которая реализуется одновременно и в семье, и в профессиональной деятельности. У известного зарубежного исследователя Гейл Шихи, изучавшей прохождение кризиса тридцати лет выделены подобные типы и еще один базовый тип социальной репрезентации женщин, обозначенный как «неустойчивая». В нашей выборке не было представительниц с такой схемой ГРС.

Основные выводы по результатам исследования описаны ниже.

#### 1. Особенности интегративного статуса (ИС) у женщин:

а) ИС совпадает по крайней мере с одной из социальных ролей женщины, которая является смыслозадающей на данном этапе ее жизни.

б) ИС у женщин меняется в процессе жизнедеятельности и принятия на себя новых гендерных ролей.

с) Ролевые позиции и интегративный статус женщины, сочетающей различные роли, характеризуется динамичностью. В семье - она жена и мать, на работе - профессионал. Соотношение в самосознании женщины этих ролей и определяет ее интегративный статус (основную репрезентацию).

д) Изменение ИС женщины может быть вызвано различными внешними и внутренними причинами: а) биологические факторы; б) социально-экономические - вынужденный отпуск, потеря или обретение нового социального статуса; в) психологические - изменение потребностей и мотивов деятельности вследствие реализации старых мотивов, личностного развития.

е) ИС женщин, сочетающих несколько ролей, можно назвать комбинаторным. Например, во временном отношении женщина может быть занята больше вне-семейными ролями, но при этом главной целью этой деятельности будет семейное материальное благополучие.

#### 2. Интегративный статус женщин и кризис 30 лет.

Размытость, вариативность ИС женщин содействует внутренним ролевым конфликтам и усугубляет протекание возрастного кризиса 30 лет.

Женщин, ориентированных на замужество и воспитание детей, в большей степени начинают привлекать профессиональные цели. В то же время те, кто отдавал свои силы работе, теперь, как правило, направляют их в сферу семьи и брака и, часто этому переходу предшествует неудовлетворенность, фрустрация и более глубокие состояния кризиса прежнего способа самореализации. Интегративный статус меняется по содержанию в силу кризиса прежнего способа бытия, недостижения целей и жизненно-важных замыслов, под действием социальных и биологических факторов.

Учитывая текучесть «гендера», возрастные особенности социализации, изменяющиеся условия жизни, одна и та же женщина может реализовываться во всех типах ГРС в течение периода ранней зрелости. В нашей выборке 42,5% женщин сменили все три основные моде-

ли гендерно-ролевой социализации за период 5 лет.

**3. Распределение выявленных проблем по частоте.**

Некоторые выявленные психологические проблемы имеют общую структуру у разных групп, как, например, кризис су-

ществующего интегративного статуса, но разное содержание. Обобщающий термин «психологическая проблематика» используется нами, так как выявленные феномены относятся к различным психологическим состояниям.

№	Выявленная психологическая проблематика	Тип ГРС
<i>Первая по частоте группа по 20 - 23,3% от выборки</i>		
1	ролевой конфликт работающей женщины	смешанный
2	кризис интегративного статуса, разведенные женщины, воспитывающие детей, стремятся создать полную семью	смешанный
3	кризис интегративного статуса профессионала, потребность в семье	профессиональный
<i>Вторая по частоте группа по 7 – 9 % от выборки</i>		
1	постразводный синдром	смешанный
2	кризис традиционных ролей, интенция к расширению сфер реализации	традиционный
3	постразводный синдром	профессиональный
4	кризис профессиональной реализации, поиск новой сферы деятельности	профессиональный
5	психологические состояния, вызванные адаптацией к новым ролям матери и жены	традиционный, смешанный
<i>Третья по частоте группа по 2,1 – 4,2 % выборки</i>		
1	неприятие ролей жены и/или матери	традиционный
2	постразводный синдром, женщина становится главой неполной семьи	традиционный

**4. Выявленная проблематика по типам ГРС: качественный анализ.**

Наиболее выраженные психологические полоролевые конфликты были выявлены у представительниц группы смешанной и профессиональной реализации. Существуют как транзитная проблематика, которая присуща любому типу ГРС, так и специфическая.

К «универсальным» конфликтам можно отнести кризис текущего интегративного статуса, который проявляется в желании расширить или изменить сферу реализации. В группе профессиональной реализации этот кризис проживается женщинами как чувство пустоты, ненужности, женской нереализованности, а женщины с кризисом интегративного статуса «мать» или «жена» напротив, могут испытывать фрустрацию, внутренний конфликт на почве нереализованности как личности, как профессионала.

Также выявлены специфические для разных типов ГРС психологические про-

блемы. Например, «конфликт работающей женщины» был выявлен только в группе смешанного типа ГРС, преимущественно в подгруппе с приоритетом семейных ролей. Женщинам с традиционным типом ГРС больше, чем представителям других типов свойственно застревание в роли, которое выражается в низкой способности переключаться в других социальных ситуациях.

Общими по характеру, но разными по содержанию для женщин всех трех групп могут являться следующие психологические проблемы: кризисы, связанные с переходными состояниями, изменением ролей - постразводный кризис, освоение новых ролей, проблема принятия роли. Постразводный синдром может быть рассмотрен в контексте нашего подхода как способ адаптации к изменению социальной роли и статуса.

Кризис интегративного статуса проявляется при сужении поля жизни при наличии смысложизненных ориентиров, кото-



рые не реализуются, не проявляются, а так же при стрессе, связанным с текущим способом самореализации. Так, мать, долго ухаживающая за маленькими детьми, мечтает выйти на работу и т.д.

*5. Апробация методологии психокоррекционного тренинга.*

Апробированная нами методология тренинга, созданная по модели работы с кризисными состояниями (Козлов В.В.), подтверждает эффективность работы с психодуховными ценностями как основой психологической помощи при работе с кризисной личностью.

В практической части исследования было выявлено, что вне зависимости от вида психологических трудностей, связанных с ролями и типа ГРС женщины, приведение структуры "я"-социального в соответствие с актуальными жизненными ценностями приводит к снижению интенсивности конфликтных переживаний и содействует разрешению личностного кризиса.

Интегративный статус – это основа для выстраивания социального «Я» личности. Осознание и принятие своего актуального интегративного статуса центрирует личность женщины и определяет место остальных ролей.

#### **Заключение**

Теоретические наработки могут быть использованы в лекционных курсах по возрастной и гендерной психологии, кризисологии. Результаты практической части

исследования могут быть использованы в практической психологии, кризисологии, для проведения тренинговых групп и индивидуального консультирования женщин.

По результатам анализа первой части исследования принято решение углубить исследование в рамках изучаемой тематики. Предмет исследования: социально-психологические детерминанты формирования жизненного стиля женщин и удовлетворенности жизнью городских женщин 25 - 45 лет.

Для более точного описания различных жизненных стилей женщин мы выделили такие критерии для типизации, как: ведущая социальная роль, уровень доминантности (показатель власти) и ценностные ориентации (материальные, социальные, духовные).

В продолжение исследования планируется на репрезентативной выборке выявить корреляционные связи между жизненным стилем женщины, детностью семьи, уровнем удовлетворенности жизнью и особенностями семейной системы и полоролевой структуры личности, включая глубинные архетипические идентификации.

На основании выводов полученных в пилотной и основной части исследования будут разработаны рекомендации по психологическому сопровождению женщин с учетом их полоролевых характеристик и жизненного стиля.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ НЕКОТОРЫХ КАТЕГОРИЙ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ**

Федорова Е.М. (г. Москва, Россия)

Исследование проблемы психологической профилактики профессионального отчуждения является своевременным и актуальным в контексте рассмотрения профессионального становления и развития сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН России). Профессиональная деятельность каждого сотрудника уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) проходит в экстремальных условиях, не-

редко вызывающих чрезмерное психофизическое напряжение, так называемый пенитенциарный стресс, последствиями которого являются нарушения, проявляющиеся в том числе в виде различного деструктивного поведения. Особое внимание уделяется психологическому сопровождению профессиональной деятельности начальников отрядов исправительных учреждений (далее – ИУ). На начальников отрядов ИУ возложена зна-

чительная часть работы с осужденными, в том числе задачи по их исправлению. От профессионализма начальников отрядов во многом зависит, станет ли осужденный законопослушным гражданином или будет и в дальнейшем придерживаться криминального образа жизни. В связи с непосредственным контактом с криминальной средой осужденных начальники отрядов ИУ в первую очередь подвергаются влиянию негативных факторов, приводящих к профессиональным деструкциям, в том числе профессиональному отчуждению.

Необходимо отметить, что проблема психологической профилактики профессионального отчуждения такой категории работников, как сотрудники ФСИН России, является мало изученной. Профессиональное отчуждение как психологический феномен, взаимосвязанный с профессиональной идентичностью иных профессиональных групп, рассматривался в исследованиях таких авторов, как А.В. Акопян, Р. Блаунер, Н.Н. Егорова, Е.П. Ермолаева, Э.Ф. Зеер, Д.Н. Зиновьева, Е.В. Иванова, И.С. Кон, С. Кобэйс, М.С. Коданева, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С. Мадди, Е.Н. Осин, О.А. Попова, Н.Л. Регуш, Я.С. Рочева, Дж. Рэй, М. Симен, М.А. Сосновская, С.Н. Старостин, Э.Э. Сыманюк, М. Хувер, Л.Б. Шнейдер, Е.А. Щеткина и др.

В отечественной психологии принято рассматривать профессиональное отчуждение как один из видов профессиональных деструкций, характеризующийся потерей профессиональной идентичности, искажением профессиональной направленности, снижением профессиональной активности, инициативности и др. Л.Б. Шнейдер определяет профессиональное отчуждение как процесс, противоположный процессу профессиональной идентичности, или нарушение профессиональной идентичности, т.е. объективного и субъективного (данного в переживаниях) единства с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик личности (норм, ролей, статусов и др.). В связи с этим профессиональное отчуждение характеризуется обособлением или ломкой профессиональных характеристик Я-концепции, личностной позицией непричастности и ментальной непринад-

лежности субъекта профессиональной деятельности общественно приемлемой для данной профессии профессиональной морали.

В связи с актуальностью данной проблематики на базе ФКУ НИИ ФСИН России было проведено лонгитюдное исследование в целях изучения процесса возникновения профессионального отчуждения как деструкции профессиональной направленности личности различных категорий сотрудников ФСИН России, а также психологических особенностей профилактики этого явления. В ходе исследования был осуществлен опрос 360 сотрудников образовательных и научно-исследовательских организаций и 1540 сотрудников территориальных органов ФСИН России, располагающихся в различных регионах Российской Федерации. Использовались следующие методы и методики: метод включенного наблюдения, метод неструктурированного интервью с последующим контент-анализом; тест М. Куна, Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой) «Кто Я?»; экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел, М. Фергюссон); методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко); авторский опросник для определения факторов, влияющих на формирование профессионального отчуждения сотрудников УИС (разработан на основе исследований Э.Ф. Зеера, Э.Э. Сыманюк, Л.Б. Шнейдер); методика незавершенных предложений, диагностика в виде закрытых и открытых вопросов, анкета целей профессионального и личностного развития Л.Б. Шнейдер в авторской интерпретации; опросник Н.Н. Егоровой «Изучение профессиональной идентичности». Также был осуществлен экспертный опрос 160 практических психологов УИС с использованием авторской анкеты и метода неструктурированного интервью.

Результаты проведенного исследования подтвердили, что одной из категорий сотрудников ФСИН России, наиболее подверженной профессиональным деструкциям, в том числе профессиональному отчуждению, являются начальники отрядов исправительных учреждений. Потеря профессиональной идентичности, формирование профессионального отчуждения

искажает профессиональную направленность личности начальника отряда ИУ, снижает профессиональную активность, разрушает социально значимую сложившуюся структуру профессиональной деятельности и отношений в профессиональном коллективе, что отрицательно сказывается как на качестве профессиональной деятельности отдельных сотрудников, так и на эффективности деятельности исправительного учреждения в целом. В связи с этим профилактика профессионального отчуждения как деструкции профессиональной направленности личности заключается в формировании профессиональной идентичности начальников отрядов ИУ, что целесообразно осуществлять как в процессе профессионального образования и подготовки, так и в рамках психологического обеспечения профессиональной деятельности.

В результате исследования был разработан тренинг формирования профессиональной идентичности сотрудников УИС, за основу которого была взята программа тренинга профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер [6]. Тренинг формирования профессиональной идентичности сотрудников УИС базируется на основе понимания профессиональной идентичности как многомерного, интегративного психологического феномена, который обеспечивает человеку целостность, тождественность и определенность, развивается одновременно с профессиональным самоопределением, самоорганизацией и персонализацией начальников отрядов в профессиональном сообществе. Задачи тренинга решаются путем развития рефлексии, привлечения когнитивных ресурсов для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования интерактивной и перцептивной сторон общения, осознания и осмысления собственной профессиональной позиции. В программе тренинга использованы личностно-ценностные и профессионально-ситуативные компоненты, методики и психотехники, соответствующие специфике служебной деятельности сотрудников УИС. Программа тренинга профессиональной идентичности сотрудников УИС прошла апробацию в группах начальников отрядов ИУ, повышающих свою квалификацию на базе

образовательных организаций дополнительного профессионального образования ФСИН России, одобрена руководством ФСИН России и разослана во все психологические службы территориальных органов и образовательных организаций для использования в практической деятельности психологами УИС.

Важно отметить, что профилактика профессионального отчуждения сотрудников ФСИН России, в том числе начальников отрядов, должна иметь комплексный подход. Необходимо использовать комплекс психологических, социальных и воспитательных мер, направленных на:

- повышение социального престижа службы в органах и учреждениях, исполняющих наказания;
  - улучшение социальной защищенности, материального и иного обеспечения сотрудников УИС;
  - повышение уровня профессионального образования и подготовки, а также профессиональной культуры сотрудников УИС;
  - совершенствование способов профессиональной деятельности (вовлечение в инновации, повышение квалификации, аттестация и пр.);
  - оптимизация социально-психологического климата в исправительном учреждении в целом (повышение организационной культуры, формирование сплоченности сотрудников на основе четко сформулированных целей и задач профессиональной деятельности, положительных традиций, профессиональных ценностей, идеалов и др.).
- Непосредственно психологическая профилактика профессионального отчуждения осуществляется как в групповой, так и в индивидуальной форме и включает ряд направлений:
- повышение психологической компетентности сотрудников (лекции, семинары, направленные на повышение психолого-педагогической, социально-психологической грамотности);
  - психологическое сопровождение профессиональной карьеры (проектирование, мониторинг);
  - снижение уровня психоэмоциональной напряженности (индивидуальная и групповая психологическая профилактика, использование кабинетов психологической разгрузки);

- личностно-ориентированная диагностика (повышение аутопсихологической компетентности);

- оптимизация межличностного взаимодействия в коллективе сотрудников (улучшение социально-психологического климата, разделение ролей, профилактика внутригрупповых конфликтов) и др.

Важно также отметить, что профессиональное отчуждение – это феномен, несущий не только негативные, но и позитивные личностные и социальные функции. Отчуждение, являясь механизмом

социализации, персонализации, самоопределения в профессиональном сообществе, позволяет сотрудникам УИС, проанализировав свой опыт, в дальнейшем его присваивать, управлять своим профессиональным развитием, обретать профессиональную идентичность. Это также необходимо учитывать практическим психологам УИС в процессе осуществления психологической профилактики профессионального отчуждения сотрудников ФСИН России.

### АРТ-МЕТОДИКА «ТАТУ» В РАБОТЕ С ГРУППОЙ

Ефимкина А.О. (г. Новосибирск, Россия)

В данной статье представлена авторская методика Ефимкиной Анны, арт-гештальт терапевта, ведущей группы. В работе показана индивидуальная сессия участницы на психотерапевтической группе во время выездного психологического интенсива.

Арт-гештальт, скорее, метод индивидуальной терапии, нежели групповой, поэтому в арт-гештальт группе он в основном используется для диагностики. Есть множество уже существующих арт-методик, однако, поняв принцип проективности восприятия, можно использовать материал, актуальный в самый момент группы, задействовав принцип «здесь и сейчас». Это позволяет эмоционально отреагировать происходящее в реальном времени.

Так, на одном из интенсивов в группе обсуждали тему запретов и долженствований как родительских установок, интроецированных в детстве, и того, как они ограничивают человека в его взрослой жизни. Участники группы делились своими блокирующими установками и тут же проводили рефрейминг, переводя их в запускающие. Вдруг прозвучала фраза: «Запомню это и вытатуирую себе на видном месте!» Фраза эта так понравилась участникам, что буквально на ходу родилась следующая арт-методика.

Методика «Тату» Участникам группы было предложено нанести на левую руку

«татуировку» - единственную фразу, которая будет командой для себя, чтобы, снова оказавшись в рамках привычной неэффективной стратегии, когда-то усвоенной в детстве, можно было бы посмотреть на руку, прочесть команду и сменить курс. Фраза должна послужить напоминанием о том, что мы все время забываем сделать.

Вторая часть задания была написать на листочках бумаги подобные команды для других членов группы и сложить их рядом с адресатами. Группа действовала неделю, поэтому участники успели хорошо друг с другом познакомиться и составить впечатление друг о друге.

Третья и последняя часть задания – прочесть собранные фразы и выбрать из них ту, которая наиболее подходит для того, чтобы сделать ее напоминанием, «вытатуировать» ее на своей правой руке. Таким образом, в конце упражнения каждый участник получал две фразы: 1) свою – на левой руке и 2) выбранную среди предложенных другими участниками – на правой.

После упражнения проводился шеринг, важнейшая часть терапевтической работы в группе. Участники осознавали и делились тем, почему они сделали «татуировкой на левой руке» именно ту фразу, которую они выбрали, вспоминали, от кого они слышали эту фразу, кто «вытатуировал» ее в их сознании.

В качестве иллюстрации к сказанному приводим отрывок диалога Юлии (Ю) и психотерапевта (Т). Юлии 30 лет, психолог, имя изменено.

Ю: Я написала себе: «Не болтай!», потому что иногда, когда я волнуюсь, я начинаю говорить без остановки. Такое впечатление, что я говорю одна, остальные просто не могут вставить ни слова. А потом я чувствую себя такой душой!

Т: Можешь вспомнить какой-то конкретный случай?

Ю: Ну, это происходит каждый раз, когда я знакоюсь с новыми людьми.

Т: И что тогда происходит, что ты чувствуешь?

Ю: Я чувствую себя как бы обязанной их развлекать.

Т: А что будет, если ты не будешь их развлекать?

Ю: Ну, мне кажется, что тогда все будут молчать, и я в этом буду виновата...

Т: Виновата в чем? И перед кем?

Ю: Мне кажется, это похоже на ситуацию из детства. У меня очень разговорчивые родители, и если в доме было тихо, и все молчали, это означало, что что-то не так: либо они поссорились, либо что-то плохое случилось. Но когда они говорили, и я говорила, родители часто говорили мне: «Помолчи!», «Не болтай!» или «Дай сказать старшим!»

Т: А что тебе написали другие участники? Какую фразу ты выбрала для правой руки?

Ю: (Смеется) Люди в основном написали мне совершенно противоположное! «Болтай на здоровье!», «Колокольчик, звени!», «Ты знаешь столько историй»... Не понимаю, кому-то это нравится...

Т: И что ты по этому поводу чувствуешь?

Ю: Мне приятно... И стыдно одновременно. (Плачет)

Т: Про что плачешь?

Ю: Меня столько стыдили и ругали за мою болтливость! Я не могу представить, что могу нравиться такая, какая есть! Спасибо вам всем!

Комментарий

Из отрывка данной сессии видно, что девушка в детстве усвоила двойное послание: с одной стороны, молчание в доме означало небезопасную для ребенка ситуацию – ссору родителей или какие-то

травмирующие события. С другой, когда она пыталась заполнить создающуюся тишину собственной речью, родители давали ей команду молчать. Таков упрощенный механизм создания «замкнутого круга», из которого так сложно выбраться уже взрослому человеку. В этом упражнении ценно то, что есть большая групповая поддержка, и то, что окружающие своими фразами дают разрешение на подавленное действие или чувство, возможно, показывает человеку выход из этой ситуации – просто быть собой.

Алгоритм терапевтического воздействия следующий:

1) посмотреть на левую руку с запретом, осознать чувство и схожесть ситуации с детской;

2) посмотреть на правую руку и получить разрешение на запрещенное родителями действие;

3) осознать, от какого болезненного переживания защищается психика с помощью привычного паттерна, и отреагировать заблокированное чувство.

Во время проведения методики есть множество моментов, позволяющих людям отыграть и осознать свои стратегии. Это, во-первых, табуированность татуировок в обществе. В Россию татуировки пришли вместе с матросами, а в дальнейшем получили распространение, прежде всего, в тюрьмах. По данным Википедии, «криминальное татуирование в России стало общественно признанным явлением тюремной среды». К тому же церковь, хоть и запрещает, но и не одобряет татуирование, с одной стороны, считая ритуальное татуирование суеверием, с другой – искажением образа Божия, коим является тело человека. Соответственно, в сознании русских людей тату издавна является чем-то сродни бунтарству, протесту против социально одобряемых норм.

Сейчас подростки в период созревания относят себя к той или иной группировке и украшают себя татуировками. Отношение родителей и социума к этому также неоднозначно. В любом случае, у многих из нас одно упоминание тату вызывает бурю эмоций, что на терапевтической группе является отправной точкой для сессии. Участники во время шеринга сразу же начинают вспоминать различные истории

из своего прошлого, когда они либо сделали себе тату, либо только собирались сделать и сразу же встречались с противостоянием родных, близких или учителей. Истории эти эмоционально окрашены и выводят клиентов на сессии, связанные зачастую с другими проблемами.

Второй момент – это та фраза, которую люди сами себе наносят на левую руку в качестве тату-напоминания. Как правило, это некая «команда» самому себе, чтобы в критический момент, во время конфликта, либо какого-то неразрешимого противоречия, взглянуть на нее, вспомнить и осознать свои привычные паттерны и как-то изменить устойчивую стратегию, выбрать новый, более эффективный выход из ситуации.

Интересно, что, выполняя это задание, люди в основном писали себе «приказы» в отрицательной форме: «Не тупи!», «Не верь!», «Не болтай!», «Хватит ныть!» Когда участников группы спросили, когда и от кого они в последний раз слышали эти слова, и, естественно, оказалось, что в детстве, от мам, пап, бабушек, которые, стараясь вложить в ребенка правила поведения и жизненный опыт, пользуются для этого в основном запретами и указаниями, содержащими в себе отрицание. Но человеческий разум воспринимает в первую очередь семантику, а не грамматику фразы, то есть ребенок воспринимает посыл, но не воспринимает знака. Когда мама говорит: «Не тупи!» - ребенок впадает в ступор; если «Не болтай!» - старается напротив как можно скорее высказать накопившееся; «Хватит ныть!» расстраивает ребенка сильнее, чем если бы его пожалели и выслушали, и т.д. Возможно, так и формируются привычные паттерны поведения – внешний приказ родителя интериоризируется «по модулю», на уровне семантики глагола, использованного в приказе.

Вторым этапом проведения упражнения было собрать у группы, в которой участники работали в течение семи дней, фразы, которые они бы вытатуировали друг другу как напоминания. Окружающим человека его паттерны более заметны и понятны, чем ему самому. Это своеобразная обратная связь от каждого к каждому. Здесь важно сравнить собственное

представление человека о проблеме совпадает с мнением окружающих.

Практически во всех случаях это сто-процентное совпадение. То есть, если кто-то считал себя болтливым, то о том же ему написали и члены группы. Но если сам человек писал себе напоминания-запреты, то обратную связь от группы он получал в позитиве. То есть, по сути, группа поощряла на использование своего самого сильного ресурса, разрешала ему делать то, что он умеет лучше всего, а именно – действовать в соответствии с привычным паттерном. Поэтому Юлия, которая для левой руки написала себе: «Не болтай!», получила 7 записок с разрешающими болтать фразами, например: «Болтай больше!», «Твоя болтовня прелестна!», «Продолжай болтать, в этом твоя сила». Женщина, которая написала себе: «Он врет! Не верь!», получила от группы записки типа: «Доверяй, но проверяй!» «А вдруг на этот раз повезет!» ***Согласно Л.С. Выготскому, «через других мы становимся самими собой... Личность становится для себя тем, что она есть, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности». И еще: «Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия других на личность».***

Как человек сам, без помощи извне, не может себя воспитать и вложить в себя образцы поведения, точно так же во время терапии он без помощи извне не способен увидеть свои неадаптивные механизмы, свою отвергаемую сторону, интегрировать ее и превратить в ресурс, он будет лишь больше и больше углублять собственную травму. То, чего мы не принимаем в себе и от чего всеми силами стараемся избавиться, и есть наш самый сильный ресурс. И принять его как часть себя является целью терапии как таковой и данного упражнения в частности.

Когда мы подключаем групповой ресурс, другие участники «зеркалят» наши очевидные искажения, помогая увидеть их и изменить к ним свое отношение, чтобы в результате терапии пережить все эмоции, не деля их на «положительные» и «отрицательные». Только так человек становится по-настоящему живым, осоз-

нанным и психологически зрелым и обретает утраченную целостность.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ БРЕНДА

Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия), Нугер Б. (г. Астана, Казахстан)

Актуальность исследования психологического содержания бренда обусловлена возрастающей активностью деятельности по созданию и продвижению брендов в различных сферах социальной, экономической, политической жизни. Формирование и коммуникативное развитие бренда являются приоритетной задачей не только компаний, занятых в экономическом секторе, но и общественных организаций, политических движений 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 в Казахстане 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 не только его потребительской деятельности, но и ценностей, установок и мотивационной системы.

В самом обобщенном смысле бренд мы можем обозначить как образ социального объекта, который возникает в сознании людей при предъявлении им соответствующего стимула. В качестве социальных объектов-стимулов можно рассматривать ряд атрибутов, в том числе имя бренда, товар, упаковка, персонаж рекламного ролика, товарный знак и форменный стиль (цветовое, графическое решение и т.п.).

Семантически к понятию бренда близки понятия «товарный знак», «имидж», «торговая марка».

В отличие от товарного знака, бренд охватывает большее число коммуникаций.

Бренд, отражаясь в сознании потребителей, характеризуется их представлением о том, какие ценности он символизирует. Поэтому бренд также определяется как товарный знак, достигший высокого уровня известности и лояльности, превратившийся в сознании покупателя именно в бренд – «символическую ценность, определяющую выбор товара и готовность платить за него дороже. Данная точка зрения интересна, хотя при этом подходе сложно определить границы перехода товарного знака в бренд, потому что нет четких критериев, позволяющих выяснить, какая степень известности и лояльности соответствует именно бренду. Вместе с тем, явным показателем бренда является его представленность в интегрированных маркетинговых коммуникациях. С.Г. Божук полагает, что если считать бренд известным товарным знаком, то в период становления бренд нужно называть по-другому, пока он не получит определенной известности; таким образом, возникают проблемы адекватной номинации.

Существуют и другие отличия бренда от товарного знака: товарный знак является объектом правовой охраны, а бренд – нет; товарным знаком можно обладать, а брендом – только управлять, потому что бренд основан на восприятии потребителей; возможности товарного знака лежат в области распознавания и идентификации маркируемых товаров / услуг, а бренд создает свою мифологию, картину мира, это особый «мир бренда»; у бренда есть имидж, бренд должен быть персонализирован (например, в образе персонажа, который, благодаря рекламе, ассоциируется с товаром); сильный бренд остается неизменным даже при смене товарного знака; бренд более ассоциирован с товаром, чем товарный знак. Бренд обещает удовлетворение определенной



потребности клиента. Необходимо также отметить, что бренд обязательно должен быть основан на вербально выраженном имени. Бренд – прежде всего слово. Бренд неосуществим без имени. Имя является материальным активом фирмы. Оно несет в себе набор коннотаций и должно убеждать в них. Можно говорить о существовании особого «языка брендов», в большинстве случаев интернационального. Так, в разных языковых сообществах «Кока-Кола» будет произноситься практически одинаково и обозначать один и тот же товар. Проблема возникает тогда, когда сильные бренды из-за частоты и удобства употребления начинают заменять собой родовые названия товаров («памперс» вместо «подгузник» и др.), но в этом «виноваты» сами разработчики брендов, придумывающие и интенсивно раскручивающие названия более благозвучные, чем родовые.

Целесообразно рассматривать понятия бренда и товарного знака не как синонимы, а как целое и его часть. Бренд имеет сложную структуру, содержательно это комплексный код, формирующий у потребителя положительное восприятие товара. Товарный знак не только является символом, маркером бренда, элементом, охраняемым законом. Товарный знак – это денотат бренда. Таким образом, представляется, что бренд содержит два уровня: денотативный и коннотативный. Следовательно, бренд – это товарный знак (денотат) и некоторая совокупность

коннотативных значений, формирующихся в сознании потребителей относительно данного товарного знака. Эти коннотации в идеале позитивны, создают индивидуальность бренда, отличают его от конкурентов.

С маркетинговой точки зрения понятие бренда относится к товарам и /или услугам. Однако существует и такое понятие, как «бренд личности». Это понятие применимо, в частности, в сфере шоу-бизнеса: существуют бренды «Элвис Пресли», «Алла Пугачева», «Мадонна» и пр. Мы так же не с меньшей аргументированностью в качестве «бренда личности» можем перечислить бренды «Сталин», «Ленин», «Обама» и пр.

Формирование образа у человека происходит под воздействием как внутренних личностных факторов, так и внешних, в числе которых влияние со стороны других субъектов и средств массовой коммуникации, истории, культуры, и воздействие свойств самого объекта.

В силу этого мы определяем брендинг (процесс продвижения бренда) как маркетинг имени.

Исходя из этой логики, брендинг имеет одинаковое психологическое содержания вне зависимости от объектной соотнесенности и опирается на одни и те же психологические закономерности, то ли продвижение связано с «Кока Колой», российским истребителем МиГ, личностным брендом «Обама», или казахстанской игрушкой «Бал –Бала».

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ.

Тлемисова А.Д. (г. Шымкент, Казахстан)

Интеграция Казахской высшей школы в мировое образовательное пространство – проблема, которая является составной частью общенациональной проблемы реформирования образования в Казахстане. Бытует мнение о том, что общеобразовательные школы дает детям знания не хуже, чем на Западе. Действи-

тельно, в целом ряде дисциплин наши школьники не уступают своим зарубежным сверстникам и занимают призовые места на международных олимпиадах. Если наша школа лучше, по сути, и наши студенты должны обладать более качественными знаниями. И специалисты из них должны выходить посильнее. Однако



существующее положение подтверждает обратное.

Проблема удовлетворения потребностей общества в высококвалифицированных специалистах сегодня весьма актуальна для нашей страны. Высокие темпы развития мировой экономики, стремительно меняющиеся требования к специалисту, большой объем информации, необходимой для усвоения к концу обучения вынуждают использовать в вузовском образовании, да и не только в нем, различные методы активного обучения.

В связи с этим традиционная схема обучения, когда студентам передавались готовые знания, оказывается мало эффективной. Не всегда закрепление теоретических знаний и их использование в практической деятельности осуществляются одновременно с их получением. Как показывает практика, в большинстве случаев передача готовых знаний не всегда побуждает человека к готовности и способности выявлять и анализировать проблемы и определять самостоятельно пути их разрешения.

Требуется совершенно иной подход к организации обучения специалистов, нужна также и другая система взаимоотношений и взаимодействий между преподавателем и студентом.

Закономерно возникает вопрос: как изменить систему обучения специалистов, чтобы резко повысить эффективность этой учебы и добиться значительного повышения их профессионализма? Если подходить с позиций учебного процесса, то в нем имеется две участвующие стороны: с одной стороны, преподаватель, с другой - студент. В чем видится новая роль преподавателя? Прежде всего, в том, что преподаватель должен выйти из рамок учителя, который владеет глубокими теоретическими знаниями, различными методиками, инструкциями и другими нормами. Он должен стать квалифицированным консультантом, владеющим современными методами консультирования по разрешению различных проблем. В этом случае, студент превращается в союзника преподавателя в решении различных проблем!

Роль студента высшей школы прежде всего, в том, что он становится активным

участником учебного процесса. Они сами формулируют цель, выявляют проблемы, анализируют информацию, вырабатывают критерии и возможные пути решения проблем. Роль преподавателя заключается в направлении процесса обучения на разрешение практических проблем, приближение к реальным условиям. Таким образом, процесс обучения становится составной частью процесса совершенствования управления или производства.

Здесь необходимо отметить, что при работе над проблемами студент целенаправленно пополняет те знания, которые связаны с теорией решения той или иной проблемы. Задача преподавателя при этом - с помощью методов управленческого консультирования побудить его сделать правильный выбор проблемы и определить возможные пути ее разрешения. В роли экспертов по предложенным проектам реализации конкретных проблем также выступают сами студенты /1/.

В разрешении выше названных проблем мы должны рассмотреть содержание и методы обучения — это те компоненты учебного процесса, которые наиболее активно влияют на результаты подготовки специалистов. Они находятся в тесной связи между собой, но также связаны и с другими компонентами учебного процесса, такими в первую очередь, как цели и задачи, организационные формы и средства обучения.

Под образованием принято понимать процесс и результат овладения системой знаний, умений и навыков, черт творческой деятельности, выработки мировоззренческих и поведенческих качеств личности. Человек, получая образование, овладевает знаниями, умениями и навыками, вырабатывает у себя систему взглядов.

Задачи образования решаются разными путями. Основным из них является обучение. Обучение - это целенаправленный, планомерно организованный процесс предъявления студентам новой учебной информации, организации их на ее усвоение, на формирование умений и навыков, развитие познавательных способностей. Обучение представляет собой процесс взаимодействия обучающего и

обучающихся и эффективен только тогда, когда усилия прилагает и тот и другой. Процесс образования может осуществляться как путем обучения, так и путем самообразования. Задачами обучения являются подготовка студентов к самообразованию, развитие у них интереса к учению, познавательных потребностей, формирование умений и навыков самостоятельного умственного труда.

Основной результат обучения — знания, умения и навыки, усвоенные студентами, познавательные потребности и способности, сформированные у них.

В знаниях в обобщенном виде находит отражение объективный мир. Студенты усваивают информацию о явлениях, событиях, закономерностях, она становится их приобретением, достоянием. Знания могут быть усвоены на разных уровнях. Наиболее *низкий уровень - уровень представлений*, когда человек имеет общее понятие о том или ином объекте или явлении, но не в состоянии даже воспроизвести информацию о нем, сформулировать основные положения, определить признаки, характеризующие объект; этот уровень называют также уровнем идентификации, узнавания. В настоящее время опытные преподаватели больше опираются на имеющиеся у студентов представления, на знания, полученные из повседневной жизни, чем сами сообщают новый учебный материал. Используя имеющиеся у студентов знания, преподаватели стремятся сформулировать при их активном участии четкие понятия, выделить совокупность признаков, характеризующих тот иной объект, определить наиболее существенные из них, установить связь явлений и признаков, т. е. сформировать систему знаний о конкретном объекте, явлении.

Цель обучения состоит в том, чтобы эти систематизированные знания, представляющие собой определения, наиболее существенные признаки, классификации, принципы действия основных предметов изучения и другие наиболее значимые характеристики явлений или системы явлений, были настолько усвоены учащимся, чтобы он мог их воспроизвести: рассказать, объяснить, т. е. пока-

зать структуру системы знаний. В этом случае речь идет о *втором, более высоком уровне усвоения, воспроизведения знаний - репродуктивном*.

В процессе обучения требования к уровню усвоения знаний разного содержания не однозначны: часть знаний может быть усвоена на уровне узнавания, часть - на более высоком уровне - уровне воспроизведения.

Преподаватель должен ясно представлять себе, на каком уровне может быть усвоен тот или иной учебный материал.

Также важный результат процесса обучения — умения. Умение — это способность осуществлять ту или иную деятельность на основе имеющихся знаний в изменяющихся условиях. Существуют различные классификации умений. В педагогической деятельности важно разделение умений на интеллектуальные и практические. Интеллектуальные представляют собой умения выполнять мыслительные операции анализировать, классифицировать, обобщать, сравнивать, т. е. оперировать знаниями. Интеллектуальные умения необходимы во всякой творческой деятельности, в том числе и производственной. Вот почему в процессе обучения преподавателю следует формировать, развивать интеллектуальные умения. Можно добиться, чтобы студенты твердо выучили материал и прекрасно воспроизвели его, но отсутствие умения оперировать этим учебным материалом приведет к тому, что он не будет использован.

Одним из результатов обучения является приобретение навыков. Навыки — это действия, которые в последствии многократного повторения становятся автоматическими, выполняются без видимого контроля со стороны сознания. В профессиональной деятельности навыки имеют большое значение, они экономят силы, время и внимание.

На современном этапе конечно, же должны использоваться различные способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов получили собирательное название «методы активного обучения». Сюда входят и некоторые педагогические приемы, и специальные формы проведения занятий.

Существует довольно много разновидностей и тех и других. В последние годы по мере реформирования системы образования расширяется поиск мер повышения эффективности учебного процесса. Многие преподаватели творчески подходят к применению различных дидактических средств для активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Следует четко различать разновидности методов активного обучения и их классифицировать.

Существуют разные подходы к классификации. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности. Так, различаются имитационные методы активного обучения, т. е. такие формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным. К ним относятся и все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях.

В свою очередь, имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К первым относится проведение деловых игр, игрового проектирования и т. п., ко вторым — анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и др. Однако применение тех или иных методов не является самоцелью. Поэтому для преподавателя любая классификация имеет практический смысл лишь в той мере, в какой помогает ему осуществлять целенаправленный выбор соответствующего метода обучения или их сочетания для решения конкретных дидактических задач. Соответственно здесь предлагается такая классификация, где рассматриваются различные методы активного обучения по их назначению в учебном процессе.

Конечно, следует иметь в виду, что большая часть методов активного обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Например, разбор конкретной ситуации может быть применен для решения, по меньшей мере, трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных на лекции); совершенствование некоторых профессиональных уме-

ний; активизация обмена знаниями и опыта.

Однако в учебном процессе можно выделить круг узловых функций и дидактических задач, для реализации которых применение тех или иных методов представляется наиболее целесообразным.

Так, можно выделить четыре узловые функции учебного процесса: сообщение учебной информации (задача пополнения знаний); формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков; активизация освоения передового опыта; обмена знаниями и опытом, контроль результатов обучения.

Рассмотрим сообщение учебной информации, функция которой реализуется в основном в форме лекционных занятий. Здесь возникают следующие дидактические задачи: разрушить неверные стереотипы, заинтересовать, убедить, побудить к самостоятельному поиску и активной мыслительной деятельности, помочь совершить мысленный переход от теоретического уровня к прикладным знаниям и др.

Для решения этих задач применяются следующие методы активного обучения.

Формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков. Здесь решается целая гамма дидактических задач, как неспецифических (закрепить полученные знания, формировать умение применять их на практике), так и специфических, с учетом особенностей обучаемого контингента, в числе которых формирование и совершенствование умения работать с информацией, анализировать и обобщать, принимать и обосновывать решения, аргументировано их защищать в дискуссии, взаимодействовать, управлять процессом в динамике его развития и т. д. Для решения этих задач применяются в основном имитационные методы активного обучения — неигровые и игровые.

К первой группе относятся:

- анализ и обсуждение конкретных ситуаций; решение ситуационных (производственных) задач;
- разбор инцидентов (конфликтов, событий);
- разбор папки с деловой документацией.

Ко второй группе относятся:

- разыгрывание ролей (инсценировка);
- деловые имитационные игры;
- игровое проектирование и другие формы игровых занятий.

Наряду с имитационными могут применяться и неимитационные методы активного обучения. При этом принцип адекватности учебно-познавательной деятельности профессиональной реализуется не посредством имитации последней, а на основе выполнения обучаемым определенных профессиональных действий и функций в реальных условиях. К примеру, обучение навыкам вождения автомобиля. Работа на тренажере - это имитационный метод. Непосредственное вождение учебного автомобиля в реальных условиях дорожного движения - метод не имитационный.

В учебном процессе к таким методам можно отнести:

- решение производственной задачи непосредственно на месте (на предприятии, в цехе);
- групповое игровое проектирование на реальном объекте;
- анализ и обобщение конкретных рабочих материалов (документов, проектов и т. п.);
- стажировка на рабочих местах и должностях (на практике, либо при подготовке резерва на должности руководителей);
- выполнение специальных заданий аналитического характера одновременно в учебных и практических (консультативно-исследовательских) целях и т. п.

**Активизация освоения передового опыта, обмена знаниями и опытом.** Основные дидактические задачи, стоящие перед преподавателями состоят в том, чтобы заинтересовать опытом, убедить в его прогрессивности, сформировать конструктивную позицию в отношении нововведений, пробудить чувство нового, выработать творческий подход к использованию чужого опыта, вызвать рефлексивную (критическую) самооценку собственной практики и т. п.

Разумеется, освещение передового опыта, как и активный обмен знаниями и опытом, происходит и с применением ме-

тодов обучения, входящих в первую и вторую группы, т. е. при проведении лекционного занятия в активной форме или при анализе конкретной ситуации, проведении деловой игры. Но в третью группу мы выделяем именно те методы, главным назначением которых в учебном процессе является активизация освоения передового опыта.

Традиционные методы контроля знаний такие, как зачет, экзамен и др., используются повсеместно, но если речь идет о классификации методов активного обучения, то к данной группе должны быть отнесены именно такие способы контроля, которые активизируют учебно-познавательную деятельность. Кроме того, применительно к целям обучения следует иметь в виду, что нас интересует не репродуктивный, а продуктивный результат обучения. Отсюда вытекают следующие дидактические задачи: проверить умение оперировать полученными знаниями, умение применять их при решении практических задач, умение самостоятельно анализировать, обобщать и делать практически значимые выводы, побудить к самоконтролю, самооценке и развитию собственных знаний, реализовать непосредственный переход от получения знаний к их применению в профессиональной деятельности.

К этой группе относятся такие методы контроля, как: *тестирование; программный контроль; итоговое собеседование; разработка и защита выпускных работ в форме рефератов и реальных проектов.*

Методы многофункциональны, однако ни один из них не является универсальным. И хотя одна и та же функция может быть реализована разными методами (например, сообщение учебной информации возможно не только в лекционной форме, но и при применении методов второй, третьей и четвертой групп), но все же не в одинаковой мере и с разной эффективностью.

Наилучший результат обучения достигается лишь при комплексном применении различных методов и других дидактических средств.

**ЭЛИТА – СМЫСЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ**

Козлов В.В. (г. Ярославль, Россия), Смагулов Б.С. (г. Астана, Казахстан)

В последнее время возрос интерес к проблеме изучения элиты. В психологии часто поднимаются вопросы о роли элиты в современном мире, критериях оценки ее деятельности, степени ответственности и уровне ее профессионализма.

Элитологическая проблематика начала активно внедряться в различные сферы науки. И если до настоящего времени изучение элит было прерогативой исключительно социально-политических исследований, то на современном этапе эту нишу стали заполнять психологические научные разработки.

Социально-политическое и экономическое переустройство общества во многом зависит от готовности элиты, как неотъемлемой и важной его составляющей к осуществлению функции управления социумом, а также выработки новых моделей поведения, позволяющих социуму приспосабливаться к изменяющемуся окружению. Само толкование термина «элита» претерпевает семантические трансформации. Традиционная аксиологическая интерпретация понятия «элита» (лат. *electus*, англ., фр. *élite* - избранный, лучший) подчеркивает базовый, исходный смысл – «ценностный», «лучший». Имеется в виду, что люди, входящие в элиту, обладают по определению более высокими интеллектом, талантом, способностями, компетентностью, особым воспитанием и качественным образованием по сравнению со средними представителями конкретного социума.

В утилитарном представлении «элита» означает «лучший», «отборный», «избранный». В повседневном общении этим словом можно охарактеризовать самые различные предметы и явления (например, элитный клуб, элитное зерно и т.д.).

Концепции элит возникали еще в глубочайшей древности. Например, Платон выделял особую привилегированную группу людей (философов-аристократов), которая знает, как управлять государством, и

выступал против того, чтобы к управлению допускались выходцы из низов. В последующем подобные взгляды высказывали Н. Макиавелли, Ф. Ницше, Г. Карлейль, А. Шопенгауэр и др.

Начиная с XVI в. слово «элита» стало употребляться для обозначения определенной избранной категории людей, занимающих в иерархической социальной структуре общества привилегированное положение. При этом в каждой сфере жизнедеятельности, как правило, имеется своя элита, например: «литературная элита», «научная элита», «творческая элита» и т. д.

Система взглядов и представлений в виде теорий элит сформировалась в социологии и политологии на рубеже XIX-XX вв. Все теории элит сходятся в том, что в любом обществе, в любой сфере жизнедеятельности существует сравнительно немногочисленный высший слой людей, который доминирует над остальными.

В советском обществоведении на протяжении многих лет теория политических элит рассматривалась как псевдонаучное буржуазное учение, противоречившее принципам народовластия (народной демократии). Политическая элита у большевиков ассоциировалась с политической аристократией буржуазного типа, которой в пролетарском государстве быть не должно. Но действительность опровергла иллюзии и догмы теоретиков бесклассового общества, и в СССР со временем была сформирована мощная и закрытая политическая элита. Политическая элита занимает особое место, так как она участвует в использовании государственной власти, обладает определенными властными полномочиями. Политическая элита - немногочисленная, привилегированная, относительно самостоятельная, высшая группа (или совокупность групп), в большей или меньшей степени обладающая определенными психологическими, социальными и политическими качествами.

ми, необходимыми для управления другими людьми, и непосредственно участвующая в осуществлении государственной власти. Люди, входящие в политическую элиту, как правило, занимаются политикой профессионально.

В недрах социологии и политологии сформировалась своеобразная «теория элит» - концепция, предполагающая, что народ в целом не может управлять государством, и эту функцию берёт на себя элита общества. Элиты разных эпох отбирались по самым разным признакам - сила, происхождение, образование, опыт, способности, богатство и т.д., развитые общества обязательно включали возможность выдвижения наиболее способных представителей народа. Механизмы этого выдвижения были самые различные.

С точки зрения этой теории в так называемых демократических государствах тоже управляет не весь народ, а несколько элит, которые ведут борьбу за власть. Считается, что народ может управлять этими элитами, используя избирательное право.

Теория элит как определенная система взглядов была сформулирована в XX в. В. Парето и Г. Моска. Теория элит базировалась на отрицании исторического прогресса (история рассматривалась как совокупность социальных циклов, характеризующих господством определенных типов элит); на критике идеи суверенитета как утопического мифа романтиков; на утверждении, что неравенство - основа социальной жизни.

Исходный постулат теории элит - это абсолютизация политических отношений. Политическая власть рассматривается в качестве основополагающего компонента социальных отношений, из которых наиболее значимы отношения господства и подчинения.

Представителями альтиметрического (лат. *altus* - высоко), то есть функционального подхода, принадлежность к элите подчеркивается прежде всего по фактическому обладанию какой-либо личностью или ограниченным кругом людей политической властью и влиянием на общество, Интеллект, интеллигентность, морально-этические установки при таком понимании термина мало учитываются,

просто констатируется сам факт к знатного происхождения или принадлежности к высшим слоям общества. В качестве самоназвания «верхушка» общества использует такие определения, как «благородные мужи», «креативный класс», «член Семьи», «ум, честь и совесть», «сливки общества», «особа, приближенная к императору», «номенклатура» и под., противопоставляя себя «низким людям», «черни», «неудачникам», «массам», «офисному планктону».

Функциональный подход к истолкованию понятия «элита» является в настоящее время доминирующим, поскольку он обладает определенными критериями «принадлежности». Можно говорить о большей или меньшей степени нравственности или беспристрастности подобных «критериев», поскольку они базируются не на объективных параметрах, а на таких понятиях, как принадлежность к высшим кругам «по крови и родству», «номенклатурный круг» и подобные, но и сторонники ценностного подхода также не имеют достоверных и проверяемых критериев принадлежности к элите.

Элитологическая концепция мышления и интерпретация на ее основе причин происходящих политических, социальных, экономических, культурных изменений становится все более востребованной в обществе, что обусловлено рядом проблемных ситуаций, порожденных той ролью, которую играет элита в современном мире:

во-первых, неоднозначным отношением к самому понятию «элита», которое приобрело негативный оттенок в общественном сознании, приравниваясь к таким социально неодобряемым явлениям, как «номенклатура» и «бюрократия», отражая причастность личности к определенному элитарному сообществу, свидетельствуя о существенном дистанцировании элиты от общества; а также смешиванием понятий «элитности» и «элитарности» или подменой одного другим, часто встречающимся как в научном, так и обыденном применении и приложении;

во-вторых, неисследованностью проблемы психологии элит, ее историко-теоретических основ и отсутствием психологических и социально-

психологических критериев выделения элиты;

в-третьих, все возрастающим значением различных типов элит для стабилизации и интеграции социальной системы и ее поступательного развития;

в-четвертых, противоречивыми оценками, высказываемыми в зарубежной и отечественной литературе, касающимися качества и эффективности функционирования мировой элиты, уровня их соответствия тем требованиям, которые предъявляются к реализуемой ими специальной функции в жизни общества;

в-пятых, увеличившимся в последние годы интересом к элитологической проблематике, особенно в политологической и социологической сферах, обусловившим характер исследований в данной области, позиционирующей себя как новое научное направление - элитология, в которой еще недостаточно представлено психологическое поле изучения элит;

в-шестых, недостаточной разработанностью категориально-понятийного аппарата психологии элит, включающей содержательно-критериальные, структурно-функциональные, процессуально-формирующие составляющие, на базе которых возможно как построение теоретической модели психологии элит, так и выявление психологических особенностей современной мировой элиты;

в-седьмых, искажением образа субъекта элиты, создаваемого в общественном сознании средствами массовой информации: он не совпадает с реальными личностными качествами представителя элиты и его способностью эффективно решать поставленные задачи;

Все указанное выше и определяет сущность психологической элитологической проблемы и необходимость глубокой разработки и обоснования концептуальных основ психологии элит в современном Казахстане.

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Трифонова С.А. (г. Ярославль, Россия)

В современном мире с особой остротой возникла потребность формирования особого типа личности – личности толерантной. Данная потребность является отражением таких глобальных изменений, как экономическое и политическое сотрудничество, диалог различных культур.

Толерантность – это установка на терпимое, уважительное, дружелюбное отношение к другим людям, принадлежащим к чужим этническим группам, воспитанным на образцах и ценностях иной культуры. Толерантность включает не только позицию признания чужих ценностей, но и духовно-нравственную активность, направленную на коммуникацию, диалог, поиск взаимоприемлемой для других позиции. Более распространенным является признание толерантности как сущностного свойства личности, обеспечивающего ее бытие с другими. Поиск

путей преодоления агрессии и насилия в обществе напрямую связан с ответами на вопросы о происхождении интолерантности: где истоки предрассудков и предубеждений, каковы причины проявления жестокости и насилия в отношениях между людьми. Именно с социальным заказом связано то, что большинство работ посвящено исследованию и описанию не толерантного, а интолерантного типа личности, отличающегося специфической конфигурацией базисных установок и влечений, делающих человека предрасположенным к конформизму, беспрековому подчинению власти, принятию тоталитарных идеологий и тоталитарного политического режима.

Как личностная характеристика толерантность формируется под влиянием множества факторов и переменных. Они определяют общую позитивную направ-

ленность личности, в основе которой лежит способность человека устанавливать позитивные отношения с другими людьми и миром в целом, а также формировать позитивный образ самого себя. Еще в 50-е гг. Г.Олпорт описал портрет толерантной личности, для которой характерны: гибкость мышления, неприемлемость дихотомической логики, устойчивость к фрустрации, врожденные свойства темперамента (сильная и уравновешенная нервная система), которые служат психофизиологической основой формирования толерантных установок, склонность к либеральным политическим взглядам, более высокий уровень образования, способность к эмпатии, знание себя, стремление к персональной автономии, чувство юмора, толерантность к неопределенности, чувство внутренней безопасности. Толерантный человек может взаимодействовать со всеми людьми без исключения, поскольку его сильное «Это» способно преодолевать фрустрации, неопределенность, дает уверенность в себе.

Таким образом, принципиально важно проанализировать личностные детерминанты толерантности современного человека, что и являлось целью нашего исследования.

В нашем исследовании приняли участие 60 человек (32 женщины и 28 мужчин) в возрасте 17 - 63 лет. Методы исследования: 1) для диагностики личностных черт мы применили метод диагностики межличностных отношений ДМО Т. Липри; 2) экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова), диагностирующий такие аспекты толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности; 3) методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко); методика определения толерантности к неопределенности (С. Баднер); 4) методы математической статистики:  $r_s$  коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, F-критерий Фишера, статистический пакет «Статистика 6.0».

Нами представлены полученные результаты, отдельно для каждого вида исследуемой толерантности: коммуникатив-

ной толерантности, толерантности к неопределенности (новизна, сложность неразрешимость), коммуникативной толерантности, этнической толерантности, толерантности как черты личности, социальной толерантности.

Таким образом «подчиняемость» как черта личности имеет обратную корреляционную связь с общей толерантностью, этнической толерантностью и толерантностью, как чертой личности. Такая личностная характеристика как «зависимость» имеет обратную корреляционную связь с общей толерантностью, этнической толерантностью и социальной толерантностью. «Подозрительность» имеет отрицательную корреляционную связь с общей толерантностью, этнической толерантностью и коммуникативной толерантностью. «Агрессивность» отрицательно коррелирует с коммуникативной толерантностью.

Далее, мы на основании данных о степени выраженности толерантности разделили общую выборку по общему индексу толерантности на 3 группы (по 20 чел.): высокотолерантных, среднетолерантных и низкотолерантных. Для выяснения характера взаимосвязи личностных черт и различных видов толерантности можно использовать метод полярных групп с применением U-критерия Манна-Уитни. Результаты сравнения полярных групп с низкими и высокими показателями общей толерантности показали, что для группы испытуемых с низкими показателями общей толерантности характерны статистически достоверные более высокие показатели по таким личностным характеристикам, как подозрительность, подчиняемость, зависимость. Для группы испытуемых с высокими показателями общей толерантности характерны более высокие показатели по авторитарности.

Таким образом, существует достаточно много личностных факторов, так или иначе связанных с толерантностью, поэтому необходимо было выявить, какой из факторов имеет больший вес, может в большей степени влиять на толерантность. Для этого мы провели анализ достоверности различий личностных факторов общей толерантности с помощью F-критерия Фишера.



Данные свидетельствуют о том, что для общей толерантности наиболее значимой личностной характеристикой является подчиняемость.

Наименее толерантные люди имеют «покорно-застенчивый» тип межличностных отношений, преобладающий у личностей болезненно застенчивых, пассивных, весьма щепетильных в вопросах морали и совести, подчиняемых, неуверенных в себе, с повышенной склонностью к рефлексии, с заметным преобладанием мотивации избегания неуспеха и низкой мотивацией достижения, заниженной самооценкой. Он характерен для тревожных личностей, с повышенным чувством ответственности, неудовлетворенных собой, склонных винить себя при неудачах, пессимистически оценивающих свои перспективы, аккуратных и исполнительных в работе. Такие личности избегают широких контактов и социальных ролей, в которых они могли бы привлечь к себе внимание окружающих, ранимые и впечатлительные, болезненно сосредоточены на своих недостатках и проблемах. Этот тип межличностного отношения, соответствует - «пассивно-созерцательному» типу личности. Психофизиологической базой данного типа реагирования является слабый тип высшей нервной деятельности. Такой тип легко попадает под влияние более авторитарного суждения, отсутствие инициативы, неумение отстаивать свою точку зрения ведет к низкой толерантности в общем, а так же в частности низкой этнической толерантности и толерантности как черте личности.

Следующая по значимости черта, связанная с толерантностью, зависимость. Лица с преобладанием показателей зависимости обнаруживают высокую тревожность, повышенную чувствительность к средовым воздействиям, тенденцию к выраженной зависимости мотивационной направленности от складывающихся со значимыми другими отношений, собственного мнения – от мнения окружающих. Потребность в привязанности и теплых отношениях является ведущей. Неуверенность в себе тесно связана с неустойчивой самооценкой. Исполнительность и ответственность в работе создает им хорошую репутацию в коллективе, од-

нако инертность в принятии решений, конформность установок и неуверенность в себе не способствуют их продвижению на роль лидера. Повышенная мнительность, чувствительность к невниманию и грубости окружающих, не всегда явная для окружающих избыточная самокритичность, опасения неуспеха как основа мотивационной направленности формируют канву конформного поведения. Такому типу соответствует эмоционально-динамический паттерн тревожно-мнительной личности, сопоставимой со слабым типом высшей нервной деятельности. Выраженная зависимость собственного мнения от мнения окружающих ведет к низкой толерантности в общем, а так же в частности низкой этнической толерантности и низкой социальной толерантности. Тревожный тип личности характеризуется ожиданием от ситуаций скорее плохого, чем хорошего исхода, поэтому люди данного типа личности являются менее толерантными.

Далее, по значимости общий уровень толерантности определяются подозрительностью. «Недоверчивый-скептический» тип межличностных отношений проявляется такими личностными характеристиками, как обособленность, замкнутость, ригидность установок, критический настрой к любым мнениям, кроме собственного; неудовлетворенность своей позицией в микрогруппе, подозрительность, сверхчувствительность к критическим замечаниям в свой адрес, неконформность суждений и поступков, склонность к построению ригидных и сверхценных умозаключений, связанных с убежденностью в недоброжелательности окружающих лиц; опережающая враждебность в высказываниях и поведении. Склонность к иронии, высокая конфликтность, которая может быть не столь явной и аккумулироваться, создавая тем самым повышенную напряженность и способствуя нарастающей отгороженности. Неготовность к изменениям программы действия, в соответствии с новыми ситуационными требованиями ведет к низкой толерантности в общем, а так же в частности низкой этнической толерантности и коммуникативной толерантности. Причина этого может крыться в том, что в меха-

низмах социальной перцепции недоверчивых людей преобладает антиципация незнакомых людей и ситуаций как потенциально опасных, в то время как доверчивые люди могут изначально антиципировать незнакомую среду как благоприятную. В связи с этим доверчивые люди более охотно идут на контакт в незнакомой среде, проявляя в ней большую коммуникативную толерантность, чем недоверчивые.

Особенно значимы детерминанты доверчивость-подозрительность для толерантности заметна в аспекте этнической толерантности. Наиболее незнакомыми для людей представляются ситуации, связанные с другой культурой. Поэтому в ситуациях, где необходимо сталкиваться с отличающимися культурными нормами, люди, обладающие большей доверчивостью, проявляют большую толерантность.

Так же к значимой личностной детерминанте коммуникативной толерантности относится агрессивность. «Прямолинейно-агрессивный» тип межличностных отношений обнаружил выраженную близость к таким личностным характеристикам как ригидность установок, сочетающаяся с высокой спонтанностью, упорством в достижении цели, практицизмом при недостаточной опоре на накопленный опыт в состоянии эмоциональной захваченности. Повышенное чувство справедливости, сочетающееся с убежденностью в собственной правоте, легко загорающееся чувство враждебности при противодействии и критике в свой адрес, непосредственность и прямолинейность в высказываниях и поступках, повышенная обидчивость, легко угасающая в комфортной ситуации, не ущемляющей престиж личности испытуемого. Все это определяет агрессивных личностей как низко толерантных в коммуникациях.

Наиболее значимыми личностными факторами для проявления всех видов толерантности являются: подчиняемость, зависимость и подозрительность. Стоит

отметить, что в таких теориях личностных типов, как в характероанализе Эриха Фромма, Карен Хорни, те черты, которые по результатам исследования оказались в прямой корреляции с толерантностью, присущи зрелому типу личности, плодотворному типу (по Фромму). В то же время черты, которые обнаружили отрицательную корреляцию с толерантностью, присущи различным незрелым типам (например, агрессивный, обособленный тип по Хорни, эксплуататорский тип по Фромму). Например, нонконформизм является особенностью агрессивного типа, а доминантность – эксплуататорского типа. В целом можно предположить, что толерантность является чертой зрелой личности.

В ходе исследования были выявлены показатели, не имеющие статистически значимых связей с чертами личности. Так, например, толерантность к неопределенности не показала никаких взаимосвязей с чертами личности. Можно предположить существование разных типов личности, которые совершенно спокойно относятся к неопределенности, мало того, обнаруживают тенденцию восприятия неопределенных ситуаций как желаемых, а противоположную ей характеристику - как источник угрозы.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Основными личностными детерминантами толерантности являются подчиняемость, зависимость, подозрительность.

2. На общую толерантность значимо влияют подчиняемость, зависимость, подозрительность, авторитарность.

3. Социальная толерантность определяется такой детерминантой, как зависимость.

4. Для этнической толерантности значимой является детерминанта подчиняемость, зависимость, подозрительность.

5. Коммуникативная толерантность может определяться агрессивностью, подозрительностью.

**ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ И СТРУКТУРА КОМПОНЕНТОВ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРИ  
ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЯ О СОВМЕЩЕНИИ УЧЕБНОЙ ТРУДОВОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Панкратова Т.М. (г. Ярославль, Россия)

За последние годы в современной науке стало уделяться внимание такой проблеме, как «риск». Понятия «готовность к риску», «психология риска», «социология риска», «восприятие риска» все чаще стали изучаться в социально-психологических исследованиях. Изучение готовности к риску, комплексное исследование личности, склонной к риску, социальные представления о риске – все это является предметом исследования современной науки. В психологии утверждается понимание готовности к риску как реализуемой человеком способности к самоконтролю и регуляции своих действий при заведомой неполноте информации или недоступности развернутой ориентировки в ситуации. При этом пройден большой путь в формулировании психологических проблем регуляции принятия человеком условий неопределенности и решений и действий в условиях риска, что отличает психологические подходы от непсихологических. Большие исследовательские усилия приходится на разработку проблематики личностной готовности к риску, которая предстает как свойство, функционирующее в системе единого интеллектуально-личностного потенциала человека. В литературе сложилась такая дихотомия в определении этого личностного свойства, согласно которой, на сегодняшний день, принято понимать готовность к риску как диспозицию, личностную черту или как характеристику действий субъекта в ситуациях, включающих фактор риска. Составляющими феномена готовности к риску являются многообразные компоненты субъекта, в том числе особенности восприятия и осмысления действительности. Готовность к риску определяется субъективной оценкой ситуации и собственной позици

ей субъекта по отношению к действительности. Принятие решения понимается как выбор человеком (или группой лиц) в условиях неопределенности между альтернативами, заданными предметами, идеями или действиями.

На сегодняшний день не существует однозначного подхода к определению термина готовности к риску. Наиболее продуктивными представляются подход отечественных психологов, интерпретирующий готовность к риску как готовность к актуализации своего интеллектуального и личностного потенциала при принятии решений в условиях неопределенности, как готовность выходить за пределы ситуационных ограничений, ставить цели, предполагающие проверку личностных возможностей принимать позицию осознанного контроля над возможностями ее преобразования своими решениями. Б. Ф. Ломов отмечал, что "принятие решения, рассматриваемое на психологическом уровне, не является некоторым изолированным процессом. Оно включено в контекст реальной деятельности человека". При этом подчеркивалась регулятивная роль принятия решений, предметом изучения стали не только уровни и процессы, опосредствующие выборы, но и деятельностная регуляция самих актов выбора, если они рассматриваются с точки зрения мотивационной их обусловленности и включенности процессов целеобразования и смыслообразования. Значение регуляторной составляющей в процессах ПР отмечается и в работах Т. В. Корниловой, в которых предлагается концепция "открытости психологической модели ПР", предполагающая вариативность функциональных структур, множественность связей между различными процессами, опосредствующих выбор решения. Толерант-

ность к неопределенности является примером конструкта, значимость которого растет как в методологическом контексте, так и в контексте разработки представлений о личностной регуляции решений и действий человека в современном изменчивом мире, с присущими человеку способами разрешения ситуаций неопределенности, стремлением к ним или их избеганию.

Большое значение в принятии решений оказывают ситуационные факторы, вместе с тем, проблема соотношения ситуационных факторов и личностных предпосылок регуляции выбора и принятия риска остается нерешенной. В эмпирическом исследовании, проведенном под нашим руководством Н.А. Соловьевой, ставилась цель изучить готовность к риску как фактор психологической регуляции выбора совмещения учебной и трудовой деятельности у студентов очного и заочного отделений высших учебных заведений Ярославской области. Целью исследования стало изучение готовности к риску как фактора психологической регуляции выбора совмещения учебной и трудовой деятельности. Гипотеза была сформулирована следующим образом: структуры

взаимосвязи компонентов психологической системы регуляции различаются у студентов очного и заочного отделений. В качестве объекта исследования была выбрана психологическая система регуляции выбора учебной и трудовой деятельности студентов. Предметом исследования являлась структура взаимосвязей компонентов психологической системы регуляции выбора совмещения учебной и трудовой деятельности студентов.

В исследовании принимали участие студенты 70 человек в возрасте от 20 до 35 лет; были использованы следующие опросники: «Личностные факторы решений» (ЛФР25) и «Толерантности-интолерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой; «ИмPLICITные теории риска» Ординовой Е.М.

Результаты опросника ЛФР25 на выявление личностных факторов принятия решений показывают, что у студентов очного отделения рациональность выражена в большей мере, чем у студентов заочного отделения. В свою очередь у студентов заочного отделения в большей степени выражена готовность к риску. Высокий уровень рациональности связан с низким уровнем готовности к риску.

## SOCIAL PSYCHOLOGICAL THEORIES OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Salomova G.Sh. (Bukhara c., Uzbekistan)

Globalization has resulted in the broad opportunities for the representatives of one culture to communicate with the people of other cultures and these opportunities have become a daily reality for many countries and nations. This circumstance gave rise to a great interest in the process of interaction and mutual influence of cultures in the representatives of various disciplines and was called an intercultural communication. In the present days the whole group of Humanities studies various aspects of intercultural communication. Nowadays it is very important to develop intercultural competence of stu-

dents. Because at this age a person matures enough to study surrounding world and to learn foreign languages. At teenage years a person develops ethnic identity, which means that he realizes which national environment he belongs to.

World experience shows that the most successful strategy of acquiring intercultural competence is integration. Integration is preserving one's own cultural identity together with acquiring the culture of other nations.

The willingness to recognize differences between people should be taught at the initial stage of the training. And later it has to

be developed into the ability of cross-cultural understanding and dialogue. In order to achieve this the students must be able to perceive multicultural compatibility as the evident condition of life.

Before coming into contact with other people, a person usually relates his actions to the norms and standards of behavior accepted in his own culture, also expecting from his partners compliance with certain rules and norms of interpersonal communication. However, these norms and standards of behavior, accepted in his native culture, can be unacceptable for other partners because of cultural differences and variations in the cultures of the participants of an interaction. The perception of interlocutors who belong to other cultures from the standpoint of values and cultural norms of one's own culture is called ethnocentrism in science.

The concept of ethnocentrism implies that in the process of perceiving the world, people view it on the basis of the values and standards of their own culture (through their «cultural glasses») and judge the behavior of the representatives of other cultures by the norms accepted in their own culture. Here the mechanism of perceiving another culture represents a collision between the familiar and unfamiliar. This creates the situation of estrangement, in accordance to which a human understanding of something new and unfamiliar occurs through comparison with customary and familiar phenomena in his culture. This mechanism of perception of another culture attaches a secondary character to its phenomena, as the phenomenon of one's own culture becomes a prototype of evaluation. In this case, it seems to a subject that he perceives the reality "as it is". But in fact, in the consciousness of the subject there is only the simulation of the real world on the basis of the prevailing cultural attitudes. From here comes the conviction that communication partners also perceive the world in this manner, and consequently misunderstandings and conflicts arise. Besides, in intercultural communication ethnocentrism is fraught with erroneous evaluation of the partners' world, as it ignores cultural differences. It is expressed with the fact that in the real life people always prefer the familiar and understandable to the unfamiliar. This is the reason why they estimate the achievements

of their own culture higher than the achievements of other cultures. And this preference serves as the basis to consider their own culture as superior to others, as unique, etc. The phenomenon of ethnocentrism is typical to all times and people and getting rid of it completely is impossible. Because the realization that «We are the best» helps people to live and feel their belonging to a certain culture. It is evident that strongly marked ethnocentrism is a serious barrier for effective intercultural communication. Therefore, in the current situation there is a problem of overcoming ethnocentrism, which can be changed or transformed into ethnorelativism only as a result of intercultural training.

We must note that ethnocentrism is usually the most pronounced in those cultures in which communication with other cultures is minimized, that is to say, under the circumstances of quantitative and qualitative lack of cross-cultural contacts. The alternative to ethnocentrism is ethnorelativism, which is based on the assumption that the behavior of the person can be understood on account of certain situation, that there is no single perfect standard of propriety of cultural behavior.

Cultural differences are fixed by cultural relativism, but it refrains from evaluating them. Hence the formation of cross-cultural competence can be considered as overcoming ethnocentrism by means of purposeful upbringing of ethnorelativism, which cannot exist in an individual in monocultural environment. Taking into consideration the above mentioned structures of intercultural competence we can point out the principal directions of the formation of ethnorelativism as the following:

- the development of the ability to reflect one's own and foreign culture, that initially prepares to a tolerant attitude towards the manifestations of a foreign culture;

- acquisition of the knowledge about a relevant culture for a deep understanding of diachronic and synchronic relations between one's own and foreign cultures;

- acquisition of the knowledge about the conditions of socialization and inculturation in one's own and a foreign culture, about social stratification, sociocultural forms of interaction, accepted in both cultures.

The process of intercultural competence acquisition has the following aims: to manage the process of interaction, to interpret it adequately, to acquire new knowledge on culture from the context of the concrete cross-cultural interaction, i.e. to acquire a foreign culture in the course of communicative processes. As a result of achieving these aims an individual must acquire the following abilities for intercultural communication:

- to perceive and interpret various cultural values adequately;
- to overcome the frontiers separating the cultures consciously and see not only differences but common features in foreign cultures;
- to regard various cultural phenomena and representatives of different cultures with empathy;
- to correlate the existing ethnocultural stereotypes with one's own experience and to draw the adequate conclusions;
- to be able to reconsider and change one's evaluation of a foreign culture in accordance with the expansion of skills and experience in cross-cultural communication;
- to change self-esteem as a result of understanding a foreign culture and the rejection of ungrounded stereotypes and prejudices;
- to accept new knowledge about a foreign culture in order to understand one's own culture;
- to systematize the facts of cultural life;
- synthesize and generalize one's personal experience in cross-cultural dialogue.

In the course of the work another natural question is given. Is it possible to learn the above-mentioned attributes for a short period of time? Furthermore, it is difficult to teach someone these "time consuming" inclinations demanding sequence. Are not these features innate?

In the opinion of some scholars, competence and any type of it is an inseparable part of the human nature. A person may have competence and tolerance or he may not have them. Training and acquiring the above mentioned qualities are not guaranteed to be successful.

But this hypothesis has not been justified, since the collision of an individual with a foreign culture and traditions leads to confu-

sion, embarrassment, isolation and lack of readiness for rapid communication. And this is a natural behavior. If it is necessary these traits of competence may be acquired little by little.

The practice of intercultural competence shows that people may not always reach mutual understanding. This happens not only as a result of principal differences and incongruity of interests, but also as a result of differences in cultural traditions, habits, behavioral norms accepted in their cultures. Because of this reason they cannot adequately receive information from each other and mutual dislike that demonstrates the lack of communicative competence emerges between them. This fact confirms that communicative competence of an individual is not in born, it has to be learned, formed and developed purposefully.

The second problem that doing to be discussed is the adaptation of students to sphere of high education.

The need of teenagers to communicate with adults doesn't always end positively and it interferes with the complete development of a teenager's personality at some extent. Here the role of a group supervisor is very important. This situation requires attentiveness on behalf of a supervisor. He provides a healthy communication of students with their surroundings. He must also be able to imagine to rely on the human resource emanating from personal opportunities.

In the formation of a student community, it is important to take into consideration the process of group dynamics peculiar to each study group. Differing from the adaptation process the group supervisor plays an important role in the formation of a communicative competence. The process of adaptation is a phenomenon that depends on the student. The healthy communicative environment in the group and the formation of the competence depend on the teacher and supervisor. We can observe the formation periods of the group:

1. The period of orientation (adaptation). This period is a time of group formation and organization. In this period each individual tries to find his place in the group, is engaged in finding the answers to the questions like "How should I introduce myself?", "Will I be accepted in this group?", "Whom

will I like?”. As the students don't know each other well, they are afraid to feel active and attacking. As a result, the degree of a conflict in the group will not be high.

2. The period of a conflict (activation, high activeness). In this period, each student puts his interests above others and tries to find the answers to the questions “Who will influence on me from this or that aspect?”, “How can I satisfy my interests and needs?”. The period of responsibility distribution runs and during this time each student puts forward his own point of view. The students openly go into conflict with each other. This process is an emotionally agitated process and the emergence of several subgroups within the group is observed. At this period it is possible to control the conflict without ending it or keeping far from it.

3. The period of unanimity formation (constructive, active movement). After the conflicts the group directs its energy to solve

4. solve the problems in the group and collect specific norms of behavior. The above mentioned misunderstandings and obscurities emerge in the group again. But these consist of selecting measures to prevent conflicts.

5. The period of consensus or support. The group functions as a whole working group. Reflection, making decisions will be seen on the basis of the group unanimity. But it does not consciously eliminate negative emotions in order to form the constructive rival feelings in itself. If the group does not reach unanimity, it may stop at the first or second stage.

Hopes for the success in cooperation, including negotiations, partnership, associations may be evaluated realistically, purposefully trained people may be appointed to the responsible positions, it means that dynamic integration demands well prepared cadres before starting intercultural relations in the world arena.

## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Абдурахимов К.А. (г. Ташкент, Узбекистан)

Проведенный анализ научной литературы позволяет выделить некоторые условные направления, которые по нашему мнению, внесли определенный вклад в исследование вопросов сознательного и бессознательного в психологической науке: триада сознательного, бессознательного и их взаимосвязь, акцентируя внимания на активность бессознательного в процессах запоминания, воображения, творчества и т.д. - Корнилов М., Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л. и др.; роль и значение психологических установок в сознательном и бессознательном - Узнадзе Д.Н., Прангишвили А.С., Чхартишвили Ш.Н., Шерозия А.Е. и др.; исследование вопросов сознательного и бессознательного преимущественно с точки зрения павловской физиологии и психологической теории, влияние бессознательного на работу сознания и эмоци-

ональную сферу - Бассин Ф.В., Ротенберг В.С. и др.

В большой медицинской энциклопедии, издание 1928 года, бессознательное трактуется как термин, точное содержание которого не может считаться окончательно установленным, поскольку вопрос касается психически бессознательного, то есть существование актов, хотя и психических, однако вместе с тем, каким образом не подотчетных сознательной личности человека (с. 303). В малой советской энциклопедии 1929 года, термин бессознательное толкуется как:

1. Процессы, которые не сопровождаются никакими осознанными переживаниями, к которым относят: физиологические процессы; реакции во время сна, привычные и автоматические движения; движения, возникающие во время возбуждения субъекта; действия при болезненных состояниях.



2. Следы, оставляемые возбуждениями в нервной системе, при оживлении которых воспроизводится предыдущая реакция.

3. В психоанализе - как отдельная психическая сфера [Н.Л. Мещеряков].

Необходимо заметить, что в издании медицинской энциклопедии 1976 года термин бессознательное вообще отсутствует только в статье Психоанализ, подготовленной Лейбиным В.М. и Кельнером М.С. отмечается, что бессознательное как реальный компонент активности психофизиологии мозга глубоко изучается в советской науке на основе павловской теории, учение о высшей нервной деятельности.

Также, по результатам изучения работ посвященных бессознательному можно констатировать, что в науке существовали определенные исторические периоды исследования проблемы бессознательного:

I этап - 1917-1932 года - развитие проблемы бессознательного в контексте психоанализа (Ермаков И.Д., Вульф М.В., Белоусов В.А., Шмит В.Ф., Лурия А.Р. и др.); в общей психологии (Корнилов К.М., Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л. и др.), в контексте теории установки (Узнадзе Д.Н.);

II этап - 1933-1953 года - критика психоаналитических идей (Прангишвили А.С., Шерозия А.Е., Чхартишвили Ш.Н. и других привлечь внимание к феномену бессознательного в контексте теории установки);

III этап - 1954-1991 года, который можно разделить на два периода: 1954-1976 годы - на страницах профессиональных журналов поднимается дискуссия относительно установки и бессознательного, цель которой выявление соответствия / несоответствия установки; 1977-1991 годы - дискуссия о природе бессознательного и тождества бессознательного и установки, дальнейшие исследования феномена бессознательного, углубление знаний по категории «бессознательное».

В 60-90 годы XX века происходит активизация исследования проблемы бессознательного в различных областях психологической науки, попытка синтеза установки и теории деятельности (Асмолов А.Г. и др.), возрождение психоанализа (Лейбин В.М., Гильбо Е.В. и др.), даль-

нейшее развитие теории установки (Прангишвили А.С., Шерозия А.Е., Чхартишвили Ш.Н., Сарджвеладзе Н.И. и др.).

Рассмотрим отдельные концепции относительно исследования феномена бессознательного в контексте нашего исследования.

Так, Корнилов К.М. утверждал, что протекание любого явления психической жизни человека происходит в рамках триады - сознательного, бессознательного и их взаимосвязи (тезис - антитезис - синтез), при этом признавая активный характер бессознательного, в частности в процессах запоминания, воображения и творчества.

Выготский Л.С. отмечал активный характер бессознательного в искусстве, с учетом взаимовлияния (взаимопроникновения) бессознательного в сознание и наоборот. Содержание бессознательного обладает способностью к воспроизводству в любой момент, и таким образом, нивелируется в существование аффективного бессознательного.

Рубинштейн С.Л. признавая существование неосознанного, описывал динамику осознания и непонимания, которая зависит от соотношения «сильных» и «слабых» качеств объекта, т.е. ученый рассматривал бессознательное сквозь призму деятельности, при этом ведущую роль в психике отводил сознанию, которое через осознанные цели деятельности человека контролирует неосознанные мотивы, то есть бессознательное. Отсюда следует, что при таком подходе из поля зрения в среднем выпадает феномен описок, оговорок, сновидений и т.п., поскольку, к примеру, сознательной целью - написать текст правильно противоречит определенный неосознанный (вытеснен) мотив, который тем не менее проявляется в деятельности (написании текста).

В 1923 году грузинский профессор Узнадзе Д.Н. высказал идею установки. Ученый отмечал, что сознательные процессы не исчерпывают всего содержания психики. В связи с этим необходимо признать существование и таких процессов, которые протекают вне сознания и по существу определяют вес его движения. Отметим, что проблема установки в контексте деятельности личности стала ве-



душей для коллектива психологов, работавших под его руководством, и вызвала значительный резонанс в научных кругах.

Так, Ходжава С.И. писала, что установка является этапом в осуществлении деятельности субъекта, а не отдельный бессознательный психический акт.

Другой грузинский психолог Чхартшвили Ш.Н. отмечал, что установка не является сознательным актом, несет в себе значимость переживаний (большой личностный вес), может проявляться в ситуациях частично схожих с той, в которой она формировалась. Ученый утверждал, что бессознательное явление имеет независимую от сознания природу, условия существования и осознание которого не совпадают. Автор выделил также статическое и динамическое бессознательное. В более поздней работе исследователь отмечал, что бессознательное существует и действует в форме установок, то есть относил установку к формам проявления бессознательного. Также ученый констатировал, что теория установки Узнадзе Д.Н. является глубоко научным и оригинальной теорией бессознательной деятельности психики в связи с основными проблемами поведения.

Определенная эволюция по бессознательного наблюдается в работах другого, известного ученика узнадзевской школы - Прангишвили А.С., который отметил, что исследования по психологии установки позволяют определить положительный психологический смысл понятия бессознательного, которое до этого рассматривалось как понятие чисто отрицательное.

Другой представитель узнадзевской научной школы Шерозия А.Е. осуществил сравнительный анализ взглядов Фрейда З. и Узнадзе Д.Н. относительно бессознательного:

- основатель психоанализа и автор теории установки сходятся во мнении, что сознательные процессы не исчерпывают всего содержания психики человека;

- по представлениям Фрейда З., бессознательная психика существует в качестве той или иной формы переживания, а согласно убеждению Узнадзе Д.Н., существование и сущность бессознательной психики заключается в том, что она функционирует в качестве целостно-

личностного состояния организма (установки);

- Фрейд З. рассматривает бессознательное психическое, как первичную степень сознания в восходящей линии развития психики, а Узнадзе Д.Н. писал, что установка (бессознательное) является состоянием, которое предшествует сознанию и без участия установки вообще никаких психических процессов, как сознательных явлений не существует;

- фрейдовское бессознательное (вытесненное) могло быть сознательным в прошлом, может осведомить субъекта в будущем, а узнадзевская установка никогда не была и не может стать фактом сознания.

Шерозия А.Е. выделяет объективный и субъективный моменты. В состоянии бодрствования доминирующую роль выполняет ее объективный момент, то есть установка, которая более или менее соответствует объективной действительности, а во сне объективная действительность снята, то есть здесь наблюдается субъективная установка.

Описывая психологические особенности искусства Эйзенштейн С.М., касался проблемы бессознательного. Последнее он обозначал термином чувственное мышление, под которым понимал специфическую часть сознания, которая отражает другую стадию развития (первичное общество, родовой строй), и имеет собственные закономерности. Чувственное мышление характеризуется, по мнению Эйзенштейна С.М., потерей разницы между субъективным и объективным, обострением способности человека воспринимать целое через единичное.

В свою очередь Бассин Ф.В. не отрицал фактов существования феноменов, открытых психоанализом, в частности бессознательного, и предлагал исследовать их с позиции павловской физиологии и психологической теории которые с фрейдовской концепцией ничего общего не имеют. По мнению исследователя, основной слабостью концепции психоанализа Фрейда З. было недостаточное исследование закономерностей использования символов, т.е. символизации. Ученый высказывал критическое замечание по фрейдовской теории символической

трансформации подавленных импульсов, поскольку отмечал, что основатель психоанализа должен был уделить серьезное внимание анализу объективных закономерностей этой символической переработки. В 1972 году Бассин Ф.В. ставит вопрос о необходимости исследования бессознательного в контексте изучения значимых переживаний. Также ученый отмечает необходимость исследования бессознательного не только как проблемы медицинской и общей психологии, но и как проблемы социальной психологии. Автор ставит вопрос о дальнейшем исследовании проблемы бессознательного, его форм существования, закономерностей функционирования, определения его роли в динамике «значимого», влияния на работу сознания и эмоциональную сферу. Позже, ученым выделено три основополагающих момента по определению подхода к проблеме бессознательного, а именно: неосознанность мотивов деятельности, не перестают вследствие этого быть факторами, которые порождают деятельность; существование изменений психического состояния, вызываемые переживаниями, которые не осознаются; возможность путем анализа непосредственно осознанного объективировать и то, что находится для сознания до времени «за занавесом».

Ротенберг В.С., опираясь на работы Бассина Ф.В., определил бессознатель-

ное как особую, исключительно человеческую форму психического отражения, наряду с сознанием и в неразрывной связи с ним. Автором были выделены следующие формы проявления бессознательного: непонимание информации, хранящейся в памяти; непонимание актуальной информации вследствие ее сложности и нелинейности; непонимание информации вследствие конфронтационных, взаимо-исключающих отношений между сознательным и бессознательным; сложная взаимосвязь сознания с бессознательным в сновидении; аффективные действия; сомнамбулизм и истерическая спячка.

Если опираться на последние исследования, в частности на модель внутренней динамики психики, то в первую форму бессознательного, которую выделил Ротенберг В.С., можно отнести к потенциально сознательной. Вторую и третью форму можно назвать вытеснением и отнести к пред сознательной. Четвертую отнести к пред сознательной, а пятую и шестую - до бессознательной.

Относительно четвертой формы проявления бессознательного Ротенберг В.С. отметил, что с помощью языка образов, присущего невербальному мышлению, в сновидении достигается своеобразное примирение противостоящих мотивов.

### HUMAN RELATION AS A WAY TO PROGRESS

Gulyamova S.T., Sanakulova N.S. (Bukhara c., Uzbekistan)

Today it is important and necessary to learn the experience of foreign countries and different aspects of problem for independent Uzbekistan.

It should be noted that human relation, that is human factor is one of the most important peculiarity in American management. According to the results of the researches were spent by fund of Carnegie and then Technology Institute of Carnegie, calling leader's attention to human factor is 85 % of

finance success, the rest of 15 % is achieved successes through technique and technology. John Rockefeller said that having aptitude to talk to workers as a main factor in a company is so important like buying products (for example, sugar and coffee). Continuing explaining his opinion, he said he was ready to pay high price to have that aptitude. Mary Kay also said a leader should talk to his workers like they expect from him and this is one way to achieve success in business. Manager Li Akaka saved the firm "Ford" from

bankruptcy at the beginning of 80-th and considered one of companies' hero said that not having a good team who may trust, a company never develops though a leader has the factors like product and profit, because persons are foremost. T. Peter and R. Waterman advised to leaders to appreciate the people taken on work and take care of them. He also said not to direct your attention to finances and introducing automation into the production than workers. G. Ford II also said in one of his speeches he was sure if we could decide problems bound up with persons, we would achieve successes.

Referring to a person as a main factor in a corporation is so important, the American sociologist and psychologist George Elton Mayo worked up a doctrine about human relations in an enterprise. Paying attention to the workers in an enterprise was a main idea of that doctrine. Because Elton Mayo realized that psychological and social factors in an enterprise are more important than other ones. As he said if the social and psychological demands in a person were satisfied, a worker would work hard at his work. Several experiments were spent by Elton Mayo to find out the causes of alienation in the workers and to decide the questions about labor capacity and productivity of labor in the enterprises. Those experiments had been spent in several enterprises of "Western Electric" company during 1892-1932. At first the experiments were spent to decide the questions about repayment and protection of labor. However raising the wage of workers in enterprises and improvement system of protection of labor didn't bring to raise the productivity of labor. The experiments had been spent in six groups for 2,5 years and one important fact was found out by the experimenter that the workers produced 300 kinds of products though 2400 kinds of ones had to produce by them. Thus, the truth found out that the cause of labor content wasn't getting high wage.

Dale Breckenridge Carnegie paid his attention to a person as a main factor in an enterprise wrote his work named "How to win friends and influence people" and he showed several trends in his book. What did those trends consist of? Dale Carnegie said that a leader didn't criticize, interrogate and complain people.

Professor of Harvard University, the American sociologist F. Skinner proved to teach animals given for its good conduct was faster, easier and more effective. Then the spent researches proved that this peculiarity is also specific to persons. It seems, we won't be able to attain positive changings when we criticize, interrogate and complain people. Really, criticizing persons is a danger process. For example, one of the famous English writers Tomas Horde declared of literature. Another English poet Tomas Chatterton made an attempt upon his life. So, American psychologists and businessmen said that criticism changes psychological condition to negative direction in a collective or a group of people. To the purpose, this condition won't give a chance to raise the productivity of labor and will fall it. Finally, an enterprise will be bankrupted.

Dale Carnegie said in his work to admit our own mistakes before criticizing somebody and tell about it without hesitation. Criticism doesn't give a chance to keep up workers' spirits and develop their aptitudes but praise contrarily does it. Psychologist Jess Lire said the sun is necessary for vegetable's life. Praise is also important and necessary for a person's psyche.

Thus, it is necessary to admit each of workers' productive labor and to praise them. A leader must be sincere, honest, generous and bounteous in praising his workers. It is the next of the trends said by Dale Carnegie.

Directing a leader's attention to his workers' names – it is another trend said by Dale Carnegie in his work. Really, name is so important for a person. Psychologists said that hearing own name develops positive fillings and emotions in a person's psyche and consciousness. Dale Carnegie also said that a name and a person are concepts which impossibly to be divided, because a name is a fellow traveler of a person in his whole life.

Dale Carnegie also said that understanding people is one of the secrets to achieve success. He said a leader shouldn't tell about his problems to his workers. Talking about wishes of his workers is important for a leader. Keeping these trends will be brought to raise the productivity of labor in an enterprise, to keep up workers' spirits

and improvement social-psychological climate in a collective.

So, drawing leader's attention to a worker as a main factor in an enterprise is one of the important peculiarity in American management and it affects worker's consciousness and psyche positive. Though there are many achievements in American management, we must take into consideration our national culture, national language, spiritual life, cultural heritage and conditions of life when we apply them to Uzbek management.

Japanese leaders also discussed human factor. A leader of "Matsudo Danka" firm K. Matsudo said a person is foremost in Japanese corporations; there is finance and technology after it. Leaders admit their workers as a cooperator in operating their company. They respect their workers like the most necessary person and think their tasks to give them a chance to show their aptitude. So, it is difficult to meet negative pests like division between leaders and workers in Japanese company where there is the written slogan that we shouldn't draw our attention to work but we should direct our attention to a worker. Leaders and workers in Japanese companies go to the same cafeteria or canteen; they all have lunch at the same table during the lunch hour. They all also put on the same uniform and take part in the different traditional holidays together. Companies organize sportive meetings every autumn and group journeys once or twice a year. They pay half of expenses for spending sportive meetings and travelling. All of these unify workers and keep up their spirits. By the way, a special room isn't given for leaders, that is they work in common conditions. A leader of an enterprise looks at his worker as a main factor that is a producer. Equality is provided in Japanese corporations, division is criticized there. One of the "Sony" corporation's leader Akko Morita said equality is power which can unify people in collective.

Just an enterprise is place of common aim and interests for Japanese. So, the workers in Japan feel like the same family's children. Because an enterprise's leader takes care of his workers and all their families. That is, an enterprise builds domiciles for its workers' families; buying places to

live, grants on lease them to its workers and takes a cheap rent from them; pays the spent expenses for workers' treatment at the policlinics and hospitals; sends its workers to holiday centers and sanatoriums; gives credits to them; gives a chance to have sports when they are free and so on. For example, big and rich companies pay till 98% of all the expenses. Small firms which consist of 100 workers can only help to pay till 20,1 % of ones. One tradition has been supported by Japanese leaders recently. That is, a worker is "kept" at his corporation after his death. In this way, a former worker of an company is looked as "a company's person".

It is known that social and psychological conditions of workers are more considerable than technique and technology to raise the productivity of labor in an enterprise. During the labor it will take a worker 1,5-2,0 minutes to do some task in a good mood. When a worker is in a bad mood, it will take him 2,5-3,0 minutes to do his job. A good mood in collective raises the productivity of labor to 1,9 %, a bad mood falls it to 1,2 %. They are results of sociological researches. So, masters talk to their workers before they come into the workshop. If someone feels bad or is in a bad mood, a master finds out the cause and tries to decide that problem before starting work. Because being in a bad mood and nervous, labor capacity won't be risen by workers; labor productivity will fall; alienation will be noticed among workers; protection of labor won't be developed; product and profit won't be paid attention to and so.

Thus, directing a leader's attention to his worker as a producer is too important in Japanese corporations like USA ones. However learning some aspects of Japan management, we must take into consideration nationality, national moral, and way of living, manner of thought, regeneration, revival, spirituality, tradition and pedigree of Uzbek people.

Summarizing we'd like to say that today it is very important to pay attention workers as a main factor for developing an enterprise. It is also necessary to appreciate, respect and trust them as a producer. That is, at present it is important and necessary to take into consideration human relations and human factor in organizing people in enterprises.

**НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ КАК  
ФАКТОРЫ РИСКА ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ**

Туляганова Г.К., Халимова Н., Тахирова Г. (г. Ташкент, Узбекистан)

Отклонение в поведения у подростков стали чрезвычайно актуальной проблемой в последние десятилетия. Их относительная частота и крайне формы проявления обусловлены прежде всего акселерацией, наблюдаемым в наше время ускорением физического развития подростков, в том числе полового созревания. Однако дело обстоит, по-видимому, не только в ускорении физического развития. Современная социальная жизнь предъявляет к нервной системе подростка иные, более высокие требования чем раньше. Не секрет, что поток информации стал несравненно обильнее, жизненные впечатления разнообразнее и богаче, темп жизни более ускоренным, а образование более сложным. Физическая акселерация несомненно сочетается с определенным ускорением психического развития, в частности развития интеллекта и способностей.

Действительно, подростковый возраст является важным и ответственным в жизни каждого человека. Всего за несколько лет ребёнок становится взрослым. Это время открытия своего «Я», оформления личности и мировоззрения. Это период фундаментальных изменений, когда предметом осознания и освоения для подростка становятся новые стороны действительности, приводящие его к совершению основных жизненных выборов. Подросток стоит на пороге важных изменений биологического, психологического и социального характера, которые начинают последовательно влиять на его развитие. В сущности, все научные теории, касающиеся периода созревания, основаны на факте полового созревания, через которое переходят все люди. Но большинство психологов полагают, что биологические факторы взаимодействуют с многочисленными социальными факторами, в том числе с историей развития человека, его полом и сложными жизненными условиями. Способность к формальным

операциям позволяет подросткам рассуждать логически, мыслить гипотетически, а также применять дедуктивный анализ в абстрактном контексте. Пиаже (1967) первым признал, что, несмотря на всемогущество формальных операции в сфере решения абстрактных проблем, когнитивный подход несет в себе также определенный риск и может способствовать возникновению нового вида эгоизма например, чувство собственной неповторимости, уникальности, присущее подростку. Элкиндр назвал его «сказкой о себе самом» т.д. Родители, сверстники и другие представители социума подростку воспринимают и оценивают подростка, прошедшего через физическую трансформацию полового созревания и ждут от него тоже совсем другого.

Согласно Э.Эриксону, главной психологической задачей подросткового возраста является установление идентификации личности. У подростков возникает интерес к тому, как они выглядят в глазах других, и к тому, как это соотносится с их собственным представлением о себе. И хотя подростки ещё сильно доверяют взглядам и идеалам других людей, это время часто является временем сомнений и уточнений, поскольку они стремятся к установлению своей собственной жизненной позиции.

По данным литературы, подростки (11-14 лет) более независимы от своих родителей и роль родителей в управлении в этом возрасте становится значительно меньше. Независимость в поведении в сочетании с характерными проблемами этого возраста может отрицательно влиять на ремиссию болезни и помощь психолога может стать жизненно необходимой. Нужно отметить и выраженность заболевания. В начальной стадии болезни со стороны родителей наблюдается гиперопека, на стадии умеренной выраженности наступает индифферентное, т.е. безразличное отношение родителей к болез-

ни, а при выраженной степени болезни также становится преобладающей гиперопека со стороны родителей, связанная с тяжелым состоянием ребенка, чувством вины со стороны родителей.

Исследования, проведенные нами у подростков, страдающих тем или иным хроническим соматическим заболеванием (гастродуоденальная патология, сердечно-сосудистые заболевания, кожные болезни) показали, что любая болезнь, особенно если она имеет хронический характер, препятствует нормальному личностному росту и развитию подростка. Социально-психологические проблемы, связанные с хронической болезнью, становятся особенно актуальными в подростковом возрасте. Учитывая это, мы можем сказать, что любая хроническая соматическая болезнь существенно изменяет. Прежде всего, социальную ситуацию развития, что ведет к снижению уровня психических возможностей подростка в осуществлении деятельности, к ограничению контактов с другими людьми. К изменению объективного места, занимаемого в жизни, а тем самым и его внутренней позиции по отношению ко всем обстоятельствам жизни. По нашему мнению, длительное хроническое соматическое заболевание обуславливает задержку эмоционального развития, эмоциональную незрелость подростков. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности как робость, боязливость, неуверенность в себе. Эти же свойства в значительной степени детерминируют и создание для больных подростков режима ограничений и запретов.

Так, к явлениям, связанным непосредственно с болезнью, относится искусственная инфантилизация, вызванная условиями гиперопеки, которые мы констатировали у родителей наших больных с помощью методики определения родительских установок. Задержка эмоционального развития проявляется в формировании эгоцентрических установок, неспособности к волевому усилию, труду. Хотелось бы остановиться на том, что у подростков при хронических соматических заболеваниях наблюдаются значи-

тельные психологические изменения в личностном развитии и социальном взаимодействии.

По данным литературы разработка программ по улучшению социально-психологической адаптации детей и подростков с хроническими соматическими заболеваниями является в настоящее время актуальной задачей, имеющей важное социально-экономическое и медико-социальное значение в решении общей проблемы реабилитации. Значимость её определяется тем, что наличие соматической патологии, ранняя инвалидизация ребенка неизбежно создают тяжелый психологический фон, накладывает неизгладимый отпечаток на его душевную жизнь, является благоприятной почвой для возникновения нервно-психических расстройств. Серьезным источником возникновения отклонений в поведении подростков в разные возрастные периоды являются заболевания, особенно хронические, которые стойко изменяют общую реактивность подросткового организма и создают условия для появления нарушения поведения. Как показывают наши исследования у подростков, больных хроническими соматическими заболеваниями хроническое течение болезни, необходимость постоянного лечения приводят к проявлению различных психологических расстройств. Не менее важным аспектом, на которое должны уделять внимание клиницисты является характер родительского отношения к больному ребенку, психологический климат в семье, оказывающие существенное влияние на характер течения болезни, лечение и реабилитацию. Отношение родителей к ребенку, страдающему с хроническим соматическим заболеванием, имеет большое значение по оценкам различных специалистов. Повышенная требовательность родителей сказывается и в ситуациях, не связанных напрямую с лечением – например при прохождении психологического теста. У подростков развивается ощущение, что родители почти все время ими недовольны. Возможно, это обострение родительской назидательности объясняется вполне понятным родительским страхом за ребенка. К подросткам начинают относиться как к боль-

ным. В нашем исследовании было доказано, что негативное отношение родителей формирует не оптимальную адаптацию в социуме.

Большое внимание в зарубежной литературе уделяется описаниям психосоматической семьи, в которой болезнь ребенка, являясь способом разрешения жизненных конфликтных ситуаций, «условно необходима» для поддержания баланса в семейной системе. (F.J.Thomas, M.A.Koss, 1988). S.Minichin (1990) среди факторов, обуславливающих формирование психосоматического симптома, выделил особый тип семейной организации и функционирования, который характеризуется сверхпротекцией (члены семьи слишком

пекутся о благополучии каждого), ригидностью (в семье приняты слишком жесткие правила, любое изменение одного из членов семьи встречает сопротивление), более высокой значимостью семейного союза по сравнению с отдельными его членами.

Мы считаем, что при любом возрастном периоде у больных хроническими соматическими заболеваниями особое внимание должно быть уделено семейной ситуации, взаимоотношению родителей, поскольку проблемные причины для больных подростков этой нозологии коррелируют с родительскими конфликтами, неудовлетворительными отношениями с братьями и сестрами.

### ЗАВИСТЛИВОСТЬ КАК УСТОЙЧИВАЯ ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ

Нишанова З.Т., Байкунусова Г.Ю. (г. Ташкент, Узбекистан)

Зависть чаще всего понимается как неприязненное, враждебное отношение к успехам, популярности, моральному превосходству или преимущественному положению другого лица («Словарь по этике», 1983). Такое понимание зависти как *враждебной*, *«черной»*, идет от философов. Ф. Бэкон отмечал агрессивный характер зависти: «Кто не надеется сравняться с ближним в достоинствах, старается сквитаться с ним, нанося ущерб его благополучию». О том же писал и Р. Декарт: «Нет ни одного порока, который так бы вредил благополучию людей, как зависть, ибо те, кто им заражен, не только огорчаются сами, но и, как только могут, омрачают радость других». Зависть есть не что иное, как стремление человека к тому, чтобы всё: успехи, заслуги, расположение других людей, богатство - безраздельно принадлежало только ему. А Шопенгауэр утверждал, что хотя зависть естественна и свойственна человеку, все-таки она порок и вместе с тем - несчастье: «Зависть показывает, насколько люди чувствуют себя несчастными, а их внимание к чужому поведению и положению - как сильно они скупают». В словаре «Психология» зависть рассматривается как

проявление мотивации достижения, при которой чьи-либо реальные или воображаемые преимущества в приобретении социальных благ (материальных ценностей, успеха, статуса, личных качеств) воспринимаются субъектом как угроза ценности собственного «Я» и сопровождаются аффективными переживаниями и действиями. «Черная зависть» является негативной эмоцией. Однако как эмоция зависть может рассматриваться только в случае ситуативного ее появления. Когда же зависть устойчива по отношению к какому-то объекту, она становится эмоциональной установкой, т. е. чувством.

Наряду с пониманием зависти как неприязненного чувства, враждебного отношения к кому-либо, имеется и более широкий подход, когда зависть рассматривается как феномен, проявляющийся на трех уровнях: на уровне сознания - осознание более низкого своего положения, на уровне эмоционального переживания - чувство досады, раздражения или злобы из-за такого положения, и на уровне реального поведения - разрушение, устранение предмета зависти. В соответствии с этим К. Муздыбаев выделяет следующие компоненты зависти, по-



следовательно проявляющиеся друг за другом:

1) социальное сравнение («...В зависти всегда таится сравнение, а где невозможно сравнение, нет и зависти», - писал Ф. Бэкон); 2) восприятие субъектом чьего-либо превосходства;

3) переживание досады, огорчения, а то и унижения по этому поводу; 4) неприязненное отношение или даже ненависть к тому, кто превосходит; 5) желание или причинение ему вреда; 6) желание или реальное лишение его предмета превосходства.

Здесь упущен главный компонент зависти. Ведь зависть возникает не просто к тому, кто располагает тем, чего нет у завидующего. Она возникает только по поводу того, к чему у человека имеется пристальный интерес, что им высоко ценится и в чем у него имеется потребность. Это может быть зависть женщины, желающей, но не имеющей детей, к тем, кто их имеет; зависть человека с карьеристскими наклонностями к другому человеку, успешно продвигающемуся по службе, и т. д. Чаще всего зависть скрывается от того, кому завидуют (это проявляется в замалчивании его достижений), поэтому объект зависти может ничего не подозревать. Завистник страдает от сознания собственной неполноценности: раз у меня этого нет, значит я хуже его.

Для нейтрализации отрицательных переживаний завидующий прибегает либо к саморазрушительным фантазиям, либо к проявлению равнодушия, цинизма, к насмешкам, позволяющим ему избегать травматизации, связанной с ощущением дефицита и неполноценности своего существования. Зависть может выродиться и в самобичевание. Интенсивное самобичевание при остром приступе зависти, как отмечает П. Куттер, может вызвать физиологические симптомы: человек «бледнеет от зависти», поскольку сжимаются кровеносные сосуды и повышается артериальное давление, или «желтеет от зависти», поскольку кровь насыщается желчью. Факторы, облегчающие возникновение зависти, можно разделить на внешние и внутренние. Внутренними факторами, предрасполагающими к зависти, являются такие особенности личности, как

эгоизм и себялюбие (Дескюрэ, 1899), тщеславие и чрезмерное честолюбие (Аристотель).

К внешним факторам относится близость в статусном положении завидующего завидуемому. Завистник, как правило, сравнивает свое положение и свои достижения, достоинства со статусом близко стоящих на социальной лестнице. Еще Аристотель отмечал, что «...люди завидуют тем, кто к ним близок по времени, по месту, по возрасту и по славе...» (с.94). Близость создает лучшие условия для сравнения, делает жизнь другого человека более обозримой. При этом, чем меньше дистанция между завидующим и объектом зависти, тем сильнее зависть (Mises, 1981). Слишком большое различие редко вызывает зависть, полагают этот автор и Г. Шоек. Однако вряд ли это мнение справедливо.

П. Куттер, например, считает, что не следует забывать о социальной ипостаси зависти. «Зависть произрастает еще и на почве реальной социальной несправедливости, - пишет он. - Как избежать зависти ребенку из малообеспеченной семьи, который видит, насколько велика разница между его ограниченными возможностями и перспективами, открывающимися перед другими детьми? Может ли безработный юноша смотреть без зависти на отпрысков солидной буржуазной семьи, посещающих гимназию? Возможно ли, чтобы рабочие и ремесленники не завидовали учащимся институтам и университетам, которые просыпаются, когда им угодно, располагают досугом для чтения, для размышления, пользуются случаем, чтобы поучаствовать в дискуссии и заявить о своей политической позиции?»

Полагать, что зависть, продиктованную социальной несправедливостью, можно интерпретировать исключительно с психологической точки зрения, значит умышленно ограничивать себя рамками одного метода исследования. Стремясь дать зависти исчерпывающее психоаналитическое толкование, исследователи допускают ошибку. В данном случае более ощутимую пользу способны принести политические мероприятия, направленные на то, чтобы предоставить всем гражда-



нам более или менее равные шансы» (с. 78).

Отсюда возникают такие политические доктрины, как эгалитаризм (требование равенства) и демократия, стремление к свержению «несправедливого строя», ко всеобщей уравниловке и т. д. Зависть одной страны к богатству и благополучию другой страны приводит к захватническим войнам.

И. Кант делил зависть на черную зависть (когда у завидующего имеется стремление лишиться блага другого) и просто недоброжелательность. Выделяют и другие виды зависти. Говорят, например, о «незлой» зависти, когда человек хочет иметь то, что имеет другой, но при этом не испытывает к другому враждебного чувства. Как в «злой», так и в «незлой» зависти присутствует желание завидующего устранить неравенство.

Выделяют и восхищенную, «белую» зависть, когда человек, завидуя, не испытывает к преуспевающему человеку враждебных чувств. В этом случае «белая зависть» может даже явиться стимулом для соревнования с другим человеком. Впрочем, и при «черной» зависти одна из задач психолога состоит в том, чтобы превратить ее в здоровую конкуренцию. «Вместо того чтобы зариться на чужую собственность и расходовать все силы на зависть, - пишет П. Куттер, - мы могли бы, следуя мысли Гете, постараться самостоятельно получить то, чем желаем вла-

деть. Необходимо критически анализировать сложившуюся ситуацию всякий раз, когда возникает соблазн недооценивать собственные и переоценивать чужие возможности. Завистнику следовало бы обратить внимание на собственные преимущества, которые он не замечает, зачарованный совершенствами человека, вызывающего его зависть». Формирование чувства собственного достоинства и уверенности в своих силах - вот, по мнению Куттера, способы борьбы с завистью. Тогда человек может сказать себе: если у меня и нет того, чем обладает этот человек, то у меня есть то, чего нет у него. Он будет спокойно относиться к своеобразию другого, не испытывая желания стать таким же. Своевременно замеченная зависть может быть преодолена.

В онтогенезе зависть появляется довольно поздно как результат морального эгоцентризма ребенка, соревновательного характера игр, неудовлетворения потребности в признании. Часто зависть возникает к братьям и сестрам. Младшие завидуют превосходству старших, а те, в свою очередь, завидуют младшим, потому что родители относятся к ним с большим вниманием, трепетом.

Устранению зависти в детском возрасте способствуют повышение социального статуса ребенка, его идентификация со значимыми для него другими детьми, наличие положительных переживаний в процессе совместных игр и общения.

**ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES OF VALUABLE ORIENTATIONS  
IN FORMATION OF MOTIVE OF AN AFFILIATION AMONG STUDENT'S  
YOUTH**

Norkulova N.T. (Tashkent c., Uzbekistan)

Any prudent person desires to be loved and respected otherwise emptiness and hostility come. Therefore, one of the important psychological aspects is the affiliation concerned with the human essential in love and friendship. D. Myer, famous social psychologist thinks: «Close affections to other humans are the axle of the individual life from fist day till dying day. These affections feed the human powers and living pleasures». Shapar modern psychological dictionary ex-

plains this motive: «Affiliation motive is human aspiration to exist among other people. This aspiration reduces the anxiety and relaxes the effects of the physiological and psychological stress essentially. Characteristics of the affiliation are easiness, confidence, comprehension and emotional attractiveness». Stopped affiliation motive causes loneliness, segregation, frustration. H. A. Murray described the motive (necessity) of the affiliation: «Make the friendship and feel

the affection. Enjoy other people and live with them. Cooperate and talk to them. Love them. Join the community”.

Our study of the affiliation motive demonstrate that the conduct are mainly characterized with the family environment from the first years of the life. This environment educates the child and afterwards forms the social relationships with the outer society (expression of the feels, style of behaviour, comfort to associate). We studied the nature of the social affiliation as the motive forming the active civil position and individual qualities of the follow-up specialists.

#### **Research**

In order to study the psychological characteristics of the affiliation motive we examined the young students of five Tashkent institutions and compared the conduct data with the orientations.

#### **Methods**

We used the social and psychological inquirer to compare the student's opinions with other diagnostic data including A. Megrabyan test data revised by M.Sh. Magomed-Eminov. This methodology diagnosed two generalized stable factors of the affiliation motive consist of the aspiration to accept (AA) and fear of ignorance (FI).

There were methodology to reveal the affiliation motive of Mary Edwards [10;59-62], MAC methodology (human motivation to achievement, aspiration to excitement and aspiration to social prestige) M. Kubishkina, “Diagnostics of the social values of the personality, Scale of the reactive and individual anxiety of Ch.D. Spilberg and Yu.L. Khanin.

#### **Subjects**

This studies had 285 respondents included 73 girls and 212 boys. Ages of the respondents were 18 to 32. Average age was 21.

#### **Procedures**

Figures of the methodology of A. Megrabyan test data revised by M.Sh. Magomed-Eminov in the table 1 demonstrate that fear of ignorance compared with the aspiration to accept is higher for the village students ( $p < 0,004$ ). These students are feared to ignore by the new communities where they are living. It means that that not only the emotional contacts with the close people but feelings “be a part of the some community” as

Blair noted, sense of the unity or group dominate.

E. Melibruda, psychologist thinks that «interpersonal attitudes are our necessity as the air we breath in». Many psychological researches demonstrate that basic affiliation begins among the close people through the mutual but positive ideas, feelings, actions.

Note that the aspiration to accept of the village students is higher too than the town students. These students target to become somebody. Not covered people are focused stronger to be successful, make the better carrier than other people.

#### **Statistical Analyses and results**

Answers to the question: «How often your parents left you alone when you were a child?» helped us evaluate the affiliation. Children who were left by their parents have lower affiliation than the children who were not left by their parents. Researches demonstrated that alone children are not affiliated (please, see the table 2). Note that the affiliation binds the human with the environment and provides the emotional confidence that very important not only for the higher effects among the staff and better relations between the people of the same ages but and for each participants in separate. Using communications the human is able to know own nature deeper and feels less alone in this world permanent to change.

#### **Discussion**

Foreign scientists confirm these figures. They think that one of the conditions to develop the affiliation motive is the regular emotional contacts between mother and baby include the verbal and tactile as caresses, kisses, embraces. These contacts are the child's necessity in love to develop the basic affiliation motive. Note the attitudes of B. White, American scientist of the child's early development: «Keep your contact with your child as often as you can. Pay your attention to your child's screams as quick as you can»; «Not refuse to have your baby in your hand you fear indulging your baby and not let your baby screams long» (B. White, 1982). B. White thinks that if the parents pay their attention quickly to their child's screams the child has positive emotions. Otherwise, the child has negative emotions. This child has the doubts of the parents love and care.

Ethnic and cultural references are interesting. M. Mid describes the arapeshi natives (New Guinea) to understand how the arapeshi baby transforms into kind, gentle, sensitive adult. Scientist thinks the ground is «regular and friendly sense of the safety» which the child feels since the first day of life. Interesting that in first months of life the baby is never alone. Child's scream is the tragedy to avoid anyway. This position exists the child's period. Baby is in the adult hands regularly. Baby is fed by breast if the baby cries. Baby is around some woman who feeds by breast if necessary (Mid M., 1988) [Same edition].

Other researchers confirm our figures. Note if the children have no the emotional contacts by some reasons include indifferent or even hostile environment these children loose the abilities to create these these contacts in future. Insufficient contacts with the adults degrade the child's mental and health state. Good proof of the affiliation necessities is hospitalism as "our cultural advantages" and some experiments (G. Harlow monkey experiments, Tronic "stoned face" experiments, J. Bowlby experiments, M. Einswort experiments and so on.). Many specialists think that if the child is isolated longer than 5-6 months the effects are irrevocable as usually (Spitz, 1956, Olechowicz 1957). Noted that the emotional contacts may be restored in this period but four efforts are most. Afterwards the child avoids the contacts.

Statistical analysis of the answers to the question "Who is your company to spend your leisure?" demonstrates the obvious gender distinctions in the answers.

71% of the girls spend their leisure in family, 16.1% do the university friends and 6.5% do the classmates and home friends or the private friends. Noted, that the girls have stronger affiliation with their families because of the family supervision over these girls. Boys have the higher figures too. 39.6% of the boys spend their leisure in family but this figure is not so high like the girl's. 25.3% of the boys spend their leisure with the classmates and home friends, 16.5% do the university friends and 15.4 % do the new friends and 3.3% do the girl friend. We have the conclusion that the boys keep their relationships with the old friends. Their contacts are long. Nevertheless, the boys try to have the

new friends and relationships. May be this proves that the boys have more social freedoms than the girls do.

Since the affiliation motive is concerned with the interpersonal attitudes of the group members we intersected questions from SPI (social and psychological inquirer) with the figures of the group social values.

Methodological study of the social values and the question (SPI) "Who is your company to spend your leisure?" demonstrated that the students prefer the intellectual values spend their leisure in their families firstly, the university friends secondly discussing the learning matters, the new friends and the girl friend thirdly and the classmates and home friends lastly. Main point is the link between the intellectual and family values. Young people focused on the family values pays more their attention to the development of the intellectual qualities and abilities. So, we have the conclusion that development of the student's moral values is the diligent work of the educators, family and society.

Demonstrates that the children who were not left by their parents have the stronger positions in future. Their aspiration to rival is higher than the children were left by their parents. Our explanations are sense of the safety assist the child prevents the negative impacts. This child is more challengeable.

Generally known that the positive attitudes, confidence, comfort and safety open the human abilities to love, express, approve, widen the social contacts. Adult family members have the same values for the child by the same limitations, restrictions and encouragements. Contacts make the presentations of the "inner world" of one human to another.

### Conclusions

So, our research has confirmed that the human needs the sustainable love, friendship, comfort, confidence. Close people especially the parents are able to relax the child's anxiety and strengthen the personal attitudes through the social assistance.

Our opinion is that the positive formation of the affiliation motive at the early age is able to assist and improve the education of the professional specialists if the follow-up psychological and pedagogical requirements are met:

(1) Expansion of the enlightenment through the educational institutions and MCM (mass communication media) to form the affiliation motive of the young people from the small years and to improve the family values;

(2) Formation of the motive affiliation of the young people in the educational periods is one of the professional purposes of the teachers of all the educational institutions;

(3) Purposes of the formation are the student's positive attitudes to cooperate actively and the positive selfish idea oriented to achieve the successes;

(4) Educator forms the motives together with the student's self-making motives through the self-evaluation of the psychological states and educational effects;

(5) Formation of the motive affiliation uses the psychological and educational instruments to develop the motives duly;

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ

Мухтаров А. (г. Ташкент, Узбекистан)

В национальной программе по подготовке кадров огромное значение придаётся человеческому фактору, начиная со стратегических целей и задач, кончая совокупностью конкретных программ, затрагивающих все стороны образовательно-воспитательного процесса.

Современное общество требует зрелую личность, способную самостоятельно принимать решения, основываясь на своих знаниях, способностях и умениях, а также стремящуюся к самосовершенствованию и реализации своих способностей.

Образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения осуществляется в интересах человека, общества и государства, а, значит, самые последние достижения психологической науки ставятся на службу образовательной практике. Любой человек в нашей стране, независимо от уровня и особенностей развития в подготовке, имеет право получить образование. Основными его принципами являются гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Без высокопрофессиональной психологической службы обеспечение данных принципов государственной политики, а также реализации многих федеральных, региональных и муниципальных программ в области образования невозможны. Реализация же данного направления позво-

лит повысить адаптационные возможности студентов, что обеспечит психологически грамотный подход в воспитании и обучении.

Понятие психологической защиты имеет широкое значение в психологической науке. И относительно проявления психологической защиты в процессе практической работы в большей степени используется термин «сопротивление».

К сожалению, в психологической литературе очень мало работ посвящено посредственному рассмотрению психологической защите в практике.

В современной психологии необходимость исследования механизмов психологической защиты личности и поиска способов работы с ними, очевидна, актуальность изучения данного феномена определяется постоянным изменением, осложнением жизни и существованием человека в социуме, что в свою очередь связано с развитием цивилизации в целом, предъявлением более высоких требований к человеку. При переживании перманентных стрессов, нерешенных межличностных конфликтов защитные механизмы начинают использоваться юностью неадекватно, усиливается их напряженность, что может привести в сложности экспериментального исследования данного феномена.

Практический опыт показывает, что психолог может только констатировать

факт проявления защитных механизмов (например, вытеснения), но мы не можем проследить механизм защиты непосредственно. Мы можем наблюдать примеры вытеснения, но само вытеснение недоступно прямому наблюдению, оно не имеет физических проявлений. Польский автор Grzegolovska отмечает, что психология не обладает систематизированными знаниями о защитных механизмах. Отсутствие даже общепринятой классификации и дефиниций по этой теме, а нередко и попытки экспериментального исследования защитных механизмов, принесли спорные выводы, которые скорее усугубили, чем прояснили, имеющиеся сомнения.

Проблема диагностики механизмов психологической защиты также достаточно актуальна, так как в настоящее время очень мало методик изучения данного феномена (например «Школа социальной желательности» Кроуна-Марлоу, опросник «Индекс жизненных стилей» Плутчика-Келлермана-Конте, методика для психологической диагностики копинг-механизмов Хейма), причем в основе каждой из этих методик лежат различные методологические установки, что создает определенную трудность сопоставления результатов методик. Cronbach и Meehl отмечают, что тесты, которые исследуют абстрактные психологические категории (самоактуализация, социальный интерес, защитные механизмы), в первую очередь, страдают отсутствием конструктивной валидности, которая отражает степень репрезентации исследуемого психологического понятия в результатах теста. Именно абстрактная природа психологических понятий усложняет тестирование и придает результатам неопределенность.

Также, существует проблема качественной диагностики психологической защиты. На наш взгляд простое знание об использовании тех или иных защитных стратегий клиента нужно в рамках терапевтической работы, но знание того, на что направлена защитная стратегия более полезно в процессе работы. Приведем пример: к психологу приходит клиент, у которого плохое самочувствие, апатия, сам он почти ничего не желает говорить. И задача психолога ему помочь. Когда

психолог начинает «зондировать почву», клиент начинает всё отрицать, но его нервозность увеличивается (компульсивные движения), что психолог, несомненно, отмечает. Конечно, в психологии есть методы и подходы, позволяющие не затрагивать негативные переживания глубоко, более, если клиент не желает этого. Например, недирективный подход в психокоррекции, некоторые техники из нейролингвистического программирования, позволяющие работать с негативным опытом, не уточняя его содержания. Но тут клиент говорит, что он ничего не может представить и, вообще, в его жизни никогда не было негативного опыта, а прийти ему посоветовали родственники. В данном случае, кажется, мало, что можно психологу сделать. Можно предположить, что это проявление вытеснения или подавления (отрицание проблем), рационализация, а куда и в каком направлении двигаться психологу и клиенту не ясно.

В силу этого, на наш взгляд эффективными являются проективные тесты. В психологической литературе до сих пор идет спор о валидности проективных методов. Но подобные претензии можно предъявить любому психологическому тесту, и в данном контексте проективные тесты не лучше и не хуже. Надо учитывать, что одним из достоинств проективных методик является то, что они направлены на раскрытие внутреннего мира человека. В нашем исследовании посвященном диагностике механизмов психологической защиты личности в консультировании была показана полезность использования, как опросников, так и проективных методов, т.к. применение комплексного тестирования позволяет наиболее объективно подойти к анализу проблем клиента.

Конечно, применение нескольких тестов для диагностики психологической защиты недостаточно. Сложность создания дополнительных методов диагностики связана с многообразием форм психологической защиты, уровней проявления. Трудность создания подобного объемного текста связана с отсутствием единого понимания психологической защиты, а также с собственными представлениями конкретного испытуемого о себе. Так, чело-

век может отвечать на вопросы методики, предполагая то, как он себя поведет в той или иной ситуации, и о том, как может повести себя в реальной жизни он может не иметь представления. Также ответы на вопросы могут искажаться исходя из социальной желательности конечного результата теста.

Исходя из этого, для того, чтобы достоверно изучить феномен психологической защиты, мы считаем необходимым создавать в ходе эксперимента ситуации, когда психолог сможет непосредственно наблюдать за проявлением психологической защиты, с последующим анализом данного защитного механизма. Именно здесь возникает этическая проблема изучения защитных механизмов. Один из этических принципов проведения эксперимента требует, чтобы исследователь информировал испытуемых обо всех сторонах эксперимента, которые могут повлиять на желание принимать в нем участие, а также отвечал на все вопросы о подробностях исследования.

В.Н.Дружинин подчеркивает, что невозможность ознакомления с полной картиной эксперимента дополнительно усиливает ответственность исследователя за благополучие и достоинство испытуемых.

Таким образом, профессионализм психолога-диагноста обеспечивается не только совершенствованием знаний предмета психологического обследования, навыков и умений использования диагностирующего инструментария. Одним из направлений решения этой проблемы является обучение практических процессов не только процедуре тестирования (при неизменном знании психологии), но и глубокое понимание методологии подхода к "оценке" особенностей развития психики личности. А также на личностных установках альтернативных типичному ролевому поведению работника системы образования, а именно традиционному оценочному пониманию, посредством приписывания студентами фиксированных оценочных клише или ярлыков.

### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ»

Бафаев М.М. (г. Бухара), Таджиходжаева Ш.А. (г. Ташкент, Узбекистан)

Профессия учителя относится к сфере профессий типа «человек - человек», то есть профессий, которые отличаются интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния и которые наиболее подвержены влиянию профессионального выгорания. В настоящее время этот синдром удостоен диагностического статуса. Современный учитель призван решать задачи, требующие серьезных педагогических усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, поиски эффективных путей воспитания, реализация гуманистической парадигмы, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета - все это под силу лишь психологически здоровому, профессионально

компетентному, творчески работающему учителю. Ведь от здоровья учителя во многом зависит и психологическое здоровье его учеников. Действие многочисленных эмоциогенных факторов (как объективных, так и субъективных) вызывает у учителей нарастающее чувство неудовлетворенности, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряженность работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности учителя: но перестает справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой относительно предмета и продукта своего труда, деформирует свои

профессиональные отношения, роли и коммуникации.

Вместе с тем, перед современным учителем стоит задача опережающего научного прогнозирования условий, в которых он может стать подлинно независимой и ответственной личностью, способной преодолевать внешние влияния и пределы заданного и интегрировать на уровне своего индивидуального стиля деятельности достижения мировой педагогической науки и практики.

В научном мире существует единая точка зрения на сущность психического выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального, умственного истощения, проявляющееся в профессиональной сфере. Этот синдром включает в себя три основные составляющие, выделенные К.Маслач: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

К. Маслач условно разделяет симптомы эмоционального выгорания на: физические, поведенческие и психологические.

Большинство специалистов признает необходимость учёта именно трёх составляющих для определения наличия и степени «выгорания». При этом вклад каждого из факторов различен (например, исключение фактора «редуцирование персональных достижений» сближает синдром эмоционального выгорания с депрессией).

Выгорание очень инфекционно и может быстро распространяться среди сотрудников. Те, кто подвержен выгоранию, становятся циниками, и пессимистами; взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в собрание «выгорающих».

Современные психологические исследования, касающиеся работников социальных профессий показывают подверженность их профессиональным деформациям. Одним из частых негативных проявлений у представителей названных профессий является феномен «эмоционального выгорания» или, в другой ре-

дакции, **синдром эмоционального выгорания**. Данный синдром возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних и внутренних факторов и проявляется как «приглушение» эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, увеличение числа конфликтов с партнёрами по общению, равнодушие и отгороженность от переживаний другого человека, потеря ощущения ценности жизни, утрата веры в собственные силы и др.

В. Бойко указывает следующие личностные факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания: склонность к эмоциональной холодности, склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.

Структура синдрома эмоционального выгорания, по В.В. Бойко, представляет собой последовательность трёх фаз:

К этому перечню можно добавить факторы, выделенные Т.В.Решетовой:

➤ **Неэмоциональность** или неумение общаться;

➤ **Алексимития** во всех проявлениях (невозможность высказать словами свои ощущения), всегда связано с тревогой;

➤ **Трудоголизм**, когда происходит камуфлирование какой-либо проблемы работой (трудоголик чаще всего прикрывает темпом свою профессиональную несостоятельность);

➤ **Люди без ресурсов** (социальные связи, родственные связи, любовь, профессиональная состоятельность, экономическая стабильность, цель, здоровье и т. д.).

Однако одних внутренних предпосылок бывает недостаточно, чтобы вызвать эмоциональное выгорание. К этому должны подключиться внешние факторы, связанные с организацией работы и социально-культурные условия общества.

В организации можно выделить три момента. **Один** из них - это неэффективный стиль руководства: либо излишне жесткий «мужской», либо излишне мягкий «женский», нередко нечеткий и неуправляемо эмоциональный. «Мужской» стиль руководства не обеспечивает людям не-



обходимой эмоциональной поддержки, усиливает чувство незащищенности. А «женский» поднимает уровень тревоги до непереносимого, поскольку неопределенные требования ставят под угрозу реализацию перфекционизма, а значит - целостность собственной личности.

Также угрозой перфекционизму является работа в условиях временного дефицита. Поскольку люди будут стараться делать все хорошо, недостаток времени приведет их не только к эмоциональной. Но и к физической перегрузке и проявлению психосоматики.

**Третий** момент - это отсутствие сплоченного социального окружения. Способствовать усилению «Я» человека за счет присоединения к сильному «Мы», и таким образом снизить риск эмоционального выгорания. В качестве иллюстрации данного положения можно привести пример Н.Е.Водопьяновой, которая отмечает, что уровень выгорания у израильских менеджеров ниже, чем у американских. При этом считается, что уровень жизни в Америке существенно выше. Данное явление объясняется тем, что израильтяне получают поддержку от ощущения социальной сплоченности.

Выделяют **пять** ключевых групп симптомов, характерных для синдрома выгорания:

1. **Физические симптомы** - усталость, физическое утомление, истощение, уменьшенный или увеличенный вес, недостаточный сон, бессонница, плохое общее состояние здоровья (в том числе по ощущениям), затрудненное дыхание, отдышка, тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожание, гипертония (повышенное давление), язвы, нарывы, сердечные болезни.

2. **Эмоциональные симптомы** - недостаток эмоций, неэмоциональность, пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни, безразличие и усталость, ощущения фрустрации и беспомощности,

безнадежность, раздражительность, агрессивность, тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться, депрессия, чувство вины, нервные рыдания, истерики, душевные страдания. Потеря идеалов или надежд или профессиональных перспектив. Увеличение деперсонализации своей или других. (Люди становятся безликими, как манекены.) Преобладает чувство одиночества

3. **Поведенческие симптомы** - рабочее время больше 45 часов в неделю. Во время рабочего дня появляется усталость и желание прерваться, отдохнуть. Безразличие к еде; стол скудный, без изысков. Малая физическая нагрузка. Оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств. Несчастные случаи (например, травмы, падения, аварии и т.д.). Импульсивное эмоциональное поведение.

4. **Интеллектуальное состояние** - уменьшение интереса к новым теориям и идеям в работе. Уменьшение интереса к альтернативным подходам в решении проблем (например, в работе). Увеличение скуки, тоски, апатии или недостаток куража, вкуса и интереса к жизни. Увеличение предпочтения стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу. Цинизм или безразличие к новшествам, нововведениям. Малое участие или отказ от участия в развивающих экспериментах (тренингах, образовании). Формальное выполнение работы.

5. **Социальные симптомы** - нет времени или энергии для социальной активности. Уменьшение активности и интереса к досугу, хобби. Социальные контакты ограничиваются работой. Скудные взаимоотношения с другими, как дома, так и на работе. Ощущение изоляции, непонимания других и другими. Ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег.



## ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Баратова Д.Ш. (г. Бухара, Узбекистан)

Чем выше уровень профессионализма, тем более отчетливо и осознанно специалист понимает цель а, следовательно, и смысл своей деятельности.

Основываясь на изучении отечественной и зарубежной литературы по проблемам детства, на анализе основных проблем, трудностей, практических психологов, можно утверждать, что целью психологической службы, а следовательно и практического психолога является психическое и психологическое здоровье детей.

Практический психолог оценивает современное образование, любую учебно-воспитательную программу и систему с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников. Только в этом случае он действительно представляет и защищает интересы ребенка как развивающейся личности и индивидуальности.

Здоровье ребенка зависит от многих факторов: правильное питание, режим дня, пребывания на свежем воздухе, двигательная активность, закаливающие процедуры, психологический комфорт в семье и детских образовательных учреждениях и многое другое. Поэтому проблема здоровья детей - проблема комплексная и многоаспектная. Она привлекала и привлекает внимание исследователей из самых разных областей науки и практики: медиков, философов, социологов, экологов, педагогов, психологов, физиологов и др. Существуют разные подходы к пониманию и решению этой проблемы. В целом все признают, что здоровье человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, радостного ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности.

Сам термин "психическое здоровье" неоднозначен, он как бы связывает две

науки и две области практики - медицинскую и психологическую. В одних случаях психические состояния становятся причиной заболевания, в других - они являются как бы толчком, ведущим к болезни, иногда особенности психики воздействуют на протекание болезни, иногда физические недуги вызывают психические переживания и психологический дискомфорт.

В медицинской литературе и в медицинской практике широко употребляется термин "психическое здоровье". При этом состояние психического здоровья объясняется условиями психосоциального развития детей. В "Кратком словаре по социологии" (1989, с. 76-77) дается подробное толкование термина "здоровье населения", который означает:

1) Состояние, противоположное болезни, полноту жизненных проявлений человека.

2) Состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

3) Естественное состояние организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений.

4) Состояние оптимальной жизнедеятельности субъекта (личности и социальной общности), наличие предпосылок и условий его всесторонней и долговременной активности в сферах социальной практики.

5) Количественно-качественную характеристику состояния жизнедеятельности человека и социальной общности.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности.

У большинства детей в те или иные периоды под влиянием определенных

ситуаций могут появиться нарушения эмоциональной сферы или поведения. Например, могут возникнуть беспричинные страхи, нарушения сна, нарушения, связанные с приемами пищи, и пр. У некоторых же детей эти нарушения проявляются часто, упорно и приводят к социальной дезадаптации. Такие состояния могут быть определены как психические расстройства.

Указывается, что детский возраст характеризуется повышенной чувствительностью к средовым влияниям, и здесь ряд дополнительных факторов делает некоторых детей особенно подверженными нервно-психическим расстройствам. Установленным считается факт, что в основе патогенеза невроза у детей и подростков лежит деформация системы отношений развивающейся личности. Это приводит ее к невротическому развитию, понимаемому в рамках концепции неврозов В. Н. Мясищева как нарушение особо значимых отношений личности, образующих целостную систему. А. И. Захаров подчеркивает: "Успешно лечить невроз ребенка можно, только поняв источники его происхождения, которые неразрывно связаны с личностными особенностями родителей, неправильным воспитанием и нарушенными отношениями в семье".

В психологическую литературу понятие психического здоровья стало входить сравнительно недавно. Психическое здоровье рассматривается как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических явлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности.

В ряде психологических работ психическое здоровье соотносится с переживанием психологического комфорта и психологического дискомфорта. Психологический дискомфорт возникает в результате фрустрации потребностей ребенка, приводящей к депривации. Фрустрация одной или нескольких детских потребностей лежит в основе так называемых школьных неврозов, проявляющихся в виде различных заболеваний психосоматического генеза (бронхиальные астмы, приступы рвоты, головные боли и т. п.).

Определяющую роль в патогенезе играет психологический, т. е. внутренний, конфликт, который представляет собой несовместимость, столкновение противоречивых отношений личности. Присущие конфликту переживания становятся источниками заболевания лишь в том случае, когда занимают центральное место в системе отношений личности и когда конфликт не может быть переработан так, чтобы исчезло патогенное напряжение, и был найден рациональный, продуктивный выход из возникшего положения. Чешские психологи И. Лангмейер, З. Матейчик подчеркивают, что лишь в виде исключения депривация может вызываться воздействием всего одного фактора, практически для каждой депривационной ситуации характерно неудовлетворение нескольких важных потребностей ребенка, которые у разных детей и в разные периоды развития находятся в различных взаимоотношениях. Поэтому важно установить, какие психические потребности являются в определенный период развития ребенка особенно сильными и каковы те потребности, недостаточное удовлетворение которых является особенно вредным. При этом следует помнить, что разные дети, испытывающие воздействие одной и той же "депривационной ситуации", будут вести себя различно. Каждый ребенок для своего здорового развития нуждается в первую очередь в теплоте чувств, в любви. Если он окружен достаточной симпатией и обладает эмоциональной опорой, то это возмещает отсутствие иных психических элементов. Основное патогенное значение для нарушений развития и характера имеет недостаточное удовлетворение аффективных потребностей, т. е. эмоциональная, аффективная депривация.

Научные данные последних лет и анализ опыта практической работы психологов в учреждениях образования свидетельствуют, что основным фактором, предупреждающим различные психические нарушения в развитии ребенка, является полноценное психическое развитие детей на каждом этапе онтогенеза. Реализация потенциальных возможностей развития детей зависит от создания

условий, соответствующих сензитивности возрастного периода.

Почему же психическое развитие ребенка имеет такое значение для его психического здоровья? Потому что в каждом возрастном периоде жизни у ребенка возникают определенные потребности в деятельности, общении, познании и пр. Нарушения в развитии его психических способностей мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное взаимодействие ребенка с окружающим миром людей, культуры, природы и этим провоцируют депривационную ситуацию.

Условия для здорового развития детей - это целостная медико-психолого-педагогическая система, включенная в социальный и культурный контекст эпохи. Основной характеристикой такой системы является понятие социальной ситуации развития. Основу составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эти переживания позитивны, среда обладает развивающим эффектом и в ней возможна реализация потенциального психического здоровья ребенка.

Таким образом, основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза. Именно развитие высших психических функций обеспечивает психическое здоровье. Нарушения психического здоровья а, следовательно, и необходимость в коррекционной работе возникают тогда, когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных психологических новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей и школьников, находящихся на том или ином этапе онтогенеза. Поэтому создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих такое развитие, является целью психологической службы образования, но не единственной.

Психическое здоровье детей требует постоянного анализа и в случае необходимости корректировки окружающей среды, имеющей специфические особенности для каждого возрастного периода и

для каждого конкретного ребенка, вступившего в данный период.

Если термин "психическое здоровье" имеет отношение прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин "психологическое здоровье" относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов.

Психологическое здоровье заключается в том, что человек находит достойное с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире, отношения с которым гармонизируются на каждой возрастной ступени.

Так, для здоровья ребенка важно не только то, что удовлетворяются его познавательные потребности, но и социальные потребности в общении, психологические потребности в уважении к своему человеческому достоинству, к его чувствам и переживаниям, интересам и способностям.

Психологическое здоровье позволяет личности стать постепенно самодостаточной, когда она все больше ориентируется в своем поведении и отношениях не только на извне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры. Оно предполагает интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу, увлеченность какой-либо областью научной или практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразия всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности.

Однако принципиальная ориентация ребенка на развитие активности, самостоятельности, а не на следование внешним рекомендациям сама собою не возникает, а требует специальной работы взрослых в этом направлении.

Таким образом, главной целью деятельности психологической службы образования является психологическое здоровье детей дошкольного школьного возраста. Психологическое здоровье предполагает здоровье психическое, основу которого составляет полноценное психическое развитие ребенка на всех этапах онтогенеза.

Задачи психологической службы образования

Ориентация на развитие ребенка определяет основные задачи психологической службы образования:

1) Реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития ребенка каждого возраста.

2) Развитие индивидуальных особенностей детей - интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.

3) Создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется, с одной стороны, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками, с другой - созданием для каждого ребенка на всех этапах онтогенеза ситуаций успеха в той деятельности, которая является для него лично значимой.

4) Оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основными средствами достижения главной цели психологической службы образования являются создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей, что ведет к ухудшению их психологического

здоровья и вызывает необходимость коррекционной или специально развивающей работы с ними.

Таким образом, психологическая служба образования - один из компонентов целостной системы образования страны. Целью ее деятельности является психологическое здоровье детей дошкольного и школьного возраста.

Основной задачей - содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства. Основным средством - создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности.

Практический психолог работает в конкретном учебном заведении - детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др. Здесь он осуществляет в первую очередь следующую работу: психологическое изучение детей для индивидуального подхода к ним на протяжении всего периода обучения, обеспечения полноценного развития каждого ребенка, раннего выявления, преодоления и профилактики неуспеваемости и недисциплинированности детей; консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания; повышает уровень психологических знаний, помогает решению проблем педагогов как профессионалов.

Основными средствами достижения главной цели психологической службы образования являются создание и соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОУПРАВЛЕНИЯ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ**

Рухиева Х.А. (г. Ташкент, Узбекистан)

Одной из основных задач высшей школы является формирование у студентов обобщенных способов учебной деятельности, а также овладение ими самоуправлением собственной деятельностью.

При самоуправлении учебной деятельностью студент будет опираться на накопленный опыт и находит оптимальный вариант в этом деле. По этому важным компонентом этого процесса становится о владение студентами обобщенными способами самоуправления учебной деятельностью. Обобщенные способы самоуправления выполняют различные функции в учебной деятельности студентов и способствуют возникновению положительного отношения к учению, появлению потребности учебной деятельности.

В нашем исследовании полностью подтвердился факт о том, что самоуправления учебной деятельностью явилось активным осознанным процессом о владения обобщенными способами учебной деятельности, направленным на достижение принятой студентом цели. Студент как субъект деятельности формировался в различных её видах, постоянно находясь в поисках, стремясь к самопознанию и раскрытию собственных интеллектуальных возможностей резервов.

Как свидетельствуют проведенные нами эксперименты выделенные нами компоненты самоуправления (планирование, самоконтроль, управление собственным вниманием и др.) учебной деятельностью всех уровней взаимодействуют в плане функционирования и закрепления новых знаний, развития способности реализовать обобщенные способы, совершенствования умений и навыков.

В целом, эти компоненты представляют собой модель самоуправления учебной деятельностью студентов. Обобщенные способы лежат в основе самоуправления учебной деятельностью. Данная

система является интегральным свойством, комплексно отражающим мотивационно – ориентировочную, операциональную контрольно оценочную структуру учебной деятельности.

Развитие самоуправления детерминруется обобщением способов, умений, наличием сформированности всех компонентов самоуправления, осознания их звеньев, действий. Перенос способов самоуправления в новых условиях с возрастом становится более содержательным. У студентов существует разноуровневая система типологии обобщенных способов. Заметные сдвиги в самоуправлении происходят студенческом возрасте, в первую очередь в осознании способов самоуправления; появляется более адекватная система представлений предвидения возможных способов самоуправления.

Результаты наших исследований убедительно доказали, что планирование и самоконтроль учебной деятельности представляют собой многоуровневую, органически связанную, функционирующую систему, имеющую специфические особенности, определяющие уровень эффективности самоуправления.

Как показал проведенный опыт планирование и самоконтроль находятся в единстве, участвуют в различных сферах жизнедеятельности студента, представляют собой в качестве структурно – динамической модели деятельности.

В учебной деятельности произвольное внимание обеспечивает целенаправленное комплексное использование различных методов, способов и формируется в решении учебных задач, а способ направляется на поддержание интеллектуальной активности студента. Внимание формируется при решении учебных задач с помощью обобщенных способов самоуправления учебной деятельностью.

Установлен факт о том, что планирование есть предварительное построение учебной деятельности и включает в себя

не только установление последовательности действий, но и учет всех тех условий, которые были нужны для успешного протекания деятельности, а также выбор из вариантов того плана, который явился наиболее рациональным. Процесс планирования организуется самим студентом по собственному плану. Планирование предстоящей учебной деятельности реализуется в три этапа. Рациональное планирование является начальным этапом подготовки к экзаменам, второй этап включает в себя системное изучение учебного материала. На третьем этапе – повторение существенных положений сопровождается с воспроизведением пройденного материала.

Анализ полученных данных показал преимущество испытуемых экспериментальных групп. Они оказались в значительной степени более продуктивными в планировании собственной деятельности, чем обучающиеся контрольных групп. Развитие планирования у испытуемых контрольных групп происходило в замедленном темпе, почти не давая заметных качественных сдвигов в течение нескольких лет обучения в высшей школе. При планировании у испытуемых экспериментальных групп оказались значительно более высокие показатели и результаты, чем у участников контрольных групп. Об этом свидетельствует как количественные, так и качественные данные. Качество планирования зависит от объективности целеполагания, характера и размера учебных задач, от правильности выбора путей и средств их выполнения, от волевых усилий и т.д.

В эксперименте самоконтроль учебной деятельности проявил себя как особое действие, связанное с активностью, самостоятельностью субъекта, осознанностью им структурных элементов учебной деятельности, его функции явилось управление студентом своей деятельностью.

В опыте самоконтроль явился осознанием и оценкой субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. К его структурным элементам следует отнести; внимание к результатам, наблюдение за ходом деятельности, установление причинной зависимости

имеющихся недостатков от внешних условий, реакция на обнаружения недостатков в деятельности и другие. Механизм самоконтроля находит свое отражение в том, что человек выступает для себя и как объект контроля, и как субъект контроля студент планировал, анализировал, оценивал собственные действия. Поэтому человек явился носителем механизмов самоконтроля.

Тщательный анализ экспериментального материала убеждает нас в том, что развитие самоконтроля состоит из таких этапов:

а) самоконтроль реализуется по конкретному образцу, б) по представлению о нем, в) на основании обобщающего представления.

Как показывает экспериментальный материал психологическим механизмом самоконтроля служат внутреннее внимание, внутренняя речь, сличение, реакция, мыслительные операции и т.п. Организованные нами обучение приводит к тому, что студенты учатся сознательно контролировать даже ход своих рассуждений. В связи с этим у них возникает потребность в самоконтроле и возможно он станет у каждого обучающегося жизненной необходимостью.

В учебной деятельности внимание служит необходимым условием успешности усвоения знаний студентами. Наш опыт показал, что возможность формирования внимания у них без каких-либо предварительных обсуждений и даже без активизирующих посредников всё-таки имеется. В ходе экспериментальных занятий студенты начали направлять собственное внимание на объект с помощью обобщенных способов, не затрачивая при этом дополнительного времени.

В эксперименте получен эмпирический материал, подтверждающий нашу точку зрения о том, что усвоение способа выделения слов с логическим ударением из текста, перенесение и применение его в новых условиях есть психологический механизм формирования внимания. При его формировании необходимым условием мы считаем наличие положительного мотива. Рациональная организация учебной деятельности и её управление самими студентами во многом зависит от психо-

логического механизма значимостей. У студентов экспериментальных групп обнаруживается более высокий уровень управления собственным вниманием по сравнению с испытуемыми контрольных групп. Наиболее выраженный эффект управления вниманием был также выявлен в экспериментальных группах.

Теоретический анализ и данные экспериментального исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. Выдвинутые нами рабочие гипотезы в ходе экспериментального исследования полностью подтвердились:

А) выделенные нами компоненты самоуправления (планирование, самоконтроль, управление вниманием и познавательными интересами) учебной деятельностью на всех уровнях взаимодействовали в плане функционирования, закрепления, развития и совершенствования знаний, умений;

Б) самоуправление детерминировалось с обобщением знаний, систематизацией способов, наличием компонентов, осознанием действий;

В) планирование и самоконтроль находились в единстве, активно участвовали в различных формах учебной деятельности, зарекомендовали себя в качестве многоуровневой системы структурно-динамической модели учебной деятельности;

Г) возможность формирования внимания у студентов без активизирующих раздражителей обнаружена; этот факт говорит о том, что при использовании рациональных способов регулярно можно управлять собственным вниманием;

Д) важным показателем в управлении познавательными и профессиональными интересами явилось преодоление трудностей, предстоящих в решении учебных задач; при создании модели самоуправления интерес служил одной из движущих сил учебной деятельности и одним из существенных элементов волевых усилий студента.

2. Повышение эффективности обучения в вузе возможно только на основе обобщенными способами самоуправления, где они по характеру, активности, гибкости, продуктивности и эффективности различаются между собой; о необходимости формирования самоуправления у студентов свидетельствуют данные констатирующего эксперимента, потому что они проявляются во всех сферах жизнедеятельности человека.

3. В планировании, самоконтроле, управлении вниманием и интересами особую значимость приобрели выделенные нами обобщенные способы самоуправления, которыми пользовались сами студенты при решении задач различного типа постольку, поскольку их перенос в новые условия полностью реализовался.

4. Планирование, самоконтроль повысят качество усвоения знаний, улучшает выбор способов, ускоряет свернутость мысли студентов и в итоге у них возникает потребность в них как жизненная необходимость.

5. Проведённые эксперименты выявили существенные различия между испытуемыми экспериментальных и контрольных групп по планированию, самоконтролю, управлению собственным вниманием и интересами по мотивационным, операциональным, контрольно-оценочным характеристикам и по успешности самоуправления. Были вскрыты не существенные различия между испытуемыми экспериментальных групп.

6. Регулярные упражнения формируют у студентов потребность и желание повысить эффективность самоуправления учебной деятельности.

Таким образом, наши исследования показывают, что необходимо приучить студентов преодолевать чувство усталости, возникающее в учебном процессе, учить их управлять собственным вниманием, познавательными и профессиональными интересами.



**ПРИЗНАКИ, ПРИСУЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ**

Абдурасулов Р.А., Каршибаева Г.А. (г. Джиззах, Узбекистан)

В энциклопедии психотерапии психологическая консультация описывается как «оказание профессиональной помощи пациенту в поиске решения проблемных ситуаций», при этом в качестве пациента «могут быть здоровые или больные люди показывающие экзистенциальный кризис, межличностные противоречия, семейные проблемы или проблемы в профессиональном отборе». В психологическом словаре, созданном А.В.Петровским, М.Г.Ярошевским «ситуациям решения психологических трудностей разного вида» дано описание в качестве одного из видов оказания психологической помощи. В истолковании Нельсон-Джоунса психологическая консультация описана в качестве психологического процесса, при этом с его точки зрения подходы к консультациям всех видов «оказывает свое воздействие к изменению чувств, мыслей и стараний в эффективном проживании людей». Во втором издании словаря под редакцией психолога-практика С.Ю.Головина психологической консультации даётся описание в качестве «изучение заранее проблем, беспокоящих пациента, оказание практической психологической помощи в виде консультации и рекомендаций, также изучение связи между пациентами и окружающими их людьми».

Опираясь на вышеописанные, можно выделить следующие основные «признаки» психологической консультации:

- психологическая консультация считается одним из видов психологической помощи;
- данная помощь составляет практическое процессное направление;
- добиться специальности, владеющей нужным уровнем;
- необходимость существования пациентов в применении его на практике;
- существование каких-то психологических неудобств (дискомфорт) определяе

мых со стороны пациента или окружающих в качестве проблемы;

- желание пациента в решении этой проблемы;

- действия консультанта в соответствии с целью направленного на сущность проблемы со стороны пациента и пути его решения;

- обращение внимания консультанта на существующие ресурсы пациента в процессе оказания психологической помощи;

- консультации проводятся индивидуально.

Опираясь на приведённые описания можно отметить принадлежность психологической консультации к области прикладной психологии, так как в оказании психологической помощи пациенту через беседу для консультанта считается основной целью процесса осознания, направленные на пути сущность проблемы и её решения.

Мысль о владении возможности решения психологических проблем, возникающих в жизни любого психологически здорового человека, составляет основную идею в составе психологической консультации. По некоторым причинам пациент не всегда не может осознать саму сущность проблемы также эффективные пути её решения, особенно, в такой ситуации необходима помощь специалиста.

Итак, разница психологической консультации от другой психологической помощи состоит от активной роли уделенной пациенту. Если результатам психокоррекция и психотерапии ответственен психолог, работы психокоррекция в процессе консультации ведёт сам пациент. А также конечным результатам отвечает сам пациент. При этом психолог отвечает правдивости заключений о сущности проблемы и рекомендаций относительно решения данной проблемы. Следовательно, свойства психологической консультации состоят из нижеследующих:



- во-первых, личная встреча пациента со специалистом на короткое время (1-3 раза);
- во-вторых, разнообразие данной встречи;
- в-третьих, завершение относительно практики каждой встречи пациента с консультантом-психологом;
- в-четвёртых, активность пациента в процессе консультации;
- в-пятых, самостоятельные действия пациента, обращенные на решение своей проблемы в после консультационный период.

В некоторых случаях психологические консультации могут быть больше трёх встреч. Необходимость срочной консультации может возникнуть в известных ситуациях. С известными психологическими свойствами, имеющимися у себя в начальном этапе решения проблемы пациент, не сможет самостоятельно действовать. Такие свойства состоят из агрессии, рефлексии и неуверенности высокого уровня. Кроме этого в результате проведённых поисков у пациента могут возникнуть не один, а несколько проблем. В такой ситуации решение любой проблемы требует организации встреч определённого количества.

В обращениях пациента по психологической помощи в процессе консультации, учитывая вид проблемы, психологическую консультацию можно разделить на следующие виды:

- индивидуальная консультация (проблемы в личном развитии, внутренние противоречия, опасности, психологические раны, проблемы в межличностных отношениях);
- консультация по проблеме отношений между супругами (проблемы в отношении между собой, половые проблемы, брак и обстоятельство после развода);
- семейная консультация (проблема отношений между собой с настоящими и бывшими родственниками, психологические и педагогические проблемы, проблемы во взаимоотношениях с детьми);
- профессиональная консультация (выбор профессии, профессиональная дея-

тельность, развитие способностей необходимых для повышения результата профпригодности);

- консультация по организационным делам (кадровая политика, репутация действующей организации, повышение результата производства, взаимоотношения между коллегами);

Исходя, из количества участвующих пациентов консультация состоит из ниже-следующих видов:

- индивидуально;
- коллективно.

Отдельной группе можно показать дистанционный вид консультации:

- консультация по телефону;
- письменная консультация.

Надо помнить, что любое деление, обращенное на условие, созданное для изучения предмета, считается условным. Поэтому консультация не принадлежит никакой из признанных видов, они как кольцо Эйлера между собой связаны органически. Например, консультация по личным вопросам проводится индивидуально, по вопросам психологического и педагогического содержания можно проводить индивидуально и коллективно.

**1-задача.** Применив структуру двух видов, определите вид консультации.

- супруги обратились по вопросу разлада согласованности между собой.
- бабушку тревожит отношение нового жениха дочери к внучке.
- девочка, по её мнению жалуется на строгость родителей.

**2-задача.** Создайте тему о других видах по видам психологической консультации. Какая структура получилась у вас? Что взяли за основу?

Необходимо обратить внимание на то, что по правилам «чистых» проблем не существует. Любая проблема состоит из сложной путаницы. Поэтому консультанту-психологу даётся почётное право не рубить путанные узлы, а их решение.

Обращения пациентов за психологической помощью по поводу постоянно встречающихся обстоятельств:

<b><i>Ситуации</i></b>	<b><i>Отношение пациента к проблеме</i></b>
Кризисная ситуация	- не знает, что делать в такой ситуации - знает решение проблемы, но ищет опору

«Повторяющийся» сложный период	- не знает, что делать в такой ситуации - знает решение проблемы, но ищет опоры - не имеет способности самостоятельного решения проблемы
Состояние придания чувственности («последняя капля»)	- не знает, что делать в такой ситуации
Психологическая обособленность	- стремление для встречи - интересоваться всем - «добиваться скандала»

Несмотря на какие настоящие цели имеет пациент и как себя будет вести, консультант исходя из своего профессионального этикета должен помогать каждому при любых обстоятельствах.

Следовательно, в процессе психологической консультации специалист должен обратить свое внимание на следующие вопросы:

1. Изучение личности пациента;
2. Изучение сущности проблемы;
3. Определение возможностей пациента для решения проблемы;

4. Определение цели (понимание пациента как решается проблема);

5. Определение системы достижения цели;

6. Осознание причин возникновения данной проблемы со стороны пациента;

7. Обучение пациента путям предупреждения о существовании похожих проблем в будущем;

8. Предоставление пациенту его личных свойств, сведений о сущности проблемы.

### ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИММУНИТЕТ ЛИЧНОГО СОСТАВА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

/в контексте таможенной службы/

Акрамова Ш.А. (г. Ташкент, Узбекистан)

Глобальной угрозой на мир и прогресс человечества на сегодняшний день и в ближайшем будущем стал международный терроризм. Для спасения себя и будущих поколений человечество должно обладать необходимыми уровнем знаний по воспитанию и самовоспитанию идеологического иммунитета для противостояния идеологии терроризма.

Мир стал свидетелем жертв серьезных идеологических нападков: религиозный экстремизм, фальсификация истории народов, внедрение в сознание молодежи вредных идей, противоречащих их личным, национальным и общечеловеческим созидательным идеям. Искажаются трактовки понятий свобода и демократия под «прикрытием демократии», чуждым наци-

ональному образу мышления, демократическим ценностям. Некоторые международные зарубежные «фабрики мысли», центры и группы разрабатывают новые психо-педагогические методы вербовки молодежи.

В этих непростых условиях как никогда важно наличие национальной идеи для идеологической защиты молодежи. Национальная идея должна стать идеологическим фактором национальной безопасности.

Каждый человек и народ, имеют определенное «жизненное кредо». Отражение типичных моделей индивидуального и группового идейного мировоззрения людей страны позволяет найти модели идеологического иммунитета. В таких слу-

чаях человек, группа или масса ведут себя так, «как если бы» они исповедовали национальную идеологическую конструкцию. Ибо в «чистых» социально-психологических эффектах такая реконструкция бывает невозможной в виду отсутствия предмета – национальной особенности субъекта.

Сущность идеологического иммунитета глубоко раскрыта Президентом Республики Узбекистан Исламом Каримовым во многих выступлениях, где он подчеркивал их особую важность в современных сложных идеологических условиях. В ходе прохождения курса «Идея национальной независимости: основные понятия и принципы» разъяснения положений национальной идеи обнаружилось, что некоторые студенты смутно представляют подлинную сущность идеологического иммунитета для человека, в частности для сотрудника таможенной службы.

Многие современные философы, психологи, педагоги, культурологи справедливо пишут о глубоком духовном кризисе, поразившем современное человечество как в локальном, так и в глобальном масштабе. Его причины и способы преодоления различными авторами трактуются по-разному. Одни авторы связывают кризис духовности с кризисом сознания. Другие полагают, что в первую очередь страдает не интеллект, а страдают Добро и Красота, мораль и эстетика. Бездушное общество не означает роста глупости людей. Напротив, люди становятся более деловыми и интеллектуальными, живут богаче, комфортнее, но теряют способность к сопереживанию и любви. Люди становятся более активными и функциональными, но отчужденными, теряющими чувство и смысла жизни. Мы считаем, что первопричиной глобальной духовной деградации является прежде всего в отсутствии проблемы на психо-педагогической повестке дня. Ибо, бездуховность, отчужденность, деградация духа и т.п. являются прежде всего следствиями отсутствия превентивной воспитательной деятельности.

Идеологический иммунитет формируется в недрах национальной идеи, проходит мысленную, ситуативную "апробацию" в различных учебных и жизненных ситуа-

циях, на примерах технологии CaseStudio. Например, межрелигиозная толерантность является одним из основных принципов национальной идеи народа Узбекистана. Следовательно, она является составной частью, идеологического иммунитета будущего сотрудника таможенной службы. Ибо в Узбекистане проживают 32 млн. человек, которые принадлежат свыше ста национальностям и почти к двум десяткам конфессий. Это — люди с различными взглядами и жизненным кредо. Такая социальная, национальная и религиозная пестрота в составе населения требует вдумчивого, серьезного подхода. Перед преподавателем предмета «Идея национальной независимости: основные понятия и принципы» встает вопрос — как формировать идеологический иммунитет молодежи, чтобы они жили и действовали под общим лозунгом так, чтобы они, оставаясь представителями разных национальностей и народностей, со своими особенностями, привычками, воззрениями осознали, что Родина, Узбекистан, у них одна. Таким уникальным инструментом объединения многонационального народа Узбекистана с многоукладной экономикой выступает Идея национальной независимости. Суть её сформулирована так: "Наша высшая цель — независимость и процветание Родины, свобода и благополучие народа".

Идеологический иммунитет это - фундамент результатов основной деятельности в любой сфере, таможенной службы, в частности. Главными целями функционирования национальной идеи является безупречное обеспечение выполнения сотрудниками таможни задач, определенных «Узбекской моделью» самостоятельного развития страны, которая создана Президентом Республики Узбекистан Исламом Каримовым.

Разъяснение основ национальной идеи народа Узбекистана организуется на всех уровнях управления и проводится со всеми категориями личного состава таможенной службы. Ибо конечный результат работы, эффективность выполнения поставленных задач напрямую зависит от идеологического иммунитета каждого сотрудника таможенной службы, должностного лица на границе Родины – Незави-

симого Узбекистана. Для того, чтобы достичь эффективность идеологической работы необходимо, чтобы она была направлена на решение государственных задач, нацеленность духовно-просветительской работы на конкретного сотрудника, на его мотивацию, возможности творческой реализации знаний и умений, подготовленность отделов «Маънавият ва маърифат», системность и плановость идейно воспитательной работы, периодическая оценка ее состояния, информационная деятельность таможенных органов через средства массовой информации, а также путем активного взаимодействия с государственными и общественными объединениями как Центр пропаганды духовности, Научно-практический центр Национальной идеи и идеологии.

Важно проводить духовно-просветительскую работу по укреплению идеологического иммунитета сотрудников таможни с учетом специфики профессиональной деятельности. Духовно-просветительская работа должна быть неразрывно связана с познавательными, духовными потребностями личного состава. Неоспорим тот факт, что уровень профессиональной мотивации сотрудников зависит от удовлетворенности трудом, его содержанием и взаимоотношениями в коллективе. Чем больше сотрудники удовлетворены духовным содержанием выполняемой работы, тем более высокие показатели они демонстрируют.

В данном ракурсе становится очевидным роль и значение идеологического иммунитета сотрудника таможенной службы Республики Узбекистан. Известно, что человек, не способный противостоять разрушающим мыслям не может жить и развиваться, тем более противостоять внешним идеологическим угрозам и вызовам. Идеологический иммунитет для человека – то же самое, что его иммунная система. Если иммунитет ослабевает, для человека самая незначительная инфекция становится смертельной.

Идеологический иммунитет с точки зрения военной педагогики точно так же и с армией государства: когда разрушается идеологическая защита армии, его поражение становится только делом времени,

каким бы внешне армия ни казалась сильной, вооруженной. Таким образом, мобилизация личного состава на самоотверженное выполнение задач, поставленных государством перед личным составом – главная цель системы духовно-просветительской работы таможенной службы Узбекистана.

Гуманитарное составляющее идеологического иммунитета зиждется на знания человека о прошлом, настоящем и будущем своей Родины. Ибо, не зная историю, исторического наследия, духовной культуры народов Узбекистана, невозможно познать сути национальной идеологии независимости.

Идеологический иммунитет, основанный на национальной идеологии независимости отвечает интересам всех жителей Узбекистана. Например, культура межнационального общения является важным, цементирующим составляющим идеологический иммунитет гражданина Узбекистана. Это обусловлено тем, что Узбекистан — многонациональная страна. Сегодня здесь вместе с узбеками проживают около семи миллионов представителей других национальностей. В их числе свыше 1,2 миллиона русских, более миллиона таджиков, почти столько же казахов, - около 480 тысяч каракалпаков, примерно 470 тысяч татар. Здесь также проживают немало киргизов, туркмен, уйгур, корейцев, украинцев, армян, азербайджанцев, башкир, белорусов, немцев, турков и др. Понятие "народ Узбекистана" — это, единство всех граждан страны, независимо от их национальной принадлежности, сплоченных единой созидательной идеей, для которых Узбекистан является Родиной, интересы которой они готовы защищать.

Для решения проблемы необходимо, во-первых, совершенствование и развитие педагогического потенциала общества, во-вторых, совершенствование и развитие педагого-психологических основ формирования идеологического иммунитета молодежи. Здесь нужен комплекс психолого-педагогических технологий, направленных на изменение ценностной ориентации молодежи, ее моральных и идеологических императивов. Все вышесказанное, безусловно, соответству-

етдействительности и является серьезной психо-педагогической проблемой, которую нам – предстоит решать.

Идеология терроризма сама по себе является злом, и его экспансия тесно взаимосвязана с экспансией зла. Соответственно идеологический иммунитет, направленный на прогресс сам по себе являются добром, и их торжество тесно взаимосвязано с торжеством добра. Военная педагогика и психология должны работать на опережение, чтобы предотвратить будущим военнослужащим пульсы тяготения к злу.

Для этого необходимо, во-первых, разработать систему непрерывного формирования идеологического иммунитета личности. Во-вторых, совершенствование и укрепление убеждения и воли курсантов – будущих сотрудников таможенной службы. Здесь нужен комплекс психологических, педагогических и прочих мер, направленных на изменение ценностной ориентации человека, его моральных и идеологических императивов на основе Идеи национальной независимости.

### БЕРЕМЕННОСТЬ: ВОСПИТАНИЕ ПЛОДА ДО РОЖДЕНИЯ

Лукманов А.С. (г. Бухара, Узбекистан)

Мать - это первая земная вселенная ребенка, поэтому все, через что она прошла за свою жизнь и проходит в период беременности, испытывает и плод. Чувства и эмоции матери передаются ему, оказывая либо положительное, либо отрицательное влияние на формирование его психики и характера.

Организм будущего ребенка строится из материалов, которые поставляются ему из организма матери, следовательно, образ ее жизни, культура питания, отсутствие или наличие вредных привычек закладывают основу здоровья плода.

Именно неправильное поведение матери, ее чрезмерные эмоциональные реакции на стрессовые факторы, которыми насыщена наша тяжелая и напряженная жизнь, служат причиной огромного числа таких послеродовых заболеваний, как неврозы, тревожные состояния, многочисленные аллергические заболевания, отставание в умственном развитии и многие другие патологические состояния.

Мать и ребенок в идеале - это единое сознание, единая энергетическая система, которая формируется во время беременности, а роды - это завершение процесса взаимного развития матери и ребенка. Если эта система сформировалась неправильно, то между матерью и ребен-

ком после родов не будет согласия и взаимопонимания.

Совсем немаловажная роль принадлежит и отцу. Отношение к жене, ее беременности и, конечно, к ожидаемому ребенку - один из главных факторов, формирующих у будущего ребенка ощущения счастья и силы, которые передаются ему через уверенную в себе и спокойную мать.

Несмотря на занятость, родители всегда могут найти время для "свидания" со своим будущим ребенком и для разговора с ним. Именно в этот момент они могут рассказать ему о том, с каким нетерпением ждут они его появления на свет и каким здоровым и сильным они хотят его видеть. Природа отблагодарит родителей за их сознательные усилия, и одной из форм этой благодарности будет здоровый и крепкий малыш.

**Пренатальное воспитание** несет в своей основе мысль о предоставлении внутриутробному плоду самых лучших материалов и условий. Это должно стать частью естественного процесса развития всего потенциала, всех способностей, изначально заложенных в яйцеклетке.

**В пренатальном воспитании** важную роль играют звуки и музыка. Если отец регулярно разговаривает с ребенком во время беременности жены, то почти сразу

же после рождения ребенок будет узнавать его голос. Часто родители также отмечают, что дети узнают музыку или песни, услышанные в пренатальном периоде. Причем они действуют на малышей как прекрасное успокоительное средство и могут быть успешно использованы при снятии сильного эмоционального напряжения.

Плод также воспринимает музыку, которую слушает мать во время концерта. Он избирательно реагирует на программу. Так, Бетховен и Брамс действуют на плод возбуждающе, тогда как Моцарт и Вивальди успокаивают его. Что касается рок - музыки, то здесь можно сказать только одно: она заставляет его просто бесноваться. Было замечено, что будущие матери часто вынуждены покидать концертный зал по причине непереносимых страданий, испытываемых от бурного движения плода. Таким образом, они должны слушать иную, более структурированную музыку.

Постоянное слушание музыки может стать подлинным процессом обучения. В своем интервью телевидению американский дирижер Борис Брот ответил на вопрос о том, где он научился любить музыку, следующим образом: «Эта любовь жила во мне еще до рождения». Знакомясь с определенными произведениями впервые, он уже знал партию скрипки еще до того, как переворачивал страницу партитуры. Брот не мог объяснить причину этого явления. Как-то раз он упомянул об этом при матери, которая в прошлом была виолончелисткой. Она посмотрела свои старые программы и обнаружила, что сын знал наизусть именно те произведения, которые она разучивала, будучи беременной.

Сознательное, положительное отношение к плоду во время беременности также чрезвычайно важно. Беременная женщина, как никто другой, является сосредоточением различных энергий, структурирующих материю. Она носит в себе новое существо. Поступки, мысли и чувства женщины являются причиной образования или притяжения вполне определенных типов энергии. Она может либо отмахнуться от этого факта, либо приложить, по возможности, все силы, чтобы

направить свою психическую или физическую энергию по наиболее правильному для ребенка руслу. К этому оказываются причастны, так или иначе, все окружающие люди: как члены семьи, так и все общество в целом. Будущая мать просто источает любовь, проявляя свой творческий потенциал. Здесь нет также готового перечня рецептов. Мы просто пытаемся дать почувствовать дух, атмосферу, которая может быть создана, и выдвигаем несколько предложений, касающихся физического, эмоционального и ментального уровней.

Рассмотрим идею сознательного отношения к питанию. Мы все знаем о важности выбора здоровой, полезной пищи и сбалансированного меню. Однако механический прием пищи ведет к потреблению лишь химических элементов, которые поступает (всасываются) через желудок в пищеварительную систему. В летнее время фрукты, овощи и злаки накапливают значительное количество солнечной энергии, которая может быть утилизирована при тщательном и медленном пережевывании. Об этом говорят все специалисты по диетическому питанию. Если будущая мать испытывает в процессе еды радость, чувство благодарности к природе за ее бесценные дары, то она передает тем самым ребенку, культуру питания, традиции своего народа. Кроме того, она воспитывает в нем соответствующее, в данном случае положительное отношение к пище.

Психологи и психиатры выявили наличие существенного фактора - качества эмоциональной связи, существующей между матерью и ребенком. Эмоции и окружающее человека пространство характеризуются очень тесной взаимосвязью. Несчастье, душевная боль вызывают ощущения сжатия сердца, нехватки воздуха. Такие отрицательные эмоции как страх, ревность, злоба, приводят к появлению чувства тяжести, плохого самочувствия, закрепощения. Радость же заставляет наше сердце "петь". Очень полезно культивировать в себе подобное состояние счастья и внутренней свободы, передавая его ребенку, который зафиксировывает в своих клетках ощущение радости. Музыка, поэзия, пение, искусство, природа

помогают достичь такого внутреннего состояния и воспитывают в ребенке чувство прекрасного. Здесь важную роль играет отец. Отношение к жене, ее беременности и ожидаемому ребенку - важнейшие факторы, формирующие у ребенка ощущение счастья и силы, которое передается ему через уверенную в себе и спокойную мать. Любовь, с которой она вынашивает ребенка, мысли, связанные с его появлением, богатство общения, которое мать делит с ним, оказывает влияние на развивающуюся психику плода и его клеточную память, формируя основные качества личности, сохраняющиеся на протяжении всей последующей жизни. Ребенок еще во внутриутробном состоянии учится определять реакцию мамы на положительные и отрицательные стрессовые факторы и зачастую перенимает ее поведение позднее. Нейрологи утверждают, что если резкое учащение пульса (до 130-140 ударов в минуту) в какой-то конфликтной ситуации носит непродолжительный характер, то есть женщина быстро справляется со своими эмоциями, то ребенок после рождения, скорее всего, будет эмоционально устойчив.

Многие женщины отмечают, что во время беременности у них появляется рефлекс защиты своего ребенка как существа, уже рожденного. Поэтому они сознательно подавляют в себе все нежелательные эмоции. Эти будущие матери разговаривали с ребенком, объясняли ему происходящее, успокаивали его в необходимых случаях. В это время ребенок "записывал" на клеточном уровне информацию о том, что в жизни есть взлеты и падения, которые нужно и можно всегда преодолеть. Таким образом, закладывается основа сильного, выносливого человека.

Мы все разделяем ответственность за то, что природа возлагает на женщину и на родителей. Каждый из нас несет определенную долю ответственности за происходящего в этот мир ребенка.

Характер связи между эмоцией матери и судьбой будущего ребенка столь сложен, что даже простая типологизация эмоционального содержания ожидания ребенка и, тем более, изучение внутренней структуры и динамики этого феноме-

на, требуют основательного и длительного изучения, которое ориентировано на будущее и может быть начато уже сейчас.

Известно, что некоторые эмоции беременной, такие как уверенность, независимость, успех, ответственность, укрепляют общую для матери и внутриутробного ребенка приспособительную систему, другие - вина, тревога, страх, подавленность, чувство беспомощности - угнетают развитие младенца как напрямую (на относительно поздних сроках), так и косвенно (через конденсацию опыта родов у младенца, выношенного и рожденного такой матерью). Понятие "сгущение опыта" появилось в работах американского психолога Станислава Грофа, который, работая с измененным сознанием пациентов, обнаружил и описал травматические следы, оставленные в психике человека родовым процессом. С точки зрения С.Грофа, эти следы образуют одну из четырех "перинатальных матриц". В первой фазе, соответствующей началу родового процесса, пациенты переживали всеобъемлющее чувство беспокойства и ощущение опасности для жизни. Вторая фаза, совпадающая с первой клинической стадией родов, - это время, когда "существование кажется лишенным смысла", происходит концентрация на роли жертвы, на невозможности спасения и безысходности. Третья перинатальная матрица, соотносящаяся со второй стадией родов, воплощается в переживании борьбы, напряжения, возбуждения, ярости, сопротивления. Четвертая матрица (третья клиническая стадия родов) переживается как максимум боли, смерть и повторное рождение. Страдания и агония доходят до переживания разрушения. Ребенок, получивший во время рождения опыт избегания или сопротивления будет действовать в новых ситуациях аналогичным образом. Человек приходит в жизнь с опытом рождения, а к рождению - с опытом внутриутробной жизни; похожие ситуации оживляют, сгущают этот опыт. Таким образом, девочка, прожившая эмоционально неблагоприятную внутриутробную жизнь, накопит во время рождения и в раннем детстве опыт, который будет оказывать влияние на течение беременности и родов, когда она сама станет матерью.



Связь между эмоциональным неблагополучием беременной и течением родового процесса подтверждается клиницистами. Вопросы о возможности разорвать замкнутый круг не могут быть безразличны специалистам в самых различных областях - педагогам, психологам, медикам. Единая концепция пренатального воспитания пока не создана именно в силу растянутости предмета по разным сферам практики.

Женщины обладают хорошо развитым воображением. Они могут успешно использовать это качество при формировании своего будущего ребенка. Если воображение направлено на культивирование добродетелей, таких как любовь, доброта, милосердие, то оно способно творить чудеса. При этом не следует сосредотачиваться на половой принадлежности будущего ребенка.

Осознанное влияние на силы подсознания следует строго контролировать.

Необходимо проявлять большую осторожность, чтобы избежать навязывания каких-то скрытых желаний. Дети не должны быть средством своеобразной компенсации неудач родителей или достижения их амбициозных притязаний. Они - свободные существа, обладающие правом на собственную жизнь. Главная задача заключается в том, чтобы заложить в них основу высоких качеств общего характера, которые дети смогут развить в последующем.

Несмотря на занятость, будущие матери и отцы должны находить время (лучше в какой-то конкретный час) для "свидания" со своим будущим ребенком, разговора с ним. Именно в этот момент они могут рассказать ему, с каким нетерпением ожидают его появления на свет. Природа отблагодарит родителей за их сознательные усилия.

### ПРИЧИНЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ: СОЦИАЛЬНЫЕ И АСОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ

Элов З.С. (г. Бухара, Узбекистан)

В психологии под суицидом понимают (от лат. *sui* себя + *caedere* убивать) поведение, имеющее цель самоубийство. В большинстве случаев осуществляется как форма агрессии против собственного Я. Депрессия является наиболее типичным передсуицидальным состоянием, стимулом которой выступает стрессовая ситуация.

В начале XX века австрийский психиатр Зигмунд Фрейд создал первую психологическую теорию суицида. В ней он подчеркнул роль агрессии, направленной на самого себя. В своем труде, «Печаль и меланхолия» он пишет, что ненависть к самому себе, наблюдаемая при депрессиях, возникает как гнев по отношению к любимому человеку, который субъекты направляют назад против самих себя. Он рассматривал суициды как крайнюю

форму этого явления и высказал сомнение в существовании суицидов без наличия более раннего подавленного желания убить кого-либо еще. По З. Фрейду существует два вида влечений: один из них - инстинкт жизни, Эрос, другой - это влечение к смерти, разрушению и агрессии, Танатос. Существуют постоянные колебания между силой этих двух противоположных инстинктов. Суицид и убийство представляют собой проявления импульсивного и разрушительного влияния Танатоса. Убийство - это агрессия, устремленная на других, а суицид - это агрессия, направленная на себя. Автор подчеркивал, что убийство нельзя оправдать, и оно может быть предотвращено.

Люди с суицидальными намерениями часто находятся в состоянии чрезвычай-

ного психического напряжения, которое они не в силах разрешить сами. Если они лишают себя жизни, то те, кто остаются в живых, испытывают не только боль от разлуки, но сильные чувства вины, стыда, гнева и самообвинения. Акт саморазрушения ставит перед ними очевидные вопросы: «Почему?», «Что я мог сделать, чтобы предотвратить это?» Каждый из оставшихся в живых, находясь во власти тревоги и горя, спрашивает: «Как я могу предстать теперь перед моими друзьями?», «Что они обо мне подумают?» Смерть — это грабитель. И все же смерть от суицида приводит к наибольшим трудностям тех, кто остается в живых.

Как говорил знаменитый суицидолог Эдвин Шнейдман: «Суицидальный человек помещает свой психологический скелет в шкаф у оставшихся в живых близких».

До самого последнего времени человек нашего века считал суицид частным делом. Даже многие врачи полагали, что людям следует позволить умереть, если они этого хотят. Для большинства наложение на себя рук было какой-то странной формой неконвенционального поведения, обычно свидетельствующей о безумии. Сегодня, более глубоко осознавая растущую сложность человеческой жизни, мы должны признать, что суицид является чем-то большим, чем частное, личное решение: это болезнь цивилизации. Железный занавес молчания, скрывающий суицид, должен быть поднят. Целью этой книги является развенчание бытующих мифов о самоубийстве и обзор последних исследований, которые расширили наши знания об этой дилемме человеческого существования. Что мы можем сделать для предотвращения суицида, для более ясного понимания этого ужасного события до его наступления? Что мы можем сделать во время суицида, как можем вмешаться в него, войти в целительный контакт с человеком во время неразрешимого кризиса? И, наконец, что мы можем сделать после самоубийства, чтобы оказать существенную поддержку тем, кто перенес невыносимую потерю близкого человека вследствие его суицида?

Американский философ Джордж Сантаяна однажды сказал: «Жизнь стоит

прожить, и это утверждение является одним из самых необходимых, поскольку если бы мы так не считали, то этот вывод был бы невозможен, исходя из жизни как таковой».

Почти все люди в то или иное время думают о суициде. Саморазрушение является одним из многих жизненных выборов, открытых для людей. Джост Мерло, автор книги «Суицид и массовый суицид», утверждает: «80% людей признают, что они "играли" идеями о суициде». Специалист по медицинской статистике Луис Даблин произнес перед удивленной аудиторией врачей в Лос-Анджелесе: «Было бы правомерно утверждать, что, возможно, до двух миллионов людей, живущих сейчас в нашей стране, в течение своей жизни хотя бы один раз совершили безуспешную попытку самоубийства. Многие из них постараятся сделать это еще раз. Как показывают последние исследования 10, % в конце концов, преуспеют в этом. Этот факт следует подчеркнуть для того, чтобы показать огромную значимость проблемы, с которой мы сталкиваемся, и обратить внимание на необходимость направить еще большие усилия общества на серьезную борьбу с этой проблемой». Ни одна группа, национальность или класс людей не свободны от этого «непростительного греха общества». Хотя человек может ни разу и не произнести слово «самоубийство». Означает ли это, что он полностью свободен от желания смерти? Все люди имеют тенденцию к саморазрушению, которая различается лишь по степени выраженности или интенсивности проявлений у разных людей и в разных обществах. Психологи считают, что желание умереть является частым среди детей, а суицидальные фантазии вполне естественны для обычных взрослых людей. Эти желания могут быть выражены по-разному: «Если бы я сейчас умер, мои родители пожалели бы, что относились ко мне так плохо», «Лучше умереть, чем так дальше жить», «Я устал от жизни», «Вам без меня будет лучше», «Вам не придется слишком долго меня терпеть».

Эти высказывания для случайного наблюдателя могут показаться не связанными с самоубийством, но следует под-

черкнуть, что именно они используются в пресуицидальных беседах и записках. Угрозы могут превратиться в действия. Вместо пассивного принятия непреодолимых трудностей возникает активная декларация независимости: смерть от своих рук. Жертва как будто кричит: «По крайней мере, я сумел сделать хотя бы это».

Все самоубийства можно разделить на два класса – истинные и демонстративные (так называемый парасуицид). Как правило, парасуицид совершается в состоянии аффекта и является не столько попыткой лишиться себя жизни, сколько «криком о помощи», попыткой обратить на себя и свои проблемы внимание окружающих. В противовес парасуициду, истинный суицид – это, как правило, хорошо спланированное мероприятие, цель которого – любой ценой лишиться себя жизни вне зависимости от мнения и реакции родных, близких, друзей и т. д.

Поведение, обычно не приводящее к немедленной смерти, но являющееся опасным и сокращающее жизнь (пьянство, курение, отказ от медицинской помощи, нарочитое пренебрежение ПДД или техникой безопасности, экстремальный спорт без надлежащей тренировки и экипировки), при том, что совершающий понимает его опасность, но возможный риск ему безразличен, называется саморазрушающим поведением. Некоторыми исследователями такое поведение выделяется в третий класс самоубийств – скрытый суицид.

Существуют люди, являющиеся суицидальными личностями, но этого не признает их семья, друзья или сталкивающиеся с ними профессионалы. Отчаявшиеся субъекты могут счесть жизнь невыносимой из-за непреодолимых препятствий, и их поведение может быть устремлено к смерти. В 1897 году французский философ Эмиль Дюркгейм назвал такое поведение «символическим суицидом». В свою очередь Карл Меннингер описал «хронический суицид», под которым понимал «непрямое саморазрушающее поведение, которое подрывало здоровье». Американский исследователь Н.Б. Табачник определяет саморазрушающее поведение как совершение «любых действий

(над которыми у человека имеется некоторый реальный или потенциальный волевой контроль), способствующих продвижению индивида в направлении более ранней физической смерти». Любое поведение, которое сокращает жизнь человека, определяется как «частичное», «полунамеренное», «скрытое самоубийство», «бессознательное суицидальное поведение» или «суицидальный эквивалент». Попытка убить себя, которая не удалась, называется попыткой самоубийства. Попытка самоубийства называется серьезной, если она могла привести к смерти с большой вероятностью. Попытки самоубийства опасны, потому что часто приводят к разрушению здоровья. Кроме того, люди, совершившие попытку самоубийства, часто в дальнейшем заканчивают начатое.

По определению суицид является преднамеренным лишением себя жизни. Вместе с тем установлено, что большое число людей желают умереть. Но не готовы сознательно осуществить это желание. Препятствием для совершения суицида могут являться антисуицидальные факторы личности. Обесценивающие самоубийство как способ разрешения проблем и формирующие антисуицидальный барьер. Как правило, такими факторами являются нереализованные творческие планы, боязнь причинить душевную боль родным и близким. Неуверенность в надежности выбранного способа самоубийства, а также религиозные и социальные табу, связанные с проблемой смерти и самоубийства.

Существует определенная классификация суицидов:

1. Холодный суицид – это когда человек действительно хочет умереть, не хочет жить;

2. Суицид. Который является определенной игрой, то есть человек до конца уверен в том, что его спасут, он просто хочет обратить на себя внимание (этот вид суицида больше всего распространен среди молодежи);

3. Суицид, как способ уйти от проблем.

Причин довольно много. Основные из них:

- Неурядицы в личной жизни:

- Несчастливая любовь;
- Непонимание окружающими;
- Проблемы на работе;
- Целенаправленная травля (в том числе доведение до самоубийства);
  - Физические издевательства (изнасилования. Побои);
  - Потеря смысла жизни.
  - Финансовые проблемы.
  - Проблемы со здоровьем (эвтаназия в штате Флорида, США также формально является самоубийством, так как согласно закону, больной должен вводить препарат себе сам).
  - Религиозный фанатизм (обычно распространен в сектах), ритуальное самоубийство.
  - Психические болезни (депрессия, биполярное аффективное расстройство, шизофрения).
  - Идеологические (политические, неприятие ценностей социума в целом).
  - Военные (самоубийство с целью нанесения урона противнику и/или избежание плена).
  - Вынужденное самоубийство (по приговору суда, под угрозой мучительной смерти, или расправы с близкими родственниками; см. Сократ, Роммель; сюда же можно отнести самоубийство для сохранения чести; см. Сэппуку).

Калвин Фредерик из Национального Института психического здоровья приводит 7 основных характеристик непрямого суицида:

- 1) Частое отсутствие полного осознания последствий своих поступков;
- 2) Рационализация, интеллектуализация или негативное отношение к своему поведению;
- 3) Постепенное начало деструктивного поведения, которое все же стремительно приближает смерть;
- 4) Крайне редкое открытое обсуждение этих тенденций;

5) Вероятность долготерпеливого мученического поведения;

6) Извлечение вторичной выгоды из сочувствия или/и проявлений враждебности во время саморазрушения;

7) Смерть почти всегда кажется случайной.

Хотя не прямое самоубийство является менее очевидным для окружающих, тем не менее, его результаты также летальны.

Суицидальный эквивалент может быть закамуфлирован соображениями идеализма или альтруизма. Мученики отдают свою жизнь во имя Бога или отечества. Еще задолго до смерти они бессознательно могут желать умереть. Потом возникает возможность, которая позволяет им сделать это с честью и благородством. В результате из-за своей беззаветной храбрости они вызывают не презрение, а благоговение потомков. В некоторых культурах акт самоубийства считается героическим поступком.

Центр профилактики суицидов в Лос-Анджелесе предложил различать три категории причин смерти.

– Ненамеренная смерть – это смерть, в которой индивид не играет никакой активной роли;

– Преднамеренная смерть – это смерть, в которой жертва играет активную роль, совершая волевые или импульсивные действия;

– Полунамеренная смерть – это смерть, в которой жертва играет частично бессознательную, скрытую роль.

Таким образом, существует много способов совершения самоубийства, кроме вскрытия вен, приема яда, попыток повеситься или застрелиться. Как бы то ни было, суицид является главной причиной напрасных смертей.

Вспомним слова Джастина Кордоза: «Крик о помощи является призывом к спасению».

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОЗНАНИИ РАННИХ  
ПОДРОСТКОВ**

Бобомирзаев Х., Умурзоков Д.Х. (г. Наваи, Узбекистан)

Президент Республики Узбекистан И.А.Каримов подчеркивал, что роль присущих природе нашего народа великих особенностей и качеств как любовь к соотечественникам, дружба, милосердие будет укрепляться в обществе, и послужит важным фактором в достижении благих намерений.

Цель наша – быть равными со всеми народами мира, радоваться их счастью, жить в дружбе и сотрудничестве с ними. И мы будем воспитывать подрастающее поколение в этом духе.

Особое значение для исследования уровня сформированности у молодежи национальной идентичности приобретает изучение их отношения к национальным традициям, устному народному творчеству, манерам поведения, обычаям, обрядам, (религиозному, светскому) наследию, национальному облику, менталитету, характеру, национальному вкусу, музыке и т.п. Исследование данных факторов позволяет получить информацию о сформированности национального духа, являющегося основой самосознания – опоры национальной идентичности, определить уровень представлений о национальной идентичности, развивать её. Ибо в каких формах, насколько содержательно и разнообразно будет проявляться независимость, достигнутая нами, зависит от национального духа. Для совершенствования у национального духа важна роль нравственного богатства и национальных ценностей, изучения отношения молодежи к ним.

Основываясь на вышесказанном, нами предпринята попытка изучения уровней усвоения молодежью национальных, нравственных ценностей, этнопсихологических особенностей национальной идентичности в их представлении.

В связи с тем, что основной целью нашего исследования является изучение

социально-психологических и этнопсихологических особенностей национальной идентичности ранних подростков, при анализе результатов изучения проблемы обратились к социально-психологическим и этнопсихологическим аспектам выражения национальной идентичности в различных символах, так как личность формирует и проявляет ряд своих психологических особенностей в качестве представителя того или иного народа, нации и члена общества. Это позволяет интерпретировать национальную идентичность в соответствии с представлениями ранних подростков.

В изучении вопроса национальной идентичности мы обратили внимание на использование проективных методик при изучении личности, освещении сторон, присущих его социально-психологической природе. В целях установления признаков национальной идентичности в непосредственно неосознанной деятельности респондентов и исследовании была использована методика «Проективных рисунков», примененных Т.В.Ивановой. Данный метод рассчитан на образное мышление испытуемого, и служит достаточно адекватным способом исследования национальной идентичности.

При обработке результатов были учтены применение признаков содержательной группы и показатели его цвета. При оценке национальной идентичности ранних подростков были приняты во внимание следующие аспекты этноса, приведенные в анализе результатов экспериментальной работы, проведенной Т.В.Ивановой, как: особенности быта; обычаи, организация свободного времени (досуга); аспекты экономической жизни; природа, среда проживания этноса и т.п.

Исследования позволили выявить как специфические результаты, так и выбор одинаковых содержательных групп представителями всех трех национальностей

(узбеков, таджиков и русских). Анализ результатов показал, что в качестве наиболее приоритетными являются национально-культурные символы (узбеки - 291, таджики – 322, русские - 25); блюда и прохладительные напитки (узбеки - 220, таджики - 217 русские - 19). Из этого следует, и нужно отметить, что ранние подростки при приведении групп символов, присущих этносу, исходят из своих возрастных особенностей, также опираются на определения и утверждения взрослых.

Исходя из того, что ранние подростки всех наций при оценке национальной идентичности не отражают отрицательных символов, можно судить о том, что они посредством специфических особенностей этноса возвеличивают свою самобытность, свою нацию. Из этого следует, что ранние подростки уважительно относятся к своей нации.

Также, представители всех наций при оценке национальной идентичности выделяют в качестве одного из основных

символов животный и растительный мир (узбеки - 66 и 67; таджики - 19 и 47; русские - 1 и 17). Представители узбекской нации в качестве национального богатства называют хлопок, русские – леса, значит, они как часть национального богатства являются основанием для гордости. Ранние подростки узбеки гордятся также и географическим расположением нашей страны. Что свидетельствует о том, что они осознают отличие географического расположения своей родины от географического расположения родины представителей иных наций, выражающееся в особой смене времен года, наличием на территории республики лесов, гор, пустынь, долин и степей.

И так, ранние подростки при оценке национальной идентичности не оставляют без внимания ни один символ. А это означает, что их национальное самосознание опирается на этнические стереотипы, и они реализуют их в своей жизнедеятельности.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В ОБРАЗОВАНИИ

Х.И.Ибраимов (г. Наваи), Ф.Ибрагимов (г. Ташкент, Узбекистан)

Узбекская национальная педагогика имеет давнюю и богатую историю. Великие мыслители, которых вырастила наша земля, с раннего возраста проявляли интерес к знаниям, неповторимый чрезвычайный талант и одарённость. Очевидным и бесспорным было то, что в обществе и в те времена стремились к созданию достойных условий для овладения высокоодарёнными талантами необходимых знаний. Президент И.А.Каримов в своей книге “Высокая духовность – непобедимая сила” подчёркивает неопределимую роль образования и воспитания как единого целого в воспитании гармонично развитой молодёжи современного Узбекистана, стремящейся стать достойными преемниками наших великих предков, прославившихся во всем мире. Ислам Каримов пишет: “Мы не должны

забывать, что фундамент нашего будущего закладывается в образовательных учреждениях, другими словами, будущее нашего народа зависит от того, какое воспитание и образование получают сегодня наши дети”.

Организация учебно-воспитательного процесса соответствии с современными требованиями во многом зависит от эффективного использования возможностей оказания психологических услуг. В вооружении обучающихся глубокими знаниями, формировании и выработке в них умений и навыков, предусмотренных государственными образовательными стандартами, важнейшая роль принадлежит научно обоснованному психологическому подходу к процессу образования, созданию соответствующей психологической среды – это всё от учителя требует не только

педагогического мастерства, но и большого объёма знаний по психологии. Следовательно, организовав урок, учитель должен обращать внимание и на его психологические особенности, на создание психологической среды, гарантирующей оптимальные положительные результаты в получении учащимися знаний по конкретной теме. Из этой задачи исходит сущность психолого-педагогического анализа урока.

Педагогический анализ урока не предполагает анализа деятельности учителя, роста его способностей, развития его личности. В психологическом анализе урока за основу анализа наряду с анализом деятельности учащихся берётся и деятельность учителя. Результаты психологического определяются через получение ответов на следующие вопросы:

#### 1. Организационные

-психологическая подготовленность учащихся к уроку, точность определения целей и задач урока. Это включает в себя:

-психологическую подготовленность учителя к уроку, знание методов и приемов управления поставленными целями и задачами;

-психологический климат в классе и работу учителя по созданию данного климата;

**2. Развивающие.** Характеристика деятельности учащихся (творческий характер, самостоятельность, работа для развития личности и т.п.)

-характеристика деятельности учащихся;

- работа учителя по развитию личности учащегося (знание компонентов, необходимых для развития психологии учащихся и т.п.);

-результаты психологической связи между учителем и учащимся, учащимся и учителем (взаимная связь);

-работа, выполняемая учителем по развитию мыслительной способности;

-общие и частные цели и задачи образования.

#### 3. Контроль и оценка.

-характеристика контроля и оценки работы (деятельности) учащихся;

-контроль деятельности отдельных учащихся. Характеристика оценки и пересмотра оценки работы;

-оценка деятельности учителя.

#### 4. Заключение и итоги. Консультирование.

Психологический анализ урока является единым целым, где обязательными являются составные компоненты пунктов 1-, 2-, 3-.

Основные задачи заключения и итогов:

-определить, чего достиг урок как неотъемлемая часть учебно – воспитательного процесса;

- через анализ деятельности учителя показать, что выполнено на уроке по подготовке учащихся к жизни;

-анализ положительных и отрицательных сторон приёмов работы учителя в учебно – воспитательном процессе;

-оценка психологии учителя;

-анализ степени личностного и психологического развития учащихся;

-оценка психологического климата в классе.

Современные требования к психологическому анализу урока включают в себя следующее:

-учитель не только даёт знания и воспитывает, но и управляет процессом воспитания учащихся и получения ими знаний;

-контроль и оценка деятельности учащихся только учителем не всегда является единственным: целесообразно использовать форму самоконтроля и самооценки;

-требований к ученику должно быть много, и уважение к личности ученика должно соответствовать объёму требований;

-основы организации урока составляют эмоции и только эмоции;

-ученик вправе допускать ошибки, но за это он не должен быть наказан, его ошибки следует исправить ему самому и коллективу;

-участие в спорах и получение оценки не являются самоцелью;



-обучение учащихся с первых классов научной организации труда и другие.

В создании психологического климата важно определение темперамента учащегося. От темперамента ученика зависит уровень способностей усвоения учеником новых знаний, пути и подходы к личности ученика. Существуют психологические тесты для определения темперамента. Тесты могут состоять из 10 вопросов и 4 ответов на каждый вопрос. Ответы на вопросы определяются знаками (+) и (-). Сначала подготавливаются листы вопросов и в них вводятся эти знаки. На основе обобщения результатов определяется темперамент учащихся.

В психологии утверждается, что человек относится к одному из 4 типов темперамента. Это:

**1.Холерик.** Сильный, неуравновешанный, ловкий, боевой, весёлый, легко и быстро возбудимый тип. В нём часто встречается состояние аффекта, проявляется неуравновешанность. Он с желанием начинает работу. Проявляет большую инициативу. Но в процессе работы быстро иссякает сила нервов. Резко снижается деятельность, могут исчезнуть усердие и вдохновение. Часто меняется настроение. Наблюдается сильная возбудимость и торможение.

**2.Сангвиник.** Сильный, уравновешанный, ловкий, впечатления изменчивы, весёлый, инициативный. Наблюдается сильная возбудимость и торможение.

**3.Флегматик.** Сильный, уравновешанный, малоэмоциональный, трудно его рассмешить, разозлить и испортить ему настроение. Терпеливый и настойчивый, но иногда безразличный и несмышлённый. С трудностью реагирует на внешние воздействия. В любой ситуации может контролировать себя.

**4.Меланхолик.** Слабый, обладает высокой чувствительностью. Излишне чувствительный, обидчивый, стеснительный, добродушный, боится трудностей, опасается всего. Обладает положительными человеческими качествами. Психический темп слабый. Внимание быстро отвлекается и не имеет определенного мнения.

Знание особенностей темпераментов способствует определению принадлежности учащихся к тому или иному типу темперамента, позволяет создать необходимый психологический климат на уроке. Имеются несколько обязательных требований для создания психологического климата между учащимися и учителем:

1. Формировать в учащихся чувства веры в учебно – воспитательном процессе .

2.Формировать в учащихся осознание целей и задач обучения.

3.Добиться того, что учащиеся всегда чувствовали внутренний мотив по отношению к учёбе.

4. В случаях затруднения ученика в решении той или иной проблемы уметь превратиться в источник для получения информации.

5. Стать источником обращений учащихся.

6. Уметь чувствовать эмоциональное настроение учащихся и развивать в себе способность воспринимать его.

7. Понимать сотрудничества и уметь активно участвовать в нём.

8.Открыто показывать свои эмоции.

9. Знать внутренний мир каждого ученика и стремиться к сочувствию.

10.Хорошо знать и уметь оценивать себя.

“Своеобразный характер конкретного народа, национальное самосознание и другие стороны являются составляющими национальной психологии. Национальный характер формируется под воздействием семьи, общественности и школы, и человек социализируется как личность”. Если сопоставлять эту мысль с вышеизложенными, более полно осознаётся значимость пользования психологической службой в процессе образования. Бу фикрларни юқоридаги фикрлар билан таққосласак, таълим жараёнида психологик хизматдан фойдаланиш мазмун-моҳияти тўлароқ англанади.

В психологии имеются тесты, анкеты, опросы и другие приёмы и методы, направленные на определение интересов учащихся к различным сферам деятельности, изучение их

интеллектуального уровня, способствующие исследованию и анализу рабочих особенностей характера, присущих каждому ученику. Их уместное использование приводит к психологической обеспеченности урока, появлению необходимого психологического климата во

взаимоотношениях учителя с учеником, полной реализации педагогических целей в образовательном процессе. Поэтому организация в системе образования психологической службы в соответствии с современными требованиями считается залогом будущих успехов всего учебно-воспитательного процесса.

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СОЗДАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ

Шадиев Х.Т., Эшмуродов О. (г. Джиззах, Узбекистан)

Специальные систематические исследования проблем учебника в психологии начинают проводиться только и последние десятилетия, что является принципиально новым подходом в их разработке: до этого вопросы создания учебников рассматривались психологами лишь попутно в ходе решения других задач.

Целью исследования, проводимого нами является разработка психологических основ создания учебников. Мы полагаем, что полученные результаты позволят автором руководствоваться при создании учебников научными знаниями, а не только уже накопленным опытом и интуицией. Это исследование носит многоступенчатый характер: в

Нем каждый этап работы ставит свои задачи и выдвигает свои гипотезы, подтверждение или опровержение которых определяет дальнейший ход его развития. Работа проводится, в основном, на материале учебного предмета «Русский язык».

Коротко расскажем об этих этапах. Исследование вначале велось в двух взаимосвязанных, взаимодополняющих направлениях. ВА – первых, анализировались учебники с целью установить их соответствие психологическим закономерностям управления познавательной деятельностью школьников в процессе усвоения учебного материала. Во – вторых, анализировались действия, формирующиеся у школьников в ходе работы с учебником в естественных условиях

школьного обучения, выявлялись возникающие при этом трудности, «Сбои» в усвоении учебного материала и выяснялись психологические причины их появления.

В результате проведенной работы удалось установить характерные для многих учебников недостатки, которые часто и являются причинами затруднений, возникающих у школьников при усвоении ими учебного предмета. Наиболее существенными недостатками являются следующие.

В учебниках часто реализуются отдельные положения различных теорий учения, причем даже эти отдельные положения реализуются эпизодически и неполно.

Учебники недостаточно эффективно управляют познавательной деятельностью учащихся. Они не вызывают у школьников познавательного интереса, интеллектуальной активности, приводят к загрузке памяти, не способствуют самостоятельной работе с книгой. Все это является следствием того, что учебники не заложены принципы проблемного обучения, учебники часто не соответствуют нормативам памяти и внимания, строятся без учета индивидуальных различий школьников, даже в уровне их знаний, умений и навыков.

Учебники построены таким образом, что школьников при работе по ним не формируются правилосообразные обобщения и общие (часто также и частные)

умственные приемы, которые, как установлено в психологии, являются механизмами мыслительной деятельности человека. Это происходит по следующим причинам:

1. В учебниках в ряде случаев даются неверные определения понятий, даже исходных, в них допускаются логические ошибки;

2. Несмотря на то, что последовательность введения тем курса в учебниках от издания к изданию постоянно меняется, все предложенные варианты последовательности изучения материала приводят к тому, что у школьников при решении нового класса задач не актуализируются необходимые для их решения ранее сформированные действия, не происходят верные и не предотвращаются неверные переносы.

Порядок прохождения материала для правильного решения новых задач после изучения новых тем курса требует ломки устойчивых действий, сформировавшихся в результате первоначального обучения, и замены их новыми. Однако у значительной части школьников ломка таких действий либо происходит с большим трудом, либо вообще не происходит.

3. Некоторые виды образцов, включенные в учебники, способствуют формированию у школьников трафаретного, механического действия;

4. В учебниках и сборниках упражнений не соблюдаются принципы варьирования материала. В результате учащиеся нередко создают «ложные» правила.

Проведенная работа позволила сформулировать психологические требования к учебникам: они направлены на предотвращение указанных недостатков.

Однако, естественно, возник вопрос, возможно ли вообще построение учебников в соответствии с требованиями, которые предъявляет к ним психология усвоения? Наше предположение таких учебников возможно при условии разработки нового типа структуры учебника. Имеющиеся на практике варианты структуры далеко не исчерпывают всех возможностей, несмотря на то, что в последние годы много сделано для расширения ее функциональной нагрузки.

С целью проверки этого предположения было решено на конкретном предметном материале исходную модель учебника.

Построение модели позволит использовать ее в качестве метода «инструмента» психологического исследования, т.к. она даст возможность экспериментально изучать учебный процесс и по ходу изучения оперативно вносить в эту модель необходимые изменения и перестройки, которые уже невозможно внести в реально действующий учебник.

Мы предполагали, что экспериментально изучая, эту модель, конкретизируя и улучшая ее, мы тем самым постепенно приблизимся к построению некоторой достаточно совершенной структуры учебника. Приступая к этой работе, мы исходили из следующих принципиальных положений. Усвоение знаний, выработка умений и навыков предполагает формирование у школьников правилообразных умственных приемов. Сформированный прием является содержанием тех новообразований, которые происходят в развитии ребенка под влиянием обучения. Формирование и протекание умственного приема требует активности мышления школьника, взаимосвязи всех психологических функций. Управление формированием приемов требует индивидуализации обучения. Управление формированием приемов требует индивидуализации обучения. Следовательно, управление их эффективным формированием должно происходить в условиях проблемно – индивидуализированного обучения. Именно эти условия обучения мы и предполагали создать с помощью учебника.

Создание и дальнейшее совершенствование исходной модели потребует проведения психологических исследований, направленных на изучение проблем, без решения которых невозможно было как ее создание, так и совершенствование. Иными словами создаваемая модель требует проведения ряда психологических исследований. Они должны проводиться в трех направлениях. Необходимо изучить проблемы: формирования психологического механизма умений и навыков, индивидуализации обучения средствами учебника и моделирования проблемного

метода средствами учебника. Эти исследования должны составить второй этап нашей работы. В результате её проведение даст возможности создать модель учебного комплекса с особой структурой. Создание и экспериментальная проверка ее работоспособности расширит существующие представления о функциональных возможностях структуры учебника. Кроме того, будут выявлены закономерные этапы создания учебников. Они по-

следовательно включают определение функциональной нагрузки, которую предполагают возложить на учебник: выбор психологической теории, на основе которой будут формироваться эти функции; разработку модели структуры учебника, позволяющей реализовать выбранную психологическую теорию проверки и разработку этой модели в эксперименте; построение на ее основе конкретного учебника.

### СЕМЬЯ, ШКОЛА И «УЛИЦА» В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Файзиева М.Х. (г. Карши, Узбекистан)

Общеизвестно, что обучение, воспитание и развитие личности – это сложный психолого-педагогический процесс, который требует постоянного внимания и обдуманной последовательной работы. Круг проблем обучения, воспитания и развития личности держится на треугольнике: семья, школа и «улица», в котором под словом улица подразумевается окружение ученика вне школы и вне дома. Конечно, большую часть времени учащиеся проводят дома и в школе, хотя не следует забывать, что воздействие «улицы» порою бывает сильнее. Поэтому нужно как можно больше свободного времени ученика занять спортивными и кружковыми посещениями. Занятия в кружках и участие в спортивных секциях развивают способности и дисциплинируют учащихся; углубляют знания, умения и навыки.

Родители нужны школе и она нужна сегодня семье. Учитель является связывающим звеном между школой и семьями учащихся. Общение с родителями своих учеников учителю необходимо, так как без этого он оказывается лишенным очень важной информации. У педагогов и семьи общие цели. Без их взаимодействия жизнь ребенка становится беднее, что приводит к неконтролируемому воспитанию, что порою плохо сказывается в становлении личности.

Школа дает ребенку научные знания и воспитывает у него сознательное отно-

шение к действительности. Семья обеспечивает практический жизненный опыт, воспитывает умение сопереживать другому человеку, чувствовать его состояние. Для гармонического развития личности необходимо и то и другое. Без взаимодействия семьи и школы дети представляются сами себе, и их забирает «улица». Без продуманного взаимоотношения семьи и школы нельзя противостоять отрицательному влиянию «улицы». Родители и школа должны хорошо знать режим дня и окружение ученика вне школы и дома. Они должны хорошо знать: кто друзья ребенка, что они из себя представляют, к каким последствиям могут привести эти взаимоотношения. При появлении недоброжелательных изменений в обучении и воспитании нужно будет пресечь эти отношения.

Современные школы переходят к тесной интеграции школьного и семейного воспитания, создаются комплексы «школа – семья».

Главным требованием устава таких комплексов должно явиться обеспечение родительского контроля за всеми направлениями школьной деятельности.

Родители получают доступ к рассмотрению тех вопросов, куда традиционно их не допускали, - выбору предметов для обучения, определению объемов их изучения, составлению учебных планов, изменению сроков и

длительности учебных триместров и каникул, выбору профиля школы, разработке внутришкольных уставов, разработке мер по обеспечению дисциплины, труда, отдыха, питания, медицинского обслуживания школьников, системы поощрений и наказаний и т. д. Словом, при хорошо организованной совместной деятельности школа и семья становятся действительными партнерами в воспитании детей, где каждый имеет вполне определенные задачи и выполняет свою часть работы.

Форма и содержание сотрудничества школы с семьей зависят от целей поставленных учителем.

Учитель, устанавливая связи с родителями и общественностью, решает такие задачи как:

1. *Познание семьи ученика.*

2. *Систематическое изучение влияния семьи и «улицы» на личность ученика.*

3. *Организация совместной педагогической деятельности школы и семьи в обучении и воспитании детей.*

4. *Помощь родителям в воспитании детей дома.*

5. *Организация педагогического просвещения родителей.*

6. *Нейтрализация отрицательного влияния «улицы».*

Взаимоотношения учителя с родителями укрепляются, когда:

1. учитель устанавливает тесный контакт с родителями; (выслушивает их проблемы, высказывает понимание и доброжелательность по отношению к их детям);

2. учитель не забывает, что родители должны смотреть на школу глазами детей (сначала устанавливает контакт с детьми, а затем с их родителями);

3. учитель стремится раскрыть способности родителей в отдельных областях воспитания детей;

4. учитель помнит, что нельзя родителям указывать, а тем более ругать их детей;

5. учитель надеется на победу добра в душе ребенка;

6. учитель делится накопленным педагогическим опытом и т. д.

Без сомнения, все школы хотят поддерживать открытые и тесные связи с семьями. Они знают, что обучение – совместная работа учителей и родителей. Они также понимают, что взаимосвязь с родителями является обязательной при желании развивать способности каждого ученика в школе и за ее пределами

## ПРИРОДА, ВОПЛОЩЕННАЯ В МУЗЫКЕ, КАК ФАКТОР ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Мадримов Б.Х. (г. Бухара, Узбекистан)

Все формы природы, например, цветы, сформированы и раскрашены в совершенстве; планеты и звезды, земля – все дает идею гармонии, музыки. Вся природа дышит, не только живые создания, но вся природа; и это только наша склонность к сравнению того, что для нас является живым, с тем, что нам не кажется столь живым, заставляет нас забыть, что все вещи и существа живут одной совершенной жизнью. И знак жизни, даваемый этой живой красотой, есть музыка.

Что заставляет душу поэта танцевать? Музыка. Что заставляет художника рисовать прекрасные картины, музыканта петь прекрасные песни? Вдохновение, которое дает красота. Поэтому Суфий зовет эту красоту “Саки”, что означает “Божественный Податель” – тот, кто всем дает вино жизни. Что есть вино Суфия? Красота; в форме, в линии, в цвете, в воображении, в чувстве, в образе действий – во всем он видит одну красоту. Все эти различные формы суть части духа красоты, который

является жизнью за ними, постоянным благословением.

Подобно тому, что мы зовем музыкой в повседневной жизни, для нас архитектура – это музыка, садоводство – это музыка, фермерство – это музыка, рисование – это музыка, поэзия – это музыка. Во всех занятиях жизни, где красота является вдохновением, где изливается божественное вино, существует музыка. Но среди различных искусств музыкальное искусство считается особо божественным, потому что оно является в миниатюре точной копией закона, действующего во всей вселенной. Например, если мы будем изучать себя, то обнаружим, что удары пульса и сердца, вдохи и выдохи дыхания – все это работает в ритме.

Жизнь зависит от ритмической работы всего механизма тела. Дыхание проявляется как голос, как слово, как звук; и этот звук постоянно слышим, звук вовне и звук внутри нас самих. Это музыка; это показывает, что существует музыка как снаружи, так и внутри нас. Музыка вдохновляет не только душу великого музыканта, но и каждое дитя, которое как только приходит в мир, начинает двигать своими маленькими ручками и ножками в ритме музыки. Поэтому не будет преувеличением сказать, что музыка есть язык красоты Единого, в которого влюблена каждая живая душа.

И когда кто-то ясно представляет это себе и осознает совершенство всей красоты как Бога, нашего Возлюбленного, то он понимает, почему именно музыка, которую умы переживаем в искусстве и во всей вселенной, должна называться Божественным Искусством.

В мире многие понимают музыку как источник развлечения, времяпрепровождения, а музыканта как затейника. Хотя нет никого, кто бы живя в этом мире, думая и чувствуя, не считал бы музыку самым священным из всех искусств, потому что фактически то, о чем искусство живописи не может говорить ясно, поэзия объясняет словами; но то, что даже поэт находит трудным для выражения в поэзии, выражается в музыке.

Музыка не только превышает искусства и поэзии, но фактически, музыка выше религии; поскольку музыка поднимает душу

человека даже выше, чем так называемые внешние формы религии. Это не следует понимать так, будто музыка может занять место религии; поскольку каждая душа необязательно настроена на ту высоту тона, где она может действительно получить пользу от музыки, а также любая музыка не обязательно столь высока, чтобы возвысить человека, который слушает ее, сильнее, чем это сделает религия. Однако для тех, кто следует по пути внутренней веры, музыка является существенной для духовного развития. Причина этого заключается в том, что душа, ищущая духовного развития, находится в поисках бесформенного Бога. Без сомнения, искусство действует возвышающе, но оно в то же время содержит форму; поэзия содержит слова, имена, предполагающие форму; но только музыка, при всей своей красоте, силе, очаровании, может вознести душу над пределами формы.

Чем глубже человек смотрит в жизнь, тем шире жизнь ему открывает себя, и каждый момент его жизни становится тогда полным чудес и великолепия. То, что мы называем музыкой в нашем повседневном языке, только миниатюра, которую наш интеллект выхватил из той музыки или гармонии всей вселенной, действующих позади всего, и которые суть источник и начало всего естества. Именно поэтому мудрецы всех веков считали музыку священным искусством, поэтому в музыке видящий может увидеть картину вселенной; и в сфере музыки мудрый может объяснить секрет и природу всей работы вселенной.

Эта идея не нова; хотя в то же время она всегда является новой. Ничто не является столь древним, как истина, и ничто не является столь новым, как истина. Желание человека искать чего-то традиционного или чего-то оригинального и нового, – все эти тенденции могут быть удовлетворены в знании истины. Все религии учат, что начало творения есть звук.

Без сомнения, то, как это слово употребляется в нашем повседневном языке, есть ограничение того звука, который предполагается в писаниях. Язык имеет дело со сравнительными предметами, но то, что не может быть сравнимо, не имеет



имени. Истина суть то, что никогда нельзя высказать; а мудрецы всех времен говорили то немногое, что они были в состоянии выразить наилучшим образом.

Следовательно, музыка интересует нас, привлекает наше внимание и доставляет нам удовольствие, потому что она соответствует ритму и тону, которые удерживают механизм всего нашего существа в целостности.

То, что нравится нам в любом из наших искусств, будь то рисунок, живопись, резьба, архитектура, скульптура или поэзия, есть стоящая за ними гармония, музыка. То, что предлагает нам поэзия, есть музыка: ритм или гармония идей и фраз.

Кроме этого, в рисунке и живописи именно наше чувство пропорции и гармо-

нии приносит нам все удовольствие, которое мы получаем, наслаждаясь искусством. И то, что вызывает к нам, когда мы находимся рядом с природой, есть музыка природы, а музыка природы более совершенна, чем музыка нашего искусства.

В нас вызывает чувство возвышенного прогулка по лесу, разглядывание зелени, стояние около бегущей воды, имеющей свой ритм, тон и гармонию. Трепетание ветвей в лесу, вздымание и падение волн, – все имеет свою музыку. И как только мы созерцаем и становимся едиными с природой, наши сердца открываются для ее музыки. Мы говорим, что мы наслаждаемся природой. Но чем в природе мы наслаждаемся? Музыкой.

### ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ И ПСИХОЛОГИЯ САМОБЫТНОСТИ УЗБЕКСКОГО НАРОДА

Жабборов А.М., Жабборов И.А. (г. Карши, Узбекистан)

Известно, что термин "стереотип" в научное обращение был введен У.Липпманом в 1922 году. Однако для того, чтобы объектом исследования стали этнические стереотипы прошло определенное время. Вначале больше внимания обращалось эмпирическим исследованиям проблемы, так называемого "антропостереотипа" (образа человека), а лишь затем начался этап широкого исследования этнических стереотипов.

Все люди, в той или иной степени, являются носителями социальных и этнических стереотипов, с помощью которых сформирована значительная часть наших знаний и представлений о других народах. Этносоциальная среда, культура, быт, социально-экономические и другие условия формируют национально-психологические особенности этноса. Они, влияя на деятельность и поведение личности и группы людей, обуславливают национальное своеобразие самосознания, потребностно-мотивационной сферы и коммуникативно-поведенческой деятельности и обнаруживают себя в социально-психологических характеристиках

активности людей, их поведении и общении.

Асмолов А.Г. пишет, что "в социотипическом поведении субъект выражает усвоенные в культуре образцы поведения и познания, подсознательные, надындивидуальные явления. В основе подсознательных надындивидуальных явлений лежит объективно существующая и являющаяся продуктом совместной деятельности человечества система значений, опредмеченных в той или иной культуре в виде различных схем поведения, традиций социальных норм и т.п. Надсознательные явления представляют собой усвоенные субъектом как членом той или иной группы образцы типичного для данной общности поведения и познания, влияние которых на его деятельность актуально не осознается субъектом и не контролируется им".

Речь идет о процессе социализации, как подражании и идентификации, в результате чего формируются этнические стереотипы. Последнее и определяет особенности поведения субъекта как



представителя данной социальной общности.

Трусов В.П., Филиппов А.С. предлагают исследовать этнические стереотипы в двух планах - гносеологическом (их роль в процессе познания) и социологическом (их социальные функции). Такой подход вполне устраивает нас и в дальнейшем (при изложении материалов данного параграфа) мы будем придерживаться этой линии.

При объяснении вопроса - почему же так необходимо стереотипизирование? - обратимся к его основоположнику У.Липпману.

Прежде всего, он выделяет две причины стереотипизирования. Оно необходимо, во-первых, для экономии усилий, выражающегося в том, люди стремятся не реагировать каждый раз по новому на новые факты и явления, а подводить их уже под имеющиеся категории. "Если бы в окружающем мире не было бы единообразия, то не существовало бы никакой экономии усилий, а только ошибки... Но такое единообразие существует, а необходимость в экономии внимания настолько неизбежна, что отказ от всех стереотипов в пользу чисто опытного подхода подорвал бы человеческое существование».

Вторая причина - защита групповых ценностей, являющаяся чисто социальной функцией. "Они (стереотипы) - крепость, защищающая наши традиции, и за ее стенами мы можем чувствовать себя в безопасности в том положении, которое мы занимаем... Не удивительно, что любое посягательство на наши стереотипы кажется нам покушением на основы нашего мировоззрения".

Соглашаясь с У.Липпманом, мы (также как В.П.Трусов и А.С.Филиппов) склонны предполагать, что одна из основных причин появления этнических стереотипов заложена в специфике несхожести национальных характеров различных этнических общностей. "При контакте представителей различных этнических групп больше внимания обращалось на то, что отличало эти группы друг от друга".

А теперь о самом понятии этнический (социальный) стереотип. "Это - относительно устойчивый и упрощенный образ

социального объекта (группы, события, явления и т.п., складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения личного опыта индивида и нередко предвзятых представлений, принятых в обществе.

Особо хочется отметить, что знание и учет этнических стереотипов, национального характера является одним из условий организации образования. Только о учетом этнического своеобразия можно эффективно готовить, например, педагогические кадры. Если же говорить пошире, то (как уже отмечалось) вне социокультурных проблем (в число которых входит и проблема этнического сознания и этнических стереотипов) не может быть никакого образования.

Таким образом, стереотипизация с психологической точки зрения представляет собой процесс приписывания сходных характеристик всем членам какой-либо социальной группы или общности. Вместе с тем это - сложное социально-психологическое явление, выполняющее функции идентификации личности и группы - с одной стороны, а с другой - оправдание возможных ошибок, негативных установок по отношению к другим группам.

Итак, этнические стереотипы - это обобщения о представителях различных этнических групп, характеризующиеся повышенной эмоциональностью и устойчивостью. Причина образования стереотипов состоит в необходимости использовать в повседневной мышлении принцип "экономии усилий" для "овладения" большим количеством информации при одновременном стремлении к защите групповых ценностей. Будучи элементом национальной психологии, этнические стереотипы формируются как на уровне обыденного, так и теоретического сознания и представляют собой синтез эмоциональных, рациональных и волевых элементов.

Для психологического анализа этнических стереотипов важное значение имеет понимание их внутренних структур. Принято выделять четыре характеристики стереотипа (по Л.Эдварсу - "измерения"):

1. Содержание стереотипа, т.е. набор характеристик, приписываемых какой-либо этнической группе.

2. Единообразие - степень согласованности респондентом в приписывании этнической группе тех или иных характеристик.

3. Направленность - общее положительное или отрицательное восприятие объекта стереотипизирования.

4. Интенсивность - степень предубежденности по отношению к стереотипизируемой группе, выраженная в стереотипе.

Важным показателем в проявлении самобытности народа и этнических стереотипов является и понятие полноты жизни. Здесь имеется в виду не только ее количественная сторона, но и возможность духовного прогресса личности. Шульга Н.А., в частности, пишет, что "полноту человеческой жизни, очевидно, нельзя рассматривать как постоянное стремление к удовлетворению потребностей, наслаждению от их удовлетворения. Полнота жизни человека должна включать и момент преодоления себя, направленность на саморазвитие и самосовершенствование, иначе говоря, богатство жизни личности достигается ею самой на основе высокоразвитой культуры жизнестворчества".

Науки о человеке постоянно стремятся связать его с иными эпохами и культурными мирами. Вместе с тем каждая эпоха по своему теряет и находит человека. "Анатомия человека - ключ к анатомии обезьяны, но и наоборот. Частью психологии людей прошлого всегда является историческая психология современной личности. Последний аспект исторического познания представлен изучением продолжающихся традиций воспроизводства психологического типа человека и отдельных его сторон".

Эталоны культуры и национальные стереотипы служат призмой, через которую люди судят о представителях других этнических и социальных групп и, ориентируясь на которые, выступают с этими представителями в контакты.

Байбурин А.К. сравнивает социальные и этнические стереотипы с двуликим Янусом: а) они могут выступить как индивидуальные нерелексированные способы

решения проблемы данным социумом, данной социальной группой, которые отражают индивидуальность данной социальной общности, ее отличность если на нее взглянуть с другой точки социального пространства, из другой культуры; б) эти же стереотипы выступают для личности в данной группе как ее функционально-ролевые качества, как социотипическая характеристика личности, о которой она узнает, сталкиваясь с другой культурой»

А теперь, вкратце, о языке. Общепринято, что язык есть материал сознания. В этом, кстати и состоит важность языка как признака этноса. Язык также является в известной мере явлением психическим, и это значительно расширяет границы психологии в изучении этноса. Разные национальные языки предъявляют свои специфические требования к выражению мысли в соответствующих текстах. "В силу специфики образа жизни и своеобразия этноса, те или иные языки специализируются на фиксации соответствующей предметной области. Если данная область отсутствует в образе жизни данного этноса, то ее трудно или даже невозможно выразить на языке этой этнической группы".

Таким образом, язык признается самым важным признаком и определителем этноса и является частью его культуры. Непосредственно связанный с мышлением и, благодаря своей высокой структурной организованности, язык предстает и как социокультурный факт и как нормативно-сигнификативное измерение психики. В широком смысле знаковость психики означает признание ее общественного бытия. Более специальным ее социальную нормированность.

Прежде всего, необходимо остановиться, на наш взгляд, на тех географических, климатических, социально-экономических особенностях, которые относятся к числу факторов, воздействующих на формирование этнического сознания и национальной психологии узбекского народа.

Территория современного Узбекистана расположена на перекрестке путей, через которые осуществляется связь между государствами Азии и Европы. В свое

время здесь проходила основная часть "Великого шелкового пути". Обилие воды, плодородные земли, защищенность горами со всех сторон, богатые фауна и флора, преимущественно солнечные дни в году, умеренность осадков, жаркое лето и относительно умеренно холодная зима способствовали тому, что этот благодатный край становился местом, где все больше и больше становилось оседлых народов.

Природные условия и географическое положение содействовали развитию торговли, кустарных ремесел и особенно скотоводства и земледелия. Аграрная направленность развития экономики сохраняется и в наши дни.

Следует признать, что на основе кропотливого труда народа в основном занятого в сельском хозяйстве, требующего огромных усилий и непрестанной заботы о земле, формировался национальный характер узбекского народа, его трудолюбие. Земледелец или скотовод, работающие на земле Узбекистана, наверное похожи на тех, кто живет и работает в других регионах. Вместе с тем исторический опыт, национальная философия, различия в экономическом и культурном развитии и, наконец, географические условия и язык придают то особенное, что различает одни народы от другого.

В этом плане, наверное, правы те, которые утверждают, что общественное бытие определяет общественное сознание.

В дальнейшем мы перейдем к психологическому анализу этнических стереотипов и самобытности узбекского народа, которые в наиболее общем виде отражены, в народной мудрости, сохранившейся культуре и, непосредственно проявляющейся в социокультурной среде. Это ни в коей мере не представляет собой попытку отдалить узбекский народ от других, идеализировать нацию. Мы глубоко надеемся на то, что причин и факторов, которые "разделяют людей на те или иные народы, гораздо меньше того, что объединяет их под общим названием человечество".

Народная мудрость вобрала в себе самые разнообразные стороны жизни, которые отражают прежде всего, нравственные аспекты жизни.

Народы, населяющие территорию современной Центральной Азии всегда отличались высокой нравственностью, порядочностью, честностью и благородством. Афоризм: "два слова "мир" и "спокойствие" стоит тысячи слитков золота", олицетворяющие миролюбие, в частности, узбекского народа, и в наши дни является главной ценностью народа Республики Узбекистан. Узбеки всегда почитали и прославляли и такие нравственные качества, как преданность Родине, любовь к народу, героизм, скромность, правдивость, дружелюбие, честность. Это можно встретить в ряде пословиц и поговорок: "Чем быть шахом на чужбине, лучше быть нищим на своей Родине" ; "Кто не живет на Родине, тот не знает вкуса жизни" ; "Сидеть можешь криво, но говори прямо" ; "Лучше смерть от правды, чем жизнь во лжи" ; "Скромность - венец мужества" ; "Самая красивая одежда - скромность" ; "Три вещи вызывают любовь - вера, щедрость и скромность" ; "Кому скажешь "Добрый день!", тот не забудет сказать: "Доброй ночи!" ; "Видел раз - знакомый, видел два - товарищ, видел три - друг", и т.д.

Основная наша задача педагогов состоит в том, ... чтобы все прогрессивные начала народной мудрости более успешно использовать в практике воспитания детей в современных условиях и тем самым способствовать развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать основанное на общечеловеческих ценностях мировоззрение и гуманистические отношения.

В узбекских пословицах и поговорках воспевается труд и осуждается лень: "Летний труд - зимний отдых" ; "Беззаботность по весне - осенью раскаяние" ; "Весенний труд - осенний клад" ; "Посеешь на день раньше - пожнешь неделей раньше"? "Остановишь гнев - будешь в выигрыше" ; "Остановишь труд - будешь в проигрыше"; "Чем знать, что оказать, лучше знай, что сделать" ; "Кто идет - у того за спиной путь растет. Кто сидит - у того растет перечень забот!" "Праздник у бездельника - это каждый день никак!" и т.д.

Известно, что такие черты национального характера как сдержанность и нето-

ропливость, решительность и осторожность, вежливость, дружба, скромность, бережливость, гостеприимство и др. все эти, закрепленные в национальном характере черты этноса, 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 уважишь" ; "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"; "Дом, где раз отведаль соли, сорок раз скажи "Салом!" и др.

В вышеизложенных изречениях отражены бытовые реалии народа, социальные условия, его отношения к соседям, друзьям, врагам; отношение 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 особен-

ности сужаются, расширяются, однако смысл их бесценен, так как они впитаны в этнос и стереотипизированы в обыденном сознании народа.

Исследование этнических стереотипов поведения и психологии самобытности народа должны проводиться в контексте с изучением социокультурной системы, породившей их. При этом, необходимо учитывать, что процесс воспроизводства этноса во всех его проявлениях - это неточная копия стереотипов, передаваемая из поколения в поколение.

Важно учитывать, что в воспроизводстве культуры неизбежно (осознанно или неосознанно) присутствует какой-то элемент совершенствования. Мы полагаем, что воспроизводство этноса, его культуры, самобытности и т.д. идет согласно принципу самопроизводства и развития.

Наиболее глубоко и прочно этнические стереотипы, самобытность узбекского народа, его традиции, обычаи, обряды, привычки и вкусы закреплены в народной мудрости (изречения, пословицы и поговорки и т.д.). Бережно охраняемые народом и глубоко почитаемые им, они до сих пор не теряют своего первоначального смысла и являются одним из важнейших факторов в повседневной жизни этноса.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Мавлонов Ж.Х., Тагирова Н.В. (г. Бухара, Узбекистан)

Сравнением информационно-коммуникативных средств система образования во всем мире, в том числе и в Узбекистане, претерпевает существенные перестройки и изменения. Введение и применение в образовании Узбекистана системы дистанционного обучения в различных формах (например, переход к обучению с использованием системы дистанционного обучения «Moodle») вносит существенные требования и изменения в деятельность студентов и педагогов. В связи с этим, мы решили остановиться на

некоторых проблемах, возникающие при организации дистанционного обучения.

Переход к обучению с применением компьютерных или Интернет технологий меняет специфику общения в процессе обучения.

1. Специфика общения определяется тем, что в Интернете происходит смена ведущего сенсорного канала на визуальный. Речь идет о том, что при работе с ресурсами сети учебная информация поступает к учащимся через экран компьютера. И как бы интенсивно не происходило развитие средств мультимедиа, ис-

пользующие и другие каналы восприятия информации (например, аудиальный, слуховой, а также кинестетический), визуальный канал еще долгое время останется доминирующим. Следовательно, при создании различных средств обучения (образовательных веб-сайтов, веб-учебников, справочных систем и пр.) на этапе проектирования и использования их в учебном процессе, необходимо учесть наиболее важные психолого-физиологические особенности восприятия человеком информации, представленной в визуальной форме.

2. Общение участников происходит преимущественно в вербальной форме (когда они не могут видеть друг друга в реальной среде), позволяет им принять новые социальные роли. При этом, форма взаимодействия участников обучения друг с другом может прямо транслироваться из реальной жизни, частично изменяться, а может породиться абсолютно новая и непривычная, с точки зрения сложившихся привычек и традиций. В этом смысле Интернет является даже более благоприятной психологической средой для обучения и общения по сравнению с обычной школой. Ученик может представить себя другим учащимся таким, какой он есть (или каким он считает себя, хочет себя видеть). У него всегда есть «пауза во времени» для того чтобы адаптироваться в новой среде, осмотреться и понять «расстановку сил» в новом коллективе, познакомиться с новыми правилами поведения в новой среде и выработать свою тактику поведения. Условия асинхронной коммуникации (общение по электронной почте) дают ему эту возможность.

3. Меняется форма обратной связи, становясь более техническим, чем человеческой. Происходит ознакомление с текстами лекций, заданиями со стороны студентов, оценка ответов на задание педагогами, отправленные студентами. При этом, участники процесса общения не видят друг друга, не ощущают нюансы отношений, мимику и настроение человека.

4. При применении средств дистанционного обучения в учебном процессе, может резко уменьшиться роль интерактивных методов обучения, которые, в насто-

ящее время, интенсивно внедряются наряду с информационными технологиями. Так как есть вероятность резкого уменьшения непосредственных коммуникаций между педагогом и учащимся, учащимся и учащимися.

5. Происходит значительное уменьшение роли влияния учебных заведений и педагогов на развитие и формирование личности студента. Значение учебно-воспитательного процесса перестает быть основным и смещается только в сторону обучения.

6. Одна из основных проблем человечества является умение организовать эффективное общение. При переходе к дистанционной системе обучения уменьшается роль воздействия, направленного на формирование готовности личности к эффективному взаимодействию с другими людьми, воспитанию толерантности, умения слушать и слышать других, умения вести дискуссию и аргументировать.

7. Учет индивидуальных особенностей студентов и учащихся практически невозможен. Построение и подготовка учебного материала с учетом индивидуальных особенностей студентов представляется фактически сложным, не имея непосредственного визуального психологического контакта. То есть, невозможно построить учебный материал заранее, не зная кто твой студент, каков его темперамент и характер, уровень коммуникабельности, способности и т.д..

8. Эффективность работы с учебным материалом со стороны студентов меняется в противоположную сторону. Существующая традиционная система образования в большей степени соответствовала природным особенностям экстравертов. В современной форме образования удобнее станет интровертам и может даже стать скучной для экстравертов. Конечно, высокие социальные, учебные достижения возможны при любом типе темперамента, однако только в том случае, если пути, ведущие к успеху, избираются (сознательно или стихийно) человеком с учетом своих природных особенностей, опираясь на их сильные стороны и компенсируя возможные отрицательные проявления, но это не всем под силу.

В педагогической литературе выделяются три группы форм организации учебной деятельности учащихся: **индивидуальные, групповые и фронтальные.**

Традиционная система обучения основана, главным образом, на фронтальных методах работы с учащимися, когда преподаватель работает одновременно с большим количеством студентов. Соответственно, достоинствами данной системы являются:

- относительная дешевизна;
- большой охват аудитории;
- отлаженность системы.

Недостатками данной системы считаются:

- нивелирование личности (сведение всех к одному общему уровню);
- малая свобода творчества как для студентов, так и для преподавателей;
- низкая познавательная активность и самостоятельность студентов.

В такой традиционной системе основными формами организации учебной деятельности студентов высшей школы являются лекция, семинарские занятия, практические задания, лабораторные работы, а также можно использовать их в системе дистанционного обучения.

Индивидуальные формы работы также присутствуют в традиционной системе обучения, но гораздо в меньшей степени. Это консультации, индивидуальные занятия, написание курсовых работ и т.п..

Как известно, достоинствами индивидуальных форм обучения являются:

- возможности учитывать уровень развития и стремления каждого учащегося;
- свобода творчества;
- более тесный контакт с преподавателем.

Недостатками являются:

- высокая стоимость системы обучения;
- студент не общается с равносоставленными партнерами (другими студентами), а значит, не может объективно оценить уровень своих знаний или глубже разобраться в учебном материале.

В системе дистанционного обучения часто используется модель обучения, основанная исключительно на индивидуальной самостоятельной работе студента. В этом случае, студент чувствует себя один на один с предметом, у него должна

быть очень сильная мотивация учения, иначе психологический стресс будет очень велик и он просто бросит учебу. Эта модель в большей степени подходит для самообразования. Как правило, лишь самые одаренные студенты могут работать в таком режиме.

Надо отметить, когда мы говорим или пишем о том, что применение новых информационно-коммуникативных технологий позволяют организовать индивидуальное обучение, мы должны иметь в виду, что именно форма обучения является индивидуальной. И это понятие нельзя путать с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Как мы выше указывали, в большинстве типов дистанционного обучения меньше учитываются индивидуально-психологические особенности обучающихся.

При этом надо отметить, что индивидуальное обучение являются эффективными для обучения детей, имеющих проблемы со здоровьем или с задержкой развития. То есть, у индивидуального обучения есть своя ниша в современной системе образования.

Как известно, в педагогике самыми современными формами организации учебной деятельности являются групповые. Именно на них основаны интерактивные педагогические технологии.

Достоинствами групповых форм работы являются:

- использование широкого спектра исследовательских и проблемных методов;
- активное применение полученных знаний в практической деятельности;
- развитие критического мышления, познавательной активности и самостоятельности студентов;
- формирование собственной точки зрения на многие проблемы.

Недостатками групповых форм являются

- возможность «спрятаться за спину» другого студента;
- большая подготовительная работа преподавателя.

Однако данные недостатки можно преодолеть при правильном планировании своей деятельности преподавателем. В настоящее время, именно обучение, ос-

нованное на групповых формах работы, становится наиболее популярным.

Во многих источниках (Интернет материалах), совместное обсуждение вопросов в чатах, переписки по электронной почте или другие формы обмена информацией указываются как активное групповое или коллективное обучение. По нашему мнению, такое сравнение не является правильными. Вышеуказанные формы общения не являются групповыми, так как не происходит обмен информацией на эмоциональном, личностном, интерактивном уровне.

Аналогичным образом можно было бы продолжить сравнительный анализ по выявлению психологических проблем организации дистанционного обучения. Но наша цель не является приукрасить воз-

можности одной системы обучения, уменьшая достоинства других форм обучения. Отсюда плавно вытекает основной вывод, что развитие различных новых форм обучения ставит перед психологами новые задачи, решение которых не должны отставать от практики. Решение таких проблем требуют глубокого анализа различных психологических теорий обучения, разработки новых рекомендаций по организации учебного процесса.

Мы надеемся, что обсуждение вышеуказанных проблем будет способствовать объединению усилий психологов теоретиков и практиков, работающих в области совершенствования учебно-воспитательного процесса и в мировой системе образования.

## УЗБЕКИСТАН: ЭВОЛЮЦИЯ ДУХОВНОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

Куранов М.К., Буранов М. (г. Ташкент, Узбекистан)

С первых дней независимости в Узбекистане приоритетом государственной политики стало возрождение национальной идентичности, традиций, обычаев, незыблемых ценностей, ибо они — есть духовное богатство, основа воспитания подрастающего поколения.

В первую очередь по инициативе Президента страны И. А. Каримова был возвращен к жизни из небытия древний праздник Навруз, символ мудрости народной. В указе главы государства об этом отмечалось, что «народ с воодушевлением отнесся к возрождению древней традиции. Навруз явился мощным фактором в воспитании у наших людей бережного отношения к Земле и природе, уважения к труду дехкан, добрососедства, благотворительности. Ведь праздник и отличается своей человеческой и интернациональной сущностью.

Навруз стал поистине всенародным. Во время его празднования проявляются самые лучшие качества и демонстрируются традиции разных народов, проживающих в Узбекистане. Свою лепту в его популяризацию, проведение на высоком уровне,

широкое благотворительное движение внесли партийные организации, общественные объединения органы самоуправления граждан. 21 марта в нашей стране объявлен всенародным праздником Навруз и выходным днем. Этот праздник внесен в репрезентативный список нематериального культурного наследия человечества наряду с национальной пением шошмаком и другими духовными реликвиями.

В ходе большой работы по возрождению древних традиций, возвращению их народу с 1990 по 1997 год главой государства были приняты десятки документов, направленных на возрождение добрых национального достояния. Введены в действие законы «Об образовании», «О свободе совести и религиозных организациях», Национальная программа о подготовке кадров, а также указы и постановления о поддержке и развитии ремесленничества и народного прикладного искусства, совершенствовании деятельности музеев, о праздновании всенародных праздников Курбан хайит и Руза хайит.



Возвращены народу имена и труды великих предков, которых признал весь мир. Среди них Абу Али ибн Сино, аль Бухори, аль Хорезми, аль Фергани, Бахоуддин Накшбанд, аль Хаким ат Термези, Ахмад Яссави и других. Кроме этого, благоустроены места поклонения им, а также священные места и объекты паломничества.

В Самарканде в ушедшем году состоялся уже десятый международный фестиваль «Шарк тароналари», призванный способствовать возрождению и популяризации национальных ценностей. В 2015 году в нем приняли участие около 400 артистов из 67 стран.

15—16 мая 2014 года в древнем Самарканде проходила международная конференция «Историческое наследие ученых и мыслителей Средневекового Востока, его роль и значение для современной цивилизации», где глава нашего государства выступил с исторической речью, где десятки выдающихся ученых всего мира говорили о науке, взявшей начало на нашей земле и заложившей основы мировой мысли.

Как известно, в 2007 году Ташкент был объявлен международной исламской конференцией столицей исламской культуры. Здесь прошла одноименная международная конференция. Кроме того, в республике проведены десятки научных международных и республиканских конференций, тысячи духовно-просветительских мероприятий. Они помогли возродить национальное достоинство, которое отвергалось предыдущим строем в течение 70 лет. Также эти меры стали основой для воссоздания былых традиций, становления народа независимого государства. Ведь возрождение истоков и их сочетание с современностью играет важную роль в формировании идеологии нового поколения.

В первые годы суверенитета многим из нас было трудно избавляться от пережитков тоталитарной системы советской империи. Но со временем благодаря инициативе и мудрой политике Президента Ислама Каримова все сомнения и комплексы остались в прошлом. Сегодня сформировался новый пласт народа — современно

мыслящий, которому есть что противопоставить чуждой идеологии.

Сегодня у нового поколения совершенно иной кругозор и чувство собственного достоинства. В своей книге «Она юртимизнинг бахту-истикболи ва буюк келажга йулида хизмат килиш — энг олий саодатдир» Президент говорит, что теперь Узбекистан — независимое государство, и наш народ никогда не станет подвластным кому то, и не свернет со своего пути. Тот, однажды вдохнул воздух свободы, больше никогда не согласится на рабство.

Из истории известно, если одно государство хочет подчинить себе другое, в первую очередь оно старается лишить противника национальных ценностей, наследия, которое напоминало бы о его сущности, традициях, культуре. Во время воин в первую очередь сжигали книги, уничтожали культурные памятники, государственные символы. Потому что нельзя подчинить народ, не изменив его сознания и мышления. Многие государства в современном мире предпочитают сражениям на поле битвы идеологические атаки.

Доктор психологических наук В. Крысько в своей книге «Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт)» так описывает идеологические сражения нынешнего времени: «Сегодня ни одно государство не в состоянии защитить себя, используя одни лишь военнотехнические средства. Обеспечение безопасности все больше и больше становится комплексной задачей, включающей в себя военные, политические, экономические, информационные и другие меры. Успешно решать эту задачу удается благодаря оптимальному сочетанию всех форм и способов противоборства, включая в их число и психологическую войну.

Сущность войны в обычном понимании данного термина всесторонне изучена. Особенности же психологической войны правильно понимают только специалисты. Между тем, одна из основных целей любой «обычной» войны как раз и заключается в изменении психологии противника. Что значит «заставить его сдаться на милость победителя», либо «принять предлагаемый план урегулирования» какой-то

проблемы? Это предполагает, помимо прочего, сформировать у него убеждение в бессмысленности дальнейшего сопротивления, лишит веры в свой успех, т.е. изменить психологию».

Нынешние процессы глобализации позволяют в кратчайшие сроки изменить психологию людей, тем самым разрушить государственный строй. Все чаще объектом «нападения» становится молодежь, которая в силу своей неопытности не всегда защищена от влияния чуждых идей, среди которых сегодня активно через интернет и другие средства массовой информации пропагандируются «массовая культура», «человек мира». Цель — «отравление» сознания молодых людей, принуждение их к отказу от национальных ценностей и пропаганда собственных идей.

И здесь уместно привести слова доктора педагогических наук М. Куронова о том, что «Высшего уровня духовности человек достигает в той среде, где происходит социальное взаимодействие субъекта с национальными и глобальными ценно-

стями человечества, когда в сознание его все больше и больше проникают элементы общечеловеческого сознания, которые играют в ней особую роль. Личность с таким сознанием понимает и сочетает национальную культуру с общечеловеческой на глобальном уровне и своими творческими изысканиями стремится обогатить разум человечества». В таком контексте так называемая «массовая культура» — нечто чуждое для всех народов, менталитетов. Ибо она аккумулирует в себе самые низменные побуждения, на которые способен человек.

К сожалению, приходится признавать, что сегодня среди нашей молодежи еще встречаются те, кто не в силах противостоять идеям «массовой культуры». Наша задача выработать у нового поколения идеологический иммунитет. А для этого нам необходимо воспитывать молодежь на национальных ценностях, традициях, пробудить в них гордость за народ и чувство собственного достоинства.

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Мухамедова Д.Г. (г. Ташкент, Узбекистан)

На современном этапе совершенствования образовательной системы Республики Узбекистан и в мире значительное место занимают педагогические нововведения и инновационные процессы, которые характеризуются генерированием и реализацией новых идей и образовательных инициатив. В связи с этим формируются современные требования к менеджерам образования, для реализации которых необходимы специализированные мероприятия по подготовке управленцев к инновационной деятельности в современных условиях. При этом, социально-психологический аспект данного процесса является одним из приоритетных и менее исследованным. Так, не вы-

явлены важные социально-психологические особенности менеджера образования, не разработан конкретный механизм их формирования и развития в условиях инновационной деятельности, а также отсутствует удобный и стандартизированный инструментарий изучения и оценки данного процесса.

Инновационная деятельность менеджера образования высшей школы, это особая деятельность, требующая специальной подготовленности и по своей сути является результатом творческого, креативного поиска оригинальных, нестандартных решений педагогических проблем, как самим менеджером образования, так и совместно с (коллективом). Ин-

новационный процесс заключается в формировании и развитии содержания и организации нового. Он представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых научное открытие или идея превращаются в социальное, в том числе образовательное нововведение. При этом, в психологической литературе относительно конкретных, общепризнанных критерий оценки эффективности инновационной деятельности менеджера образования наблюдается разноплановость. Наиболее признанными обобщенными критериями, используемыми для оценивания инновационной деятельности в образовании, являются новизна, оптимальность, результативность, возможность творческого применения в массовой практике.

Роль подготовки управленческих кадров, а также социально-психологический её аспект в мире становится ещё более актуальным на сегодняшний день. При этом, по данным различных исследователей, одним из действенных инструментов решения проблемы качественной подготовки менеджеров является система подготовки в процессе профессиональной деятельности, т.е. подготовка без долгосрочного отрыва от ведущей деятельности, которая дает возможность подготовить специалистов способных выстроить четкую систему управления, готовых решать нестандартные задачи и активно применять в своей практики инновации. И если конкретизировать мнения различных исследователей можно заключить, что подготовленность менеджера образования к инновационной деятельности определяется как интегральное образование, особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение. При этом важную решающую роль в подготовленности к инновационной деятельности играют различные составляющие.

В связи с этим необходимы специальные процедуры в ходе подготовки менеджеров образования всех возрастных и стажовых групп, которые носят упреждающий характер, привлекающие менеджера образования к процессу самоосмысления.

С целью социально-психологической подготовки менеджеров образования к инновационной деятельности высшего образовательного учреждения нами была разработана специальная программа, которая ориентирована на создания эффективного комплексного воздействия (активизацию, улучшение) на социально-психологические особенности в рамках выделенных нами ранее значимых факторов эффективного менеджера образования в условиях инновационной деятельности. По своему содержанию, разработанная программа предусматривает три основные части и соответствующие занятия, в ходе которых проводятся опросы, тренинги, мини-лекции и т.п.

Проведение исследования до и после подготовки с последующим анализом по частоте встречаемого признака, а также изучение результатов наблюдения и бесед (обратная связь) в ходе подготовки позволило выделить динамические изменения социально-психологических особенностей менеджеров образования экспериментальной группы, позитивно влияющих на инновационную деятельность в результате проведенных мероприятий. Так, показатели по всем пяти составляющим: мотивированность, коммуникативность, сотворчество, контактность, организаторские способности позитивно изменились. Данные изменения не затронули менеджеров образования контрольной группы, где практически все показатели остались без существенных (значимых) изменений, что подтверждает эффективное и целенаправленное воздействие программы подготовки менеджеров образования к инновационной деятельности на значимые социально-психологические особенности менеджеров образования экспериментальной группы и делает данную программу приемлемой для применения на практике.

На основе полученных результатов проведенного исследования, можно сформулировать следующие рекомендации для специалистов в области психологии образования и педагогики, полученные материалы по результатам теоретического анализа (основ подготовки менеджера образования к инновационной деятельности в психологической

науке) и эмпирического исследования (социально-психологических особенностей эффективного менеджера образования в условиях инновационной деятельности высшего учебного заведения с уче-

том социально-психологических барьеров) могут использоваться при подготовке к занятиям по психологии и педагогики (психология менеджмента, педагогическая психология и т.п.).

## ОСНОВЫ ВЫБОРА КРИТЕРИЕВ ОТНОШЕНИЯ

Максадова М.С., Кораев З.Х. (г. Навои, Узбекистан)

Известно, что отношение как субъективное явление складывается связью активности сознания в отражение внешнего мира и обеспечением его регулятивной функции (К.К.Платонов), проявляется через систем мотивов деятельности отношений человека и эмоционально-волевых качеств, направленных претворению своих целей.

Социально – психологическое значение фактора отношения служащего обеспечение гармоничности личность и общество в том, (созданная вещь, построенное здание, определённый строка стихотворения, посажанное дерево, созданная или исполненная песня и т.д.) с одной стороны это есть тема деятельности, с другой стороны, с его помощью в общественной жизни человек находит своё самоутверждение. Потому что эти вещи созданы для других. Через это вещь непосредственно отношение находит между людей из за производства общей вещи, относящейся всем творящим и исполняющим, употребляющим и усваивающим – в качестве общего образует отношение. Это отношение имеет важное значение для процесса психологической защиты, который служит социальному развитию личности. Социально – психологические отношения во многих социальных направлениях складываются как фактор связи демонстрирующей между людьми. В этом направления «мы-мы», «мы – вы» или «я – коллектив», «коллектив – я», «я – коллектив-общество» и для психологической службы намечают определенные практические направления. Глубокий и основательный анализ социально – психологических отношений с психологической точки зрения имеет важной практическое

значение. А складывание критерий отношений оценивается содержанием объекта социально – психологического подхода к личности. Вероятно и по этой причине, в социально- психологических литератур отношений личности к обществу, отношение её к общественным и трудовым обязанностям, отношение к членом общества, и отношение к самому себя трактуются на основе определённой иерархической системе.

В этих отношениях могут ярко отражаться образ жизни, нравственные идеалы и облик. Это позволяет размышлять о системе социальной активности связано с отношениями каждой личности. Наблюдения и научные анализы показывают, что и процесс отношения учебной деятельности. На основе этой системы можно исследовать приметы, динамику результаты проявления активности личности. Потому что, на основе определённого иерархического построения того и иного психологического критерия теоретического и научное размышление имеет важное значение. Согласно этому определяются критерии отношения и его касающиеся стороны к иерархической системе и учебной деятельности. Кроме этого уместно сказать, что с исследователи в исследовании критерий отношений связывают его непосредственно с параметрами проявляющих внутреннюю доброжелательность по отношению субъекта к объекту складывающиеся осознанными эмоциональными переживаниями, активностью и решительностью.

Теоретическая основа формирования критерия отношения к самому себе в том, что если каждая личность требовательна к себе только тогда могут осуществляться

его все возможности, которые имеют социальную активности личности. Существуют множество мнений, утверждающих социальную ценность и значение формирования отношения к самому себе. Во всех в них глубоко анализируются та или иная сторона отношения к самому себе, это исследуется как важный фактор, служащий для обеспечения развития личности. Даже можно особенно подчеркнуть, что отношение к самому себе как специальный фактор механизма защиты сегодня стоит в центре признанных передовых общих психодиагностических литератур и исследований.

Например, защита себя от неприятных (касающихся естественным чувствам) происшествий является самой важной стороной защиты отношений к самому себе. Личность (субъект) для того, чтобы не поддаваться не приятным чувствам, если надо, жертвует некоторые стороны пережеванный, связанных с воплощенным в облике своё я процессам. Человек может стараться на основе определённого принципа: «Да, я не так хорош, потому, что в некоторых случаях я слабохарактерный, бессильный, но не плохой.» сохранение нормы отношения к себе и поддержка внешний общественный предметная деятельность, в одно время масштаб возможностей, выражающих внутреннюю личную активность служит для постоянно усовершенствования. Действительно, проявление активно-положительного отношения к самому себе, прежде всего, начинается со стремления самопознания и развития самого себя. Критерия отношения деятельности, психология деятельности и теоретически – научные анализы о его социальном значении, мнения о выводах дают возможности складывания на высоком уровне отношения к деятельности и принятия как важного критерия для плодотворности мотивации отношений. Потому, что само определение деятельности (Деятельность – это внутренняя психическая и внешняя физическая активность человека, управляемой осознанной целью.) выражает свод отношений человека в той или иной степени. Значит, согласно этому, можно условно отметить три степени (положи-

тельный, индифферентный, отрицательный) отношений по отношению к деятельности.

а) проявление положительного отношения по отношению, к деятельности, по нашему, происходит на основе требовательности к социальному содержанию к деятельности и удовлетворения от результатов деятельности.

б) Индифферентные (поверхностные) отношения по отношению к деятельности совершаются, по нашему, из-за недостаточного неудовлетворения от требований и результатов деятельности, из-за отсутствия устойчивых интересов к деятельности, из-за недостаточности обеспечения гармоничности между социальным развитием деятельности и личности, и в результате занятости деятельностью просто из-за обязательств.

Проявления отрицательных отношений по отношению к деятельности при утраты адекватности между индивидуальным миром личности и требований деятельности только материально-принудительных движений по отношению к деятельности или от требований и его результатов характеризуется достаточно низким проявлением удовлетворения эмоционального социального содержания.

Цель от выделения систему отношений на данные виды еще глубже представить и трактовать некоторых социальных сторон, выражающих общественную активность как отношение по отношению к деятельности.

Трактовка этих мнений утверждает, что проявление активно-положительного отношения у каждой личности может складываться только на основе удовлетворения от результата своих требований, это выражает свод движений удовлетворение от результатов деятельности и удовлетворение личности от своей деятельности и складывающихся на основе удовлетворения своих социальных потребностей.

Чтобы разработать и применяют социальные методы, направленных на проявлений активно-положительных отношений деятельности, выражающих уточнение критерий (показателей) необходимо теоретически-научно основываться.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ НА ОСНОВЕ ЦЕННОСТЕЙ**

Баратов Ш.Р. (г. Бухара), Кораев З.Х. (г. Навои, Узбекистан)

Формирование мотивации отношения к учебной деятельности у учеников начальных классов непосредственно связано со многими социально – психологическими средствами, такими как ценности и общая направленность личности. Как показывают многие научные источники отношение к учебной активности прежде всего начинается и развивается с отношения к самому себе, окружающим и результатам деятельности. Разумеется, в этом процессе немаловажную роль играют требовательность личности к самому себе, учебно– воспитательный процесс, своеобразные индивидуальные свойства личности а также правильная организация учебной деятельности на основе педагогико – психологических требований.

Конечно, общая направленность и формирование отношения на основе ценностей – много объёмный процесс. С этой точки зрения общая направленность личности и ценности, составляющие основу формирования мотивации отношения, требуют к себе серьезного внимания.

В связи с этим уместно использование специальных анкетных вопросов, позволяющих выявить определенные критерии, тесты, индивидуальные групповые беседы, краткие и длительные лонгитюдные наблюдения практико – методологические пособия известных психологов, опубликованных в научной прессе. Каждые полученные первичные и вторичные результаты анализируются условно по системе, приятной в специальном порядке. Эти анализы дают возможность приобрести следующие сведения: а) выразить процесс отношения в качестве определенного объекта ценности, общей направленности личности, б) эмпирически оценить соответствие между мотивацией отношения и активностью ученической личности, в) определить показатели мотивации отношения, сформированной на основе общей направленности личности (самому

себе, людям, деятельности), г) определить показатели направлений ценностей (обладать высшем статусом, высокой материальной обеспеченностью, активными социальными взаимоотношениями, работать над собой, направленность к успехам, духовное удовлетворение), д) оценить свойства своеобразной иерархической системы и динамику показателей мотивации отношения по направлениям ценностей, а также общую направленность личности, е) изложить соответствующие социально – психологические выводы, основываясь на анализах приобретённых эмпирических материалов. Основываясь на имеющихся материалах, надо отметить, что выпуск рекомендаций, важных для практических социально – психологических предметов приобретают немалую зависимость, что показатели мотивации отношений, характерных для младших учащихся школ, различные. На основе каждого эмпирического показателя, его иерархической цепи а также динамики имеются объективные и субъективные причины и следствия, которые наиболее ярко отображаются при использовании дополнительных методов. Исходя из этого следует эмпирически оценить иерархическую систему отношения ученической активности, формирующейся на основе своеобразных мотивов, определенные потребности в деятельности и жизни изучаемых респондентов, определить общую закономерность, выражающую своеобразную динамику, а также некоторым ситуациям, связанным с индивидуальными и территориально этно – психологическими свойствами, лежащими на основе выше указанной динамики. Наблюдается интересный факт – чем больше возраст у учащихся, тем выше показатель активных социальных взаимоотношений. Однако, показатель индифферентного отношения, предоставленного в системы само направленности, не

сколько уменьшается с возрастанием младшего школьного возрастного периода. Это обстоятельство подтверждает характерность того, что учащиеся младших классов с истечением времени начинают осознавать своего социального «Я». Диапазон общих показателей системы показателя учебной деятельности, основанной на общей направленности личности, а также показатель отношения к людям, лежащий на основе общей направленности личности, представляют иную картину т.е. у младшего школьного возраста относительно уменьшается самостоятельное мышление, прирост общения с окружающими, приверженность к мнениям людей. Представление наибольшего увеличения у некоторых учащихся младшего школьного возраста показателя активного социального отношения направленности к деятельности, общей направленности, личности, вернее, выявляется наличие тенденции постепенного уменьшения индифферентных отношений по отношению к производительности деятельности молодых учащихся с истечением времени (с возрастанием).

Интерес к продукту деятельности в период младшего школьного возраста, вопросы серьезного обращения к результатам деятельности, а также выражения отношения к учебной деятельности в качестве результата деятельности в широкой социальной сфере подтверждает то, что приобретает немаловажную значимость формирование определенных представлений о направленности к деятельности, окружающим, самому себе. Общий показатель мотивации направления ценности, получаемый у учащихся младшего школьного возраста, выделяется тем, что он сформулирован по-разному. В общих количествах показателей активного социального отношения, и во всех направлениях целевых ценностей, во всех видах ценностей (отдельное творчество, социальное отношение к деятельности, серьезная работа над собой, строгая направленность к успехам, духовная удовлетворенность от цели деятельности, само сбережение) входящих систему мотивации активных социальных отношений наблюдается тенденция некоторого совершенства, стабильности превращения

подростающих учащихся в активность или же деятельность подростка. Вообще, в количествах показателей, полученных по направлениям мотиваций иерархической системы целевых ценностей устанавливается, что взаимоотношение учащихся младшего школьного возраста на начальной стадии обучения их отношение к учебному процессу строится на основе мотивации активного социального отношения. Можно отметить, что к 4-му классу эти показатели немного повысятся.

Основываясь на полученных сведениях можно иметь определенных рекомендаций о наличии характерного прироста в системе активных социальных взаимоотношений целевых ценностей подросткового периода.

Можно заметить постепенный прирост формирования направлений мотиваций посредственных ценностей, на основе активных социальных взаимоотношений в процессе выбора профессии на данный момент можно увидеть наличие осязаемого своеобразного социально-психологического роста в учебно-воспитательной сфере у учащихся младшего школьного возраста. На лицо сдвиги среднего общего количества показателей деятельности учащихся младшего школьного возраста, направленной на основе мотиваций активных позитивных взаимоотношений системы позитивных ценностей. Посредственная ценность имеет немаловажное значение в деятельности учащихся младшего школьного возраста, в профессиональном самосознании, особенно в активности учебного процесса. Анализируя средние общие, сопоставительно-типичные показатели представления системы взаимоотношений учебному процессу, сформированной на основе направлений ценностей можно увидеть «позитивное» мотивационное взаимоотношение, стоящее на второй ступени системы взаимоотношений, образовывается близкой друг к другу степени как у учащихся младшего возраста младших классов, так и у учащихся старшего возраста младших классов. Характерно то, что количество средних общих показателей позитивного взаимоотношения по системе посредственных ценностей (их всего пять: мир профессии, учебно-



воспитательная сфера, семейная жизнь, социальная жизнь, мир интересов) и в среде учащихся младшего возраста начальных классов, и в среде учащихся старшего возраста начальных классов в ощутимой степени. Можно понаблюдать некоторое уменьшение позитивного взаимоотношения у учащихся старшего возраста начальных классов, чем у учащихся младшего возраста начальных классов. В связи с этим у них наблюдается относительное увеличение показателей мотива-

ции активных позитивных взаимоотношений. Потому что, с истечением времени (возрастом) совершенствуются показатели мотивации взаимоотношений построенной на направлении ценности и становятся, созвучными с общими возможностями удовлетворения социальных потребностей. Опираясь на сведения, можно отметить характерность постепенного роста целевых ценностей в период младшего школьного возраста в системе активных позитивных взаимоотношений.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ И НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕОЛОГИЯ**

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

***“Пока существуют нации, национальные государства, в качестве постоянной опасности будут выступать и силы, представляющие угрозу их независимости и свободе, традициям и обычаям, пытающееся воздействовать на них, стремящееся господствовать над ними, использовать их богатства в собственных интересах.***

***В связи с этим основным противодействием такой угрозе должна стать значительная активизация духовно-просветительной деятельности в обществе для воспитания граждан страны особенно молодого поколения, всесторонне развитыми, обладающими твёрдой волей и убеждениями.”***

С обретением независимости в Узбекистане происходят коренные изменения во всех сферах жизни общества, включая духовную.

Ни один народ, чётко представляющий свои жизненные цели, заботящийся о своём будущем, никогда не жил и не сможет жить без национальной идеи и идеологии. Без идеи любое государство и общество, не говоря уже о человеке, неизбежно собьются с пути.

Национальная идея призвана выражать мечты и чаяния народа, служить ему опорой, поддерживать его дух в исторических испытаниях.

История человечества есть история идей и идеологий.

Идеи являются продуктом человеческого мышления. Национальная идея есть результат интеллектуальной деятельности всей нации, всего многонационального народа. Идеология является выражением целей и устремлений, потребностей и

интересов наций, народов, общественных групп, различных слоёв общества в целом, а так же охватывает принципы и методы их осуществления. Она придает смысл жизни личности, обогащает содержание нашего бытия, мобилизует на достижение высоких гуманистических целей.

История человечества свидетельствует о существовании различных идей и идеологий служивших ими добру, или злу, свободе или тирании, просвещению или мракобесию.

К самым древним разновидностям идей относятся мифологические представления, выраженные в легендах и притчах. Позднее возникают теологические представления и толкования религиозных ценностей, формируются светские взгляды, основанные на научном подходе к миру. Исторические формы, сущность и содержание идей и идеологий издревле определяются борьбой между добром и злом, созиданием и разрушением. Пока существование человека

и общества определяется наличием идей добра и справедливости, их развитие проходит поступательно, прогрессивно. Отрицательное воздействие на этот процесс оказывают идеологии, содержащие идеи и принципы насилия и мракобесия. Однако они не способны остановить движение человечества к высоким идеалам на основе идей мира и свободы, братства и сотрудничества, прогресса и благополучия. Истории человечества известно множество примеров, когда воздействие различных идей и идеологий приводило нации и государства, народы и общества либо к процветанию и свободе, либо к кризису и гибели. Только когда национальная идеология содержит в себе принципы гуманизма, выражает волю и благородные устремления народа тогда она, сплочивая общество, становится мощным фактором реализации его созидательного и гуманистического потенциала, его способностей. Всякая идея или идеология, если она не опирается на принципы гуманизма и справедливости, не выражает душу народа и его стремление к прогрессу, становится по существу, антинародной силой, приводит общество к застою, к ослаблению государства, к деградации личности.

Только та идеология является передовой, сильной и жизнеутверждающей, которая признает приоритет принципа «многообразия для развития». Эта идеология не будет никогда препятствовать свободной мысли. Идеология же, сформированная на основе догматизма, не допускающая инакомыслия, искажает общественное сознание, не обеспечивает гармонии отношений государства, общества и личности, прогресса общества в целом. История свидетельствует: человечество на различных этапах развития ставило различные цели и решало их разнообразными средствами. Национальная идеология приобретает важное значение в жизни миллионов людей, становится мощным фактором формирования общественного сознания любая идеология должна восполнять следующие основные функции:

- убеждать в достоверности определённой идеи;
- идейно воспитывать;
- вырабатывать идеологический иммунитет;

- быть духовно-нравственным критерием;

Формирующая идеология национальной независимости, опирающаяся на вековые традиции народа и общечеловеческие ценности, должна четко отражать высокие цели и задачи, которые ставят перед собой общество и государство. Чтобы каждый наш соотечественник мог ясно представить, какое общество мы создаем, какое государство строим, что составляет его социальный, экономический, политический и духовный потенциал.

призвана стать нравственным критерием исполнения долга и ответственности перед Родиной для каждого нашего соотечественника, его семьи, всего общества. Это означает, что каждый человек, проживающий в Узбекистане и связавший свою судьбу с этой священной землей, должен жить, задавая себе вопрос: «Что я сделал для процветания Родины?».

Говоря о национальной идеологии, необходимо помнить, что Конституция Республики Узбекистан полностью обеспечивает плюрализм, свободу мнений и мировоззрений в нашей стране. В статье 12 Основного Закона говорится: «В Республике Узбекистан общественная жизнь развивается на основе многообразия политических институтов, идеологий и мнений. Никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной».

Идея воспитания гармоничной, всесторонне развитой личности отражает постоянное стремление человека к овладению достижениями как национальной, так и общечеловеческой, мировой культуры, к духовно-нравственному и физическому совершенству.

Воспитание людей в духе идеологии независимости требует учёта особенностей развития всех сфер общественной жизни, разумного использования эффективных методов и средств образования и воспитания, пропаганды просвещения и агитации.

Утверждение в ушах и сердцах людей идеи независимости, особенно в среде молодёжи, осуществляется через различные формы и методы образования и воспитания.

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В СПОРТЕ**

Эшов Э.С., Сафаев Х.А. (г. Бухара, Узбекистан)

Постоянное стремление человека удовлетворять свои потребности в движении, развивать физические качества способствовало тому, что физические упражнения постепенно трансформировались в современные виды спорта. Именно с этим связан соревновательный характер двигательных действий и регулирование их определёнными правилами.

Таким образом, физические упражнения обособились в отдельный вид человеческой деятельности — в спортивную деятельность, которая отличается рядом специфических особенностей.

Спортивная деятельность, как правило, связана:

1. С проявлением мышечной активности в различных формах при выполнении специальных физических упражнений;

2. С овладением высокой техникой выполнения физических упражнений в избранном виде спорта, она требует от спортсмена специальной систематической и длительной тренировки, в процессе которой он усваивает и совершенствует определённые двигательные навыки и развивает необходимые для занятий данным видом спорта физические качества (силу, выносливость, быстроту, ловкость движений) и волевые черты характера (смелость, решительность, инициативность, волю к победе и др.);

3. Со стремлением к совершенствованию в избранном виде спорта — направлена к достижению наивысших результатов в определённом виде физических упражнений;

4. Со спортивной борьбой, которая приобретает особо острый характер во время спортивных соревнований, являющихся, как и систематическая тренировка, обязательной составной частью спортивной деятельности, которая содействует развитию спортсмена способности к максимальным напряжениям физических сил, большой силы и глубины эмоциональных

переживаний, обострённой деятельности всех психических процессов;

5. С максимальным выявлением физических и духовных сил, специальных умений и навыков г развитием моторных способностей, постоянным поддержанием их на высоком уровне. В связи с этим спортивная деятельность приобрела сложную структуру и в настоящее время включает в себя не только участие в соревнованиях, но и систематические тренировочные занятия;

6. С резко выраженным сознательным характером, что объясняется чувством большой ответственности и стремлением достигнуть наиболее эффективного результата, добиться рекорда в выполнении данного действия. Спортивная деятельность предъявляет огромные требования к процессам информации и её переработки, памяти и внимания спортсмена, к его волевым действиям и эмоциональным состояниям.

Спортивная деятельность отличается сильными и яркими эмоциональными переживаниями. Вне эмоций спорт невозможен. Насыщенность спортивных действий сильными чувствами, их эмоциональная увлекательность — это одно из важнейших условий положительного влияния спорта на личность человека. Но эмоциональные переживания в спорте, как и все другие эмоции, могут быть стеническими и астеническими и оказывать, как положительное, так и отрицательное влияние на органические процессы и поведение человека.

Среди большого разнообразия эмоций, проявляющихся в процессе спортивной деятельности можно отметить следующее:

1. Эмоциональные переживания, связанные со значительными изменениями, наступающими в жизнедеятельности организма в процессе спортивных занятий. Повышенная мышечная активность, составляющая характерную и необходимую

особенность спортивных занятий, если они протекают нормально, всегда сопровождается образным состоянием эйфории (повышенной оживлённости действий, речи и т. п.), стеническими чувствами бодрости и жизнерадостности. В случаях перетренировки та же мышечная активность вызывает астенические эмоции: упадок сил, неудовольствие и др.

2. Эмоциональные переживания, связанные с высоким уровнем совершенства в выполнении технически сложных, трудных и опасных физических упражнений. Эти эмоции отражают состояние повышенной общей работоспособности организма, переживание успеха в выполнении данного действия и вызванное этим сознание личного превосходства: приятно ощущать себя сильным, ловким, смелым, отважным, выносливым, уверенными в своих силах, способным выполнить не всякому доступное трудное упражнение. Эти чувства соотносятся со способностью спортсмена направлять большие усилия воли, направленные на преодоление значительных трудностей, что является существенной чертой его характера, мерилом, с помощью которого не только сам спортсмен, но и окружающие оценивают его личное достоинство. Достаточно указать на то, как вырастает не только в чужих глазах, но и в своих собственных спортсмен, успешно решивший спортивную задачу, потребовавшую больших волевых усилий.

И наоборот, в случае травматических повреждений или даже просто неудачной попытки при выполнении трудного упражнения, которыми иногда заканчиваются спортивные занятия, могут вызвать астенические эмоциональные переживания: неуверенность, боязнь, заторможенность и пр. Переживаемые при выполнении опасных физических упражнений стеническое чувство успеха часто имеет в своей основе преодоление страха, вызванного выполнением спортивных действий в сложных и трудных условиях. У опытного спортсмена, в совершенстве владеющего спортивной техникой, сознание опасности и сопровождающее его чувство страха не дезорганизуют поведение, а, наоборот, вызывают прилив сил, направленных на

преодоление опасности. В этих случаях у спортсмена возникает стремление ещё и ещё раз испытать своеобразное чувство риска, в котором элемент страха вызывает удовольствие, поскольку он сопровождается сознанием собственного умения и силы, способных преодолеть опасное препятствие.

3. Эмоциональные переживания, связанные с ходом спортивной борьбы. Эти эмоции всегда имеют очень напряжённый характер, в них отражаются большие усилия, направленные на достижение победы или наилучшего результата. По своей интенсивности они намного превышают те эмоциональные состояния, которые доступны человеку в его обычной повседневной деятельности. Нередко они получают своеобразное отражение в мимике эмоционального напряжения. В процессе спортивной борьбы при удачном выполнении ответственного приёма (например, когда футбольный мяч забит в ворота противника) эмоциональное переживание успеха может достигнуть степени бурного аффекта радости. При неудачах нередко наступает чувство растерянности, упадка сил, неуверенности в себе.

Эмоциональные состояния во время спортивных состязаний часто характеризуются наличием сильного возбуждения, получившего название "спортивной злости" и имеющего огромное динамогенное значение. Во время этого состояния спортсмен ощущает в себе колоссальную силу, не чувствует усталости, все его психические процессы обострены, он проявляет способность к очень быстрым и сильным реакциям.

4. Эстетические эмоции. Чаще всего они бывают связаны с восприятием ритма движений, красоты их формы и других сторон, характеризующих совершенство выполнения физического упражнения. Эти чувства возникают при занятиях гимнастикой, фигурном катании на коньках и т. п. Большое эстетическое значение имеют чувства, вызываемые восприятием внешней обстановки, в которой протекают спортивные занятия или соревнования. Её торжественность, красивое внешнее оформление места занятий, одинаковая форма, в которую одеты участники, присутствие многочисленных зрителей, их

внимательность, заинтересованность — всё это создаёт у участников соревнований приподнятое эмоциональное состояние и желание добиться успеха, показать с самой лучшей стороны свою спортивную подготовленность. Когда же внешняя обстановка спортивных соревнований слишком обыденна, это может привести к появлению у спортсмена астенических эмоциональных переживаний.

5. Нравственные чувства, связанные с глубоким сознанием общественного значения своей спортивной деятельности (ответственность перед коллективом за свои успехи и неудачи в спортивном состоянии чувства гордости и т. п.). Они являются могучим стимулом мобилизации всех сил спортсмена на преодоление трудностей. Исход спортивной борьбы очень часто зависит от нравственных чувств и стремлений спортсмена. Этому помогает чувство ответственности перед коллективом. Спортсмен, обладающий этим чувством, никогда не откажется от борьбы за интересы своего коллектива, какой бы трудной эта борьба ни была.

Таким образом, для спортивной дея-

тельности характерны:

а) яркие и сильные эмоциональные переживания, глубоко захватывающие личность спортсмена и оказывающие огромное влияние на его деятельность; одновременно это требует от спортсмена умения владеть своими эмоциями и противодействовать тем из них, которые носят астенический характер;

б) разнообразие эмоциональных переживаний, охватывающих самые различные по качеству эмоции — от простых физических чувств, связанных с мышечной деятельностью, до глубоких нравственных чувств, в основе которых лежит общность интересов, сплачивающих спортивных коллектив в единое целое;

в) динамичность эмоциональных состояний во время спортивных соревнований, быстрые переходы от одних чувств к другим, иногда противоположным по своему характеру. Этому способствует и динамичность самих спортивных соревнований, проходящих с большой интенсивностью и нередко сопровождающихся быстрыми и резкими переходами от поражения к победе и др.

## РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Олимов Л.Я. (г. Бухара, Узбекистан)

В настоящее время проблема ценностей общества и системы ценностей личности требует серьезного рассмотрения. Не вызывает сомнения то, что в жизни человека и общества ценности обеспечивают ориентацию в действительности.

Разделяемые личностью ценности являются важнейшими детерминантами ее поведения, решений, выборов. Тем более сегодня, когда старшее поколение переосмысливает свой социальный опыт, а современная молодежь ищет собственные ценностные основы жизни. В любом случае человек психологически устает от частых и необъяснимых перемен, не говоря уже о смене общественно одобряемых ценностей.

Если человек нуждается в ценностях, чтобы организовать свою жизнь, то общество нуждается в них, чтобы определить общие цели и формы поведения, которые для него наиболее значимы.

В процессе нормального функционирования и развития общества исключительно важную роль играет социальный институт образования. Накопленные трудом предшествующих поколений материальные и духовные ценности, знания, опыт, традиции должны быть переданы новому поколению людей и усвоены ими. Поэтому поддержание достигнутого уровня культурного развития, его дальнейшее совершенствование невозможно без овладения культурным наследием прошлых веков. Эта проблема решается в

процессе социализации индивидов, задачей которого как раз и является приобщение человека к нормам и ценностям культуры и превращение его в полноправного члена общества. Существенным компонентом процесса социализации индивидов выступает образование - обучение человека с целью передачи накопленных знаний и культурных ценностей.

Более подробно образование можно охарактеризовать как относительно самостоятельную систему, "функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированное на овладение определенным знанием (прежде всего научным), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых определяется социально-экономическим и политическим строем общества, уровнем его материально-технического развития.

Образование - это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду. Разные науки изучают образование под своим углом зрения. В философии понятие "образование" употребляется в значении общего духовного процесса формирования человека и результата этого процесса - духовного облика человека. Образование исследуется как культурно-историческое явление, средство сохранения, передачи и умножения накопленных духовной культуры человечества, народов, наций.

Психологию интересуют проблемы влияния образования на формирование личности, ее психики. Социальная психология рассматривает человека в качестве субъекта учебной деятельности в рамках образования как социальной организации. Ее интересует, как добиться того, чтобы организация образования не была чужда человеческой природе, какие законы и социальные технологии должны лежать в основе организации учебной деятельности, как система образования должна способствовать самоактуализации и саморазвитию человека, его нормальному социальному функционированию. Педагогика понимает под образованием процесс и результат овладения

учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирование на их основе мировоззрения, нравственных качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Социологию интересует социальная сторона образования: как благодаря образованию человек включается в те или иные социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет разнообразные роли в обществе.

В социологии принято проводить различие между формальным и неформальным образованием: Термин "формальное образование" подразумевает, во-первых, существование в обществе специальных учреждений и организаций (школы, лицеи, колледжи, вузы, институты повышения квалификации и др.), осуществляющих процесс обучения. Во-вторых, господствующая в современном индустриальном обществе система образования подчиняется определенному официально предписанному образцу, как бы "задающему" объем получаемых знаний, научение определенным навыкам и действиям, которые должны соответствовать: а) нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе и б) нормативным требованиям исполнения распространенных в данном обществе социальных ролей. Стало быть функционирование системы формального образования определяется господствующими в обществе культурными стандартами, идеалами, политическими установками, которые находят свое воплощение в проводимой государством политике в области образования.

В социологии объектом изучения выступает, прежде всего, система формального образования, отождествляемая с процессом образования в целом, поскольку образовательным учреждениям принадлежит в нем решающая роль. Что же касается термина "неформальное образование", то под ним понимается несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно осваивает в процессе общения с окружающей социальной средой (друзьями, сверстниками), или путем индивидуально-приобщения к культурным ценностям,

усвоения информации из газет, радио, телевидения и т.д. Неформальное образование также является важной составной частью социализации индивида, помогает ему осваивать новые социальные роли, способствует духовному развитию, но по отношению к системе формального образования в современном обществе оно играет вспомогательную роль.

Поскольку современный специалист должен быть подготовлен так, чтобы всегда быть готовым идти нога в ногу с прогрессом науки и технологии, его образование должно воспитывать в нем способность как к интеллектуальному творчеству, так и к интеллектуально активному восприятию сделанного другими. По прямому смыслу слова, наука - это то, чему можно научить или научиться, т. е. передать (и получить) знание и умение или же добыть это знание и умение самому. Образовательный процесс—это процесс передачи и получения знания и умения, подкрепленный добычей оно. А добыча знания, создание нового знания и умения - это процесс фундаментального исследования, причем безотносительно к тому - прикладного или абстрактного. Для того чтобы этот процесс шел, необходима соответствующая атмосфера, атмосфера интеллектуального личного общения и не только в цепочке ученик—учитель, но и во взаимодействии учитель - учитель, ученик - ученик. Для этого нужен университет.

Развивая информационные технологии, мир, по крайней мере, мир обработки и передачи знания уходит от идеи кампус - централизованного университета. К сожалению, все большую притягательность приобретает идея виртуального университета. Но надо понять, что образование не может быть реальным в виртуальном мире виртуальных реальностей.

А для чего же нужно реальное образование? Для того чтобы соответствовать известной максиме Вольтера, что “только человек образованный, человек просвещенный свободен”? Или потом, что, по Бэкону, - “знание—сила”? Или, возвращаясь на землю, потому, что человеческому обществу нужна хорошо выполненная сложная работа, требующая, в свою очередь, хорошо образованных работников?

Хорошо образованные работники могут быть получены только с помощью системы настоящего высшего образования. Давать высшее образование, - значит, готовить молодых людей к будущей достаточно сложной работе. При этом работа, получаемая по завершении образования, должна удовлетворять как работодателя, так и работника.

Работа идет успешно, и все стороны взаимодействия испытывают чувство удовлетворения, если молодые работники проявляют творческое отношение к делу и самоотдачу, если они честны и трудолюбивы и притом демонстрируют командный дух. Эти качества очень важны. Ими должен обладать любой человек. Но они не могут быть по заказу или приказу вложены в молодого человека. Они должны быть развиты в процессе обучения, должно быть развито то доброе, что в зародышевой форме существует в каждом человеке. По существу это—вопрос не образования, а воспитания, вопрос формирования целостной личности.

Но этого мало. Для успешности работы и удовлетворенности работодателя и работника молодые люди, приступая к работе, должны иметь полную информацию обо всех, в том числе новейших достижениях в своей области и обладать достаточно глубокими знаниями соответствующих фундаментальных наук, умея все это применить к делу. Такая постановка вопроса традиционна для академической общественности.

Задача формулируется предельно ясно: научить молодых людей применять весь арсенал современных научных методов для достижения требуемых результатов в конкретной области, легко адаптируясь при этом к меняющимся условиям.

Решена эта задача может быть только на базе прочного фундаментального образования. Лазерные технологии, биотехнологии, информационные технологии, технологии современных материалов показывают, - что для того чтобы в наше время стать, скажем, хорошим инженером, необходимо получить хорошее фундаментальное образование. Обучение фундаментальным наукам должно тесно соседствовать с собственными фундаментальными исследованиями.



Здесь встает закономерный вопрос: а зачем тому же инженеру фундаментальное знание? Разве не достаточно конкретного, рецептурного знания, знания умения делать вещи, исходя из практики дела? Особенно, если в процессе образования изучить тщательно и концентрированно, даже обобщенно всю предыдущую практику, до сути дела относящуюся. Хочется надеяться, что ответ на этот вопрос представляется самоочевидным.

К сожалению, это не всегда так. Ведь путь постепенного приобретения фундаментальной наукой прикладного качества долог и тернист. Общество, живущее сиюминутными интересами, не склонно поддерживать именно фундаментальную компоненту образования. Оно, общество, со скрипом готово обсуждать вопрос о кадровом обеспечении научно-технического прогресса, о кадровом сопровождении разворота работ по созданию технологической базы этого прогресса, но оно и слышать не хочет об опережающем сопровождении, о работе на перспективу, что возможно только на основе фундаментальной науки.

Фундаментальная наука внутренне способна к кадровому самовоспроизводству. Для того чтобы эта репродуктивная способность науки не была подавлена, необходимы как институты элитарного фундаментального образования, так и соответствующий уровень математической естественнонаучной и гуманитарной фундаментальности во всей широкой сети высших учебных заведений страны.

Рассмотрим более подробно функции, выполняемые в обществе институтом образования. Их достаточно много, и различные авторы акцентируют внимание на разных сторонах деятельности института образования.

Наиболее важные из социальных функций института образования:

1) Трансляция и распространение культуры в обществе - первая и наиболее существенная из них. Она заключается в том, что посредством института образования происходит передача от поколения к поколению ценностей культуры, понимаемых в самом широком смысле слова (научные знания, достижения в области искусства, моральные ценности и нормы,

правила поведения, опыт и навыки, присущие различным профессиям и т.п.). На протяжении всей истории человечества образование являлось главным источником знаний, инструментом просвещения общества. Также не следует забывать о том, что культура каждого народа имеет свои национально-этнические особенности, а стало быть, система образования играет исключительно важную роль в поддержании и сохранении национальной культуры, ее неповторимых и уникальных черт, приобщаясь к которым, индивид становится носителем национального сознания и национальной психологии.

2) Формирование у молодого поколения установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе. Благодаря этому, молодежь приобщается к жизни общества, социализируется и интегрируется в социальную систему. Обучение языку, истории отечества, литературе, принципам морали и нравственности служит предпосылкой для формирования у молодого поколения общеразделяемой системы ценностей, благодаря чему оно научается понимать других людей и самих себя, становятся сознательными гражданами страны.

Содержание осуществляемого системой образования процесса социализации и воспитания детей в значительной мере зависит от господствующих в обществе ценностных стандартов, морали, религии, идеологии.

3) Социальная селекция - одна из важнейших функций института формального образования. Структура образовательного процесса устроена таким образом, что она дает возможность уже на самых начальных этапах осуществить дифференцированный подход к обучающимся (изменить профиль обучения для несправляющихся учеников и студентов, поощрять талантливых и способных). В ряде стран, в том числе и в нашей стране, существуют специальные образовательные программы для творчески одаренной молодежи, учебный труд которой непременно поощряется, а для максимального развития их задатков создаются благоприятные условия.

В современном обществе поиск и воспитание талантливой молодежи возводится в ранг государственной политики в области образования, так как бурное развитие науки и технического прогресса во многих других областях требует постоянного притока талантливой молодежи.

Процесс селекции, отбора наиболее способных к обучению учащихся осуществляется современной школой как бы автоматически, так как сама внутренняя микроструктура образования как раз и имеет своей главной задачей отбор и дифференциацию молодежи не только по способностям и талантам, но и в соответствии с индивидуальными интересами, возможностями, ценностными ориентациями.

4) Функция социального и культурного изменения является прерогативой современного института образования. Эта функция реализуется двумя взаимосвязанными способами. Во-первых, в процессе научных исследований, научных достижений и открытий, которые прово-

дятся в стенах высших учебных заведений. Способствуя научному прогрессу, высшая школа вместе с тем вносит свой существенный вклад в обогащение и расширение культурного наследия общества. Кроме того, в силу тесных связей университетов с промышленностью происходит характерная для западных стран интеграция науки, высшего образования и производства, результатом которой является ускорение научно-технического прогресса. Университеты все в большей степени становятся научно-исследовательскими центрами, выполняющими теоретические и прикладные исследования, экспериментальные разработки по заказу государственных ведомств и промышленных фирм. Наряду с этим развитие научных исследований в стенах вузов способствует совершенствованию системы высшего образования, так как новые научные идеи и открытия включаются в учебные программы, обеспечивают повышение качества специалистов.

**ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ  
ВРАЧЕЙ- ПСИХИАТРОВ, ПСИХОТЕРАПЕВТОВ С ЦЕЛЬЮ С  
ПОМОЩЬЮ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ**  
Курбанова Ш.М., Махмудова Г.Ф.(г. Ташкент, Узбекистан)

Термин «Эмоциональное выгорание» принято употреблять в связи с профессиями, связанными с оказанием помощи человеку, испытывающему негативные переживания, оказавшемуся в критической ситуации. При Синдроме профессионального выгорания, имеют в виду конкретные изменения отношения специалиста к предмету профессиональной деятельности и самому себе. Он включает в себя: чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой; циничное, безразличное отношение к труду и объектам своего труда; возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере; осознание неуспеха в ней. Многолетнее выполнение профессиональной деятельности у врачей-психиатров и психотерапев-

тов может привести к снижению продуктивности осуществления трудовых функций, а иногда и к существенному снижению качества жизни медработника.

Профессионализм врача заключается не только в овладении специальных знаний, но и наличием высоких нравственно-психологических качеств. Особенно это касается врача –психиатра и психотерапевта, к личностным качествам которого предъявляются особые требования. Врач, обладая высокой психической активностью, способен передавать собственную силу и своему пациенту. Это вырабатывается в процессе углубленной работы над собой и сопровождается новыми ощущениями переживаниями, приводящими к осознанию. Больной лучше поддается влиянию такого врача, когда

он чувствует его высокий духовно-интеллектуальный потенциал.

**Цель исследования.** Изучение методов повышения личностного и духовного уровня врачей психиатров, психотерапевтов с целью профилактики эмоционального сгорания.

**Материал и методы исследования.** Для осуществления данной цели были проведены факультативные занятия за период 2014-2015 годы со слушателями циклов Психиатрия и Психотерапия (300 врачей) на кафедре психиатрии и психотерапии Таш ИУВ.

Данные занятия были представлены факультативными семинарами и лекциями. Во время факультатива кратко преподносились этапы развития психологии по программе учебника В.Козлова «Интегративная психология», где особое внимание уделялось экзистенциально-гуманистическому направлению (Картография сознания согласно психосинтезу Р.Ассаджиоли), трансперсональной психологии по С.Грофу, Картографии сознания С.Грофа, методу холотропного дыхания, а также подчеркивались целебные возможности расширенного сознания, где расширение сознания «Все есть Я» - как самое высшее достижение человеческого осознания единства со всем и во всем.

В качестве телесной терапии проводились упражнения А.Лоуэн, Цигун, Дыхательные упражнения по Козлову В. (Наблюдение за дыханием, Различные ритмы дыхания, Звук и дыхание, Имаготерапия).

Основными тезисами семинара были следующие принципы Интегративной психологии:

«В интегративной модели понимается личность и группы как сложные, открытые, многокомпонентные системы, способные к адаптации, саморазвитию в соответствии со сложившейся ситуацией и новыми условиями существования», «Человек является существом целостным, самостоятельным и способным к развитию». «Психика человека представляет собой множество уровней, включающих в

себя индивидуальный опыт от своего рождения и сознания, не имеющего границ» (4).

В качестве основной психодиагностической методики эмоционального сгорания был выбран опросник В.В. Бойко

Результаты и обсуждение. В результате анонимного обследования, количество врачей-психиатров имеющих сформированный синдром эмоционального выгорания составил 60 % (180 чел).

По результатам опроса врачей на знание методов Трансперсональной и Интегративной психологии - 100% врачей высказались отрицательно, т.к. они не включены в официальную программу обучения. Опрос врачей в конце лекций и семинаров показал, что 81% слушателей считают эти знания крайне важными, у 14% - данная тематика вызвала интерес, а остальные 5% обнаружили нейтральное отношение. В результате проведенных занятий 83% процентов почувствовали улучшение своего настроения, прилив сил, а также повышение интереса к саморазвитию.

Выводы: Данные настоящего исследования подтверждают необходимость активного применения на практике методов профилактики эмоционального выгорания. Важным также является повышение духовного уровня врачей-психиатров, психотерапевтов. На рабочем месте, необходимо разработать специальную программу, помогающую сформировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистические установки и ценности с использованием эмоционально-образных методов, телесных и дыхательных техник. Кроме того, нужно обучать врачей различными психотерапевтическими методиками. В связи с чем возникает потребность включить в программу обучения данных тематик в программу лекции и семинаров на базе кафедр психиатрии, психотерапии. Это будет способствовать не только успешной профилактике синдрома эмоционального выгорания, но и духовному развитию и повышению профессиональным компетенций врачей.

**ПОЗИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ И ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА**

Усманходжаев А.Х., Касымходжаев А.Ш. (г. Ташкент, Узбекистан)

«Чтобы сохранить здоровье надо научиться красиво мыслить, правильно питаться, правильно дышать, достаточно много двигаться». Абу Али ибн Сино (Авиценна).

Формирование здоровья человека зависит от эмоционального и психологического климата в семье и обществе. Различные стрессовые ситуации отражаются на здоровье человека и ведут к снижению иммунитета организма. Иммунитет человека связан с чертами характера человека и зависят от его целеустремленности, оптимизма, трудолюбия, бескорыстия, открытости и способности прощать.

Целеустремленность - увеличивает способность вырабатывать здоровые клетки иммунной системы.

Бесцельность, лень - ослабляет функциональную активность и выработку клеток иммунной системы.

Страстные желания приводят к выработке клеток иммунной системы с ненормальной активностью.

Оптимизм - дает увеличение иммунитета.

Пессимизм - приводит к снижению иммунитета.

Депрессия - вызывает подавление иммунитета.

Кровь и его нормальная функция зависит от таких качеств характера как ра-

достность, оптимизм, целеустремленность в характере (элементы позитивного мышления).

Радостность в характере вызывает нормализацию выработки количества эритроцитов.

Оптимистично настроенный человек имеет здоровый, нормальный состав крови.

Целеустремленность дает большую работоспособность клеткам красной крови.

Кроветворная функция имеет связь с различными проявлениями оптимизма человека.

Сила радости способствует выработке эритроцитов.

Формирование позитивного мышления ведет к формированию основных черт характера целеустремленности, оптимизма, трудолюбия, бескорыстия, открытости и способности прощать, которые и способствуют сохранению здоровья человека.

Таким образом, можно утверждать, что формирование позитивного мышления человека способствует сохранению здоровья человека. Интегративный подход в психологии позволяет достичь положительных результатов в профилактике соматических заболеваний человека.

**ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ**

Джураева О.Н. (г. Ташкент), Умуров З.Л. (г. Бухара, Узбекистан)

Современная культурная ситуация решительно требует существенного пересмотра традиционных образовательных парадигм, которые сегодня оказываются уже несостоятельными в смысле обеспечения

развития любого цивилизованного общества. Еще в начале XX века Ф.Ницше, З.Фрейдом, О.Шпенглером и целым рядом других выдающихся мыслителей со всей определенностью были заявлены исключительная

враждебность европейской культуры человеку и неизбежность ее сокрушительного краха, что позднее было исчерпывающе подтверждено многими событиями этого столетия. В настоящее время мы можем наблюдать нарастающий крах вообще любой тоталитарности и авторитаризма во всех сферах человеческой деятельности, особенно отчетливо проявившийся в последнее десятилетие на так называемом советском и пост-советском пространстве. Этот процесс, конечно, не мог не затронуть и такую определяющую сферу жизни общества, как образование, сделав его привычные содержание и формы неприемлемыми. Уже сейчас мир в целом становится многополярным и поликультурным, а ведущими тенденциями современного образования являются его гуманизация и гуманитаризация, диалогизм и проектность. В этой связи уже есть и понимание того, что образование и обучение - очень разные вещи, и что образование не должно быть просто трансляцией. Однако, сегодня меняются образовательные методологии и технологии, даже содержание образовательных программ и учебных планов, но не сама сущность образования, которая пока остается совершенно неизменной, поскольку все еще не произошло главной ментальной перемены в этом контексте. По-прежнему отсутствует понимание того, что образование не должно просто транслировать культуру, и тем более - какую-то бы ни было моно-культуру. Трансляция же культуры, обнаружившей свою враждебность, репрессивность по отношению к человеку, культуры, терпящей крах, вообще вряд ли может быть признана разумной. А это значит, что должны измениться смыслы, цели и ценности образования.

Необходимо говорить о смене парадигмы «образование=обучение» парадигмой «образование=становление», имея ввиду становление человека, его духовности, самостности, его самосозидание, самоформирование, самоформление в личность, персону. Образование должно служить

прогрессивному развитию человека, общества и цивилизации в целом, - во всех смыслах. поскольку мы говорим о том, что образование должно перестать быть трансляцией культуры и призвано скорее научить человека найти свое место, свою нишу в культуре, оформить свое субкультурное пространство, в новом образовании совершенно иной статус и значение должна обрести философия. Именно философия как то, что работает не с, а над культурными смыслами и является мета-культурным феноменом, может стать главным рефлексивным инструментом в этой образовательной деятельности субъекта. служение Духу и подлинной духовности не как религии и культуре, а как Поиску и Прогрессу, дерзание Духа - вот задачи, действительно достойные образования! Именно образованный человек может стать любым специалистом высокого уровня, и поэтому обновленное образование необходимо рассматривать как самую эффективную в стратегическом плане инвестиционную сферу и для отдельной личности, и для любого государства.

Конечно, подобное изменение самой сущности образования неминуемо влечет за собой и адекватное изменение применяемых форм образовательной деятельности и типов образовательных пространств. Когда образование перестает быть простой трансляцией культуры и определенного набора профессиональных знаний, умений и навыков, тогда любой учебный предмет или дисциплина в рамках образовательного процесса уже не могут являться его целью, равно как и какая-либо форма образовательной деятельности. Они, в этих условиях, безусловно, должны обрести для субъекта образовательного процесса статус инструмента смыслопорождения и самоформления - как человека и личности, специалиста и профессионала. Все это выдвигает на первый план вопрос о необходимости существенного пересмотра, переоценки некоторых привычных для традиционного образования идеалов и норм, в том числе и из ряда так называемых

общечеловеческих ценностей. Во всяком случае, многие из них должны быть заново интерпретированы и адаптированы к изменившимся параметрам реальности. И в первую очередь речь здесь идет о некоторых стереотипах - как старого, так и нового образования. Так, широко известен, а в ряде стран возведен в ранг Закона тезис о гуманистическом характере образования - как по содержанию, так и по способам реализации образовательных практик. «Человек и его интересы превыше всего, он всегда есть цель и никогда не должен являться средством в любой деятельности, любое насилие над человеческой личностью недопустимо». Этот стандартный для действующих ныне реформаторов

образования набор красивых установок стал у нас правилом хорошего педагогического тона и мерилем степени выраженности прогрессивности и инновационности. Но новое образование предполагает значительную меру индивидуализма и персонализма в каждом «образующемся» субъекте, чего совершенно невозможно добиться без предварительного отчуждения, выделения Себя из среды, массы, толпы. Кроме того, ведь еще есть и существенная разница между насилием и усилием, без которого вообще невозможны какие-либо душевные и духовные движения, и, соответственно - новое образование, ориентированное на развитие.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Жумаев Н.З. (г. Бухара, Узбекистан)

*«Можно полагать, если в XX в. больше всего превозносился «человек разумный», то XXI в. будет жить под знаком «человека творческого»».*

*Ф.Беррон*

Художественное творчество начинается с обостренного внимания к явлениям мира и предполагает «редкие впечатления», умение их удержать в памяти и осмыслить.

Важным психологическим фактором художественного творчества является *память*. У художника она не зеркальна, избирательна и носит творческий характер.

Творческий процесс немислим без *воображения*, которое позволяет комбинационно-творчески воспроизводить цепь представлений и впечатлений, хранящихся в памяти.

Воображение имеет много разновидностей: фантазмагорическое – у Э. Гофмана, философско-лирическое – у Ф.И.

Тютчева, романтически-возвышенное – у М. Врубеля, болезненно-гипертрофированное – у С. Дали, полное таинственности – у И. Бергмана, реально-строгое – у Ф. Феллини и т.д.

В художественном творчестве участвуют *сознание* и *подсознание*, *разум* и *интуиция*. При этом подсознательные процессы играют здесь особую роль.

Американский психолог Ф. Беррон обследовал с помощью тестов группу из пятидесяти шести писателей – своих соотечественников и пришел к выводу, что у писателей эмоциональность и интуиция высоко развиты и преобладают над рассудочностью. Из 56 испытуемых 50 оказались «интуитивными личностями» (89%), тогда как в контрольной группе, где были

представлены люди, профессионально далекие от художественного творчества, личностей, обладающих развитой интуицией, оказалось в три с лишним раза меньше (25%). Высокая роль подсознательного в художественном творчестве приводила уже древнегреческих философов (в особенности Платона) к трактовке этого феномена как экстатического, боговдохновенного, вакхического состояния.

Идеалистические концепции в эстетике абсолютизировали роль бессознательного в творческом процессе. Так, Ф. Шеллинг писал: «...художник произвольно и даже вопреки своему внутреннему желанию вовлекается в процесс творчества... Подобно тому как обреченный человек совершает не то, что он хочет или что намеревается сделать, но выполняет здесь неисповедимо предписанное судьбой, во власти коей он находится, таким же представляется и положение художника... на него действует сила, которая проводит грань между ним и другими людьми, побуждая его к изображению и высказыванию вещей, не открытых до конца его взору и обладающих неисповедимой глубиной».

В XX в. подсознательное в творческом процессе привлекло к себе внимание З. Фрейда и его психоаналитической школы. Художник как творческая личность был превращен психоаналитиками в объект самонаблюдения и наблюдения критики. Психоанализ абсолютизирует роль бессознательного в творческом процессе, выдвигая в отличие от других идеалистических концепций на передний план бессознательное сексуальное начало. Художник, по мнению фрейдистов, личность, сублимирующая свою сексуальную энергию в область творчества, которое превращается в тип невроза. Фрейд полагал, что в акте творчества происходит вытеснение из сознания художника социально непримиримых начал и устранение тем самым реальных жизненных конфликтов.

По Фрейду, неудовлетворенные желания – побудительные стимулы фантазии.

На значение интуиции в творчестве обращают внимание сами художники.

Таким образом, в творческом процессе взаимодействуют бессознательное и сознательное, интуиция и разум, природный

дар и приобретенный навык. В. Шиллер писал: «Бессознательное в соединении с рассудком и делает поэта-художника».

И хотя доля творческого процесса, приходящаяся на разум, возможно, количественно не преобладает, качественно она определяет многие существенные стороны творчества. Сознательное начало контролирует его главную цель, сверхзадачу и основные контуры художественной концепции произведения, высвечивает «светлое пятно» в мышлении художника, и весь его жизненный и художественный опыт организуется вокруг этого светового пятна. Сознательное начало обеспечивает самонаблюдение и самоконтроль художника, помогает ему самокритично проанализировать и оценить свое произведение и сделать выводы, способствующие дальнейшему творческому росту.

Особенно важна роль сознательного начала при создании крупномасштабных произведений. Если миниатюру можно исполнить и по наитию, то крупное произведение нуждается в глубоком, серьезном обдумывании. Уместно вспомнить в этой связи, что Л. Н. Толстой писал по поводу «Войны и мира»: «Вы не можете себе представить, как мне трудна эта предварительная работа глубокой пахоты того поля, на котором я *принуждён* сеять. Обдумать и передумать все, что может случиться со всеми будущими людьми предстоящего сочинения, очень большого, и обдумать миллионы возможных сочетаний для того, чтобы выбрать из них 1/1 000 000 – ужасно трудно».

Особенно плодотворен творческий процесс, когда художник находится в состоянии *вдохновения*. Это – специфическое творчески-психологическое состояние ясности мысли, интенсивности её работы, богатства и быстроты ассоциаций, глубокого проникновения в суть жизненных проблем, могучего «выброса» накопленного в подсознании жизненного и художественного опыта и непосредственного включения его в творчество.

Вдохновение рождает необыкновенную творческую энергию, она почти синоним творчества. Не случайно образом поэзии и вдохновения с древнейших времен является крылатый конь – Пегас. В состоя-



нии вдохновения достигается оптимальное сочетание интуитивного и сознатель-

ного начал в творческом процессе.

### СТРЕСС В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Ганжиев Ф.Ф., Казимова З.А. (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 удается, 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. Люфта, "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 мещанин 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 лишены 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 неустрашимым 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 эксплицитно выразить те мыслимые психологические условия, при которых эта идея точно отражает задаваемый ими срез психологической реальности. Мы говорим о точности вот почему. Споры 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

"легко" и "просто", 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 самотождественность. 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.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Шоназаров А.М. (г. Самарканд, Узбекистан)

Психология личности руководителя является важной и сложной проблемой психологии управления. В последние годы ее исследованию уделяется большое внимание. Объясняется это тем, что особенности личности руководителя являются важнейшей предпосылкой выполнения управленческой деятельности. Руководители обладающие более совершенной организацией личности, имеют больше возможностей для эффективного выполнения управленческой деятельности.

Разные руководители в одном и том же коллективе, как правило, достигают различной продуктивности в работе. Практика убедительно показывает, что смена руководителя обычно приводит к изменению самых разных сторон жизнедеятельности руководимого коллектива, в том числе к изменению эффективности его работы. Далеко не последнюю роль играют здесь личностные свойства руководителей. Поэтому разработка проблемы личности руководителя в настоящее время

представляется нам исключительно актуальной.

В исследовании А.Д.Журавлева полученные факты убеждают в том, что между коммуникативными качествами руководителя обнаруживаются криволинейные связи.

В уровне развития профессионально важных качеств общения руководителя существуют оптимальные зоны, способствующие эффективному выполнению управленческой деятельности. Отклонения от этих зон в сторону низких или очень высоких показателей качеств общения приводят к снижению эффективности руководства. Например, изучения влияния общительности руководителя на эффективность руководства показало, что очень высокая степень развития этого качества, как и низкая его выраженность, характерна для недостаточно эффективных руководителей. Если малообщительным руководителям трудно вступать во взаимодействие с людьми и поддерживать его на требуемом уровне, то при

чрезмерно высокой общительности нарушается деловой контакт взаимодействия с исполнителями. Общение характеризуется избыточностью, в поведении руководителя появляется некоторая навязчивость, а исполнителям становится трудно поддерживать такое общение.

Результаты исследования способствуют также пересмотру отношения к некоторым отрицательно оцениваемым в настоящее время качествам общения для деятельности руководителя. Это относится, например, к поведенческой неуравновешенности, под которой понимается нестабильность, возбудимость, раздражительность, проявляющиеся в поведении руководителя по отношению к исполнителям. Очень низкая выраженность неуравновешенности (т.е. максимально высокая уравновешенность), так же как и высокие ее значения, сочетается с низкими показателями эффективности руководства. Неуравновешенность, выраженная в средних зонах, обычно сочетается с высокой отзывчивостью руководителей, с развитым чувством «обратной связи» и другими полезными для руководства качествами. При полярных значениях неуравновешенности (либо очень высокая, либо очень низкая ее выраженность) эти качества теряются, что отрицательно сказывается на эффективности руководства. Руководитель должен обладать не только требуемыми качествами, но и определенным (необязательно высоким) уровнем развития этих качеств.

Модель эффективной личности руководителя не может быть построена на основе так называемой «теории черт», согласно которой личность руководителя представляет собой совокупность обязательных черт (или качеств), которыми необходимо обладать, чтоб руководить эффективно. С одной стороны, исследования показывают, что для эффективного руководства необходимо иметь огромное число специальных качеств и свойств. Реально обладать всеми качествами из этой совокупности руководители не могут. С другой стороны, самые разнообразные конкретные варианты качеств могут

встречаться как в группах эффективных, так и неэффективных руководителей.

Эффективность руководства во многом зависит от того, как организованы качества личности в построении личности руководителя. Поэтому в исследовании основное внимание должно быть направлено на поиск интегральных, системных образований в личности руководителя. В данном случае более обоснованным является структурный подход, в соответствии с которым личность руководителя рассматривается как совокупность функционально взаимосвязанных подструктур в целостной структуре личности.

В общей структуре личности руководителя выделены три основных уровня: психофизиологический, включающий особенности первичных познавательных процессов руководителя; психологический, состоящий из уровней мотивационной, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер, темперамента и характера руководителя, его способностей и интересов, а также системы знаний, умений и навыков; социальный, включающий мировоззрение, идейно-политические и нравственные качества руководителя.

На основе структуры личности руководителя выделяется специальная структура, включающая ограниченное число подструктур таких свойств личности, которые исключительно важны для управленческой деятельности. Выполняемая деятельность

предъявляет разные требования к развитию свойств личности, которые наиболее профессионально значимы. Специальная структура включает пять основных подструктур: 1) идейно-политические качества; 2) профессиональную компетентность руководителя; 3) организаторские и 4) педагогические способности; 5) морально-этические качества. Специальная структура личности руководителя определяется структурой руководства как вида деятельности, поэтому каждая подструктура личности имеет свое соответствие в организации деятельности руководителя.

Исследования показывают, что в проявлении специальной структуры личности существуют большие индивидуальные различия. Каждый руководитель представляет собой индивидуальность в том смысле, что имеет неповторимое сочетание основных структурных компонентов личности.

В реальной практике обнаруживаются и такие факты, когда руководитель, не обладая необходимым уровнем развития отдельных специальных подструктур личности, тем не менее обеспечивает достаточно высокую эффективность руководства.

В результате изучения этих особенностей выявлены некоторые компенсаторные механизмы. Недостатки специальной структуры личности, во-первых, компенсируются актуализацией и включением в управленческую деятельность качеств и свойств общей структуры и личности руководителя, тесно связанной с ее специальной структурой. Общая структура является некоторым «резервным фондом», из которого могут при необходимости извлекаться требуемые сочетания свойств. Во-вторых, недостаточное развитие специальных подструктур личности компенсируется за счет выработки соответствующего стиля деятельности руководителя, использующего доминирующие, оптимально развитые свойства личности.

В связи с формированием индивидуального стиля деятельности руководителя важно отметить положение о динамическом аспекте взаимного соответствия деятельности и личности руководителя.

Вопрос о проявлениях и формировании качеств личности руководителя в его деятельности должен рассматриваться в непосредственной связи с тем, что и сама деятельность руководителя тоже существенно изменяется в результате приобретения им новых качеств и изменения существующих. На необходимость глубокого изучения такой смены причинно-следственных связей личности и деятельности в последнее время указывал К.К.Платонов.

Социально-психологические методы воздействия руководителя можно делить на непосредственные и опосредованные. Они отличаются друг от друга тремя основными признаками: характером межличностного контакта руководителя с исполнителями, продолжительностью и условиями взаимодействия. К непосредственным методам воздействия относятся убеждение, принуждение, внушение, прямое указание на образец поведения и т.п. К опосредованным методам относятся метод ориентирующей ситуации, метод символической регуляции, метод изменения ролевых элементов, использование ритуалов, обычаев и традиций в руководстве, метод формирующего стимулирования и др. Метод личного примера занимает промежуточное положение между непосредственными и опосредованными методами воздействия руководителя. Перечисленные опосредованные методы воздействия нередко используются в практике управления, однако они еще не получили достаточного теоретического обобщения и практического распространения.

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРОЦЕСС ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

Мухамедова Д.Г., Расулева Р.Б. (г. Ташкент, Узбекистан)

Гарантиями формирования гармонично развитой творческой личности являются: непрерывное образование, наука, производство, государство и общество.

Решающей ступенькой формирования профессионала является самосознание,

как осознание собственных интересов, способностей, возможностей, которые должны являться результатом профессионального самоопределения. Когда человек самореализуется и чувствует удовлетворенность от своего труда, обеспечива-

ется качество и эффективность трудовой деятельности.

Согласно известного методологического принципа единства сознания и деятельности, личность, овладевая деятельностью, в ней же и совершенствуется, подготавливается. Недаром, говоря о высших профессиональных достижениях личности, утверждают, что они неразрывно связаны с высоким уровнем развития профессионально важных качеств личности, акмеологических инвариантов профессионализма, адекватным уровнем притязаний и ценностных ориентаций, направленными на прогрессивное развитие [5]. При этом результаты исследования особенностей удовлетворения личных целей в процессе работы свидетельствуют о положительной связи между ориентацией работника на личностный рост и удовлетворенностью работой, межличностные отношения с коллегами и отрицательная связь с «эмоциональным выгоранием», неудовлетворительным психосоматическим состоянием т.д. По мнению Л.Митиной подготовка в ходе профессиональной деятельности неразрывно связана с принципом саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что ведет к высшей форме жизнедеятельности личности - творческой самореализации. Образ профессии как когнитивное и эмоциональное образование в определенной мере меняет систему общих ориентиров в индивидуальном сознании человека. При этом происходит смещение ориентиров на выбор желаемого образа жизни с помощью профессии как средства достижения этого образа жизни. Как указывает Г.Минцберг, подготовка личности в процессе профессиональной деятельности обеспечивает достаточно надежное поведение индивида в конкретных и типичных жизненных и профессиональных условиях, определяющий формирование устойчивых черт личности, характерных, в частности, для данного вида профессиональной деятельности. То есть, деятельность выступает стимулом развития личности и условием формирования ее черт и качеств, наиболее адек-

ватных конкретным формам поведения и видов деятельности.

На стадии взрослости, по мнению Л.Анциферовой, человек сам должен формировать в себе способ дальнейшего поступательного движения в системе общественных отношений. Таким способом выступает ее ведущая деятельность, обеспечивающая социальную активность человека, высокие результаты и т.д. Ведущая деятельность имеет следующие психологические характеристики:

- эмоционально захватывает человека;
  - удовлетворяет потребность в ярких, сильных переживаниях, развивает и обогащает эмоциональную жизнь человека;
  - достигнутые в ней успехи переживаются как удача на целостном жизненном пути;
  - эмоционально не исчерпывается через достижение результата, индивид чувствует не облегчение от увольнения, формируется способность конструктивно справляться с состояниями психической напряженности;
  - выступает как фактор гармонизации взаимоотношений и интеграции различных частей, структур и свойств личности, способствует «подтягиванию» до своего уровня других видов активного отношения человека к действительности, вызывает всестороннее развитие его способностей;
  - осуществляется расширение и совершенствование сложной системы социальных связей личности;
  - достигается переживание полноты жизни и эмоционального благополучия.
- Необходимо отметить положительное влияние профессии на подготовку, самоподготовку личности в процессе деятельности и ее развитие. Адаптация к соответствующим условиям закономерно ведет к закреплению определенных познавательных стратегий, способов взаимодействия с материальными, духовными и социальными объектами, что является, безусловно, положительным процессом, ведь таким путем происходит значительная экономия энергоресурсов человека, времени на решение профессиональных проблем, активизация внутреннего потенциала как ответ на требования ситуации или деятельности в целом.



Таким образом, в процессе подготовки можно говорить о системном, интегрированном развитии личности в деятельности. В процессе деятельности свойства личности определенным образом превращаются, связываются друг с другом, т.е. происходит их интеграция. Результатом этого процесса является возникновение в структуре личности новых, более обобщенных свойств, с более сложной структурой - интегральных характеристик личности. Интегральные характеристики развития в направлении личностного роста, самоактуализации, субъектности является результатом взаимодействия целого ряда свойств более низкого уровня обобщенности. Каждая из этих характе-

ристик определяется не суммой отдельных свойств, входящих в ее состав, а новой системой связей между ними. Во время профессионального становления человека осуществляется процесс целостного развития личности как субъекта профессиональной деятельности, детерминированный социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью, а также активностью самого индивида, при этом для эффективной подготовки, прежде всего, необходимо стремление индивида к совершенствованию, профессиональному росту, формированию профессионализма.

### КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Рахманова Д.Б. (г. Бухара, Узбекистан)

Хочу поделиться опытом внедрения информационных технологий в работу практического психолога.

Информатизация деятельности психолога проходит по четырем направлениям:

1. Психодиагностика.
2. Психологическое просвещение и консультирование.
3. Коррекционная и развивающая работа.
4. Организационно-методическая работа.

#### **Психодиагностика**

Наличие персонального компьютера на рабочем месте избавляет меня от массы проблем, ну а в психодиагностике он просто незаменим. Система автоматизированной диагностики состоит из конструктора тестов, компьютерной диагностики, программ обработки информации.

#### **Конструктор тестов**

С помощью конструктора тестов я могу набирать и преобразовывать любые профессиональные текстовые методики в компьютерный вариант. Это позволяет мне предложить клиентам (школьники, студенты, родители, педагоги) не только

индивидуальное, но и групповое компьютерное тестирование.

Кроме этого, с помощью конструктора тестов я создаю свои собственные методики, анкеты, опросники, необходимые для конкретной ситуации. В процессе такой работы постепенно накапливается своя электронная библиотека, свой банк компьютерных тестов, которые пригодятся в работе со всеми участниками образовательного процесса.

В Интернете также есть неплохие находки, которые помогут создать компьютерный вариант теста:

<http://www.uchportal.ru>

<http://soft.softodrom.ru/ap/Konstruktor-testov-p4024>

<http://www.Uroki.uz>

<http://www.ziyoNET.uz>

<http://freesoft.ru/>

<http://txt.uz/>

#### **Компьютерная диагностика**

Электронная система тестирования делает мою психодиагностическую работу более продуктивной. Преимущества компьютерной диагностики в том, что, во-первых, появляется возможность прово-

дить тестирование сразу нескольких обучаемых как по одному общему, так и по разным тестам.

Во-вторых, не требуется персонального участия или присутствия рядом с клиентами. Большинство тестов являются автоматическими. Клиент самостоятельно читает инструкцию, затем начинается тестирование; после чтения каждого вопроса клиент нажимает на клавишу ответа, тем самым переходя к следующему вопросу. А для самых маленьких разработаны специальные программы со звуковым сопровождением, то есть ребенок сначала слушает звуковую инструкцию, а затем выполняет какое-либо действие.

В-третьих, обработка теста осуществляется автоматически, что сокращает время на интерпретацию результатов исследования, при этом больше времени остается на наблюдение за учащимися, а также индивидуальные беседы и консультации.

И, в-четвертых, результаты можно посмотреть и обсудить сразу после завершения тестирования.

Таким образом, за небольшой промежуток времени педагог-психолог может не только исследовать способности учащихся, но и провести консультационную работу, обсудить результаты тестирования, предлагая свои рекомендации и советы.

Что касается компьютерных вариантов тестов, то сеть Интернет также предлагает немало таких ресурсов.

Психологические компьютерные тесты вы можете скачать на сайтах:

<http://www.psychometrica.ru>

<http://psytest.info/taxonomy/term/16/all>

<http://vch.narod.ru/myprog.htm>

#### **Обработка информации**

Обработка информации — едва ли не самый сложный, длительный и скучный вид работы, а использование персонального компьютера в качестве средства подсчета результатов тестирования дает возможность мне облегчить свой труд.

В тех случаях, когда нельзя провести компьютерное тестирование или необходимо подсчитать исследуемые показатели в целом по классу, параллели, педагогу-психологу необходимы обработчики тестов.

С помощью электронного обработчика тестов можно быстро, за 10–15 минут, я подсчитываю результаты тестирования сразу по нескольким классам. Кроме того, поскольку все данные заносятся в таблицы, при желании их можно распечатать и использовать, например, при составлении отчетов, консультировании, составлении статистической справки.

В качестве одного из самых распространенных обработчиков выступает офисная программа Excel, которая помогает мне делать различные выборки, считать аналитику. Краткий практический курс о том, как самостоятельно создать обработчик тестов с помощью программы Excel, можно скачать по адресу: <http://www.it-n.ru/communities.aspx>. Там же можно найти готовые обработчики.

#### **Психологическое просвещение и консультирование**

К психодиагностике тесно примыкают такие виды работы педагога-психолога, как психологическое просвещение и консультирование учителей, учащихся и родителей. У учителей существует огромный дефицит психологических знаний и навыков. Даже классные руководители, проработавшие с детьми не один год, располагают чрезвычайно скудными сведениями о психологических особенностях своих учащихся. Это же можно сказать и о родителях, которые нередко при всей своей любви к ребенку не знают его и не могут его понять. Повысить интерес к психолого-педагогическим знаниям, а также поднять уровень психологической культуры всех участников образовательного процесса поможет использование и применение ИКТ (в частности, презентации, подготовленные в программе Power Point, CD-фильмы) на родительских собраниях, семинарах для учителей, в беседах с учащимися.

Применение ИКТ в просветительской работе психолога делает ее более интересной и продуктивной.

В создании презентаций незаменима программа Power Point. Я использую сайт <http://www.prezentacia.ukoz.ru>, где имеются готовые медиа-презентации семинаров, родительских собраний.

#### **Коррекционная и развивающая работа**

Компьютерные технологии я также использую для коррекционно-развивающей работы. К подобным технологиям относятся компьютерные программы обучающего и развивающего характера. Их использование способствует развитию познавательных процессов у учащихся; повышению эффективности обучения и учебной мотивации школьников, а также развитию их интеллектуальных и творческих возможностей.

#### **Организационно-методическая работа**

В организационно-методическую работу школьного психолога входят: разработка и оформление психологических программ, составление отчетов, предоставление результатов своей работы, фиксирование результатов проделанной работы в журнале учета видов деятельности и т.п.

#### **Составление отчетов, результатов тестирования**

Каждый психолог знает, что недостаточно только провести тестирование и обработать результаты. Грамотно и красиво составить отчет, представить свои результаты в понятной и доступной форме для администрации, учителей и роди-

телей помогает мне программа Microsoft Word, применение которой позволяет мне использовать таблицы, графики, диаграммы, вставлять различные рисунки, фотографии и др.

Программа Power Point идеальна для презентации результатов на педагогических советах и родительских собраниях.

#### **Фиксация и хранение результатов**

Очень важной и часто проблемной для психологов является фиксация результатов психологической работы в журнале учета видов деятельности. Некоторые педагоги-психологи заводят отдельные тетради на каждый вид деятельности, но впоследствии забывают вносить туда проводимую ими работу и мероприятия.

Благодаря электронному журналу я заново данные о проделанной работе, которые автоматически распределяются по разным направлениям.

В заключение хотелось бы сказать, что компьютерные технологии уже в ближайшее время прочно войдут в наш обиход. Они станут надежными помощниками практической психологии в различных направлениях, тем более что преимущества ИКТ просто неоспоримы.

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Рузиев У.М., Аvezов О.Р. (г. Бухара, Узбекистан)

Содержание педагогической деятельности в инновационном образовательном процессе существенно отличается от традиционной.

Во-первых, значительно усложняется деятельность по разработке курсов, поскольку быстро развивается ее технологическая основа. Она требует от преподавателя развития специальных навыков, приемов педагогической работы. Кроме того, современные информационные технологии выдвигают дополнительные требования к качеству разрабатываемых учебных материалов в основном из-за открытости доступа к ним как большого

числа обучаемых, так и других преподавателей и экспертов, что в принципе усиливает контроль за качеством этих материалов.

Во-вторых, особенностью современного педагогического процесса является то, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на студента, обучающегося, который активно строит свой учебный процесс, выбирая определенную траекторию в развитой образовательной среде. Важной функцией

преподавателя становится поддержать обучающегося в его деятельности, способствовать его успешному продвижению в море учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить большую и разнообразную информацию. В мировом образовательном сообществе в связи с этим стал использоваться новый термин, подчеркивающий большое значение этой функции преподавателей - *facilitator* - фасилитатор - (тот, кто способствует, облегчает, помогает учиться).

В-третьих, **предоставление учебного материала**, предполагающее коммуникацию преподавателя и обучаемых, требует в современном образовании более активных и интенсивных взаимодействий между ними, чем в традиционном классе, где преобладает как бы обобщенная обратная связь учителя со всем классом, а взаимодействие учителя с отдельным учеником довольно слабое. Современные коммуникационные технологии позволяют сделать такое взаимодействие намного более активным, но это требует от преподавателя специальных дополнительных усилий.

Содержание инновационного обучения развивается на базе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий, которые предоставляют средства для:

- организации и структурирования содержания образования,
- связи элементов содержания образования,
- использования различных видов информации,
- модульности и доступа к фрагментам содержания,
- представления курса как совокупности уроков (тем),
- разработки урока как системы образовательных действий,
- представления образовательного действия как совокупности простых действий,
- разработки последовательности изучения материала,
- адаптации содержания учебного материала к особенностям обучаемых

- развития содержания образования на разных уровнях: авторов курсов, преподавателей, методистов, учеников,

- ориентации в материале,
- использования профессиональных дискуссий в учебных целях и ряд других.

Основные проблемы в области содержания образования связаны с резким ростом объема преподаваемого материала и его постоянным обновлением. Резко обострилась проблема обеспечения учебного процесса учебными и методическими пособиями. Подготовка образовательных текстов и развитие образовательной среды как две составляющих разработки содержания образования сталкиваются сегодня с большими трудностями.

Одна из них - это организация и структурирование учебной информации, заданий, упражнений и т.п., что составляет основу содержания образования. Поскольку элементы содержания образования, во-первых, очень разнородны по характеру и, во-вторых, имеют сложные взаимосвязи и взаимоотношения, постольку усложняется задача их организации в единый учебный процесс.

На современном уровне эта задача решается на основе новых информационных технологий. Современные технологии обработки информации, в частности информационные гипертехнологии, обеспечивают организацию и структурирование информации с помощью установления гиперсвязей.

Гипертекст позволяет устанавливать ассоциативные связи (гиперсвязи) между отдельными терминами, фрагментами, статьями в текстовых массивах, благодаря чему текст оказывается организованным не только от начала к концу, но и по тематическим линиям, по индексам, библиографическим указателям и т.п. - т.е. в соответствии с установленной структурой связи.

Гипермедиа технологии, т.е. такие, которые развиты на основе гипертекста, но обеспечивают работу и с нетекстовой информацией, позволяют организовать и структурировать учебный материал и в виде изображения, звука, речи, видеозаписи.

Набор обычных учебников, методических пособий, сборников упражнений и т.п. активно вытесняется современной информационной системой. Организация структурирования учебного материала в этой системе может осуществляться с помощью средств гипертехнологий. Эти средства позволяют представить учебный материал в виде иерархической сети элементов.

Электронные книги, энциклопедии разрабатываются на основе гипер- и мультимедиа технологий и главным образом обучение с их помощью базируется на методе информационного ресурса. Однако с педагогической точки зрения важно, чтобы электронные книги включали задачи и вопросы, которые позволили бы читателю проверить его понимание сути дела. То есть важным является сочетание метода информационного ресурса с методами компьютерных вопросов-ответов.

Постепенное решение проблемы автоматического создания связей позволяет разрабатывать большие гипермедиа системы, что чрезвычайно актуально для развития содержания образования в форме современных информационных систем.

Технологии гипермедиа позволяют организовать, структурировать и связать между собой различные элементы содержания образования, которые могут быть не только в форме текста, но и в форме неподвижных и движущихся изображений, речи, звука, видеороликов и т.д. Это предоставляет разработчикам содержания образования колоссальные возможности организации педагогического процесса на качественно новом уровне.

Изучая какой-то материал и желая работать с определенным его фрагментом, пользователи не должны следовать длинными маршрутами через весь материал, чтобы добраться до определенной его части. Современные средства доступа позволяют быстро обратиться непосредственно к интересующему элементу содержания информационной системы.

Содержание образования можно рассматривать как совокупность курсов, а курс - как систему уроков (или тем). Создание высококачественных уроков с использованием новых технологических

возможностей - это современная задача по развитию содержания образования.

Сейчас развитие инструментальных средств для образования на основе новых информационных технологий порой значительно опережает их использование в преподавании конкретных дисциплин. Это связано с трудностями разработки содержательной части курсов, проблемами наполнения программных оболочек конкретным учебным материалом.

Современные информационные технологии предоставляют богатый набор средств для разработки образовательных действий, а именно, представление информации в различной форме с разными графическими, звуковыми и видео-эффектами, возможности моделирования, обучающего диалога с компьютером, деловых игр и т.п. Важно использовать эти средства при разработке содержания конкретных уроков, тем в соответствии с образовательными целями, которые стоят перед автором обучающего материала.

Каждое образовательное действие можно рассматривать как набор простых действий. Простое действие заключается в том, чтобы прочитать какой-то фрагмент текста, что-то прослушать или посмотреть на экране компьютера или видео, включиться в какую-то компьютерную игру или выполнить определенное задание вдали от компьютера и т.п. Разработка системы таких простых действий с использованием всех богатых возможностей, предоставляемых современными технологиями работы с информацией - это и есть основа деятельности по развитию содержания образования на современном уровне.

Организация учебного материала должна быть дополнена знаниями о том, как использовать этот хорошо структурированный материал для достижения образовательных целей.

То, что пользователь самостоятельно может выбрать режим изучения материала, - туры или направляемое изучение - является важной характеристикой учебного процесса.

Диагностика состояния обучаемого и адаптация содержания учебного материала к особенностям его конкретного освоения в том или ином учебном процессе - это задачи, которые решаются разработ-

чиками современных компьютерных обучающих систем.

Электронные книги с целью адаптации содержания учебного материала к специфическим характеристикам индивидуальных пользователей снабжаются механизмами создания профилей, параметров пользователей. В таком профиле накапливается информация об исходных знаниях пользователя в изучаемой предметной области, его опыте, предпочтениях, творческих возможностях и т.п. В зависимости от вида такой характеристики пользователя выбирается определенный стиль, стратегия и тактика освоения учебного материала, формируется конкретное содержание процесса обучения.

Если в традиционных системах компьютерного обучения среда автора-разработчика и среда обучения отделены

друг от друга, то в гиперсистемах этого нет. Эти системы имеют существенно более простую структуру, которая делает легко осуществимыми редактирование и внесение дополнительного материала (как связей, так и узлов) в существующую гипермедиа базу данных. Таким образом, внесение различных изменений и дополнений в учебный материал, которое иногда называется "перекраиванием" информационной системы, оказывается возможным на всех уровнях ее разработки и использования.

При разработке содержания современного образования важно использовать основанные на компьютерных технологиях методы рефлексии и формализации профессиональных знаний в целях обучения.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ИСКУССТВО ВРАЧА

Мухтаров Э.М. (г. Бухара), Мухтаров Ш.М. (г. Ташкент, Узбекистан)

Интенсификация развития общества предъявляет новые требования к специалистам различных специальностей. Рост интенсивности социально-экономических, политических процессов накладывает большие нагрузки на психику людей, что приводит к возникновению психической напряженности. Это отражается не только в психологическом, но и в физическом состоянии здоровья населения стран. Данное обстоятельство меняет структуру и содержание требований к деятельности врачей, в обязанности которых входит профилактика и поддержание здоровья населения. Характер этих изменений проявляется и в предъявлении новых требований к психологической компетентности врачей.

Вышеперечисленные обстоятельства требуют дальнейшего усиления психологизации образовательного процесса в медицинских вузах. Это обусловлено еще

и тем, что в медицинских вузах ряда стран, особенно стран СНГ, традиционно уделялось главное внимание только биолого-физиолого-патологическим отраслям знаний, психологическим же знаниям отводилась второстепенная роль при подготовке врачей.

Важнейшей составляющей профессиональной компетентности врачей стала осведомленность в области психологии личности, психодиагностики и коррекции личностных нарушений, которые приводят к возникновению патологических процессов или провоцируют их. С другой стороны возросла роль личностной готовности к выполнению врачами профессиональных функций, что также требует усиления психологической подготовки врачей.

Психологическая компетентность является одной из важных составляющих общей профессиональной компетентности врача. В связи с этим следует отметить, что сущность и

структурные компоненты компетентности врача однозначно не определены, существуют различные, порою противоположные мнения как о самой структуре, так и относительно её элементов. Нет четкой классификации уровней компетентности.

Наличие ряда проблем теоретического и прикладного характера, связанных с объяснением и осознанием сущности, содержания и структуры компетентности врача требует специального изучения данного явления, результатом которого, на наш взгляд, должна стать концептуальная модель уровней психологической компетентности врача.

Е.Н. Богданов и В.Г. Зазыкина в 2000 году обнаружили более 30 определений компетентности. Через 15 лет, в 2014 году мы обнаружили более 70 таких определений, т.е. за короткий период число определений компетентности более чем удвоилось, что также свидетельствует о возрастании интереса к данной проблеме.

Анализируя имеющиеся трактовки, можно заметить, что их авторы проводят разграничение между понятиями «компетентность» и «компетенция». При этом существует множество объяснений термина «компетентность», которые, по содержанию в большинстве случаев совпадают. Что касается определения понятия «компетенция», то здесь наблюдается пёстрая картина интерпретаций. Не вдаваясь в их подробности следует заметить, что они могут быть разделены по следующим группам:

1. Группы, осуществляющие правовой подход к изучению феномена компетенции. В таком подходе «компетенция» трактуется как «совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом или подзаконными актами».

2. Группы, осуществляющие когнитивный подход. В них «компетенция» определяется как «обладание (владение) знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен».

3. Группы, придерживающиеся прикладного или практического подхода. Согласно их точке зрения, компетентность определяется не только «обладанием (владением) знаниями, позволяющими судить о чем-либо» и «как «совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом или подзаконными актами» а наличием определенных навыков и умений для осуществления определенного вида деятельности.

Интерпретации этими группами феномена «компетенция» значительно разнятся между собой, что является вполне естественным. Было бы неправомерным, если бы подходы к объяснению «компетенции» с разных сторон не отличались бы друг от друга. Поэтому, на наш взгляд, поиски того, кто из них прав, и кто не прав, не только не может дать положительный результат, наоборот, может еще более усложнить имеющуюся картину. Мы считаем целесообразным объединение этих трех подходов. Притом, такое объединение должно производиться таким образом, что основу компетентности должны составлять когнитивные и прикладные составляющие. Правовая составляющая должна появляться на основе этих двух компонентов.

На наш взгляд, более точным является разграничение понятий «компетенция» и «компетентность», которое предлагают Ж.Г. Гаранина, Ю.Ф. Майсурадзе и А.К. Маркова. Они определяют компетенцию как полномочия, а компетентность как характеристику носителя этих полномочий и приходят к выводу, что люди могут быть наделены компетенцией, но при этом не обладать компетентностью.

В анализе понятий «профессиональная компетентность» и «психологическая компетентность» врачей мы исходим из того, «психологическая компетентность врача» является одной из важных составляющих понятия «профессиональная компетентность врача», т.е. соотношение этих понятий есть соотношение общего и частного.



Для определения уровней и структуры психологической компетентности врача требуется рабочее или гипотетическое определение самой компетентности. Исходя из приведенных мнений специалистов и их анализа, в качестве такого определения мы предлагаем следующую дефиницию: психологическая компетентность – это готовность и способность врача эффективно решать диагностические, лечебные и профилактические задачи с оптимальным применением психологии, психотехник и психотехнологий. В структурном отношении она состоит из соотношения когнитивных, эмотивных и кунативных качеств. У специалистов по различным отраслям медицины соотношение этих компонентов может быть различным. Так, обычно у рентгенолога и педиатра различается соотношение когнитивных и коммуникативных способностей. Коммуникативные способности у рентгенолога не играют такую важную роль как у педиатра или терапевта.

Определение общих свойств компетентности создаёт основу для дальнейшей классификации её уровней. Уровни компетентности врачей отличаются друг от друга. Говоря по-другому “компетентность компетентности рознь.” Так выпускник медицинского института или факультета, получивший диплом о высшем образовании обладает компетентностью лечения больных. Но его компетентность не может сравниться с компетентностью опытного врача, что также указывает на необходимость классификации уровней компетентности врачей..

Имеющаяся во многих странах практика присвоения категорий врачам основывается, во всяком случае, должно основываться, на учете уровней их компетентности и активности. Так, врач имеющий низшую категорию, имеет не очень высокий уровень компетентности. Или же, высшая категория должна присваиваться врачам, имеющим наивысший уровень компетентности. Но практика шире теории. На практике может случиться так, что врач, имеющий высшей уровень компетентности может

не получить высшую категорию. Это может случиться например, по причине недисциплинированности или отсутствия должной мотивации данного врача.

Кроме того три или четыре категории, которые присуждаются врачам, отражают градации врачебной компетентности не в полной мере.

Компоненты профессиональной готовности к врачебной деятельности:

1. Теоретический компонент: знание теоретических основ медицины (медико-биологические знания, диагностика, лечение, профилактика)

2. Практический компонент – владение конкретными методами и методиками, навыками и умениями.

Знания не только по медицинской, но и общей, возрастной и социальной психологии необходимы на всех этапах врачебной деятельности: диагностике, лечению и профилактике.

Исходя из объема необходимых знаний по психологии, а также наличия и уровня навыков и умений применения знаний на практике можно выделить следующие уровни психологической компетентности врачей: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень компетентности характеризуется владением комплексом необходимых для врачебной деятельности знаний, навыков и умений; минимальным объемом опыта в данной специальности.

Средний уровень характеризуется значительным ростом объема знаний, навыков и умений в выбранной им сфере практической деятельности. При этом объем знаний навыков и умений растет не только вширь, но и вглубь. Т.е. объем знаний, которым владеет врач, расширяется, навыки и умения совершенствуются.

Для высокого уровня компетентности врача свойственно кроме богатого опыта владение не только большим объемом знаний по своей специальности но и в смежных областях медицинской науки. Врач такого уровня обладает развитыми навыками коммуникации, воздействия не только на организм, но и на психику больных фармакологическими и психологическими средствами.

Градация компетентности врачей не ограничивается перечисленными тремя уровнями. Следующий после высокого уровня компетентности уровень-это уровень мастерства. Данный уровень характеризуется автоматизмом навыков и умений, безошибочностью клинического мышления. Такого уровня компетентности врачи могут достигнут при наличии настоящей любви к профессии, большого трудолюбия и развитых способностей. У них развитое чувство врачебного долга и ответственности. Они обладают развитой проницательностью. О таких людях в народе говорят, что они мастера своего дела.

Высшим уровнем компетентности и мастерства является уровень искусства врача. Врачи, достигшие этого уровня добиваются хороших результатов за относительно короткий по сравнению с другими врачами период. Они не допускают врачебных ошибок, если допускают, то допускают незначительное

количество. При этом допущенные ошибки являются негрубыми. Для того чтобы не допускать ошибок надо обладать большим объемом глубоких знаний и большим опытом.

Навыки искусного врача доведены до высокого уровня автоматизма, умения прочные и глубокие. Проницательность является его неотъемлемым качеством. Для достижения такого уровня мастерства, врач должен находиться в состоянии постоянного поиска. Поиск способствует нахождению новых способов, методик диагностики, лечения и профилактики болезней. Он умеет и может перестраивать мыслительную и практическую деятельность в соответствии с требованиями ситуации.

Мы постарались перечислить только основные качества, характерные для каждого уровня компетентности и мастерства. В действительности их может быть больше.

### THE WAYS OF UTILIZING JALĀL AD-DĪN RUMI'S VIEWS IN THE PROCESS OF UPBRINGING OF A PERFECT GENERATION

Izbullaeva G.V. (Bukhara c., Uzbekistan)

The spiritual perfection of a human being in society is reached by means of Pedagogics. As it is pointed out in the paragraph 2.1 of the National Programme, in order to create the National Programme of training highly qualified personnel who can meet highly spiritual and moral requirements, the main task is to educate students both spiritually and morally and to work out efficient forms and methods of instructional works and implement them. Moreover, in the paragraph 4.4 of the National Programme, it is mentioned that in the process of spiritual and moral upbringing of a young generation, it is necessary to work out efficient organizational and pedagogical forms and means based on the rich national cultural and historical traditions, customs as well as universal values and implement them (NATIONAL instruction, Republic of Uzbeki-

sta,1997). Bringing up a person, ensuring the priority of developing his perfection consists of conducting educational works among people aiming at increasing general and pedagogical culture. In this sense the task of bringing up a spiritually perfect person forms the essence of modern Pedagogics and the task of upbringing is assigned to it.

Jalāl ad-dīn Rumi is among those great thinkers of the past who focused their attention on the words "perfection" and "spirituality". His works as "[Fihi Ma Fihi](#)" (In It What's in It), "[MaṭnawīyeMa'nawī](#)" (Spiritual Couplets), "[Dīwān-e Kabīr](#)" (Great Work), "[Dīwān-e Shams-e Tabrīzī](#)" (The Works of Shams of [Tabriz](#)), "[Majāles-e Sab'a](#)" (Seven Sessions), "[Makatib](#)" (The Letters) are of great educational and didactic value and they attract one's attention for covering universal ideas. (Muhammad Iste'lomiy, 2001) Studying and using them while bringing up

a perfect person and indicating its innovative forms and methods is a pressing pedagogical problem of the present day. Jaloliddin answered in the following way:

Narsa yo'qkim, khoriji olam erur,  
Har ne istarsan, o'zingda jam erur. (Fish

Radiy, 1986)

(Nothing can be in the price of world's treasure

Everything you want, you have.)

The works created by Rumi reflect objective approach to various problems (Fish Radiy, 1986), the condition of planning one's work, didactic requirements and recommendations to scholars and the ways of establishing the laws of education and upbringing. For this reason it is important to study them from the pedagogical point of view.

Generally speaking, there have been done many researches to study Rumi's works. But they have been conducted in the sphere of Eastern studies, Literary Criticism, Sufism studies, Philosophy and partly Psychology. As a result little attention is paid to pedagogical analysis of his views. Nevertheless in the history of Pedagogics Rumi's views were highly evaluated. Because the views of the poet comprise in itself and study the period of human development and his perfection starting from the age of seven to seventy .

It would be very beneficial if we used Rumi's works and his views on spiritual and moral upbringing in the system of continuous education. The question arises here. Which means, forms and methods must be used while utilizing the views of the great thinker?

The stories of Rumi that are simple, impressive and based on symbolism can be used to develop such qualities as humanism, friendship, loyalty, generosity, benevolence and modesty in children in the process of preschool and primary education. In the views of the poet imagery is expressed by a falcon, a duck, a peacock, a crow, a rooster, a sparrow, a bee, a raven, a parrot, a mule, a camel, a deer, a mouse, a lion, a rabbit, a wolf, a fox, a donkey, an ant, a bull, a cow, a cat, a fish and symbolism is expressed by such objects as a flute, pea, a skimmer, a tree and etc. Especially in his "Maṭṭawīye Ma'nawī" there are many stories that are based on imagery as "A Foal", "A fly and a wind", "Greed is like a wild lion", "A story of three fish", "An advice of a sparrow to a

hunter", "A camel, a bull and a ram", "A mouse and a frog". There are also several stories that are based on symbolism as "The tree of life", "The sound of water", "A splendid turban", "A candle" in "Maṭṭawīye Ma'nawī" (Rumi, 2003, 2010). These stories can influence significantly on the spiritual and moral upbringing of a young generation.

By narrating the stories of the poet that are based on spiritual and moral upbringing and staging his parables at the lessons and educational events can help to develop the personality of children.

The pupils can be taught the ideas of humanism and modesty by means of using the stories of the poet in such classes as Reading, Ethics, The World Around Us that are taught at elementary level of secondary comprehensive education and by using these stories at the extracurricular educational events. For example, in one of the poet's parables a mouse grasps the rope of a camel and feels itself as a lion. The camel wants to give a good lesson to a mouse and goes in the direction of water. The mouse says: "Halt, I may drown in water". The camel replies "Then don't be too big for your britches".

Another vivid example is the story "The pea" which can be used in order to develop responsibility and discipline in pupils studying at the elementary level because they have the period of passing from the stage of playing games to the stage of studying. The story runs as follows: the pea which was boiling in the pot started to cry: "Why did you put me on the fire? Why are you bowing my head with the skimmer?" The skimmer replied: "We are boiling you not because we bear grudge on you. It is not belittlement and insult. It is an examination. You have grown and flourished. Now the guest has come and you are expected to become a tasty food so that the people will taste and praise you" (Rumi, 2010).

In the upper levels of secondary comprehensive education and secondary vocational education the views of the poet on vocational direction, gaining knowledge, hard work, patience, handling one's desire and greed can be used to develop the spiritual and moral upbringing of pupils, to develop their world outlook and aesthetic taste. On the basis of such social subjects and Humanities as Na-

tive language and literature, History and Ethics it is important to use the stories, parables and aphorisms by Rumi. In the textbook designed for the first year students of academic lyceums and vocational colleges a special section is devoted to the literary works by Jalāl ad-dīn Rumi. It would be beneficial to consider such stories and parables as "The cross-eyed student", "Getting away from oneself", "A jug of water", "A man with a tattoo", "The deaf man visiting a sick man", "The mirror of a soul", "A person is hidden behind his words", "A master and a sage", "A person with a snake in his mouth", "The love of a fool", "A cameldriver and a philosopher", "A tale of an elephant", "A jackal who claimed to be a peacock", "A person who was a prisoner of his own greed", "The preacher", "The person who lost himself because of fragrance", (Rumi, 2010) "An advice offered with deeds is better than an advice offered with words" as a valuable source to enrich the subject both in content and in quality. For example in the story about a person who became a prisoner of his own greed, a child of a rich man wastes all his money and property on debauchery and becomes down and out. One day he meets a dervish and says to him: "Make a prayer for me. I have chosen the wrong path, I have lost everything I had. Make a prayer for me and save me from this swamp, I hope to regain my previous condition". The dervish replies to him: "Your arms and legs are not bound, you are not a prisoner and no one is controlling or interrogating you. Which chains must I free you from? Of which swamp must I get you out? Fetters can be sawn, a prison may be destroyed, but many blacksmiths are helpless to destroy your fetters and set you free".

The poet demonstrates the necessity of a candle (a teacher) to defeat the darkness (ignorance) in his parable "The appearance of an elephant". The Indians led an elephant into a dark room. The people who came to see the elephant could not manage to do it as it was too dark. Each of them had a chance to pat the animal. Some touched its trunk and compared it to a gutter. Some compared its ears to a huge fan. Some of the people who patted the top part of the elephant said that it was like a table. Each of them patted one part of the animal

and imagined it from what he felt while patting. This was the reason why there was a contradiction in their assumption about the appearance of the elephant.

Har birining ilkida bo'lsaydi sham,  
Ixtilof bo'lmasdi zohir zarra ham (Rumi, 2010).

(If only there had been a candle in their hands,

There would not have been any disagreement.)

In the system of Higher Education, Graduate and Post Graduate Education and in the process of increasing the qualification of personnel deeply philosophical, logical and educational views of the poet on self realization, on understanding the essence of being a human and on perfection can serve as a guide for a person to realize himself and to develop as a perfect person.

As the object of the research was to disclose the ways of utilizing Jalāl ad-dīn Rumi's spiritual and moral views we tried to approach this process thoroughly. In the process of the experiment conducted in the system of higher education the poet's spiritual and moral views helped to develop the ideas of self realization in students and to enrich the quality of the aim of the law "On education" and "National programme for cadres training" to bring up a person with high spirituality.

The following research is conducted according to the plan F1-of fundamental research of the Uzbek statesmanship history, cultural heritage, national ideology, spiritual values which is the part of the tasks and scientific-technical programs of the state aimed for 2012-2016.

The research work wholly complies with the trend of scientific research works of Bukhara State University. It is being conducted within the sphere of the problem "The scientific and pedagogical grounds of using the legacy of ancestors to bring up the perfect generation spiritually and morally" which was confirmed in the report of the first meeting of the department of Pedagogics at BSU held in August 26, 2011.

The reforms that are taking place in the system of continuous education are requiring not only modernization of the content of education, but also a new approach to the organization of the process of education and

upbringing. Nowadays we can see traditional and innovative approaches to the organization of pedagogical work. It would be good to use Rumi's works and to organize pedagogical work on the basis of these two approaches in order to disclose the essence of spiritual and moral upbringing in the system of higher education. The importance of this was recognized while teaching such subjects as "The history of pedagogics", "Social pedagogics", "Comparative pedagogics", "Pedagogical expertise", "The literature of the Turkish people", "Sophism and the bases of classic poetics", "Historical studies", "Philosophy", "The bases of spirituality" and other subjects. A positive result was achieved when Rumi's ideas were used to enrich "The views of the Eastern thinkers on the teaching methods and upbringing a perfect generation", the part of the academic program "General theory of pedagogics and practice" registered on December 26, 2012 by the number № БД5110000 - 3.02 and which is taught at pedagogical educational institutions of Higher Education. Moreover Rumi's ideas may be used to enrich the content of upbringing methods, the part about self management, and spiritual and moral upbringing.

It would be beneficial if we add the theme "The role of Jalāl ad-dīn Rumi's "Maṭnawīye Ma'nawī" in the process of human perfection" to the chapter of the program devoted to history of pedagogics called "The development of upbringing, school and pedagogical idea starting from the VII century to the first half of the XIV century".

In the textbooks of "The History of Pedagogics" the works of poets and writers who created their works in Persian, Tajik, Turkic and Arabian languages can serve as an invaluable scientific source. In the periods stated above creating literary works in Persian was common in the scientific and literary circles. This is the reason why many poets and writers wrote in Persian. Basing on this in order to improve the development of the history of Pedagogics it is important to use the works by the poets who wrote in Persian as Saadi Shirazi, Lutfi, Abdurakhman Jami and Jalāl ad-dīn Rumi.

Using Rumi's works in the "Pedagogical expertise" part may help to fulfill the requirements set to the students'

knowledge, skills and expertise. This fact was proved in the course of an experiment.

Because the spiritual heritage of Jalāl ad-dīn Rumi, especially his work "Maṭnawīye Ma'nawī" is a valuable source to develop free thinking, self realization, willpower and pedagogical abilities, to increase the expertise in the process of education and to approach to the pedagogical work creatively. It can serve as a methodological basis to define the term spirituality in the process of education and to form the image of a person with high spirituality.

The poet sees the moral outlook of a person in his faith, tolerance, will, in the upbringing of his soul and conscience. In his works the poet sings the praises to the purity of soul, to its well-being, to its being devoid of arrogance and racism, patience, aliveness, propriety in faith, courage, determination, trust, vigilance, brotherhood, tolerance, generosity and friendliness between people and nations. The scholar states: "The faith is the establishment of the spirit in the soul".

The scholar writes about the training of the personal will stating that "The intellect brightens the road to a strong will". In order to develop the strong will it is necessary to manage one's lust, not to have a desire for wealth, to avoid arrogance and egotism. Rumi considers such qualities as not envying other people's achievements, patience, contentment, bravery, hard work, not feeling sorry for the things that have passed, not to believe in lies, use one's intelligence, avoiding hurting other people's souls.

He puts forward such ideas as purifying one's soul, keeping it clean, follow one's soul before doing something, honesty, compassion, generosity, feeling regret or sorrow and repentance.

Each of the above mentioned works reflects in itself the general and specific aim related to the utilization of Rumi's spiritual and moral views in the system of higher education. In the course of experiments a special attention was paid to the organization of these works on the basis of a particular project.

First of all, the works and spiritual and moral views of this scholar comprise in itself folklore, many quotes from "Avesto", "Panchatantra", Koran and Hadith, references originating from many religions, simple nar-

rations with the explanation of complex philosophical views of Sophism teaching and historical events. This is the reason why it is important to use his views in the process of continuous education.

Secondly, the views of the poet can be widely used to enrich the content of spiritual and moral upbringing. Because in his works the ways to bring up a person spiritually and morally are described together with the appearance of a spiritually perfect person and his features. The poet criticizes immorality

that brings damage to the perfection and he explains that in the process of upbringing negative qualities must be avoided.

In the present day pedagogical process the works of the poet are considered to be a valuable source to develop education technologies targeted at the person on the basis of the technology directed to the relationship of a teacher and a student. It is important to use the views of the poet based on humanism, cooperation, equality, union, free thinking, esoteric (internal, spiritual) thinking.

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И ЕГО МЕСТО В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Елмуратова А.У. (г. Нукус, Узбекистан)

Способность к труду, трудолюбие – это качества, выражающиеся в процессе труда и считающиеся безусловными его последствиями, качества, непосредственно связанные с профессиональной пригодностью и способностью работать. Но, между понятиями способность к труду в **психологии** и пригодность к труду в **экономике** существуют определённые отличия, хотя они очень близки друг к другу. Если психология изучает способность к работе как индивидуальное качество личности, залог успехов в работе и гаранта, то пригодность к работе и способность применяемая в процессе производства – рассматривается в качестве психофизиологического состояния, соответствующего условиям работы, выражающегося в процессе трудовой деятельности. Это особенно бросается в глаза, когда идет речь о пригодности, способности человека к труду в процессе однообразной монотонной работы. Например, психологическая способность, имея в виду постоянное творческое совершенство, отрицает приемлемость монотонной работы в производстве. Значит, когда идет речь о понятиях пригодность к работе или способность в личности, нужно понимать в широком смысле слова, представлять, имея в виду это качество во всех периодах и степенях человеческой активности.

Будет правильнее рассматривать качественные изменения в экспериментальном и личном развитии на протяжении всей жизни в качестве обеспечивающего фактора.

Таким образом, не нужно забывать, что изменения показателей деятельности в соответствии с изменениями условий работы, его отношение к труду за весь период трудовой деятельности личности является значимым в силу двух основных качеств - изменчивости и приспособляемости. Простой пример: между утренней пригодностью к привычной, постоянной работе и пригодностью заново приступившей работе, конечно, есть разница. Характерно то, что человек чем больше привыкает к той или иной деятельности, тем, безусловно, усиливается его работоспособность. И поэтому, представители категории, так называемых, «фанатов» именно этими качествами отличаются от работников - «работающих спустя рукава», постоянно хладнокровных к работе. Отсюда выводы, что необходимым условием развития качеств пригодности к труду и трудолюбия является, в первую очередь, умение пробуждать у каждого обладателя профессии любовь к своей работе. Во-вторых, насколько значимо в воспитании умение давать необходимые социально-психологические

установки, степень осознания заинтересованности данным видом труда в процессе работы. Для этого нужны определённые навыки. Например, иногда случается, что работнику не закончившему одну работу даётся новое задание. Поскольку работник не закончил предыдущую работу, следующая никак не кажется ему «привлекательным». К тому же, если даже он заставит себя приняться за новое задание, недоделанная работа всё время будет отвлекать внимание. В результате, и новое задание будет выполнено не на должном уровне. Поэтому, перед тем, как давать задания даже самому способному работнику, целесообразно поинтересоваться, чем он занят в данный момент и когда реально будет свободен. Если даже, работник или сотрудник и освободится от конкретной работы, привлечь его к новой работе за короткий срок будет трудновато.

Степень пригодности и способности личности к работе в течение дня меняется. Например, после 19:00 или 22:00 часов вечера качество работы всё равно будет низким, человек переживает психологический стресс, это отражается в его внимании и других процессах.

Для выражения качества трудолюбия непосредственно влияют условия труда, созданные в коллективе для работников, и вообще, природные условия. Например, в условиях Узбекистана, по сравнению с осенью и весной, знойным летом уменьшается пригодность к работе, этому способствует погода. Правда, сегодня во многих предприятиях и организациях для предупреждения отрицательного влияния данного фактора установлены специальные охлаждающие устройства. Но, как показывают проверки, летние месяцы, по сравнению с другими периодами, сильно влияют на трудовую активность человека. Поэтому в сельской местности, учитывая продолжительность дня в летние месяцы, рабочий день устанавливается с раннего утра до 11:00 часов и с 17:00 часов почти до заката солнца.

Но, важным фактором, устанавливающим положительное отношение личности к труду являются взаимоотношения между людьми в трудовых коллективах. В психологии нашего народа существует

выражение: «Сосед, живущий рядом, становится родным человеком», и это непосредственно связано с условиями работы. Искренность, главенство человеческих отношений так привлекают работников коллектива, что авторитет некоторых членов данного коллектива играет роль источника, обеспечивающего позитивное отношение к труду. Популярная в народе поговорка: « Не покупай дом, а покупай соседей» очень подходит к представителям старшего поколения, долго работающих в одном трудовом коллективе. И поэтому, духовно-просветительские работы в коллективах, их эффективность, в первую очередь, формируют здоровую атмосферу человеческих отношений между людьми, и это является одним из сильных факторов сознательного отношения к труду. Если, вследствие положительного влияния хорошей атмосферы на личность, у него наблюдается развитие, то, в противном случае, у личности можно наблюдать торможение, отставание в развитии, отрешённость, одиночество, или возможность появления состояния изоляции.

Взаимоотношения в здоровом коллективе, естественно, с каждой личности требует определенных социально-психологических качеств. Эти качества, сначала, формируются в процессе непосредственного общения и именно в этом процессе и выражаются. Они в психологии называются коммуникативными качествами. Эти качества выражаются в процессе общения личности в различных производственных обстоятельствах. Если некоторые исследователи называют их «качествами», то существуют мнения, называющие их «способностями». Например, В.А.Лабунская применяет термин « перцептивные способности», А.А.Бодалев – «готовность к чувственной солидарности», Г.Олпорт – « способности оценивать других». Русский учёный Г.Андреева обобщает их и называет « коммуникативные качества» и такой подход более точен и предметен. Качества личности, выявляющиеся в процессе сотрудничества именно с другими, являются его социально-психологические качества и они выявляются именно в процессе коммуникации. Эти качества необхо-



димо знать, потому что они связаны с эффективностью деятельности в сотрудничестве. Значит, эффективность производства связана, в первую очередь, с умением личности выполнять одну общую работу совместно с другими личностями, проявлять чувство солидарности, принимать коллективные решения, совместно устранять конфликты, подчинять других к собственным индивидуальным методам работы, усваивать новшества и т.д. и т.п. Данные качества связаны с некоторыми нормами коллектива или производственной группы, где личность ведёт свою деятельность. Если группа посчитает возможности и качества личности противоречащими собственным нормам, то не примет их. В противном случае, им даётся возможность оказать отрицательное влияние на работу целого коллектива. Поэтому, когда идёт речь о качествах личности, *психология* поддерживает активный статус именно личности, а условия, дающие возможность им выразиться, должна изучать *экономика* и совместно разработать необходимые рекомендации.

При изучении места человека в обществе в различных производственных обстоятельствах и проявляющихся при этом социально-психологических качествах западные психологи, в частности, Ж.Бруннер и подобные ему учёные считают, что целесообразно изучать механизмы «перцептивной защиты личности». По их мнению, человек каждую минуту подвергается влиянию определённых отрицательных сил, и ему необходимы защитные качества для отражения подобных воздействий. К тому же, у человека существует защитный инстинкт от подобных влияний, благодаря ему человек ищет и находит удобные и верные для себя обстоятельства в межличностных отношениях. В этом ему помогают умение понять других, навыки присоединения к взаимоперцептивным процессам. Для этого, необходимо полное восприятие и понимание других, при этом применять все способы и методы социальной психологии, особенно, социально-психологические тренинги. Например, человек в качестве одного из способов защиты от социальных нападений может игнорировать отрицательные или непри-

ятные качества других. Согласиться с этим несколько трудно, так как, самоуважающая личность с активным статусом чужим качествам должен дать нейтральную оценку и им будет нелегко преднамеренно не замечать их. Видно, что в наших условиях уместно правило влияния хорошего поведения. Существует такое качество, особенно, присущее узбекам, они в традиционном воспитании обращают внимание на подражание чужим хорошим качествам. Потому что, преднамеренное игнорирование каких-либо качеств человека, в общем, портит процесс общения и не даёт возможности его нормальному течению. Аналогичное обстоятельство, возникающее непосредственно в производстве, ещё одно коммуникативное качество, проявляющееся в общении, не влияя отрицательно на качество и продуктивность работы – это ожидание от людей каких-то шаблонов, готовых, привычных качеств. Например, в представлении начальника ожидание «беспрекословного подчинения всех работников», у простого сотрудника – получение у начальника определённого направления по выполняемым работам, или представление о том, что опытный человек никогда не ошибается. Неоправданность подобных ожиданий, естественно, могут привести к недоразумениям и конфликтам. Кроме этого, у людей существуют такие отличия: некоторые ожидают и требуют от общества, от людей очень многое, а остальные, обычно это простоватые люди, ограничиваются своими впечатлениями и несколько безразличны к чужим судьбам. И первые, и вторые, возможно, допускают большую ошибку в общении. Значит, нужно воспитывать людей, приучать эффективному сотрудничеству и проявляющимся в нем качествам.

В качестве выводов можно сказать, взаимоотношения личности с себе подобными в производстве являются сложным процессом, человек в каждой отдельной системе отношений проявляет своеобразные индивидуальные качества. Например, «вертикальные отношения» (бригада – цех – завод – объединение) отношения в системе «начальник – работник» требуют от человека больше

гибкости, приспособляемости в тонких взаимоотношениях, им характерна официальность, а «горизонтальные отношения» (непосредственно межличностные отношения) с элементами неофициальности, являются человеческими качествами, проявляющие внутренние природные способности и возможности личности. Кроме этого, есть родственники, друзья, семья, оценивающие, уважающие имен-

но данную социальную деятельность. Из их оценок вытекают ряд положительных и отрицательных качеств, помогающие правильно воспринять труд и интересы личности. Например, человек, чувствующий, что его трудом постоянно дорожат, стремится ещё больше развить свои способности, решается достичь ещё больших успехов в работе.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ МОЛОДЕЖИ

Ташов Х.Р., Хаитова Н.И., Рамазанова Ф.Х. (г. Бухара, Узбекистан)

Человечество в ходе своего исторического развития непосредственно связано с природой. Природа в жизни человека играла не только роль место проживания, а являлась источником высокой культуры. Английский ученый-историк и социолог Арнольд Тойнби выделил 21 центр цивилизации. На сегодняшний день понятие культуры, цивилизации во многих научных направлениях стало актуальной темой. В своих научных трудах раскрыли понятие мировой культуры и цивилизации академики Н.Н. Моисеев, Л.Н. Гумилев, В.П. Максаковский и другие.

В наши дни сформировалась нравственно-духовная культура в территории бывшего Мовероуннахра, которая известна в истории как речная цивилизация. Наш народ тесно связанный с природой имеет богатый опыт по правильному использованию природных ресурсов. Пустынная зона научила человека несколькими видами проживания и ведению хозяйства, свойственную только на этой территории. Это стало источником тесного развития естественных (география, биология, химия, физика и т.д.) и гуманитарных (экономика, педагогика, психология) наук. Наглядным примером этого является известная в мире академия Маъмуна, научные центры, образованные Улугбеком в Самарканде.

Сегодня в нашей стране на основе таких наук как география, экология и психология сформулировались и развиваются

новые направления – психогеография, геопсихология, экпсихология и психозкология. Объектом исследования данных направлений является изучение влияния природы на психологию человека и отношение человека к природе. Известная узбекская пословица «Ищи характер человека там, где он родился» находит своё утверждение.

По данным некоторых источников в мире живет более 3000 народов и наций и у всех у них развито чувство любви к родине, патриотизма, трудолюбия, но отличаются они своими общими и индивидуальными особенностями. Значит, психология народа развивалась под влиянием различных явлений, особенно под влиянием естественной географической среды. Влияние географической среды на психологию человека отражено в книге английского ученого Д. Гольда «География и психология». А также, известные ученые Востока Яхё ибн Абу Мансур, Ахмад аль-Фергани, Ахмад ибн Абдуллох аль-Марвазий, Аль- Аббос ибн Сайд ал-Жавхарий, Холид ибн аль-Малик аль-Марваррудий, Хорезми, Ибн Сина, Беруни в своих научных трудах раскрыли особенности географической местности и влияние природы на психологию и здоровье человека. Из этого можно сделать вывод, что в формировании психологии человека играет большую роль окружающая среда, т.е. природа. Считаем здесь уместным показать особенности природы

Бухарской области. Климат Бухарской области особенный и является определяющим стержнем экологических особенностей территории. Для этой местности характерны черты Южной пустыни Средней Азии или субтропические черты экстремально аридной пустыни. Температура воздуха резко меняется днем и ночью, летом и зимой. Весна сравнительно влажная, иногда с сильными холодными ветрами, ливнями и градом. Лето длительное (с мая по сентябрь), воздух сухой, жаркий и очень светлее, осень кратковременная (октябрь-ноябрь) и непостоянная. Зима теплая, иногда ветреная, суровая и нестабильная. Солнечная радиация, являющаяся источником тепла, составляет 150-160 ккал. годовой нормы. Годовая сумма активной температуры ( $>10^{\circ}$ ) составляет около 4550-5000  $^{\circ}$ . Самый холодный месяц - январь, средняя температура от  $0^{\circ}$  до  $1,0^{\circ}$ , а в июле средняя температура составляет  $28^{\circ}$ - $31,5^{\circ}$ . Наблюдалась низкая температура  $-25^{\circ}$  (1969,1984,2008) и очень высокая температура летом  $+45-46^{\circ}$ .

Естественная, природная влажность в территории области очень низкая. Годовая норма влаги около 90-150мм, а при этом, допустимое испарение составляет 2000мм. В целом, Бухарская область входит в зону сильной засухи. Очень высокая температура воздуха, недостаточность влаги для развития естественных растений пустынной зоны, заставляет людей улучшать условия жизни в территории пустыни.

Сегодня мы свидетели того, что неправильное использование природных

ресурсов, экологическая неграмотность, т.е. неправильное планирование, одностороннее отношение к природе и природным ресурсам привели к природной деградации в Бухарской области. По причине атмосферных осадков в зимние и весенние месяцы в пустыне накапливается большая норма воды. Наши предки умело пользовались такими водами и в наши дни требуется применение такого исторического опыта и усовершенствование их навыка. Для этого необходимо воспитать у молодежи чувство бережного отношения к природе на основе устного народного творчества, узбекских пословиц на тему трудолюбия, наблюдательности и т.д. как мы уже говорили выше человек получает от природы духовную силу.

Сначала наблюдай, а потом исправляй.

Земля – казна, труд – богатство.

Землю любить – Отчизну любить.

Труд украшает человека.

Один испытанный опыт, важнее семи книг.

Человек землю облагораживает, Земля – человека.

Кто труда не боится, того зима не испугает.

Такие пословицы являются доказательством того, что народ тщательно изучил «язык» природы.

В заключении хотелось бы отметить, что современный педагог, психолог должен быть в курсе достижений в области географии, экологии, а географ-эколог в области - психологии.

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИИ КРИМИНАЛЬНОГО ПРОФАЙЛИНГА В УЗБЕКИСТАНЕ

Сафаев Н.С., Саматова Д.С. (г. Ташкент, Узбекистан)

Узбекистан строит демократическое правовое государство, главной ценностью которого является человек, его жизнь, свобода, права. В связи с этим повышаются требования к сотрудникам ОВД, по-

скольку их главной задачей является обеспечение безопасности граждан, охрана их интересов и реализация их устремлений. Психологическая наука, в свою очередь, может и вносит суще-

ственный вклад в дело обеспечения безопасности, посредством разработки и внедрения психологических технологий. Одной из таких, современных и очень востребованных, является технология профайлинга.

Профайлинг (от англ. «profile» - профиль) – это понятие, которое обозначает совокупность психологических методов и методик оценки и прогнозирования поведения человека на основе анализа наиболее информативных частных признаков, характеристик внешности, невербального и вербального поведения. Изначально в США и Европе термин «профайлинг» (профилирование) употреблялся в контексте составления поискового психологического портрета (профиля) неизвестного лица по следам, оставленным на месте преступления. В настоящее время разработаны новые векторы данного направления, такие как транспортный профайлинг, бизнес профайлинг, банковский и страховой профайлинг. Основным назначением технологии криминального профайлинга является обеспечение безопасности граждан, охрана от посягательств их жизни и здоровья.

Актуальность нашего подхода заключается в разработке модели криминального профайлинга и представляется очевидной, поскольку в отечественной науке до сегодняшнего дня не выработано четкой методики составления психологического портрета (профиля) преступника. Становление данного метода получило развитие в Европе и США, где сегодня разработана целая система с основными этапами и материалами составления психологического портрета. Использование данного метода в Узбекистане, в целях эффективного расследования преступлений насильственного характера, совершенных в условиях неочевидности, что значительно усложняет сбор доказательной базы по данной категории преступлений, представляется достаточно эффективным.

Выявить преступника означает собрать информацию (сведения, фактические данные), которая может указать на то, что данное конкретное лицо могло совершить именно это преступное деяние. В условиях дефицита персонифицированной ин-

формации о возможных преступниках возникает острая необходимость разработки и использования его поисковой модели, которая называется психологическим профилем преступника. Под профилем преступника чаще всего понимается описание еще неидентифицированного преступника, производное от реконструкции преступления и интерпретации его характеристик.

Одна из первых попыток объяснить природу преступного поведения с позиции биологизаторского подхода принадлежала итальянскому тюремному врачу Ч.Ломброзо, разработавшему «антропологическую» теорию преступности. Проводя измерения антропологических особенностей преступников, содержащихся в тюрьме, он пришел к выводу, что существует четыре типа правонарушителей: врожденные преступники, преступники по страсти, случайные преступники и душевнобольные преступники. При этом «врожденные» преступники характеризуются определенными соматическими особенностями, строением черепа, чертами лица, благодаря которым их можно своевременно распознать и пожизненно изолировать от общества или уничтожить.

Г.Гросса можно считать первым профайлером в современном значении этого слова. Он указал на возможность понимания личности преступника через совершенное им преступление. Им было предложено проводить расследование преступлений исходя из того, что любое действие человека является отражением его личности, мыслей, чувств и жизненных обстоятельств. Понимая это, можно составить наиболее полный профиль преступника и разыскать его.

Особая значимость данной работы видится в использовании её результатов при расследовании преступлений со скрытой мотивацией в условиях полного или существенного отсутствия сведений о совершивших их лицах. Дефицит информации в следственной и оперативно-розыскной деятельности может быть восполнен психологическим анализом преступления, имея в большой степени комплексно – исследовательский характер, где выявление психологических особенностей преступника способно сыграть на-

иважнейшую роль. Так, в криминологии и юридической психологии часто дается следующее определение: «Под психологическими особенностями личности, или личностными особенностями, мы понимаем относительно стабильную совокупность индивидуальных качеств, определяющих типичные формы реагирования и адаптивные механизмы поведения, систему представлений о себе, межличностные отношения и характер социального взаимодействия».

Как показали выборочные криминологические исследования, лицам, совершающим противоправные деяния присущи определенные качества. Г.Х.Ефремова в результате проведенного исследования приводит следующие параметры «среднестатистического профиля преступника»:

«Преступнику присущи: неудовлетворенность, неконформность; своеобразная ориентировка и построение ассоциаций по необычным или нехарактерным признакам явлений, восприятие из ситуации только того, что соответствует их посылкам; ослабленная эмоциональность по отношению к окружающим; суженный круг стимулов жизнедеятельности, из числа, безусловно, значимых для других; крайне искаженное представление об обществе (окружающим приписывается враждебность и иные негативные характеристики, как проекция своих качеств и побуждений); импульсивность, агрессивность, не достаточная предсказуемость поведения; предпочтение физического воздействия перед иными способами решения проблем; выраженная тенденция к риску, сильным ощущениям, стремление к реализации своих потребностей, во что бы то ни стало; отсутствие страха перед потенциальным наказанием (проявляется в поведении явным пренебрежением к принятым в социальном окружении морально-этическим, правовым нормам, обычаям и установленным правилам); ригидные стереотипы асоциального поведения; завышенная самооценка (оценка окружающи-

ми представляется им недостаточно высокой, что вызывает переживание несправедливости, при этом, чем меньше достижения, тем больше выражена агрессивность, стремление уничтожить препятствие любой ценой; себя они считают непонятыми, отчужденными. Все эти факты определяют плохую социальную адаптацию».

Учитывая вышеизложенное можно отметить, что концептуальной основой технологии профайлинга или же составления психологического портрета неустановленного преступника по следам, оставленным им на месте совершенного преступления, являются теоретические положения о личностной детерминированности всякого поведения, на что указывают многие зарубежные специалисты, проводившие исследование в данном направлении. В частности профайлинг имеет целью определение особенностей экспрессивных выражений, отражающих особенности переживаний и эмоциональных состояний преступников до совершения ими преступления.

Перспективность применения методики разработки психологического портрета неустановленного преступника, определяется её возможностями в решении ряда принципиальных задач служебной деятельности, стоящих перед органами внутренних дел на разных стадиях производства по уголовным делам, а именно: определение и сужение круга подозреваемых по делу лиц; прогнозирование поведения преступника при задержании или освобождении заложников; построение эффективной тактики допросов, проходящих по делу лиц и др. На Западе практикуется привлечение, причем на самых ранних стадиях, криминальных психологов к расследованию преступлений. Их задачей является составление психологического профиля неустановленного преступника, с учетом его поведенческих характеристик. И эффективность такой работы подтверждается практикой.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСОБЕННОСТИ AUTOCAD НА УРОКАХ ЧЕРЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Собиров Т.Р., Мамурова Д.И. (г. Бухара, Узбекистан)

В условиях информатизации образования становится все более актуальной проблема кардинального изменения системы образования, призванной в новых психологических условиях более динамично реагировать на профессиональные запросы личности, определяемые необходимостью использования компьютерных технологий, способных изменить методы обработки информации и ход учебного процесса.

В связи с новыми задачами школы в современных условиях появилась необходимость пересмотра самого содержания графического образования учащихся, инициирования новых подходов и форм обучения. Поскольку графический язык общепризнан международным языком общения, изучение предмета «Черчение» - является необходимым. Это требует рассматривать графическое образование как важную составляющую содержания общего образования.

Современный учитель черчения должен вводить новые средства, методы и формы работы, способные не только передавать знания в области графики и моделирования, но и, используя современные технологии, формировать у ребенка культуру работы с информацией.

Использование информационных технологий на уроках черчения предоставляют широчайшие возможности повышения эффективности процесса обучения. Это и одновременное использование нескольких каналов восприятия обучающихся в процессе обучения, что позволяет достичь интеграции информации, доставляемой несколькими различными процессорами восприятия. И возможность имитации сложных реальных ситуаций и экспериментов, визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов, возможность развить когнитивные структуры и интерпретации обучающихся, обрамляя изучаемый

материал в широкий учебный, общественный, исторический контекст, и связывая учебный материал с интерпретацией обучающегося [3].

В мире существует большое количество технических средств, которые позволяют успешно выполнять задачи систем автоматизированного проектирования. Графическая программа AutoCAD позволяет воспроизвести графические изображения, повысить точность и качество выполнения чертежа, недоступные при ручном черчении, экономит время на выполнение чертежно-графических работ.

На уроках черчения можно использовать программу AutoCAD. AutoCAD – это Система Автоматического Проектирования (САПР). Она относится к классу программ CAD (Computer Aided Design), которые предназначены, в первую очередь, для разработки конструкторской документации: чертежей, моделей объектов, схем и т. д. Программа позволяет строить 2D и 3D чертежи любых назначений и сложности с максимальной точностью.

Как известно, разработчиком программы является американская компания Autodesk, которая является на мировом рынке признанным лидером среди разработчиков систем САПР. Название программы – AutoCAD – образуется от английского Automated Computer Aided Drafting and Design, что в переводе означает «Автоматизированное черчение и проектирование с помощью ЭВМ». Рассмотрим урок черчения в 8 классе.

*Конспект урока*

*Предмет:* Черчение. 8 класс

*Тема:* «Построение трёх видов проекций учебной детали».

*Цель урока:* Построение трех проекций детали.

*Оборудование:*

Урок проводится в кабинете черчения, оборудованном рабочим местом учителя,



экраном, мультимедийным проектором, школьной доской – вертушкой.

*Литература:*

1. Черчение: учебник для 8 классов общеобразовательных учреждений

2. «AutoCAD» на уроках черчения.

*Ход урока.*

Этап Содержание Примечание

Начало урока 2-5 мин. Приветствие. Проверка готовности учащихся к уроку. Знакомство учащихся с темой урока. Тема урока записана на доске. Повторение ранее изученного материала 7-10 мин.

Учитель проверяет домашнюю работу на тему: «Геометрические детали» и задаёт несколько вопросов по пройденным темам. После повторения учитель начинает объяснять новую тему.

Подготовка рабочего поля формат к работе при помощи мультимедиа-

техники, возможные варианты решения графических задач, работа на компьютере по программе AutoCAD. Тема: «Построение трёх видов проекций учебной детали». Дана деталь. В техническом черчении фронтальную проекцию предмета называют видом спереди (оранжевый цвет), горизонтальную – видом сверху (желтый цвет) и профильную – видом слева (зеленый цвет).

Обычно предметы, изображаемые на чертежах, представляют комбинацию геометрических тел. Зная способы проецирования геометрических тел, нетрудно построить чертеж модели, состоящей из сочетания нескольких геометрических тел.

Приступая к составлению чертежа по аксонометрии модели, ученик должен мысленно расчленить её на составляющие геометрические тела. Так, например, изображенная модель представляет прямоугольный параллелепипед. С левый

стороны сверху и снизу вырезанный прямой прямоугольник, и с передней и с профильной части имеется сквозной прямоугольный вырез. Учащимся предлагается продолжить «размышления» о вариантах моделирования предмета, они выходят к доске и объясняют чертеж.

Несомненным достоинством программы AutoCAD является возможность создавать цветные изображения. Чертеж, исполненный маркером на школьной доске, визуальнo проигрывает в данном случае.

Основную часть занятия составляет самостоятельная работа, на которую отводится 20 минут. Учащиеся приступают к работе. Они выполняют этот этап работы на форматах (горизонтальных). 1-5 этапы работы у учащихся одинаковые. Дальнейшая работа ведется индивидуально, согласно выданным вариантам задач. Параллельно на школьной доске вертушке мелом кто-то из учеников выполняет эту работу. Учитель контролирует работу как на форматах, так и на доске. Учащиеся выбирают карточку - задание по принципу экзаменационного билета. Затем дают определения «вырезу» и «срезу». Учитель контролирует работу учащихся. Подведение итогов 7 мин.

Выставление отметок за проделанную работу. Демонстрируются, сделанные на уроке чертежи учеников, которые анализируются и оцениваются учителем. Вывод по уроку: чертежи, составленные при помощи программы AutoCAD, очень эффективны.

Итак, использование компьютерной программы AutoCAD на уроках черчения значительно сокращает время, затраченное на работу у доски, чертежи и изображения получают четкие и эстетичные.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНТЕЛЕКТА УЧИТЕЛЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Собирова Д.А. (г. Бухара, Узбекистан)

Проблема социального интеллекта привлекает в последнее время все боль-

шее внимание исследователей. На это существует несколько причин. С одной



стороны, социальный интеллект является чрезвычайно важным практическим качеством, причем с развитием исследований выясняются новые и совсем неочевидные области его применения.

*Социальный интеллект* — это способность человека понимать и предсказывать поведение других людей в различных жизненных ситуациях, а также уметь распознать чувства, намерения и эмоции по их вербальным и невербальным качествам.

Это понятие было введено в 1920 г. Э. Торндайком. Понятие социального интеллекта довольно быстро получило широкое распространение в зарубежной психологии.

Первоначальное понимание социального интеллекта было связано со способностью давать быстрые, почти автоматические суждения о людях, предсказывать их поведенческие реакции в определенных ситуациях.

*Социальный интеллект — это своего рода социальный дар, который обеспечивает нормализованные отношения с людьми, результатом которых является социальная адаптация в обществе.*

В 1967 г. Дж. Гилфорд немного поменял определение социального интеллекта. Он сделал предложение, которое заключалось в том, что надо понимать социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, которые не зависят от общего интеллектуального фактора, но в первую очередь связаны с познанием информации о поведении. Следовательно, социальный интеллект объединяет процессы познания, отражающие социальные объекты. Составляющими социального интеллекта являются мышление, память, сенситивность и перцепция.

Социальный интеллект обеспечивает понимание действий и поступков людей, мимики, поз, жестов, речи. Таким образом, социальный интеллект выступает в роли важной составляющей структуры и является важным профессиональным качеством таких профессий, как юрист, психолог, врач, преподаватель, журналист и других, относящихся к типу «человек — человек».

Социальный интеллект предполагает развитие у человека способности понимать себя, свое поведение, поведение других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, добиваясь поставленных целей.

Формирование социального интеллекта начинается с детского возраста. *Период школьного обучения* — это самый важный этап в формировании социального интеллекта, потому что именно в этот период расширяется круг общения, развиваются такие способности, как умение переживать за другого человека без прямого восприятия его ощущений, защищать свои мысли и суждения другого человека.

Общие теории интеллекта в настоящее время не могут объяснить столь необычное поведение социального интеллекта, кроме как отнести его на счет погрешностей измерения. В самом деле, измерительные процедуры для социального интеллекта не отличаются совершенством в том смысле, что в большинстве исследований не дают единого фактора, отличного от фактора вербального интеллекта. Если же измерительные процедуры несовершенны, то они не будут давать высоких корреляций с общим фактором и могут оказаться зашумлены другими переменными, в частности личностными. В рамках этой точки зрения можно различить два варианта. Первый состоит в отрицании социального интеллекта как самостоятельного образования и сведении его к вербальному интеллекту, примененному к определенному контексту, где большую роль играют личностные качества.

Второй не отрицает социальный интеллект как конструкт, а лишь критикует существующие на сегодняшний день методы его измерения как неадекватные.

Понятно, что при такой неясной ситуации редкий теоретик решится на придание социальному интеллекту статуса одного из установленных видов интеллекта. На это пошел лишь такой своеобразный исследователь, как Х. Гарднер, который в своей теории множественного интеллекта выделил среди прочих внутриличностный и межличностный интеллект.

Своеобразие Гарднера заключается в его удивительном безразличии к сциентистским формам доказательства, вызывающего гнев людей, посвятивших свою жизнь научно-исследовательской работе, целом можно предложить три варианта объяснения природы социального интеллекта как способности понимать людей и социальные ситуации.

1. Социальный интеллект представляет собой особую способность, отличную от таких известных видов интеллекта, как вербальный, пространственный, математический и т.д., однако имеет с ними корреляционную связь. Достоинством этого подхода является его логичность: социальный интеллект — это вид познания, логично, что он находится в ряду других видов интеллектуального познания, отличающихся друг от друга спецификой своего объекта. В то же время этот подход не позволяет объяснить специфические черты социального интеллекта, которые отмечались выше: невысокую нагрузку по фактору общего интеллекта, корреляцию с личностными чертами.

2. Социальный интеллект представляет собой не столько способность, сколько знания, умения или навыки, приобретенные в течение жизни. Действительно, в социальном интеллекте, как его измеряют современные тесты, прослеживаются в значительной степени черты знания, умения и навыка. Тесты общего интеллекта построены как тесты способностей — в них сведен к минимуму компонент знания. Если для решения задач из области, например, математики или физики необходимо располагать хотя бы минимальными знаниями этих областей, то для выполнения тестов интеллекта, построенных на материале абстрактных фигур, этого не требуется. С тестами социального интеллекта положение иное: там очень трудно построить задания, которые не апеллировали бы к знаниям людей и социальным ситуациям и умениям их разрешать. Получается, что тесты социального интеллекта в плане необходимых для их решения знаний подобны не столько тестам способностей, сколько тестам достижений, в данном случае — достижений в плане познания людей и социальных ситуаций. Из этого вытекает точка зрения:

социальный интеллект — это скорее компетентность в сфере социального познания, чем специальная способность. Все же такая точка зрения не учитывает того факта, что приобретение любой компетентности предполагает способность. Ассимилировать это возражение можно, если предположить, что социальный интеллект как компетентность развивается на базе известной способности, например, вербального интеллекта через приобретение опыта. Все же с этой точки зрения продолжает оставаться непонятной как невысокая корреляция социального интеллекта с общим, так и его связи с личностными чертами.

3. Социальный интеллект — личностная черта, определяющая успешность социального взаимодействия. Такой подход — естественная реакция на относительно низкие корреляции социального интеллекта с другими видами интеллекта и относительно высокие — с личностными свойствами. Как можно понять утверждение, что социальный интеллект — личностная черта? В определенном смысле слова любой интеллект — это черта личности в той степени, в которой под чертой личности понимаются особенности, отличающие поведение человека. Однако в отличие от личностных и темпераментальных черт в собственном смысле, интеллект характеризует когнитивные особенности человека, его способность к познанию, созданию более или менее адекватного представления об окружающем мире. Эти особенности не относятся к эмоциям, направленности и т.п., что мы обычно связываем с термином «личность». Охарактеризовать социальный интеллект как личностную черту означает в этом смысле признать, что наше мнение о других людях — результат скорее наших собственных эмоциональных особенностей, а не познавательного процесса, стремящегося к объективности, т.е. ориентации на объект суждения. Здесь ощущается некоторый методологический релятивизм, сведение социального познания к мнению, зависимому от наших эмоциональных свойств. Конечно, мы можем, например, предположить вслед за распространенным мнением, что люди судят о других по себе и что, следова-

тельно, добрые люди склонны скорее приписывать другим мотивы добра, жадные — жадности и т.д. Однако если продолжить это рассуждение слишком далеко, как это происходит в случае признания социального интеллекта личностной чертой, и дойти до утверждения, что суждения о других людях целиком определены особенностями судящего, то мы неизбежно окажемся на позиции релятивизма со всеми ее последствиями вплоть до признания относительным мнения самого человека, стоящего на позиции релятивизма. В то же время уже сами процедуры выявления социального интеллекта операционализируют его как познавательную способность. Если социальный интеллект измеряется с помощью решения задач, то там уже содержится деление ответов на более или менее адекватные. Опросники же социального интеллекта стремятся к выявлению того, насколько высоко человек оценивает свое умение понимать других людей и воздействовать на них.

Факт заключается в том, что личностные особенности влияют на наши суждения о других людях, но сведение социального интеллекта к личностным свойствам является следствием не этого факта, а его чересчур сильной интерпрета-

ции. Возможны и другие интерпретации, например, можно предположить, что суждение о других людях становится более объективным, т.е. независимым от судящего субъекта в том случае, когда его познавательная способность достаточно велика, — при высоком социальном интеллекте. При низком же его уровне суждения оказываются в плену субъективности, зависящей от личностных черт. Это предположение допускает эмпирическую проверку. Однако существующие данные о связи социального интеллекта с личностью, если их проанализировать чуть конкретнее, по-видимому, свидетельствуют о другом. Речь идет о том, что некоторые личностные черты, такие, как экстраверсия, ассоциируются с высоким социальным интеллектом, а другие (например, нейротизм) — с низким. Объяснение в рамках модели подобия проходило бы, если бы было показано нечто другое, например, что экстраверты хорошо понимают экстравертов, но плохо — интровертов. Социальный интеллект — это познавательная способность, которая, однако, в отличие от других познавательных способностей, оказывается сцепленной с личностными чертами, что требует специального объяснения.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В УЗБЕКИСТАНЕ

Умаров Б.М. (г. Ташкент, Узбекистан)

Исследование причин преступного поведения и их уточнение предполагает, прежде всего, изучение особенностей социальной среды, которая его порождает. Если рассматривать преступное поведение в общих чертах, то оно не является результатом субъективного поведения, присущего отдельной личности, а проявляется как следствие субъективных и объективных процессов, условий, отношений. С этой точки зрения необходимо внести ясность в вопрос о влиянии социальных процессов на индивидуальное поведение.

Преступное поведение личности зависит от своеобразных аспектов социальной среды, т.е. от того, здорова она или нездорова, от качества индивида, от особенностей характера, от конфликтов между личностью и социальными нормами, а также от их усиления. Мироззрение личности, т.е. ценностная ориентация, социализация и формирование позитивных индивидуальных качеств и их проявление, стимулирует человека к полезным для общества и человечества действиям.

Следовательно, образ и условия жизни личности в социальной действительности, степень воспитания и определенные ситуации создают соответствующие условия для совершения преступления. Личность, развивающаяся в определенных жизненных условиях и своеобразной воспитательной среде, сталкивается с конфликтами и старается их преодолеть. Мирозрение личности, ценностные ориентации и уровень сознания позволяют ей принимать положительные решения, либо смягчающие определенные жизненные ситуации, либо влекущие за собой преступное поведение. В социальной жизни человек сталкивается с разными ситуациями, но разумный выход из них зависит от его интеллектуального потенциала, нравственного облика, степени воспитанности и целого ряда положительных личностных качеств.

Постараемся детально проанализировать уровни формирования преступного поведения у детей и подростков.

Рассматривая факторы, являющиеся основой становления преступного поведения, необходимо, в первую очередь, проанализировать проблему нравственной бедности личности, одну из самых важных причин возникновения сложных ситуаций между социальной средой и личностью. Гармоничная, с нравственной точки зрения, личность проявляет положительное отношение к происходящему в социальной среде.

По результатам вопросника примененного в нашем исследовании, еще один из основных факторов возникновения преступного поведения детей и подростков – это «предоставленность детей и подростков самим себе и отсутствие контроля их свободного времени» в семье. В исследовании преступления, связанные с этим фактором, составляют 15,6 процентов. «Нездоровый климат в семье» (13,42%), «неумение контролировать свои действия и импульсивность» (18,24%), «вредные привычки у детей и подростков» (9,24%) и т.п. выступают в качестве главных факторов и причин возникновения детской и подростковой преступности.

При анализе преступности по возрастной периодизации на основе мотива «предоставленности воспитания детей

самим себе и отсутствия контроля их деятельности» выявилось, что среди 12-14 - летних детей и подростков степень фактора чуть выше, чем среди 15-17 - летних подростков (16,60 и 16,42%). Мы считаем, что причина недостатков в воспитании связана с их проявлением еще в раннем детском возрасте. У детей (12-14 лет) наблюдается чувство потребности в воспитании и в результате этого предоставленность воспитания самим себе и отсутствие контроля за их деятельностью приводит к повышению уровня преступности как основы этого фактора.

Результаты исследования показали, что еще одним из факторов, являющимся причиной возникновения преступного поведения, считается «неумение контролировать свои действия и импульсивность».

Действительно, психофизиологические изменения в подростковом возрасте, процесс формирования подростка как личности препятствуют принятию соответствующих решений в проблемных ситуациях. Причина этого кроется в слабости контролирующих органов, в деятельности больших полушарий головного мозга по сравнению со взрослыми и в своеобразной деятельности второй сигнальной системы, что, в свою очередь, создает индивидуально-психологические условия для возникновения преступного поведения у детей и подростков. Также непостоянство реакции торможения является причиной невозможности управления ими своими преступными действиями.

Слабая развитость у детей и подростков критической оценки своих и чужих поступков позволяет наблюдать у них ошибки в оценке противозаконных действий. Эти особенности ослабляют их способности рассматривать и оценивать незаконные поступки со стороны, т.е. с точки зрения окружающих. Поэтому они часто попадают под влияние поступков преступного содержания.

Кроме того, состояние возбудимости и импульсивности, присущее детскому и подростковому периоду, дают возможность наблюдать возникновение цикла аффективных возбуждений, связанных с аффективными переживаниями. Это свидетельствует о том, что в содержании подобных состояний лежат определенные

условия и возбудители, проявляющиеся в виде краткосрочных и сильных эмоций.

В преступлениях, совершенных на основе состояния импульсивности, человек не осознает мотивов своих действий и оценивает их неадекватно. В таких импульсивно-аффективных состояниях подросток теряет способность разумно управлять и контролировать свою деятельность.

В ходе исследования выяснилось, что нездоровый климат в семье, частые ссоры родителей, взаимные конфликты и отрицательные привычки родителей влияют на возникновение преступного поведения у детей и подростков.

Известно, что семейные конфликты отдают детей от семьи, приводят к потере доверия к родителям и другим членам семьи. А потеря взаимного доверия снижает уровень воспитательного воздействия родителей. Снижение воспитательного воздействия родителей, в свою очередь, открывает перед подростком путь к вседозволенности. В результате подросток, оставшийся без воспитательного воздействия и контроля, постепенно начинает совершать преступные действия.

Нездоровые семейные взаимоотношения отрицательно сказываются на формировании детей и подростков как личностей и приводят к негативным изменениям в поведении. Следовательно, нездоровый семейный климат выступает как основной фактор в возникновении преступного поведения у трудновоспитуемых детей и подростков.

Частые семейные ссоры, конфликты родителей, физическое наказание подростков, естественно, приводят к изменениям в их поведении. В поведении детей и подростков, воспитанных в таком климате, налицо возбудимость, нервозность, несдержанность, агрессивность, неудовлетворенность, враждебность, страх, недоверие, безразличие, тревожность и склонность к одиночеству. Каждое из этих качеств негативно сказывается на формировании психических, личностных, волевых качеств и на интеллектуальном развитии ребенка.

Как свидетельствуют результаты исследования, вредные привычки, в частно-

сти алкогольная зависимость, наркомания и табакокурение, также являются причиной возникновения у детей и подростков преступного поведения. Алкоголь и наркотические вещества по психотоксическим свойствам оказывают одурманивающее и наркотическое воздействие на головной мозг человека и ослабляют деятельность всех органов и нервной системы, и, тем самым, снижая уровень самосознания личности. Состояние эйфории трансформирует человека в бессовестного, аморального, грубого и легкомысленного типа, тормозит процессы мышления, внимания, памяти и приводит к яркому выражению инстинктивных качеств поведения. В результате в состоянии эйфории человек не контролирует своих действий, снижается его мыслительная способность, затрудняется принятие решений и, как следствие всего - в конфликтных ситуациях им принимается неправильное решение, и совершаются преступные действия.

В частности, «жестокость и несправедливость родителей по отношению к детям и подросткам» влияет на появление у них преступного поведения (3,61%).

В исследовании фактор недостаточности материально-бытовых условий рассматривается также как причина, приводящая к возникновению детского и подросткового преступного поведения.

Наблюдения показали, что в детской и подростковой преступности материальный недостаток во многих преступных действиях служит не причиной, а условием интереса в совершении преступления. Значит, в детском и подростковом преступлении экономический недостаток не проявляется в качестве основного фактора. Он служит лишь определенным условием в совершении преступного действия.

В некоторых семьях для детей и подростков не создаются необходимые условия, ограничивается их деятельность, что приводит к инфантильности и ослабляет их способности выхода из проблемных ситуаций.

Потребности сегодняшних подростков намного выше, чем прежде. Они хотят хорошо одеваться, отдыхать, путешествовать, иметь современную аудио- и видеоаппаратуру, сотовые телефоны. А

семья не всегда располагает всеми этими благами. В результате на пути удовлетворения этих потребностей появляется желание совершить противозаконное действие.

Исходя из изложенного, можно сделать следующие выводы:

- причины возникновения детского и подросткового преступного поведения по социально-психологическим свойствам подразделяются на объективные и субъективные;

- в качестве основных причин детской и подростковой преступности следует назвать «предоставленность воспитания

детей и подростков самим себе и отсутствия контроля за их деятельностью», «нездоровый климат в семье», «вредные привычки детей и подростков»;

- наряду с социально-психологическими причинами, приводящими к детскому и подростковому преступному поведению, важное место занимают условия, создающие возможность возникновения преступного поведения;

- детское и подростковое преступное поведение формируется и осуществляется на основе причинных связей, т.е. причинно-следственной категории.

## ИННОВАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Усманова М.Н. (г. Бухара, Узбекистан)

Использование новых технологий в учебном процессе приводит к тому, что развиваются:

- новые педагогические методы и приемы,
- новая образовательная среда,
- новый стиль работы преподавателей,
- структурные изменения в педагогической системе.

Это ставит специфические задачи по организации и управлению педагогическим процессом.

Инновационно-технологический менеджмент в сфере образования предполагает не только управление технологическими, организационными и экономическими инновациями, но и менеджмент педагогических инноваций, то есть управление процессом разработки и распространения новых педагогических технологий, новых методов, приемов, методик преподавательской деятельности.

Технологические инновации приводят к существенному расширению множества педагогических методов и приемов, которые существенно влияют на характер преподавательской деятельности, тем самым оказывая воздействие в целом на развитие педагогической подсистемы.

Менеджмент педагогических инноваций предполагает:

- разделение труда между преподавателями,
- объединение преподавателей и других специалистов в группы, команды по разработке и предоставлению учебных курсов,
- мониторинг эффективности преподавательской деятельности и корректировку организации педагогического процесса.

Технологические инновации приводят к изменению характера преподавательской деятельности, диверсификации труда преподавателей, что требует усиления специализации этой деятельности.

Характерной чертой менеджмента педагогических инноваций является организация образовательного процесса на основе разделения труда.

То, что традиционная образовательная система представляет собой одну из немногих сфер человеческой деятельности, где принцип разделения труда воплощен крайне слабо, во многом, очевидно, связано, с отсталостью применяемых в ней технологий. Бурный научно-технический прогресс вплоть до самого последнего времени практически никак не затрагивал сферу образования. В результате для нее

оказалось характерным чрезвычайно расточительное использование преподавательского труда, когда цели и содержание очень многих курсов дублируются, а качество их разработки существенно варьирует.

Развитие новых информационных технологий позволяет существенно модернизировать учебный процесс и повысить эффективность образования путем управления процессом преподавания на основе разделения труда. Без него невозможно достичь значительного роста числа обучаемых, а значит и проявления эффекта масштаба.

Основными специализациями преподавателей в инновационном образовательном процессе являются следующие: специалист по разработке курсов, т.е. дизайнер курсов; консультант по методам обучения, или используя новый термин, фасилитатор, который помогает обучаемым найти и реализовать свою образовательную траекторию в разработанном учебном материале; тьютор, т.е. специалист по интерактивному предоставлению учебных курсов, взаимодействиям с обучаемыми в ходе изучения материалов курса; инвигилатор - специалист по методам контроля за результатами обучения, ответственный за организацию и проведение тестов, зачетов, экзаменов.

При этом возможно и часто необходимо разделение труда в рамках этих выделенных специализаций. Так, разработчик, дизайнер курсов должен быть специалистом-предметником, который подбирает, структурирует и организует учебный материал, и при этом он должен быть специалистом по современным образовательным технологиям, поскольку учебный курс основывается на новых компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Разработчик курсов должен быть также специалистом по способам оценки достижения целей обучения и отдельным учеником, и курсом в целом.

Управление инновациями в технологической основе образования только в том случае ведет к повышению эффективности и качества обучения, когда оно согласовано и взаимосвязано с управлением педагогическими, организационными и

экономическими инновациями в сфере образования.

Разработка и распространение технологических инноваций, применение в образовательном процессе современных компьютерных и телекоммуникационных технологий является ведущим фактором развития инновационного учебного процесса. Постоянное совершенствование новых информационных технологий беспрецедентными темпами в последние десятилетия стимулирует и ускоряет нововведения в сфере образования. В основе инновационного менеджмента технологической основы образовательного процесса - решение проблемы выбора технологий из широкого спектра возможностей.

На сегодняшний день арсенал технологических средств современного образования достаточно многообразен, и к тому же он быстро расширяется буквально у нас на глазах.

В качестве основных типов технологий, которые используются в инновационном образовании в настоящее время, можно выделить следующие:

- Печатные материалы
- Аудио- и видеокассеты, видеодиски
- Телефон
- Радио и телевидение
- Электронная почта
- Компьютерные обучающие программы
- World Wide Web
- Телеконференции (аудио-конференции, аудио-графические, видео-конференции, компьютерные конференции)

В условиях быстрого расширения множества технологий инновационного обучения, стремительного развития инструментальных средств важной задачей управления технологической составляющей инновационного образования является мониторинг развития образовательных технологий, т.е. сбор и актуализация информации о создании и использовании технологий инновационного образования.

В качестве основных источников информации такого мониторинга можно выделить следующие:

- Информация на Web страницах организаций и специалистов в области инновационного обучения.



- Участие в почтовых компьютерных конференциях по проблемам инновационного образования.

- Традиционные и электронные журналы, посвященные проблемам инновационного обучения.

Развитие инновационного образования позволяет выделить те основания, на которых строится решение проблемы выбора технологий в процессе управления инновациями в технологической основе образовательного процесса.

В качестве основных принципов эффективного выбора и использования технологий в инновационном учебном процессе можно выделить следующие положения:

- В учебном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей.

- Более дорогостоящие и наиболее современные технологии не обязательно обеспечивают наилучший образовательный результат. Наоборот, часто наиболее эффективными оказываются достаточно привычные и недорогие технологии.

- Результат обучения существенно зависит не от типа коммуникационных и информационных технологий, а от качества разработки и предоставления курсов.

- При выборе технологий необходимо учитывать наибольшее соответствие некоторых технологий характерным чертам обучаемых, специфическим особенностям конкретных предметных областей, преобладающим типам учебных заданий и упражнений.

- Наиболее эффективным при выборе технологий является мультимедиа подход, при котором необходимо стремиться к взаимодополнению различных технологий, синергетическому эффекту их взаимодействия.

**Мониторинг эффективности** преподавательской деятельности и коррективировка организации педагогического процесса предполагает:

- Анализ и выявление слабых сторон и расхождений в совместной работе команд, осуществляющих разработку и доставку дистанционных курсов. Проведение опроса преподавателей, занятых разработкой и доставкой учебных курсов. Организация рабочих совещаний в ходе разработки учебных курсов.

- Анализ мнения студентов, прошедших дистанционное обучение.

Проведение анкетирования студентов.

- Анализ опыта организации педагогического процесса в других дистанционных учебных заведениях. Участие в отечественных, российских и международных конференциях по дистанционному обучению, в том числе компьютерных конференциях.

Основные вопросы мониторинга организации педагогического процесса:

- Правильно ли организованы группы по разработке и предоставлению курсов?

- Оправданы или нет способы разделения труда в этих группах?

- Насколько сильная специализация труда преподавателей необходима для эффективного обучения?

- Каковы должны быть относительные роли различных преподавателей и других специалистов в учебном процессе?

## ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ

Остонов Ш.Ш., Амонов Ж.Р. (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 моло-

дежь, 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 реализовывать 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 меня-

ется 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 молодежи.

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 се-

бе 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.

## ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ САМОВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ

Ходжаева С.С., Нигматова М.М. (г. Бухара, Узбекистан)

Современная «Концепция непрерывного образования» Республики Узбекистан выдвигает задачу формирования у подрастающего поколения духовно-нравственных ценностей. Следовательно, основа образования заключается 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 личностью своего «Я» (самосознание), отношений с окружающим миром (мировоззрение), своего жизненного опыта, самого процесса работы над собой, самовыражения, самостимуляции, самовезения. (Кочетов И.А.).

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 сти-

мулирует 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 способствует 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 правово-нравственная функции 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 правово-нравственной культуры подрастающего поколения. В этих условиях большое значение приобретает общественно-педагогическая и правово-нравственная функция самовос-

питания. 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 правовая-нравственная 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 заключает 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.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ИХ РОЛЬ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Анварова Д.М. (г. Бухара, Узбекистан)

Формирование человека как личности – процесс социальный в самом широком смысле. Известно, что уже младенец развивается как существо социальное, для которого среда выступает не только как условие развития, но и как его источник. Со всем сложным миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых развивается, переплетается с

другими отношениями в связи с развитием самого ребенка. И эти отношения ребенка с окружающей действительностью есть отношения, “осуществляемые с помощью или через другого человека”.

Взаимодействие ребенка со средой и, в первую очередь, с социальным окружением, микросредой, усвоение им созданной человечеством культуры играют пер-

востепенную роль в его психическом развитии, становлении его как личности.

Развитие личности ребенка, представления о своем “Я”, степень его уверенности (неуверенности) в себе, эмоциональное благополучие в целом определяются в значительной степени сложной системой взаимодействия отдельных подсистем его личной микросреды (“ребенок – взрослый”, “ребенок – ребенок”). Однако личностные качества ребенку не просто “сообщаются” или “прививаются” извне. Он не пассивный объект внешних воздействий. Специфические человеческие свойства, личностные качества формируются лишь в процессе взаимодействия ребенка со средой, в процессе его собственной активной деятельности. Исключительно велика роль общения в формировании личности ребенка. В процессе общения складываются определенные личностные взаимоотношения. От характера отношений ребенка с окружающими во многом зависит, какие именно личностные качества у него сформируются.

Коломинский Я.Л. под общением понимал информационное, эмоциональное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения.

Ближайшим социальным окружением, в которое попадает ребенок, является, как правило, семья. Огромно влияние ее на формирование личности растущего человека. Особая значимость семейной микросреды объясняется в большой степени тем, что самостоятельность ребенка относительна, благополучие и сама жизнь его зависит от заботы и помощи воспитывающих его взрослых людей. Воздействие такого рода, как одобрение и неодобрение, в особенности со стороны родителей, приобретают в период детства такую побудительную силу, что служат регулятором поведения и стимулом психического развития.

В каждой семье между ребенком и родителями складываются особые, индивидуальные отношения и, в то же время, в них можно найти что-то общее. В зависимости от того, какие пути руководства, отношения с ребенком преобладают у родителей, их условно подразделяют на

несколько групп, но наиболее часто на “демократическую” и “авторитарную” (контролируемую).

Для “демократической” формы семейного воздействия на детей характерна тенденция многое разрешать, большой контакт с ребенком, доверие к нему, уважение, стремление родителей избегать решений по произволу, разъяснения принятых в семье правил, содержательные ответы на детские вопросы, удовлетворяющие детскую любознательность.

“Авторитарная” атмосфера в семье характеризуется большим числом ограничений в отношении детей. Преобладающим стилем руководства родителей – “диктаторов” является стиль с опорой на незыблемость своего авторитета и беспрекословное подчинение, общение с целью разъяснения правил поведения сведено до минимума.

Отмечено различие в личностных качествах детей дошкольного возраста “авторитарных” и “демократических” родителей. Дети из “демократических” семей чаще проявляли стремление к творчеству, инициативность, тенденцию к лидерству, неконформизму (отрицание конформизма), обнаруживали больше эмоциональности в своих социальных взаимоотношениях.

В ряде исследований, проведенных в русле социометрии, установлено влияние особенностей семьи на статус ребенка в коллективе сверстников. Общая тенденция полученных при этом результатов заключается в том, что более благоприятные условия семейного воспитания (культурный уровень родителей, полная семья, положительные взаимоотношения между родителями, демократический стиль руководства, теплота отношения к детям, т.п.) сочетаются с высоким, а неблагоприятные – с низким социометрическим статусом школьника среди сверстников.

Установлено, что чем меньше ласки, тепла и заботы получает ребенок, тем медленнее он созревает как личность, тем более склонен он к пассивности и апатичности, и очень вероятно, что в дальнейшем у него сформируется слабый характер.



Роль, влияние каждого члена семьи определяется в значительной степени тем, как ребенок воспринимает и оценивает каждого из них, какое у него сложилось представление и отношение к каждому члену семьи.

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная ею система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и формулировка его задач, и более или менее целенаправленное применение методов и приемов воспитания, учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. Могут быть выделены 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных взаимоотношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, «невмешательство» и сотрудничество.

Диктат в семье проявляется в систематическом поведении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов.

Родители, разумеется, могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы своими контрмерами: лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирования его личности.

Опека в семье – это система отношений, при которых родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех по-

требностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. В центре воспитательных воздействий оказывается другая проблема – удовлетворение потребностей ребенка и ограждение его от трудностей. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома. Именно эти дети оказываются более неприспособленными к жизни в коллективе. По данным психологических наблюдений именно эта категория именно эта категория подростков дает наибольшее число срывов в переходном возрасте. Как раз эти дети, которым казалось бы не на что жаловаться, начинают восставать против чрезмерной родительской опеки. Если диктат предполагает насилие, приказ, жесткий авторитаризм, то опека – заботу, ограждение от трудностей. Однако результат во многом совпадает: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они так или иначе отстранены от решения вопросов, лично их касающихся, а тем более общих проблем семьи.

Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может породиться тактикой невмешательства. При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей.

Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредствованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Именно в этой ситуации преодолевается эгоистический индивидуализм ребенка. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития – коллективом.

Большое значение в становлении самооценки имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности.

Дошкольник видит себя глазами близких взрослых, его воспитывающих. Если оценки и ожидания в семье не соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, его представление о себе кажутся искаженными.

М.И. Лисина проследила развитие самосознания дошкольников в зависимости от особенностей семейного воспитания. Дети с точным представлением о себе воспитываются в семьях, где родители уделяют им достаточно много времени; положительно оценивают их физические и умственные данные, но не считают уровень их развития выше, чем у большинства сверстников; прогнозируют хорошую успеваемость в школе. Этим детям часто поощряют, но не подарками; наказывают, в основном, отказом от общения. Дети с заниженным представлением о себе растут в семьях, в которых с ними не занимаются, но требуют послушания; низко оценивают, часто упрекают, наказывают, иногда – при посторонних; не ожидают от них успехов в школе и значительных достижений в дальнейшей жизни.

От условий воспитания в семье зависит адекватное и неадекватное представление ребенка о себе, его самооценка.

Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Это происходит в се-

мье, где родители постоянно порицают ребенка, или ставят перед ним завышенные задачи. Ребенок чувствует, что он не соответствует требованиям родителей. (Не говорите ребенку, что он некрасив, от этого возникают комплексы, от которых потом невозможно избавиться.)

Неадекватность также может проявляться с завышенной самооценкой. Это происходит в семье, где ребенка часто хвалят, и за мелочи и достижения дарят подарки (ребенок привыкает к материальному вознаграждению). Ребенка наказывают очень редко, система требования очень мягкая.

Адекватное представление – здесь нужна гибкая система наказания и похвалы. Исключается восхищение и похвала при нем. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания.

В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой (не обязательно очень низкой) пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителей к детям и друг к другу.

### ИЗ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Худойкулова Г.Б., Назаров А.М. (г. Бухара, Узбекистан)

Тестами в психологии называют стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств. Под стандартизованностью таких методик имеется в виду то, что они всегда и везде должны применяться одинаковым образом, начиная от ситуации и инструкции, получаемой испытуемым,

кончая способами вычисления и интерпритации получаемых показателей. Сопоставимость означает, что оценки, получаемые при помощи теста, можно сравнивать друг с другом независимо от того, где, когда, как и кем они были получены, если, разумеется, тест применялся правильно.

История психологического теста уходит своими корнями в древние времена, и я в своем реферате

попыталась частично осветить некоторые моменты его развития.

Предыстория теста уходит в глубину веков, она связана с испытанием различных способностей, знаний, умений и навыков. Уже в середине третьего тысячелетия до нашей эры в Древнем Вавилоне проводились испытания выпускников в школах, где готовились писцы.

Профессионально подготовленный писец был центральной фигурой месопотамской цивилизации, благодаря обширным по тем временам знаниям, он был обязан знать все четыре арифметических действия, уметь измерять поля, распределять рации, делить имущество, владеть искусством пения и игры на музыкальных инструментах. Кроме того, проверялось умение разбираться в тканях, металлах, растениях и др.

В Древнем Египте только тот обучался искусству жреца, кто был способен выдержать систему определенных испытаний. Вначале кандидат в жрецы проходил собеседование, в процессе которого выяснялись его биографические данные, уровень образованности; кроме того, оценивались внешность, умение вести беседу. Затем следовали проверки умения трудиться, слушать и молчать, испытания огнем, водой, страхом преодоления мрачных подземелий в полном одиночестве и др. Все эти жестокие испытания дополнялись угрозой смерти для тех, кто не был уверен в своих способностях к учению и в том, что сумеет выдержать все тяготы длительного периода образования. Поэтому каждому кандидату предлагалось еще раз подумать и, тщательно взвесив, решить, с какой стороны закрыть за собой дверь в храм — с внутренней или с внешней.

К началу XX в. практические потребности изучения преобладающих способностей были сформулированы в виде научной проблемы исследования индивидуальных различий. Эта проблема и дала импульс к появлению первых тестов. Ф. Гальтон, известный английский ученый, в течение 1884—1885 гг. провел серию испытаний, в которых посетители лаборатории в возрасте от 5 до 80 лет

могли за небольшую плату проверить свои физические качества (силу, быстроту реакции и др.), ряд физиологических возможностей организма и психических свойств - всего по семнадцати показателям. В число последних вошли показатели роста, веса, жизненной емкости легких, становой силы, силы кисти и удара кулаком, запоминаемости букв, остроты зрения, различения цвета и другие. По полной программе было обследовано 9337 человек. Ф. Гальтон писал, что практика вдумчивого и методичного тестирования — не фантазия; она требует рассмотрения к эксперимента.

Это был первый существенный отход от тысячелетней практики испытаний и проверок, основанной на интуиции. Применительно к тестам значение деятельности Ф. Гальтона можно сравнить с тем, что сделал Г. Галилей для физической науки своими остроумными экспериментами. Набравший силу радикальный эмпиризм рассматривался рядом ученых конца XIX в. как вполне приемлемая альтернатива идеализму, а эксперимент - как настоящий фундамент науки. «Только тогда психология сможет стать действительной и точной наукой, - писал, например, Дж. Кэттелл, - когда она будет иметь своей основой эксперимент и измерения».

Дж. Кэттелл, по-видимому, первым увидел в тестах средство измерения, казалось бы, не измеряемых свойств человеческой психики. В работе, опубликованной в 1890 г., он дал список 50 лабораторных тестов, которые мы бы сейчас назвали не тестами, а контрольными заданиями. Эти задания обладали только двумя из известных сейчас требований к тестам - имелась инструкция по их применению и подчеркивался лабораторный (т. е. научный) характер испытаний. В частности, указывалось, что лабораторию следует хорошо оборудовать, в нее не допускаются зрители во время тестирования; все испытуемые одинаково инструктируются, они должны хорошо усвоить, что и как нужно им делать.

Надо ли говорить, сколь непривычной казалась идея измерения для психологии XIX века. Измерение с помощью тестов казалось тогда, а многим кажется и по сей день, делом если не странным, то претенциозным. Обыденное сознание исходило при этом из аналогии физическими измерениями и рассматривало эти попытки математизации как чуждый для гуманитарной психологии уклон. Примерно с такими же трудностями сталкивалась и психофизика.

Тем не менее, к концу 20-х годов нашего столетия все больше стал ощущаться потребность в создании специфического направления, связанного с особенностями использования числа и меры. В психологии эту роль выполняла психометрия, в биологии — биометрия, в экономике — эконометрия, в науке в целом — наукометрия. К ним следовало бы добавить и социометрию, но последнюю Дж. Морено и Г. Гурович свели к элементарным методам оценки взаимодействий индивидов в малых группах.

С момента первых публикаций Ф. Гальтона и Дж. Кэттелла идея тестового метода сразу же привлекла к себе внимание ученых разных стран мира. Появились первые сторонники тестов и первые же противники. В числе сторонников были: в Германии — Г. Мюнстерберг, С. Крепелин, В. Онри, во Франции — А. Бине, в США — Дж. Гилберт и другие. Это были исследователи нового типа, стремившиеся связать психологию тех лет с запросами практики. Однако стремление к прикладным исследованиям в психологии прошлого расценивалось как отход от науки. Дж. Кэттелл, например, сообщал, что он начал свои первые тестовые лабораторные исследования индивидуальных различий в 1885 году, но публиковаться не мог из-за противодействия В. Вундта.

Современный тест — это не только надежный, но и валидный тест, однако, не на все случаи жизни, а разработанный для конкретной цели. Нет тестов вообще надежных и валидных. Эти качества характеризуют не только инструмент

измерения, но обязательно характер, цель и время его применения. В историческом разрезе концепция валидности, так же как и надежности, начиналась с наивного предположения о том, что метод "работает", т. е. каждый создаваемый тест рассматривался как валидный, примерно так, как если бы каждая создаваемая социологами анкета будто бы годилась для решения поставленных задач. Первые же проявления действительно научной критики развенчали эту, по сути, «веру» в валидность. Они же стимулировали поиск. Привлечение к созданию тестов известных ученых было для научной общественности в начале века гарантией убедительности обоснования валидности как бы по авторитету. Но это был дотеоретический, доэмпирический, по существу, донаучный этап оценки качества тестов.

Поскольку в те годы тесты разрабатывались исключительно для решения практических проблем, эмпиризм и соответствующая ему методология стали главными для обоснования качества инструментария. Это особенно проявилось в создании тестов для решения кадровых проблем: профотбора, профориентации, профконсультации, а также распределения принятого контингента по специальностям и отделениям внутри производства или учебного заведения.

С точки зрения истории можно выделить два основных, эмпирических подхода к валидации тестов. Первый назовем прогностическим. Его логика такова. Если те, кто хорошо работают (по критерию У), показывают высокие результаты по какому-либо тесту (Х), значит, здесь есть связь, быть может и причинная. Иначе говоря, У, вероятно, зависит от Х. Отдавая предпочтение при приеме на работу тем, у кого выше результаты по Х, предполагается, что они покажут и более высокую производительность труда. Ожидания такого рода часто сбываются, но в различной степени. Другой подход к эмпирической валидации тестов основан на использовании экспертных оценок. Здесь логика еще проще, — если

эксперты (множество авторитетов) согласованно считают одних более способными, других — менее, значит «это так». В случае, когда результаты теста указывают на сходную тенденцию, т. е. данные по тесту коррелируют с данными экспертизы, то принимается, что тест валидный и его можно далее применять и в других подобных ситуациях. Так проводилась валидизация первого теста для измерения интеллектуальных способностей, а в наше время — некоторых тестов для измерения социальных потребностей молодежи.

Развитие тестов в тесных рамках эмпиризма не могло продолжаться сколь-нибудь долгое время. Без теоретического мышления, как указывал Ф. Энгельс, невозможно связать между собой хотя бы два факта природы или уразуметь существующую между ними связь. Обращение к внеэмпирическим критериям истинности было неизбежным. Отсюда последовали такие подходы к валидизации, в которых теория сочеталась с эмпирией. В качестве примера можно взять важную для традиционной психологии область научных конструктов, ключевых психологических понятий. Именно понятия и конструкты стали основным предметом многих исследований с помощью тестов. Последние призваны уточнить эмпирический состав индикаторов (высказываний), соответствующих таким конструктам-понятиям, как личность, темперамент, интеллект, экстраверт и многих других. В современной психологии они стали предметом эмпирического исследования, и делается это с целью фундаментального обоснования практической значимости теоретических суждений.

Теперь пора ответить на последний вопрос, — что же такое современный психологический тест? Это теоретически и эмпирически обоснованная система высказываний (заданий), позволяющая получить измерения соответствующих психологических свойств. Теоретическое обоснование предполагает всесторонний анализ теста и результатов его применения в свете известных достижений современной психологиче-

ской науки. Эмпирическое же обоснование связано с обращением к опыту, измерениям и эксперименту.

Здесь может возникнуть ошибочная ассоциация с неопозитивистским принципом верификации. Этому способствует наличие в обоих случаях требования эмпирического согласования теоретических концепций (конструктов). Но, как справедливо отмечал Э. М. Чудинов, наука до и независимо от неопозитивизма руководствовалась требованием принципиальной проверяемости своих теорий. Это всегда отличало науку от религии и натурфилософских построений, обеспечивало ей строгость и точность. Неопозитивизм абсолютизировал эту грань, черточку научного познания, обратив ее против философии и против самой науки. Он трансформировал указанное требование в принцип верификации, который накладывает на науку непомерные ограничения и несовместим с ней.

Отмеченными выше критериями надежности и валидности проблема обоснования научности тестов не закрывается. Из используемых сейчас двух критериев первый назовем общенаучным, а второй — специально научным. Их широкое применение всего лишь дань сложившейся в теории тестов традиции. В ряде наук идеи валидности преломляются в виде стремления обосновать истинность, обоснованность, необходимость, системность, рациональность и др. Ключевым критерием-принципом является истинность, которая связана со всеми остальными. Валидность теста соотносится с истинностью через принцип предметности знания, указывающего на степень его соотнесенности к познаваемому. Но все это — область специального исследования, которое еще предстоит провести в процессе дальнейшего развития теории и практики применения психологических тестов.

Изучение человека составляет одну из важнейших задач науки, а среди наук о человеке психология занимает одно из первых мест. Психологический тест помогает разбираться в своей

психической жизни. Он дает возможность понимать самого себя, знать свои сильные и слабые стороны. А знать себя необходимо для самовоспитания, для работы над собой, над исправлением своих недостатков, над развитием своих способностей.

К настоящему времени тесты весьма разнообразны и существует множество оснований для их классификации. Это

тесты интеллекта, достижений, специальных способностей, креативности, межличностные, практические, тестовые и образные задания, вербальные тесты, которые включают в себя задания на оперирование словами, а также множество бланковых, аппаратурных, процессуальных, тестов состояний и свойств, и особой группы – проективных тестов.

## ДИАГНОСТИКА ОБЩИХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Шадиев Ф.Ж., Ахадов Ю.Х. (г. Бухара, Узбекистан)

Привлекательность диагностики общих, а не специальных способностей состоит в том, что есть возможность решить "одним махом" ряд проблем, поскольку общие способности необходимы для любой деятельности и, по мнению многих исследователей, вносят основной вклад в детерминацию успешности.

Типичной является теория "интеллектуального порога" Г.Перкинса, который на основании массы корреляционных исследований утверждает, что для овладения каждой деятельностью нужен необходимый и достаточный уровень интеллекта. Если интеллект у индивида ниже этого уровня, индивид не может работать, но превышение интеллекта над необходимым уровнем не дает прироста продуктивности. Различия продуктивности у лиц, чей интеллект превышает "пороговый" уровень будут определяться мотивацией, личностными чертами и т.д., но не различиями интеллекта. Главное: этот эффект относится к любой деятельности (трудо-вой, учебной и пр.).

Аналогична концепция креативности, авторами которой считаются Д.Гилфорд, Е.П.Торренс и др., в нашей стране – Д.Б.Богоявленская. Они подчеркивают, что креативность является общей особенностью личности (способностью, диспозицией, чертой – в терминологии авторы расходятся) и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления личностной активности.

Наконец, при прогнозировании успешности школьного и вузовского обучения многие психологи приходили к выводу о существовании обучаемости как некоторой общей способности к обучению, независимой от интеллекта и креативности. Известно, что корреляции креативности и академической успеваемости очень малы, а личностные качества "идеального отличника" и "творческого человека", по данным эмпирических исследований, полярны. Корреляции между уровнем общего интеллекта и академической успешностью имеют большой разброс и зависят от методики диагностики интеллекта, особенностей выборки и т.д. ( $V < r < 0,80$ ).

Правда, Д.Кеттелу не удалось выявить с помощью факторного анализа общую обучаемость как способность, аналогичную общему интеллекту. Он коррелировал величины прироста выполнения качественно различных навыков после тренировки. Однако отрицательный результат не помешал ему использовать в своей методике диагностики интеллекта индекс тренируемости наравне с коэффициентом общего интеллекта. Индекс тренируемости равен разности результатов выполнения первой и второй частей теста, которые аналогичны.

Включая в структуру общих способностей интеллект, креативность и обучаемость, мы основывались на трехкомпонентной модели когнитивного процесса.

Любой когнитивный акт должен включать в себя приобретение, применение и преобразование когнитивного опыта. Способность, ответственную за приобретение опыта, можно отождествить с обучаемостью, продуктивность применения опыта определяется общим интеллектом, преобразование опыта связано с креативностью.

Первоначально Д.Гилфорд включал в структуру креативности помимо дивергентного мышления способность к преобразованиям, точность решения и прочие собственно интеллектуальные параметры. Тем самым постулировалась положительная связь между интеллектом и креативностью. В экспериментах Д.Гилфорда выявилось, что высокоинтеллектуальные испытуемые могут не проявлять творческого поведения при решении тестов, но не бывает низкоинтеллектуальных креативов.

Позже Е.П.Торренс сформулировал на основе фактического материала модель отношения креативности и интеллекта: при IQ до 120 баллов общий интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ свыше 120 баллов креативность становится не зависимым от интеллекта фактором.

В дальнейшем Н.Коган и М.Воллах критически проанализировали процедуру проведения тестирования в экспериментах Д.Гилфорда и Е.Торренса. Они видоизменили ситуацию тестирования (сняли соревновательность, отказались от временного ограничения решения задачи, отказались от критерия точности) и в результате получили независимость факторов креативности и интеллекта.

В исследованиях, проведенных сотрудниками лаборатории психологии способностей ИП РАН, выявлена парадоксальная зависимость: высококреативные личности хуже решают задачи на репродуктивное мышление (к ним относятся практически все тесты интеллекта), чем все прочие испытуемые.

Поскольку креативность противоположна интеллекту как способности к универсальной адаптации именно по этому критерию (творчество антиадаптивно!), – то на практике возникает эффект неспособ-

ности креативов решать простые интеллектуальные задачи.

Наиболее глубокое исследование, касающееся отношений креативности и интеллекта, провела Е.Л.Григоренко. Ей удалось выявить, что количество гипотез, порождаемых индивидом при решении комплексной мыслительной задачи, коррелирует с креативностью по методике Е.П.Торренса, а правильность решения положительно коррелирует с уровнем общего интеллекта по Д.Векслеру.

Следовательно, креативность и общий интеллект являются способностями, определяющими процесс решения мыслительной задачи, но играющими разную роль на различных его этапах.

Нетрудно заметить, что величины корреляции креативности и интеллекта, получаемые в исследованиях, зависят от процедуры проведения диагностики.

В экспериментах Д.Гилфорда и Е.П.Торренса вводилось единственное условие, отличающее тесты креативности от тестов интеллекта: испытуемый мог давать любые варианты ответа на задание и любое количество ответов (по определению дивергентного мышления). Время выполнения задания было ограничено, задание давалось экспериментатором, а не выбиралось или же конструировалось испытуемым, присутствовала оценка точности ответа, тестовые нормы и т.д.

Стоило Когану и Воллаху отказаться от ограничения времени решения, элиминировать мотивацию достижения, соревнования и социального одобрения, включить диагностику креативности в игровой контекст, и корреляции между креативностью и интеллектом стали близки к нулю.

Если же предоставить испытуемым право выбирать задание, то корреляции между уровнем интеллекта и креативностью становятся слабо отрицательными. По крайней мере, они образуют два ортогональных фактора.

Тем самым можно предположить, что степень регламентации или свободы поведения испытуемого и условий диагностики определяет уровень проявления креативности или интеллекта в диагностической ситуации.



Следует также отметить, что по своей природе интеллект адаптивен, и неверное решение группы заданий при прочих равных условиях свидетельствует о низком уровне интеллекта по определению. Однако абсолютно верное решение может быть обусловлено не только уровнем интеллекта, но и тренированностью испытуемого (компетентность в тестировании), случайностью, "приобщенностью к культуре", подсказкой и т.д. Это правило нуждается в дополнении, так как ситуация общения между испытуемым и экспериментатором может актуализировать дополнительные факторы, например, ситуативную тревожность, которая будет ухудшать выполнение теста.

Влияние взаимодействия на тестирование способностей мы рассмотрим в дальнейшем. В общем же следует отметить, что тесты интеллекта удачнее работают по отрицательному критерию: хорошо дифференцируют умственную отсталость от нормы и хуже различают норму от высоких уровней интеллектуальной одаренности.

С другой стороны, креативность как общая творческая способность не служит адаптации, то есть в регламентированных условиях тестовой ситуации индивид, обладающий креативностью, может ее не проявлять, поскольку принятие задания предполагает адаптивное поведение. Этим, очевидно, и обусловлены положительные корреляции между интеллектом и креативностью, получаемые иногда исследователями. Следовательно, творческая продуктивность, проявленная индивидом при решении задач на креативность, разумеется, свидетельствует о наличии способности к творчеству, но отсутствие проявления креативности при решении задачи не говорит о том, что испытуемый не способен к творчеству.

Тем самым диагностика креативности использует положительный критерий: проявление креативности при тестировании свидетельствует о том, что индивид – креативен, но обратное – неверно. Отсюда вытекает бессмысленность использования тестов креативности при отборе "одаренных детей" во всякого рода гимназии, лицеи и т.д. и т.п. Есть шанс упустить при отборе талантливых детей.

Если располагать тесты по уровню регламентации поведения испытуемого в ходе диагностики, то мы получим шкалу, на крайних полюсах которой будут, с одной стороны, – высокоскоростные тесты интеллекта, а с другой стороны, – игровые методики диагностики креативности.

В моем распоряжении нет систематической сводной таблицы, показывающей эмпирические корреляции между упорядоченными на данной шкале тестами. Однако результаты исследований достаточно непротиворечиво укладываются в эту схему. Действительно, Коган и Воллах обнаружили независимость факторов креативности и скоростного интеллекта, Гилфорд и Торранс получили корреляции тестов интеллекта и тестов креативности от 0.30 до 0.40 (с тестом Д.Векслера). По крайней мере, после уточнений приведенную модель можно использовать для прогнозирования вероятных корреляций между тестами, измеряющими общие познавательные способности.

Соответственно корреляция ( $r$ ) между "идеальным тестом интеллекта" и реальными тестами будет снижаться по мере снижения уровня регламентации. Наоборот, корреляция "идеального типа креативности" с реальными тестами будет расти с повышением степени свободы, которые предоставляют испытуемому условия тестирования.

Проведенные в лаборатории психологии способностей ИП РАН исследования показывают, что параметры экспериментальной ситуации по-разному влияют на поведение и продуктивность креативных и некреативных испытуемых.

В первом исследовании конструировали две различные ситуации: 1) ситуация с атмосферой соревновательности (групповое обследование) и ограничением времени тестирования; 2) ситуация индивидуального тестирования, исключающая атмосферу соревновательности и ограничение времени выполнения задания.

Для тестирования креативности использовался тест RAT С.Медника (адаптация Т.В.Галкиной и Л.Г.Алексеевой). Подтверждались данные Когана и Воллаха о положительном влиянии снятия ограничения времени и соревновательности на креативность личности. Однако

низкокреативные испытуемые оказались менее подверженными влиянию ситуации: их показатели в разных условиях практически не различались.

Между тем показатели креативности высококреативных испытуемых были значительно выше при индивидуальном тестировании, когда время решения не ограничивалось.

Иная картина возникает при включении высшей стимуляции креативности личности в тестовой ситуации. Как правило, методики, которые диагностируют креативность, содержат инструкцию, побуждающую испытуемого к оригинальному ответу, множеству ответов, их разнообразию и т.д. Считается, что такая стимуляция благоприятствует проявлению креативности. Однако сама суть творческого процесса, в основе которой лежит внутренняя, а не внешняя мотивация – мотивация самоактуализации, состоит в субъектной активности личности, активности, не зависимой от ситуации.

Был проведен эксперимент с использованием того же теста RAT, в ходе которого сравнивались показатели низкокреативных и высококреативных испытуемых при двух различных инструкциях. В первой серии давалась нейтральная инструкция, не содержащая установки на креативность, в ней формировались требования к выполнению вербальных задач определенного типа. Во второй серии инструкция формировалась в образных и красочных выражениях, стимулировала испытуемого на достижение уникальных, оригинальных результатов, включала в себя рассуждения на тему творчества и т.д.

Инструкция оказала существенное влияние на результаты тестирования – во второй серии индексы креативности ис-

пытуемых были выше. Однако показатели высококреативных испытуемых изменились незначительно, тогда как продуктивность низкокреативных испытуемых во второй серии значительно возросла. Следовательно, внешняя стимуляция креативности через инструкцию оказывает существенное влияние на низкокреативных испытуемых, но не влияет на высококреативных.

Если суммированы результаты этих исследований, то можно сделать вывод: креативы спонтанно активны и снятие регламентации ведет к проявлению их способностей, внешняя мотивация на проявление их креативности не влияет. Что касается низкокреативных испытуемых, отсутствие творческих качеств личности может быть скомпенсировано внешней мотивацией, но отсутствие регламентации не проявляет того, чего нет.

Теоретические соображения и экспериментальные данные позволяют заключить, что креативность и интеллект являются ортогональными факторами, то есть независимы друг от друга. Между тем операционально они противоположны: ситуации, благоприятствующие проявлению интеллекта, противоположны по своим характеристикам ситуациям, в которых проявляется креативность.

Таким образом, наблюдаемые в экспериментах различия в корреляциях между интеллектом и креативностью объясняются тем, какие методики применяются для диагностики этих свойств, а точнее, в каких точках условного континуума "регламентация-свобода" методики помещаются и каково расстояние между ними. При желании можно теоретически рассчитать примерные величины корреляций между методиками, если "расстояния" между ними определены.

### ДЕПРЕССИЯ – ЭТО БОЛЕЗНЬ ИЛИ СОСТОЯНИЕ ДУШИ?

Рассохин Д.А.(г. Екатеринбург), Ковалева Н.Ю. (г. Москва, Россия)

В быту мы часто слышим о расстроившемся, погруженном в проблемы челове-

ке – «он в депрессии». Но депрессия ли это? Все же не надо путать характерное

для каждого человека состояния переживания каких – то стрессов, обоснованной грусти, ситуационной тревоги, фрустрации. Часто человек сам спустя какое-то время справляется с этими состояниями сам или с небольшой помощью со стороны близких людей.

Но вот настоящая депрессия ведет себя по-другому. Во-первых, это уже не состояние, а заболевание, психическое расстройство. И оно имеет определенные критерии, которые каждому надо знать, ибо последствия могут быть негативными, вплоть до суицида. Депрессия - это одно из самых частых заболеваний эмоциональной сферы современности. Депрессия занимает лидирующее место среди болезней, которые приводят к тяжёлым последствиям и инвалидизации. Каждый год 150 000 000 человек становятся инвалидами из-за депрессии. По прогнозам Всемирной организации здравоохранения, к 2020 году депрессия может стать самым распространённым заболеванием.

Главное проявление депрессии - стойкое снижение и угнетение настроения, сопровождающееся снижением общего уровня активности. Основные признаки депрессии были известны еще со времен Гиппократов. Тогда господствовала гуморальная теория депрессии, и она удивительным образом перекликается с современными представлениями о нейроэндокринных и медиаторных нарушениях при аффективных расстройствах.

Проявления депрессии очень разнообразны и варьируют в зависимости от формы расстройства.

**Физиологические причины.**

1. Неврастения (переутомление) – истощение нервной системы вызывает депрессию – эта причина депрессий наиболее распространённая.
2. Недостаточность кровообращения головного мозга – самая распространённая причина депрессивных состояний во второй половине жизни.
3. Хронические отравления (в том числе и алкоголем, наркотиками, некоторыми лекарствами).
4. Климат
5. Черепно-мозговые травмы
6. Инсульты

7. Нерегулярная половая жизнь (в том числе её отсутствие).

8. Недостаточность двигательной активности

9. Гормональные заболевания

10. Хронические заболевания внутренних органов

11. Гиповитаминоз.

12. Неправильный стиль жизни и питания.

13. Врождённый дефект медиаторной системы – при этом состоянии депрессии возникают сами собой, без видимых причин.

14. Нарушение баланса химических элементов мозга (нейротрансмиттеров);

15. Прием определенных медикаментозных препаратов.

16. Проблемы в работе эндокринной системы.

17. Инфекционные заболевания.

18. Некоторые длительно текущие хронические болезни.

Следует учитывать, что на практике редко встречается депрессия, обусловленная одной причиной. Чаще всего выявляется коморбидность причин.

**Эмоциональные проявления депрессии.**

При депрессии человек испытывает:

1. подавленное настроение, тоску, страдание, угнетенное состояние, отчаяние;
2. тревогу, ожидание беды, чувство психического напряжения;
3. раздражительность;
4. чувство вины;
5. снижение уверенности в себе, недовольство собой, снижение самооценки;
6. утрата или стойкое снижение способности испытывать удовольствие от разных видов деятельности;
7. снижение интереса от окружающей действительности.
8. появляется беспокойство о состоянии собственного здоровья, о судьбе близких и собственной несостоятельности.

**Физиологические проявления.**

1. нарушение сна (бессонница и ночные ранние пробуждения);
2. изменение аппетита (его утрата или усиление);

3. нарушение моторики кишечника (запоры);

4. снижение сексуального влечения;

5. снижение энергетического тонуса: повышенная утомляемость при обычных нагрузках, чувство слабости, упадка сил;

6. боли и разнообразные неприятные ощущения в теле (например, в области сердца, желудка, шеи, спины и т. п.

**Поведенческие проявления.**

1. пассивность, трудности целенаправленной деятельности;

2. избегание контактов (склонность к уединению, утрата интереса к другим людям);

3. отказ от развлечений;

4. алкоголизация и злоупотребление психоактивными веществами, дающими временное облегчение.

**Когнитивные проявления:**

1. трудности сосредоточения, концентрации внимания;

2. трудности принятия решений;

3. преобладание мрачных, негативных мыслей о себе, пессимистическое видение будущего, мысли о бессмысленности жизни;

4. мысли о самоубийстве;

5. наличие мыслей о собственной ненужности;

6. замедленное мышление.

**Основные подходы к лечению депрессии.**

1. Соблюдение режима дня и условия работы.

2. Полноценный отдых.

3. Правильное питание.

4. Физические нагрузки.

5. Гипноз, медитация.

6. Медикаментозное лечение.

7. Психотерапия.

8. Водные процедуры.

9. Голодание, лишение сна.

10. Шоковая терапия.

**Заключение.**

Для выявления депрессии нужно, чтобы часть перечисленных симптомов сохранялась не менее 2-х недель. Подтвержденные депрессивным состоянием психики люди имеют в два раза больше шансов погибнуть от других заболеваний. Вот почему депрессию необходимо вовремя выявлять и лечить!

**ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Тастан Т.Р. (г. Шимкент, Казахстан)

В условиях становления рыночной экономики в нашей стране особое значение приобретают вопросы практического применения современных форм управления персоналом, позволяющих повысить социально-экономическую эффективность любого производства.

Отечественная экономическая психология еще не отрасль; это скорее молодая поросль, не имеющая утвердившейся проблематики, сформированного понятийного аппарата и вообще сколь-нибудь обозначенной парадигмы. Экономическая психология в основе своей предметна, и становление ее как самостоятельной отрасли научного знания связано с именем Дж.

Каттоны, который рассматривал экономическое поведение потребителей и предпринимателей.

Предметом экономической психологии является прежде всего экономическое сознание, понимаемое как высший уровень психического отражения экономических отношений общественно развитым человеком.

Наша задача в данной работе проанализировать соотношение внутренних факторов и факторов среды в данном виде деятельности.

Понимая под экономической деятельностью, деятельность, основанную на потребности в самоактуализации, направленной на реализацию своего личностного потенциала, мы учитываем, что на та-

кую деятельность не могут не влиять внутренние факторы и факторы среды.

Любая деятельность человека проявляется и продолжается в творениях, она носит продуктивный, а не только потребительский характер.

Всякая человеческая деятельность имеет внешние и внутренние компоненты. К внутренним относятся анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а так же психологические процессы и состояния включенные в регуляцию деятельности. К внешним компонентом можно отнести разнообразные движения, связанные с практическим выполнением деятельности.

Соотношение внутренних и внешних компонентов деятельности не является постоянным. По мере развития и преобразования деятельности осуществляется систематический переход внешних компонентов во внутренние. Он сопровождается их интериоризацией и автоматизацией. При возникновении каких-либо затруднений в деятельности, при ее восстановлении, связанном с нарушениями внутренних компонентов, происходит обратный переход – экстериоризация: сокращенные, автоматизированные компоненты деятельности разворачиваются, проявляются вовне, внутренние вновь становятся внешними, сознательно контролируемы.

У современного человека имеется множество различных видов деятельности, число которых примерно соответствует количеству имеющихся потребностей.

Деятельность человека имеет следующие основные характеристики: мотив, цель, предмет, структуру и средства. Мотивом деятельности называется то, что побуждает ее, ради чего она осуществляется. В качестве мотива обычно выступает конкретная потребность, которая в ходе и с помощью данной деятельности удовлетворяется. Тип деятельности обычно определяется по ее доминирующему мотиву, доминирующему, потому, что всякая человеческая деятельность полимотивирована, т.е. побуждается несколькими различными мотивами. Эконо-

мической деятельностью занимаются люди, обладающие высоко развитой потребностью в достижениях, но если у них нет объективной возможности ее реализовать, она начинает постепенно угасать. Поэтому мотивом экономической деятельности является достижения удачи и боязнь неудачи. Так как если вторая превосходит первую, то человек вряд ли станет заниматься экономической деятельностью.

Экономическая деятельность сопряжена с принятием ответственных решений, решений которые влияют не только на субъект деятельности, но и на того кого касается конечный результат принятого решения. При такого рода деятельности субъект должен принимать во внимание не только внутренние факторы влияющие на принятие решения, но и на факторы среды. Принятие ответственных решений зависит от этих факторов, и от соотношения этих мотиваций. Когда обстановка в обществе слишком нестабильна или острота конкуренции очень велика, и, следовательно, в обоих случаях риск неудачи весьма высок, то от такого вида деятельности могут отказаться люди даже с высокой мотивацией достижения и умеренной боязнью неудач. Поэтому важнейшим фактором среды, влияющим на вовлечение в экономическую деятельность, является обстановка стабильности в обществе и, в первую очередь, политика государства по отношению к экономике. Внутренними факторами влияющими на экономическую деятельность могут быть анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а так же психологические процессы и состояния включенные в регуляцию деятельности.

Естественно, что от соотношения внутренних факторов и факторов среды имеются определенные различия в объяснениях своих успехов и неудач людьми с выраженными мотивами достижения успеха и избегания неудачи. В то время как стремящиеся к успеху чаще приписывают свой успех имеющимся у них способностям, избегающие неудач обращаются к анализу способностей как раз в противоположном случае – в случае не-

удачи. Наоборот, опасаящийся неудачи свой успех скорее склонны объяснять случайным стечением обстоятельств, в то время как стремящиеся к успеху подобным образом объясняют свою неудачу. Таким образом, в зависимости от доминирующего мотива, связанного с деятельностью, направленной на достижение успехов, результаты этой деятельности люди с мотивами достижения успехов и избегания неудачи склонны объяснять по-разному. Стремящиеся к успеху свои достижения приписывают внутриличностным факторам (способностям, старанию и т.п.). Вместе с тем люди, имеющие сильно выраженный мотив избегания неудачи,

склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку, а те, кто ориентирован на успех, ведут себя противоположным образом: правильно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, не расстраиваются.

Таким образом, соотношение внутренних факторов и факторов среды в экономической деятельности не является постоянным. Иногда факторы среды требуют от человека определенной мобилизации своих внутренних состояний, а иногда и внутренние состояния оказывают влияние на внешнюю среду в экономической деятельности.

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ПОСДИПЛОМНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ САДОВ

Власова Г.И., Турчин А.С (г.Санкт-Петербург, Россия)

В системе дошкольного образования современной России в рамках компетентного подхода к воспитанию реализуется множество вариантов образовательных технологий, опирающихся на безусловное принятие личности ребенка и, следовательно, гуманистически ориентированных. Практическому воплощению принципов развивающего образования способствует использование эффективных психолого-методических средств и методов, в том числе и метода педагогических (конкретных) ситуаций.

Педагогической может оказаться любая ситуация в работе воспитателя ДОУ, в которой требуется выполнить педагогически целесообразные действия с детьми, их родителями, другими педагогами и др. Педагогическая ситуация имеет неявно выраженный психолого-педагогический смысл. Она всегда с «двойным дном». В ней есть житейский обыденный смысл, маскирующий какие-то психологические проблемы детей и взрослых, выявляемый в типовой ситуации общения субъектов воспитания. Чтобы установить некоторую психологическую закономерность в воспитании, ино

гда полезно использовать метод объяснения по аналогии.

Так, в ходе практического занятия на базе ДОУ с образовательной программой «Детство» основное различие девочек и мальчиков трехлетним детям было воспитателем разъяснено на примере картонных фигурок медвежат, «одетых» в детскую одежду: «В штанишках мальчики, а девочки в платьицах». Педагоги, присутствовавшие на этом занятии, восприняли это объяснение как должное, т.е. достаточное для уровня детского понимания. Пришлось внести элемент юмора в эту ситуацию, указав им на то, что все они должны в этом случае считать себя «мальчиками», поскольку основной критерий – наличие брюк – строго соблюдены всеми без исключения. В приведенной педагогической ситуации скрытый, психологический план, не выступил для воспитателей в качестве проблемы. Простительно, когда двухлетний мальчик, определяя характер отношений в группе раннего возраста, делил девочек на «хороших» и «кусачих». Все-таки воспитатели детских садов, претендующих на статус инновационного, должны попытаться

выяснить те способы доказательства новых для детей «житейских уравнений», отталкиваясь от опыта ребенка, а не навязывать им неверный и непроверяемый способ объяснения. К сожалению, непонимание основ детской (и особенно детской народной) культуры, накладываясь на фрагментарное знание о возрастных и индивидуальных особенностях детской психики, создает тупиковые ситуации, осложняющие и без того нелегкий труд воспитателей ДОУ. Нельзя просто копировать то, что увидели в развлекательных телепередачах. Известный российский детский психолог В.С.Мухина предупреждает в подобных случаях о том, что дети конкурентны; а в некотором случае их реакция на двусмысленные (антипедагогические) ситуации может доходить до состояния острого горя.

Например, идет открытое занятие «Папа, мама, я – творческая семья». Участники – три семейные пары, активно подыгрывающие своим детям. Все три маленькие пятилетние участницы вели себя естественно, демонстрируя понимание игровых ситуаций. И вот подведены итоги, и жюри, разложив совершенно одинаковые призы и почетные дипломы, оглашает результаты соревнований... Девочка пары, занявшей третье призовое место начала так горько, безутешно плакать, что ее очень долго не удавалось успокоить. Как же так? Победила «дружба», «все», «Мы» и т.д. Да не в этом же дело! Ребенок-дошкольник считает своих родителей самыми лучшими, самыми достойными и талантливыми. А тут при огромном количестве людей его самые лучшие, добрые и милые родители оказались последними. Нельзя так дискредитировать значимых взрослых, разрушая эту святую веру маленького ребенка в самых близких ему людей.

Возможны ситуации, связанные с элементарным непониманием детской народной культуры воспитателями. Так, в ходе одного занятия пятилетний ребенок, исполняющий задание воспитателя, узнать, кто его окликнул измененным голосом, оказался включенным в абсурдную, с детской точки зрения процедуру. Первый, окликнувший водящего, не был опознан по голосу. И что же дальше? По

логике детской игры окликать должен кто-то другой. А вот и нет! Воспитатель заставила окликать водящего одного и того же дошкольника, пока ему самому не надоело, и он в четвертый раз окликнул «своим голосом».

Иногда воспитатель описывает педагогическую ситуацию, но не усматривают в ней проблему, и не пытаются ее решать. В психологии обучения такое явление называют «интеллектуальной пассивностью». Так, во время демонстрации детских русских народных зимних игр, воспитательница весьма своеобразно объяснила, почему игра «Курилка» является зимней: «Зимой холодно, а в избе мало места из-за русской печки. Не побежишь». В последующем самоанализе занятия она заявила, что выбрала эту игру, так как дети предпочитают ее всем другим. На вопрос: «А почему предпочитают?», - она не смогла ничего ответить. Ответ лежит в области психологии развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, младших школьников и младших подростков. Для объяснения потребовалось выстроить воспитателей-участников и наблюдателей в круг и, под считалку, карандаш (имитацию лучинки) они начали передавать друг другу. Когда, почувствовав себя детьми, вошли в образ играющего, выяснилось, что весь секрет в контрастной смене эмоциональных состояний. По мере приближения к вам роковой «курилки» и угрозы выбывания, нарастает нервное напряжение, связанное с пугническими эмоциями. Да еще водящая как-то подозрительно «неправильно» делит слова считалки на слоги... Уфф!...Перелет! Мимо, на соседку справа... Второй заход... То же нарастание тревоги и резкая смена радостным возбуждением: недолет! Я не выбыла, и опять в игре. И так удовольствие и адреналин до последнего играющего...

Этот прием – воссоздание педагогической ситуации в группе взрослых воспитателей или родителей - очень психологичен и эффективен. Он соответствует деятельностному подходу к воспитанию, суть которого состоит в специальном моделировании той деятельности, которую надо осуществлять позже на практике с детьми. Всякая деятельность –



это сознательная активность. Она имеет свою мотивацию, свой предмет. Воспитатель, организуя детскую деятельность, отвечает за психологически оправданное сочетание средств и условий, также оценивая и ее результат. Педагогическая ситуация и есть относительно законченный образ или модель такой деятельности, где воспитатель должен оценить не только прямой продукт – что получилось в итоге. Очень важен продукт побочный – связанный с развитием личности в данной деятельности.

Педагогические игровые ситуации могут давать информацию и о родителях детей, посещающих ДОУ. Так, одна из воспитательниц представила видеозапись

игровой ситуации на собрании родителей детей раннего возраста и довольно язвительно прокомментировала их реакции. По ее предложению, все молодые мамы стали в круг. Воспитатель бросает мяч, а поймавшая его должна назвать своего ребенка ласковым словом. ... Если абсолютное большинство не нашли в своем словарном запасе больше одного ласкового слова, то как же они тогда называют своего малыша? Наверное, по имени-отчеству?

В заключение, можно еще раз подчеркнуть эффективность педагогических ситуаций как обучающего и диагностического средства.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Исхакова Э.В. (г. Алматы, Казахстан)

Традиционно и в общественном сознании, и в научной литературе при изучении профессиональной деятельности специалистов социэкономических профессий (врачей, педагогов, социальных работников и т. д.) акцент делается, прежде всего, на позитивных аспектах работы с людьми. Вместе с тем совершенно очевидно, что именно работа с людьми в силу предъявляемых ею высоких требований, особой ответственности и эмоциональных нагрузок потенциально содержит в себе опасность тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями, и вероятность возникновения профессионального стресса.

Профессия врача относится к классу профессий типа «субъект-субъект», которые наиболее подвержены влиянию психического выгорания. Для выявления причин психического выгорания исключительное значение имеет исследование личностных особенностей врача и специфики организационной культуры врачебного коллектива, так как грамотная диагностика, коррекция и профилактика развития «выгорания» могут помочь в приостановке начавшегося процесса «выгорания», предупредить его возникновение,

сохранив врача как здоровую личность и эффективного профессионала.

Оценка склонности к психическому выгоранию имеет большое значение для анализа процесса профессионального становления личности врача, для планирования его профессиональной карьеры.

Среди внешних условий врачебной деятельности, влияющих на возникновение психического выгорания у медицинских работников, можно указать следующие: *организационные* факторы (нечеткая организация и планирование труда, рабочие перегрузки, конфликтность ролей, двусмысленность и неоднозначность требований и др.); *хронический характер воздействия психозэмоциональных стрессов* (эмоциональные и нервные перегрузки, интенсивное общение, психологическая трудность контингента); *неблагополучная психологическая атмосфера* (недостаточная социальная поддержка, конфликтность).

Результатом подобного стрессового воздействия могут быть разнообразные **астенические проявления**, как психическая и физическая утомляемость, истощаемость, снижение уровня активности с

дефицитом бодрости и энергии, снижением мотивации и профессиональной продуктивности, повышение возбудимости, раздражительности, комплекс соматоформных проявлений в виде мышечной и головной боли, сердцебиения, диспептических нарушений, расстройства сна, что влечет за собой потребность в дополнительном отдыхе.

Синдром эмоционального сгорания — это специфический вид профессиональной деформации лиц, работающих в тесном эмоциональном контакте с клиентами/пациентами при оказании профессиональной помощи. Этот синдром проявляется в чувстве эмоционального истощения, дегуманизации (тенденции к развитию негативного отношения к пациенту), недостатке чувства профессионального мастерства. Длительное наличие этого синдрома приводит профессионалов к различным вариантам саморазрушающего поведения — алкоголизму, невротическим и психосоматическим расстройствам.

Развитие синдрома эмоционального выгорания носит стадийный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты (часто как следствие экстремально положительной установки на выполнение профессиональной деятельности). По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Синдром эмоционального выгорания развивается согласно определенным фазам (Burish, 1994):

#### 1. Предупреждающая фаза:

а) чрезмерное участие (чрезмерная активность, чувство незаменимости, отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение неудач и разочарований, ограничение социальных контактов);

б) истощение (чувство усталости, бессонница, угроза несчастных случаев).

2. Снижение уровня собственного участия:

а) по отношению к сотрудникам, ученикам, пациентам и т.д. (потеря положительного восприятия коллег, переход от помощи к надзору и контролю, приписывание вины за собственные неудачи дру-

гим людям, проявления негуманного подхода к людям);

б) по отношению к остальным окружающим (отсутствие эмпатии, безразличие, циничные оценки);

в) по отношению к профессиональной деятельности (нежелание выполнять свои обязанности, искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени, акцент на материальном аспекте при одновременной неудовлетворенности работой);

г) возрастание требований (потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях, ощущение, что другие люди используют тебя, зависть).

#### 3. Эмоциональные реакции:

а) депрессивное настроение (постоянное чувство вины, снижение самооценки, лабильность настроений, апатия);

б) агрессия (защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах, отсутствие толерантности и способности к компромиссу, подозрительность, конфликты с окружающими).

На сегодняшний день одним из основных видами деятельности психологов в медицинской сфере несомненно остаются: психодиагностика, психоконсультирование, психопрофилактика, психокоррекция, психопросвещение. Также имеет место и научно-исследовательская и научно-практическая деятельность психолога, которая включает в себя следующие мероприятия:

1. Исследование феномена эмоционального выгорания среди врачей и медицинских сестер.

2. Исследование степени удовлетворенности пациентов пребыванием в нашей больнице с целью выявления факторов, определяющих мнение пациентов.

3. Исследование психологического климата коллектива.

4. Исследование мотивационной сферы медицинского персонала.

Целью нашего первого исследования стало выявление астенического состояния медицинского персонала учреждения (врачей и медицинских сестер).

В Казахском Научно-исследовательском институте онкологии и

радиологии г. Алматы на сегодняшний день выделена отдельная единица специалиста-психолога для работы с медицинским персоналом.

Было проведено психодиагностическое обследование медицинского персонала, в качестве диагностического инструментария был взят тест-опросник для диагностики астении - Шкала Астенического Состояния (ШАС) (Майковой Л.Д., адаптация Чертовой Т.Г.). Под термином «астеническое состояние», или «снижение психической активации», подразумевается, отмечает автор методики, такое психическое состояние, которое характеризуется истощаемостью, раздражительностью, снижением продуктивности психических процессов, расстройствами сна, физической слабостью и другими вегетативно-соматическими нарушениями[6].

В обследовании участвовало 160 человек двенадцати отделений института, из которых: врачи – 62 человека, медицинские сестры - 92 человека. В результате психодиагностического обследования были получены первичные данные о результатах обследования.

После анализа и обработки результатов мы получили следующие показатели:

- у *врачей*, астенические проявления имеют место и их можно дифференцировать:

- по эмоциональному компоненту: выраженная астения – 12,0% испытуемых; умеренная астения – 2,67%; слабая астения – 22,67%; отсутствие астении – 62,7%;

- по психофизиологическому компоненту: выраженная астения – 6,67%; умеренная астения – 11,3%; слабая астения – 23,8%; отсутствие астении – 58,0%;

- по когнитивному компоненту: выраженная астения – 12,0%; умеренная астения – 8,0%; слабая астения – 36,0%; нет, это не так – 44,0%.

- у *медицинских сестер*:

- по эмоциональному компоненту: выраженная астения – 20,0%; умеренная астения – 17,3%; слабая астения – 24,3%; отсутствие астении – 34,7%;

- по психофизиологическому компоненту: выраженная астения – 13,3%; умеренная астения – 20,0%; слабая астения – 22,7%; отсутствие астении – 44,0%;

- по когнитивному компоненту: показатели не выявились.

Данное исследование находится на начальном этапе. И первые

результаты показали о необходимости психологического сопровождения медицинского персонала. В психопрофилактическом направлении предупреждения развивающегося синдрома эмоционального выгорания (СЭВ можно использовать различные подходы: личностно-ориентированные методики, направленные на улучшение способностей личности противостоять стрессу через изменение своего поведения, отношения; меры, направленные на изменение рабочего окружения (предупреждение неблагоприятных обстоятельств), психологические тренинга, направленные на развитие коммуникативных навыков, обучение навыкам эффективного межличностного общения, раскрытия творческих ресурсов, тренингов уверенности в себе, а также тренингам личностного роста, тайм-менеджмента. Также важную роль в психологическом сопровождении медицинского персонала имеет индивидуальное психологическое консультирование.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБНОСТИ МЕХАНИЗМОВ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАЗАХОВ

Амирова Б.А. (г. Караганда, Казахстан)

Главным институтом социализации и этносоциализации (инкультурации)

личности является семья. С развитием и изменением общества изменяется семья,

которая выполняет основную роль в формировании национального самосознания. Если рассматривать казахскую семью, то этнические особенности берут начало в традициях и обычаях.

Традиции и обычаи взаимосвязаны. К примеру, обычаи связанные с воспитанием детей: рождение ребенка (шилдехан); сообщения радостных вестей (суйинши); обычаи, связанные с становлением новой семьи: сватовство, проводы невесты (узату той) и т.д. Это традиции быта.

В традициях и обычаях народа заложены мечты и пожелания поколениям, мысли и основные направления. Таким образом через традиции и обычаи проявляются этнические предубеждения, которые формируют национальное самосознание.

В казахском народе межличностные отношения имеют свои различные неповторимые особенности. Эти особенности передаются из поколения в поколение как наследие. Следовательно, они обозначены как некие стереотипы. Данные стереотипы являются следствием формирующихся с детства предубеждения. Предубеждения – психофункциональная деятельность человека в системе его направленности, проявляющиеся на основе восприятия информации и трансформирующиеся в процессе познавательной деятельности. Они могут проявляться в поведении на основе полученных информации и формировать в человеке как положительные так и отрицательные черты, но в процессе социализации и этносоциализации трансформируются благодаря определенной познавательной деятельности. Индивидуально-психологические особенности каждого человека определяются в общении. Эти явления дают возможность определять психологические особенности каждого этноса.

Этнические предубеждения проявляются преимущественно на различных мероприятиях, праздниках и в семейных взаимоотношениях посредством общения.

Этнические предубеждения это психологический феномен определяющие этнические стереотипы, содержания ценностных ориентаций и трансформирующиеся в процессе общения и познавательной деятельности.

Следующая система взаимоотношений в казахской семье – это с *родственниками по материнской линии(нагаши)*. Родственников по линии матери чтити особо, так как виделись не часто, а детям дочери (жиендер) старались всячески помогать. Описанный выше обычай имел традиции «кырык серкеш-сорок коз» наглядно это иллюстрирует, какие могут быть генетические последствия уровня психического и интеллектуального развития личности.

В народе есть изречения: «*свой род – завистливый, род жены – обидчивый, а род матери -оценчивый*». Это говорит о том, что род матери воспринимался как переживающий, поддерживающий, следовательно, всегда оценивающий.

Есть очень много этнических предубеждений определяющий родственников матери, как одна из основ формирующих во взаимоотношениях с человеком. Нами полагается, что эмоциональная основа взаимодействия с родственниками матери интенсивнее. В связи с ограничениями во времени и пространства данного общения и тем самым устойчивей и влиятельней. Еще одна особенность отношений человека именуемой, как «жиен» с родственниками матери «нагаши» имеет исключительность отношений полагающих смыслов и окрашены положительными переживаниями. Понимая важность данного влияния в казахских пословицах и поговорках можно встретить фактов определения имеющие место воспитания человека как личность через этнические предубеждения.

Следующая система родственных отношений – *родственники жены (кайн журт)*. Между двумя родами появляются взаимоотношения через механизмы традиции сватовства, которые определяются ритуалами «кудалык каде». Одним из основных «кудалык каде» угощения сватов друг друга *курдюком* с

печенью называется «*куйрык бауыр*». Эти ритуалы формируют этнические предубеждения, как взаимоуважения, признательность, доверия и почет, а так же долгосрочность родственных отношений. Этот традиционный ритуал закрепляется изречениями «*куйеу - жуз жылдык, куда - мын жылдык*», т.е. зять родной на сто лет, а сваты - на тысяча лет.

У казахов зять обладает особым статусом в родственных отношениях. Он как связующее звено между многими родственниками в предубеждениях должен отличаться качествами как терпимость, дипломатичность, благородство, щедрость и ответственность.

Казахи всегда относились к незнакомым людям с почтением, принимали их как своих близких, а ближних приятелей, друзей как кровных родных. Эти отношения подчеркивают главную особенность черты как: *теплота и открытость души, гостеприимство, человеколюбие*.

Родственные взаимоотношения казахов подчеркивают основную черту характера, как уважение и любовь к близким. Данная черта по нашему мнению формируются на основе предубежденности в теплых и дружеских родственных отношениях.

Из выше изложенных следует отметить, что межличностные взаимоотношения в казахском нарде требуют особого подхода научного исследования и оно является психологическим феноменом.

В нашем исследовании выборка состояла из учащихся и взрослых. Цель исследования была сосредоточена на определение генезиса проявления этнических предубеждений и их динамика развития в родственных взаимоотношениях, а так же их влияния на формирование национального самосознания.

Для исследования особенности межличностных отношений казахов использованы авторская методика «Ата мура (Наследие)» составленная по принципу методики Рене –Жиль и ЦТО.

Для описании экспериментальной части исследования, хочется немного остановиться на методологический аспект данной проблемы.

Теория нации, основа которой была заложена в работах марксизма не ограничивает проблему национальной психологии только с позиции территориальных и экономических соотношений.

Для всех основных течений и школ современной этнической психологии типичным является повышенный интерес к общим психологическим механизмам и компонентам национального самосознания. Изначально проблемы народов рассматривались, как проблемы общественной психологии. Таким образом, трактовка, что общественная психология представляет собой исторически первую форму общественного сознания, которая в отличие от идеологических форм характеризуется целым рядом структурных особенностей. Она по своему содержанию включает в себя довольно многообразные компоненты: нравы и обычаи, чувства и настроения, потребности и интересы, вкусы и привычки, суеверия и предрасудки, накопленные в течении многих веков эмпирический опыт трудовой деятельности и эмпирические знания, социальные умонастроения и социальные установки, самосознания и стереотипы поведения, характер и психический склад и т. д.

В функционировании этносов важная роль принадлежит осознанию членами каждого из них своей специфической общности, то есть этническому самосознанию, именуемому применительно к национальным общностям (в том числе и к нациям) «национальным самосознанием».

Определение нации как социально-этнической общности имеет методологическое значение и для разработки социально-психологических аспектов национальной проблематики. Естественно, при ее изучении в этом аспекте на первый план выступает ее субъективная сторона – национальное сознание и самосознание. А для того, что бы изучить феномен национального самосознания, нужно четко определить составляющие ее компоненты.

Для этого обратимся к определениям ученых содержания «национального самосознания»:

С точки зрения Б.Ф.Поршнева и П.И. Кушнера «этнического самосознания» и выступает как ядро любой формы осознание на индивидуальном и коллективном уровнях некой единой общности, сформированным представлением некоего «мы», противостоящий чуждому окружению, являясь определителем этнической сущности. Несколько позднее Н.Н.Чебоксаровым этническое самосознание включается в число этнических признаков. Характеризуя этническое самосознание, прежде всего отмечают, что оно фиксирует принадлежность людей к определенному этносу. «Самосознание есть осознание человеком своих действий, чувств, мотивов поведения, интересов». Таким образом, содержательным компонентом национального самосознания являются этнические стереотипы поведения, национальные установки и этнические предубеждения.

Разные авторы по-разному определяют понятие этнических предубеждений. В справочном пособии Б. Бергельсона и Г. Стейнера «Человеческое поведение» предубеждение определяется как «враждебная установка по отношению к этнической группе или ее членам как таковым». В новейшем «Словаре по общественным наукам», выпущенным ЮНЕСКО, написано: «Предубеждение – это негативная, неблагоприятная установка к группе или ее индивидуальным членам; она характеризуется стереотипными убеждениями; установка вытекает больше из внутренних процессов своего носителя, чем из фактической проверки свойств группы, о которой идет речь». А в работе «Предрассудки и личность» Г.Оллпорт рассматривает предубеждение как предрассудок, как индивидуальное психологическое образование, которое вызывает социальную потребность. Он считает, что некоторые предрассудки умышленно внедряются в сознание человека

В исследованиях казахстанских психологов выявлено и доказано, что предубеждения бывают позитивными и негативными, и в процессе познавательной деятельности они трансформируются

ся. Т.е. позитивные могут перейти в негативные, негативные измениться как позитивные (1989, канд. дисс. Б.Амирова, Р.Алимбаева).

Итак, во-первых, разделение людей на категории увеличивает единообразие внутри этнической группы и различия между группами.

Во-вторых, непохожих на других, как представитель этнической группы обладает неотразимым качеством. Этот человек заставляет увидеть такие различия, которые в других случаях остались бы незамеченными.

В-третьих, объяснение поведения других людей их диспозициями может вести к предубеждению в пользу этнической группы (например, объяснению негативного поведения членов общности их природным характерам) и в то же время к восприятию их позитивного поведения с известными обоснованиями.

Б.А. Амирова в своих исследованиях (1989-2008) рассматривала этническое предубеждение как интерпсихологический внутренний механизм которого определяет особенности поведения данной этнической группы и трансформируются в процессе познавательной деятельности и общения.

Это устанавливается по таким внешним проявлениям как культура обрядов, внешний облик, действия, поведение и манера разговора, жизненная позиция и установки. Показано, что «эффективность межэтнического взаимодействия в группе определяется последовательным снятием этнических предубеждений в ходе формирования и развития познавательной деятельности в процессе этносоциализации личности, как представителя нации.

Результаты исследования показали, что в родственных взаимоотношениях учеников проявляются предубеждения, которые сформированы в результате социализации в семье. У взрослых предубеждения сформированы по отношению к каждому родственнику, в зависимости от их статуса родственника. Высокие предпочтения отношений, т. е. *очень нравятся* отец, бабушка, дедушка (отцу матери-нагаши ата); *нравится* бабушка, брат, младший брат, зять,

бабушка (по матери-нагаши эже), брат матери(нагаши ага) и сестра матери (нагаши апа); относительно нейтральное отношения – снохам, детям сестер (болелер), детям брата отца (немере ага-инилер)

Анализ данных родственных отношений взрослых показал, что положительные предубеждения проявляются относительно родственникам своих предков(оз журты); чаще встречаются негативное отношения к родственникам матери(нагаши журты), а более нейтральное, чаще умеренное отношения к родственникам жены. Эти показатели можно объяснить более близкими взаимодействиями прямых связей с родственниками жены в современном обществе. Это может являться основой трансформации

родственных психоисторических отношений.

И так, национальные особенности являются механизмом данного общества, который распространяют, размножают духовные ценности и поддерживают заложенные историей социальные положения данного народа и закрепляют их развития. Одним из компонентов психологических структур национальных особенностей является национальное самосознание. Оно проявляется в отношениях к культуре, языку, традициям, обычаям своего народа. Мы попытались показать что родственные взаимоотношения являются одним из основных социально-культурных ценностей казахского народа. И они формируют этнические предубеждения, как основополагающий компонент национального самосознания.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ СЛОЕВ ОДЕЖДЫ

Антоненко И.В., Карицкий И.Н. (г. Москва, Россия)

В одежде представлено множество социальных и культурных маркеров различных аспектов социального функционирования. Эти маркеры образуют системы, которые консолидированы в своеобразные культурные слои. Под культурным слоем одежды мы понимаем совокупность элементов одежды, которая выполняет определенную и специфическую социальную функцию. Культурные слои взаимосвязаны, представляя собой единый комплекс, а историческое развитие одежды и моды протекает в форме процесса системогенеза культурных слоев. Восприятие и интерпретация культурных слоев одежды протекает в форме социальной перцепции, при которой элементы культурных слоев выступают такого же рода индивидуальным и групповым проявлением, как и поведение личности или социальной группы. А усвоение тех или иных социальных норм, которые манифестируются в особенностях одежды, является одним из результатов процесса

социализации (Антоненко, Карицкий, 2014; 2015).

Культурных слоев много, в данном случае мы рассмотрим пять основных. Первый слой одежды, сугубо материальный, обеспечивает защиту тела от неблагоприятных факторов внешней среды, он является адаптивным. Этот слой для одежды исходный и реализует потребность человека в создании лучших условий выживания в текущих природных обстоятельствах, он позволяет человеку более успешно приспосабливаться к природным условиям окружающей среды. Другими словами, при экваториальном, субэкваториальном и тропическом климате обычно можно обходиться или без одежды, или некоторым ее минимумом, в субтропиках одежда необходима, но обычно легкая, в умеренном климате без одежды обойтись никак нельзя, а в субарктическом надо выживать и одежда должна быть особо прочной и теплой. И конечно, в каждой климатической зоне, природном сезоне и условиях конкретной



среды есть свои специфические физические, химические и биологические факторы, от которых должна защищать одежда: солнце, жара, ветер, песок, дождь, снег, море, мороз, скалы, почва, соль, насекомые, животные и т.п. То есть первый слой одежды является природным, материальным, он отвечает насущной необходимости адаптироваться к природной среде, его главный признак – необходимость, природная обусловленность, защитные характеристики. Поэтому его можно назвать физиологическим, природным, адаптационным, защитным или необходимым слоем. Далее мы будем называть его в основном адаптивным слоем. Адаптивный слой всегда имеет свои специфические элементы, по которым он легко узнается субъектом социальной перцепции в определенном природном и социальном контексте.

Над адаптивным слоем надстраивается второй слой одежды, который связан с ее функциональностью. В одной и той же природно-климатической зоне человек занят разными видами деятельности и находится в разных ситуациях: работает в поле, занят охотой, рыбной ловлей, геологической разведкой, военным делом, управлением, стоит за станком, сидит за рулем автомобиля, строит дом, красит стены, трудится в офисе, в лаборатории, преподает, развлекается, отдыхает, находится на официальной приеме, в театре, ресторане, занят спортом и т.п. То есть одежда, прежде всего, соответствует физиологическим потребностям в данной природной среде, но теперь на нее наслаивается согласованность с видом деятельности или с ситуацией, она должна быть оптимальна для этой деятельности или ситуации, не мешать ей, а способствовать. Здесь, конечно, уже присутствует не только функциональность одежды как простое соответствие виду деятельности, но и элементы культурной обусловленности в форме традиционной одежды для данного вида деятельности, но все же на первом плане стоит именно функциональность одежды. Есть специальная одежда для сельскохозяйственной работы, для геологоразведочной деятельности, для рыбаков в море, для работы в офисе, для маляров, для праздни-

чных приемов, для разного рода развлечений и спорта, для военных и т.д. И, таким образом, это второй культурный слой одежды – функциональный. Этот слой также имеет свои специфические элементы, по которым он воспринимается в конкретном контексте именно как функциональный слой. Надо только отметить, что одни и те же физические элементы одежды могут принадлежать разным слоям, но их определенное сочетание образует специфический культурный слой.

На основе первых двух слоев – адаптивного и функционального – формируется следующий слой одежды – символический. Его основная роль состоит в обозначении социальных статусов, в простейшем случае – указание на изобилие чего-то или богатство, на раба, надсмотрщика, рабовладельца или жреца и царя, на крестьянина, ремесленника определенного цеха, купца или феодала, в других случаях – на один из множества социальных статусов существующих в сложном обществе: регулировщик, врач, больной, школьник, студент, преподаватель, ребенок, родитель, пожилой человек, военный того или иного звания, офисный работник, подчиненный, руководитель, банкир, рабочий, бригадир, начальник цеха, директор и т.п. В любом случае это как-то присутствует в одежде: традиционная одежда крестьянина, военного и моряка (с их многочисленными знаками различий), учителя, рабочего, клерка, брокера, заключенного, банкира, больного, врача и т.п. В одних случаях такого рода знаки очень определены и заметны (военные), в других они не бросаются в глаза (офисные работники), но всегда существуют, иногда в латентной форме. Как и другие слои, символический слой имеет специфические элементы, по которым он представлен в процессах социальной перцепции, как и в других случаях, эти элементы могут принадлежать разным слоям. Например, адаптивный слой одежды крестьянина может быть представлен холстом или тканью из хлопка, а помещика дорогой тканью.

Четвертый слой одежды тесно смыкается с символическим, его основная роль – регуляция социальных отношений и поведения. Его можно специально выделять

или говорить о второй функции символического слоя (регуляционной), но поскольку этот слой не всегда связан с символическим, то правильнее все же рассматривать его отдельно. Дело в том, что все три рассмотренных выше слоя обладают способностью к регулированию социальных отношений, особенно функциональный и символический. Мы по-разному относимся к рабочему и банкиру, к человеку в бедной и богатой одежде, к тем, кого принимаем за подчиненного и за начальника, к артистам, чиновникам, педагогам, военным и т.п. То есть одежда еще регулирует наши взаимоотношения, через нее мы приписываем определенные социальные качества ее носителям и соответственно изменяем свое отношение и поведение. Регуляционный слой представлен элементами других слоев – адаптивного, функционального, символического и индивидуального. Хотя сама социальная перцепция избирательна и культурно обусловлена, но обращая внимание на определенные элементы указанных слоев и акцентируя их, субъект восприятия и поведения строит свое представление об объекте своего восприятия и, соответственно, регулирует свое поведение по отношению к нему, исходя из собственных социальных норм и ценностей.

На основе предыдущих слоев и во многих случаях включая новые элементы формируется пятый слой одежды, который является индивидуальным. Он может иметь несколько источников, но главным его признаком является индивидуальность. Это новая надстройка над четырьмя предыдущими слоями, выражающая личные предпочтения. Один человек может предпочитать спортивную одежду, другой яркие тона, третий выбирает не выделяться из общей массы, четвертый, наоборот, демонстративно проявляет свою принадлежность определенной социальной группе или выражает какого-то рода оригинальность и т.д. Важно то, что при любом варианте одежда индивидуализирована через личный выбор: не выделяться в одежде является таким же выбором, как и выделяться, быть как все это тоже совершенно определенный выбор, т.е. индивидуальный слой всегда

присутствует в одежде. Для одних он строится на некоего рода привычках: тот, кто занимается спортом, часто предпочитает спортивный стиль одежды, кто занят в сфере искусства, одевается более свободно и артистично, характерно для своей среды, чиновник обычно узнаваем в классическом строгом костюме, хотя его костюм может иметь и некоторые другие элементы индивидуальности, правда, в довольно узких рамках, а определенная ментальность присутствует в стилях академическом, божественном, милитари, гламурном, готическом, хиппи или авангардном. Индивидуальный культурный слой одежды как содержит элементы других слоев, так и имеет свои специфические. В социальной перцепции эти элементы легко отслеживаются даже неспециалистом, т.е. на обыденном уровне они обычно легко узнаваемы.

Индивидуальность более всего бросается в глаза, когда она контрастирует с окружающими, это стили: панк, готический, хиппи, гламурный, авангардный, балетный, ретро, кантри, эмо, этнический и т.п. В любом случае, индивидуальность надстраивается над природным слоем одежды, ее функциональностью, символическим и регуляционным слоями, в одних случаях акцентируя функциональность, распространяя ее за сферы исходной деятельности (повседневный спортивный стиль, повседневные пиджак или куртка), в других случаях сигнализируя об определенной социальной группе или ментальности (винтаж, панк, хиппи, милитари, спортивный, экологический, азиатский, академический и другие стили), в третьих проявляясь как элемент самой функциональности (некоторого рода украшение, особая деталь в функциональной одежде), в четвертых демонстрируя желание выделиться, обратить на себя внимание. И конечно, индивидуальный слой одежды обратно связывается с функциональностью, символическостью и регуляционным аспектом одежды, порождая вторичную функциональность, символическость и социальную регуляцию.

На основе культурных слоев образуются стили одежды. Прежде всего, они формируются на базе функционального, символического и индивидуального слоя.

Образование стиля на базе функционального или символического слоя это довольно обычный механизм формирования стиля одежды. Так возникли стили «белый воротничок», «голубой воротничок», богемный, академический, вечерний, стили профессиональной одежды (множество стилей), спортивный, военный, а также различные дресс-коды и пр. Хотя стиль одежды, основанный на принципах функциональности или символической сигнальности, прежде всего, связан со специфической деятельностью, ситуацией или статусом, он также легко может становиться стилем индивидуальности, если человек начинает отдавать предпочтение этому стилю, расширяя, таким образом, социальную зону его использования. Это чаще всего касается стилей спортивного, милитари, управленцев среднего звена (деловой костюм), богемного, некоторых профессиональных стилей и др. Стиль на основе индивидуального слоя в принципе может сформироваться по любому признаку или группе признаков, на основе многообразных культурных оснований, и предугадать актуализацию этих оснований затруднительно, хотя по наметившимся социальным тенденциям и преобладающим практикам можно говорить о новых стилевых трендах для определенных социальных групп и субкультур.

Таким образом, стиль одежды включает в себя пять культурных слоев – адаптационный, функциональный, символический, регуляционный и индивидуальный.

Как и всякое социальное явление, одежда, ее стили и мода являются субъективной данностью индивидуального и массового сознания. На уровне адаптивного слоя одежда удовлетворяет базовую потребность в защите от природных факторов. Здесь социальная психология следует, прежде всего, за физиологическими потребностями, а также за существующими материалами и технологиями. Аналогично функциональный слой, прежде всего, обусловлен видом деятельности или типом ситуации, а только потом другими причинами. И здесь социальная психология следует за объективными факторами, важнейшими из них являются развитие производства и вообще экономики, возникновение новых видов труда, а также появление других новых сфер деятельности, непромышленных, например, досуговых. Основная связь символического слоя прослеживается со структурой социума, здесь на первый план выходят процессы социальной идентификации и перцепции. Регуляционный слой проявляется через все другие, демонстрируя типичные формы идентификации, перцепции, социальной нормированности, коммуникации и интеракции. Индивидуальный слой одежды является по преимуществу сферой самовыражения и манифестации личностной идентичности. Как и прочие слои, он является «говорящим», а значит, определяет особенности социального взаимодействия, коммуникации, взаимного восприятия, специфических социальных практик общения.

## СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ И ЗНАЧИМОСТЬ ДОВЕРИЯ

Антоненко И.В. (г. Москва, Россия)

Доверие в широком смысле – это весь спектр отношений доверия / недоверия от абсолютного и определенного доверия через нейтральные характеристики отношений до выраженного и абсолютного недоверия. Такое доверие является психическим образованием субъекта (функциональным органом доверия, по выражению, А.А.Ухтомского и В.П.Зинченко), выражающим его отношение к объекту

доверия в прямой зависимости от обладания или не обладания этим объектом качеством направленной к субъекту позитивности. Степень доверия в этом случае будет обусловлена степенью выраженности данного качества, степенью эквивалентности отношения. Доверие в узком смысле слова (собственно доверие в отличие от недоверия) – это психическое образование субъекта, выражающее его положительное

отношение к объекту, обладающему качеством направленной к нему позитивности. Недоверие указывает на отсутствие этого качества. Недоверие – это психическое образование субъекта, выражающее его отрицательное отношение к объекту, не обладающему качеством направленной к субъекту позитивности.

Доверие (его специфика, степень) всегда является результатом индивидуального опыта человека, в первую очередь, самого раннего опыта взаимодействия с матерью (в нормальном случае). Таким образом, в основе любого типа социального доверия индивида (будь то мужчина или женщина) лежит некая коллизия его младенческих взаимоотношений с матерью, затем усложненная и надстроенная более поздним опытом взаимоотношений с расширяющимся миром. Поскольку обычно мужчина в сферу интересов младенца попадает существенно позже и далее долго находится на втором плане, то и его вклад в базисное доверие младенца к миру не столь существенен и уже обусловлен взаимоотношениями с матерью. Поэтому именно предсказуемая и удовлетворяющая потребности мать формирует онтологическое доверие к миру, а непредсказуемая и плохо удовлетворяющая потребности мать формирует онтологическое недоверие. Детские стратегии поиска внимания матери и реализации различного рода потребностей находятся в основании отношения того или иного доверия / недоверия и мужчин и женщин к женщинам. То есть доверие имеет не только культурно-историческую, но и онтогенетическую обусловленность в смысле своеобразия индивидуального пути развития личности.

К основным структурным элементам доверия как социально-психологического явления относятся: субъект и объект доверия, отношение доверия, деятельностное содержание доверия, функциональный орган доверия, субъектные, объектные, средовые и ситуационные факторы доверия, ситуация доверия, социально-психологический механизм доверия, характеристики доверия как отношения,

характеристики доверия как функционального органа, перцептивное, интерактивное и коммуникативное содержание доверия и социально-психологические функции доверия. Доверие также необходимо соотносить с кругом смежных понятий, таких как вера, доверчивость, недоверчивость и др. (И.В.Антоненко, В.П.Зинченко, А.Б.Купрейченко, А.Селигмен, Т.П.Скрипкина, Р.Б.Шо и др.).

Доверие всегда является направленным социально-психологическим отношением субъекта доверия к объекту. Субъектом доверия являются отдельная личность, социальная группа большая и малая, общество в целом. Объектом доверия могут выступать отдельные люди, группы, социум, различные социальные явления, предметы и информация (в трех последних случаях объектом доверия являются социальные результаты человеческой деятельности, а опосредованно – все те же люди и их объединения).

В плане изучения гендерного доверия в определенной культурной среде нами было проведено эмпирическое исследование, в котором, в частности, были выявлены и некоторые гендерные различия в восприятии и понимании доверия. Респонденты представляли собой работающих людей и одновременно получающих второе высшее образование, всего 57 человек, из них 36 – женщин, 21 – мужчин. Группа разнородна по возрасту (23 – 43) лет и основной деятельности: от рядовых исполнителей и руководителей среднего звена (менеджер по персоналу, зам. начальника управления и пр.) до главных специалистов и руководителей организаций (ведущий экономист, директор и т.п.). Все проживают в Москве и заняты в сфере бизнеса на различных должностях, одновременно получают второе высшее образование по специальности «Управление персоналом», т.е. имеют средний или выше среднего социальный статус, перспективную работу, относительно высокие заработки, в основном русские.

В основе исследования лежат представления о доверии как социально-психологическом отношении, эквивалентном объектному отношению, и социальной дистанции как соотношению формальных и неформальных аспектов общения в социальном взаимодействии: чем больше в

общении представлено формальных аспектов по отношению к неформальным, тем больше социальная дистанция между субъектом доверия и его объектом. В исследовании сравниваются, с одной стороны, особенности гендерного доверия, с другой – доверие в различных ситуациях с разной социальной дистанцией.

Полученные данные рисуют сложную картину восприятия респондентами значения доверия в различных социальных сферах: в одних случаях доверие видится ими более значимым, чем в других. При этом существуют явно выраженные (и в отдельных случаях для нас неожиданные) гендерные различия в оценке значимости доверия в некоторых сферах.

Согласно полученным результатам, только в одном случае – близкие отношения – различий между оценкой значимости доверия у мужчин и женщин нет. И женщины, и мужчины одинаково сильно ценят доверие в близких отношениях – 100%.

В еще одном случае – взаимоотношения между сотрудниками организации – различие между оценками значимости доверия у мужчин и женщин является несущественным: доверие существенным здесь считают 56% женщин и 57% мужчин. Тенденция в обоих случаях одна: большинство считает здесь доверие существенным, а зависимость между числом респондентов и значимостью доверия носит практически линейный прямо пропорциональный характер. Хотя уже есть респонденты, оценивающие доверие как менее значимое (средние показатели) и даже несущественное.

В остальных пяти случаях гендерные различия в оценке значимости доверия весьма существенны. Женщины гораздо выше ценят доверие в деловых отношениях, к политическим деятелям и руководителям государства, в отношениях между людьми вообще, к людям, имеющим высокий социальный статус, в обществе в целом. У мужчин в целом здесь оценки более сдержаны, хотя значение доверия в основном признается и ими достаточно высоким.

В деловых отношениях значение доверия признается большинством женщин (89%) существенным, тогда как только 53% мужчин готовы с ними в этом согласиться. Хотя по относительным показателям значение доверия к политическим деятелям

и руководителям государства у женщин (75% считают его существенным) и мужчин (только 57% считают его существенным) достаточно различно, на здесь можно говорить о схожей тенденции уменьшения числа респондентов, считающих доверие в этой сфере менее существенным.

При сравнении гендерных оценок значимости доверия между людьми вообще ярко проявилось еще одно различие между женщинами и мужчинами. 67% женщин здесь считают доверие существенным и только 24% мужчин признают его таковым. Его значение признают средним только 19% женщин и уже 71% мужчин. Несущественным его считают 14% женщин и 5% мужчин. То есть значение доверия в категории «отношения между людьми вообще» признается обоими полами, но для женщин оно существенно, а для мужчин имеет среднее значение. Из этого можно сделать вывод, что женщины в общении более доверительны, ориентированы на доверие, а мужчины обращают внимание в первую очередь на какие-то другие аспекты отношений.

При сравнении гендерных оценок значимости доверия в обществе оценки женщин и мужчин также существенно различны. Эта картина как бы повторяет предыдущую: в оценках существенности доверия мнения противоположны (для большинства женщин оно существенно), его значение средним признается как бы в противофазе (уже большинство мужчин) и опять сближены количества респондентов, признающих его несущественным. В этом случае следует также обратить внимание на то, что именно здесь и только здесь и женщины (2 чел., 5,5%) и мужчины (2 чел., 9%) столкнулись с затруднением в ответах. Это может объясняться слабой субъективной наполненностью содержания понятий «общество» и «доверие в обществе» (в одной из анкет даже была приписка к вопросу: «В каком обществе?»): если респонденту понятно, что такое близкие отношения и доверие в близких отношениях, или конкретная фигура политического деятеля и доверие к нему, то общество выглядит категорией слишком абстрактной и далекой от него, с обществом вообще люди не сталкиваются – они имеют дело с более конкретными явлениями (непосредственно с людьми, организациями).

Но в одном случае приходится говорить о тенденции прямо противоположной оценки доверия женщинами и мужчинами – это

доверие к людям, имеющим более высокий социальный статус. Здесь доверие существенным считают 69% женщин и только 14% мужчин, придают ему среднее значение 31% женщин и 38% мужчин, считают его несущественным 0% женщин и 48% мужчин. Можно предположить, что эта существенная разница обусловлена, в первую очередь, наличием у мужчин более выраженных карьерных амбиций и, в силу этого, рассматривание коллег с более высоким статусом как потенциальных или реальных соперников, которым доверять не продуктивно, поскольку они все претендуют на один и тот же ограниченный ресурс, в борьбе за который могут быть использованы разные средства, в том числе и не вполне чистоплотные. Женщины же в российской социальной среде все еще в меньшей степени ориентированы на карьеру, и поэтому не рассматривают свое рабочее руководство как соперников, а, в первую очередь, как тех, от кого зависит их служебное благополучие, а, значит, полагают наличие доверия к ним в качестве существенной и необходимой компоненты рабочей атмосферы.

Посмотрим на результаты исследования с позиции социальной дистанции. В близких отношениях социальная дистанция минимальна – значимость доверия максимальна (100%). В деловых отношениях люди выступают как партнеры или коллеги, от качества их взаимодействия зависит приоритетный для них результат, они сближены по многим общим позициям, – значение доверия велико (75%). Сотрудники организации взаимодействуют более формально – уровень доверия можно

снизить (56%). Отношения между людьми вообще – категория не совсем ясная для респондента, но еще сохраняет характер межличностного общения, общения с «человеком с улицы», тем самым, значение доверия еще достаточно велико (51%). Практически на таком же уровне находится оценка значения доверия к руководству, людям, имеющим более высокий социальный статус (49%), это еще межличностные отношения, но в них социальная дистанция достаточно велика. Доверие в обществе – категория еще более абстрактная, социальная дистанция здесь предельна – между человеком и обществом, поэтому уровень доверия минимален, но достаточно высок (40%).

Из выявленной закономерности выбивается высокое значение доверия к политическим деятелям и руководителям государства (68%), поскольку этот вид доверия является абстрактным доверием – обычные люди не вступают в межличностные отношения с политическими деятелями и руководителями государства. Но, во-первых, вероятно, ими предполагается (в форме бессознательной установки) большое значение этих деятелей в функционировании государства и влиянии на их собственную жизнь. Во-вторых, к ним существует личное отношение как к конкретным персонам, т.е. эти абстрактные отношения приобретают форму псевдо-межличностных отношений, воображаемых межличностных отношений и в шкале субъективной значимости они принадлежат категории межличностных, а не абстрактных отношений.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОНСУЛЬТАТИВНЫХ БЕСЕД

Арпентьева М.Р. (г. Калуга, Россия)

Современные исследования социально-психологического консультирования включают несколько основных направлений. Наряду с сохранением интереса к позитивистской методологии, основной интерес связан с качественными исследованиями, качественным подходом, который включает «эвристические исследования», феноменологический анализ и изучение «жизненного опыта» субъектов

консультирования, консультативного дискурса, в том числе в рамках «кейс-стади» и других методов. На уровне методов исследования, наиболее широко распространен подход к изучению его феноменов, процессов и эффектов связанный с изучением консультативных бесед («conversation analysis»), а также консультативного дискурса как диалогического и убеждающего. Исследования осуществля-

ются в форме «кейс-стади», а также в ряде других, в том числе опросных форм. Наблюдается интенсивная экспансия лингвистических теоретических конструкций (понятие дискурса, например) и методов исследования (качественный анализ, контент-анализ текстов, понимание культурных и социальных феноменов как обладающих текстовой природой) в ряд других областей научного знания, в том числе, в психологию. Такого рода экспансия связана, прежде всего, с тем, что с развитием человека усиливается значение лингвистических факторов интерперсонального взаимодействия. Психолингвистический анализ, по мнению исследователей, помогает лучше понять, как специфические виды активности (деятельности), так и те или иные дискурсы. Закономерности языковых объяснений субъекта рассматриваются как показатели (развития) его ценностей (интенций) и имплицитных теорий о мире и о себе. В психологии наиболее активно исследуются взаимосвязи языка и познавательных процессов (психосемантики) в трех основных контекстах: мышлении как внутреннем диалоге (*thinking and self-communication*), внешнем диалоге и разговоре (*talk*), в процессе понимания текста (*text*). Обыденные ситуации общения (а также их транскрипты и видеозаписи) подвергаются активно развивающимся в настоящее время вариантам качественно-количественного анализа:

1. анализу структуры взаимодействия, внутренней структуры диалога или текста, в том числе:

- дискурсивному анализу, сосредоточенному на исследовании специфики языкового описания и интерпретации реальности участниками разговора, автором текста,

- диалог-анализу, сосредоточенному на исследовании внутренней взаимосвязи диалогических единиц-интеракций, занятию «реконструкцией жизни через язык»,

- «разговорному анализу» (*conversation analysis*), много внимания уделяющего исследованию внутренней динамики разговора и т.д.

2. анализу особенностей самих участников диалога, авторов текста, их целей, в том числе:

- нарративному анализу, рассматривающему текст как совокупность в разной степени понятных и требующих понимания «историй» ее участников, позволяющих понять их прошлое и актуальное поведение и жизнь в целом,

- интен- анализу, сосредотачивающему свое внимание на исследовании интенциональной направленности сознания говорящего, автора.

Однако разные виды анализа текстов и естественных ситуаций общения сходны как варианты качественно-количественного анализа текстов, различия связаны:

- с особенностями стоящих перед исследователем целей, интересами исследователя,

- с особенностями самого анализируемого текста.

В рамках дискурс-анализа активно разрабатывается вопрос о специфике дискурсивных, речевых практик и моделей общения («strategies for the description»). Каждый тип дискурса (например, теоретический, практический, эстетический), рассматривается как особая ценностная сфера, «вращающаяся» вокруг собственной системы ценностей (истинности высказываний, справедливости поступков или искренности чувств). Каждый тип дискурса реализуется в специфическом наборе «речевых жанров» («Кто говорит?»). Каждый тип конструирует особый тип социальных и межличностных взаимоотношений. Вместе с тем, речь может идти о влиянии профессиональных способов понимания и профессиональных дискурсивных практиках. Особый интерес представляет собой начинающееся исследование различных дискурсивных и профессиональных практик, профессиональных позиций психологов-консультантов, психотерапевтов. Работая с транскриптами (текстовыми записями) консультативных бесед исследователь может выбрать практически любой способ и метод их изучения. Весьма свободно он может себя чувствовать и в выборе предмета. Однако, наиболее интересный ракурс, во многом интегрирующий остальные возможные ракурсы исследования, на наш взгляд, представляет собой исследование консультативной беседы как процесса понимания партнерами себя и друг друга. Обращаясь к этому ракурсу, мы можем видеть несколько процессов: 1) процесс, в ходе которого часто возникает новый, общий язык



описания и интерпретации реальности, 2) процесс, в ходе которого «непонятный» рассказ(-ы) клиента становится понятным, 3) процесс, в ходе которого происходит постоянное «разделение» и «смещение» потоков смысловой информации о себе, другом человеке и ситуации взаимодействия - в поиске ответов на вопросы: «Кто говорит?» и «Кому говорит?» Психосемиотический подход к анализу практики психотерапевтического взаимодействия (как «лингвистического трюка», «talking cure»), опирающийся на работы Барта Р., Бахтина М., Витгенштейна Л., Фуко М. и др., - представлен довольно немногочисленными отечественными и зарубежными исследованиями. Одним из интегративных понятий в процессе исследования консультативных бесед является понятие «дискурса» (как системы правил организации речевого общения, тесно связанной с ценностно-смысловой позицией субъекта). Оно позволяет отразить представление о существовании тесной взаимосвязи целого ряда концептов (содержание, процесс понимания и самопонимания участников консультативного контакта, ценностный потенциал и модели общения) с практикой собственно языковой коммуникации. Особенности дискурсивного взаимодействия психолога с клиентом дают возможность составить целостное представление о когнитивных и личностных особенностях клиента и терапевта: говорящего и того, к кому эта речь обращена.

В осмыслении практики оказания психологической поддержки одно из ведущих направлений занимается исследованием типов терапевтических дискурсов (психиатрических и антипсихиатрических). Исследуется сравнительная доходчивость разных языков и жанров, предпочитаемые представителями разных школ и подходов типы вербальных вмешательств. Изучается внутрижанровая динамика консультативного диалога, различные дискурсивные практики рассматриваются как специфические способы «гештальтирования» реальности, обладающие разным диалогическим потенциалом. Множественность, жанрово-стилевая неспецифичность языков консультативного взаимодействия обычно обуславливает его успешность.

Влияние современной философии и психолингвистики обусловило рост внимания терапевтов и исследователей к

дискурсивному и семантическому анализу высказываний клиента. Использование техник картирования (mapping) и/или контентного анализа, позволяет раскрыть содержание (discovering meaning) субъективных значений клиента (децентрирующая, ре-имагинативная и др. виды психотерапии) и суть его проблем (. Ре-имагинативная терапия (re-imagining therapy) использует и развивает, например, осмысление дискурсивной и отношенческой перспектив психотерапии. Эти и другие исследователи объясняют успех терапевтической практики ее вниманием к тому, как люди относятся (relate to) и обращаются (relate with) с языком – того, какие способы общения поддерживают различные взаимоотношения и ведут к формированию различного опыта (различных переживаний). «Объективность» и «анализ» обедняют наш способ понимания жизни и языка. Слово и язык - средства структурирования и воздействия на процесс создания терапией чувства надежды и доверия. Консультант предстает как автор стиля и разработчик языка взаимодействия. Язык изображает (figurability) и замещает симптом (образ). Особенности системы референций задают путь самопонимания. Метафоры восполняют довербальный опыт, расширяя границы языка, а их понимание делает познание другого глубоким. Метафоричность рассматривается как один из объяснительных принципов возникающих в процессе терапевтического общения эффектов и феноменов понимания. Метафора выступает как один из этапов смыслообразования, а также один из механизмов этого преобразования. Метафоры - такая форма воплощения субъективного знания о действительности, которая может стать разделенной и общей, приобретает более или менее устойчивое значение. Искажения понимания проблемной ситуации могут быть описаны в терминах личностных и когнитивных психологических защит. В процессе психотерапии психолог стремится к тому, чтобы эти противоречия и искажения были извлечены из бессознательного (осознаны) и переработаны сознанием (реинтерпретированы). Задача терапевта - заставить говорить вынужденное молчать влечение, двигаясь от

непонятной, «пустой речи» к «полной», понятному рассказу. Поэтому, даже неточные интерпретации, обеспечивающие клиента альтернативным дискурсом, помогают, «ведут к правде». Психотерапия выявляет структуру ложного (не)понимания, восстанавливает утраченные места, их смысл. В качестве критериев понимания выступают: логическая связанность интерпретаций, их практическое подтверждение, их диалогическая проверка (взаимное согласие).

Таким образом, психотерапевтическое понимание во многом является процессом совместного творчества. Оно целостно, направлено на преодоление отчуждения человека от своего опыта в процессе воссоздания дискурса другого (другого дискурса) в процессе общения, введения вытесненных смыслов в общение. Психотерапия представляет собой целительную беседу, лечение разговором (talking cure). В последнее время внимание исследователей все чаще обращается на осмысление психотерапевтической ситуации как нарратива (story telling). Понимание исследуется как воссоздание создаваемого

клиентом текста (telling and re-telling). Структура текста отражает пути смыслообразования в процессе создания (историзации) клиентом своего прошлого в процессе самопредъявления. Особое внимание уделяется проблеме автобиографического рассказа. «Стремление к смыслу («turn to meaning») в психотерапии - одно из основных». Процесс рассказывания и реинтерпретации индивидуальной истории жизни клиентом (как «ge-author») рассматривается как сердцевина психотерапии. Поскольку нарратив обладает одними из самых значительных возможностей передачи личностной информации, а одна из важнейших задач консультативного контакта – возможно более полное и глубокое взаимопонимание партнеров, то в конечном счете все виды психотерапии можно отнести к нарративной (narrative therapies). Опыт консультирования (переживания, возникающие в ходе консультирования) могут быть поняты, осмыслены в терминах рассказа и пересказа таких историй (telling and re-telling).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ КОНСУЛЬТАНТОВ ПО ЗАВИСИМОСТЯМ

Жижин А.А. (г. Екатеринбург, Россия)

Актуальность: на основании изучения опыта организации реабилитационного процесса для лиц с химическими зависимостями в США и Западной Европе наиболее эффективным считается командный подход с участием профессионалов (врачи, психологи, специалисты по социальной работе) и парапрофессионалов (консультанты с собственным опытом выздоровления). Консультанты по химическим зависимостям в своей работе, главным образом, опираются на 12-шаговую программу выздоровления, но для работы в условиях стационарного реабилитационного центра они используют также другие психотехнологии индивидуальной и групповой работы с реабилитан-

тами. Это обуславливает необходимость внедрения учебных программ повышения психологической компетентности консультантов с целью повышения результативности их деятельности, а также непрерывной работы по их собственному личностному росту, а также коррекции личностного дефицита, препятствующего выполнению профессиональной деятельности.

История формирования профессии консультанта начинается в США. Сообщество анонимных алкоголиков (АА) возникло в 1935 году, а в 1939 году началась деятельность АА при больницах (что в 1980-е г.г. привело к созданию Миннесотской модели, в которой работа проводит-

ся мультипрофессиональной командой с участием врачей, психологов, специалистов по социальной работе и равных консультантов). В 1967 году в Лос-Анджелесе сформирована первая профессиональная ассоциация консультантов по алкоголизму и связанным с алкоголизмом синдромам (CARD Counselors on Alcoholism & Related Disorders); 1968-1969 годы - первые 255 студентов окончили курс учебы CARD при Университете UCLA в Лос-Анджелесе. 1991 год - утверждены международные стандарты сертификации консультантов, которые действуют и поныне. России и странах СНГ по настоящее время не существует стандартов подготовки и сертификации консультантов.

Квалификационные требования к консультантам в США включают: не менее 1 года обучения в высшем учебном заведении, минимальный срок трезвости от 2 до 5 лет.

Основополагающими моментами, позволяющими изменить ситуацию с подготовкой профессионалов, являются:

1. Любая профессия является результатом получения знаний и специфических навыков, а не результатом личного опыта (как справедливо заметил один из специалистов в области консультирования зависимостей: «Если вы перенесли операцию по поводу аппендицита, это еще не значит, что вы стали хирургом»).

2. Одним из признаков профессии является специфический этический кодекс.

3. Существуют стандарты образования, дающие человеку право считать себя специалистом.

С целями совершенствования личностных и профессиональных качеств консультантов нами была разработана программа школы консультантов, базирующаяся на теории и психотехниках интегративной психологии.

Основными задачами школы консультантов являются:

1. Повышение психологической компетентности консультантов, теоретическое и практическое потенцирование 12-шаговой программы с помощью теории и практики интегративной психологии. В настоящее время консультанты работают

преимущественно в гуманистической парадигме психологии с элементами трансперсональной и поведенческой парадигм;

2. Коррекция личностного дефицита, препятствующего осуществлению профессиональной деятельности, продуктивной работе в команде;

3. Стимуляция личностного роста.

Необходимость внедрения интегративного подхода в практику реабилитации подтверждают ведущие психотерапевты России (Макаров, Карвасарский). Методология интегративной психологии позволяет сделать образовательный процесс более интенсивным и разносторонним, по-новому взглянуть на проблему этики консультанта.

В школе консультантов, проводящейся на базе реабилитационного центра «Урал без наркотиков», занятия проводятся в следующих формах:

1. Интенсивные тренинги личностного роста (7 тренингов по 16 академических часов, итого 112 часов);

2. Супервизия- проводится еженедельно с целью выявления и коррекции актуальных профессиональных и личностных проблем консультантов.

Тренинги личностного роста на первой ступени школы консультанта сформированы в следующей последовательности:

1. Психология зависимостей (основы интегративной психотерапии зависимостей, позволяющей корректировать все зависимости у личности одновременно) и личностного кризиса;

2. Тренинги, направленные на проработку «Я»- материального:

- 1) «Космос тела»- интегративная телесно-ориентированная психотерапия, проработка мышечных блоков, психосоматических проблем;

- 2) «Психология и энергия денег»- рациональное расходование денег для обеспечения основных потребностей и развития личности.

3. Тренинги, направленные на проработку «Я»- социального:

- 1) «Основы социального успеха»- социальная адаптация, развитие лидерских качеств;

- 2) «Мужчина и женщина»- взаимоотношения мужчин и женщин, любовь, семья, познание социальных ролей.

4. Направленные на проработку «Я»-духовного:

1) «Духовные странствия»- изучение традиционных (из различных культур) методов изменения состояний сознания, направленных на духовный рост (молитвы, медитации и т. д.);

2) «Инсайт»- современные методы достижения измененных состояний сознания.

Структурирование времени тренингов.

1-й день (суббота).

10.00- 10.30: Ритуал знакомства и представления (краткий рассказ о себе, уровень образования, тренинговый опыт, запрос на данный тренинг).

10.30- 11.00: Процесс «глаза в глаза» в меняющихся парах (групповое сплочение).

11.10- 13.00: Направленная визуализация по теме тренинга с дальнейшим анализом, лекция.

13.00- 14.00: Обед.

14.00- 18.00: Практические занятия.

2-й день (воскресенье).

10.00- 13.00: Направленная визуализация с дальнейшим анализом, ритуал приветствия, лекция.

13.00- 14.00: Обед.

14.00-16.00: Практические занятия.

В структуру тренингов входят интенсивные интегративные психотехнологии (ДМД, холотропное дыхание), направленные визуализации, медитации (динамическая медитация Ошо, буддийские), релаксации, тематические лекции.

Представленный курс является базовым курсом повышения психологической компетенции консультантов (для более углубленного изучения предполагается проведение трех тренингов по каждой заявленной теме), дополняющим изучение 12- шаговой программы. После прохождения каждого тренинга выдается промежуточный сертификат, окончательный сертификат выдается после прохождения цикла тренингов. Таким образом, предлагаемый вариант программы школы консультантов может быть положен в основу системы непрерывного образования консультантов.

## ОСОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКОМ СВОИХ ЛИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С ДРУГИМИ ЧЛЕНАМИ ГРУППЫ

Жубаназарова Н.С. (г. Алматы, Казахстан)

Среди многообразных отношений, связывающих членов того или иного коллектива, особенно четко выделяются две важнейшие системы отношений: деловые – отношения, которые возникают между людьми как носителями определенных общественных функций, и личные- отношения, складывающиеся на основе симпатий или антипатий, притяжений или отталкиваний. Эти системы взаимоотношений тесно переплетены различными взаимозависимостями и взаимовлияниями, но их нельзя считать тождественными. Анализ содержания общения- необходимое следствие анализа его субъекта и объекта. В существующих описаниях этого содержания исходным является понимание одного из партнеров

как субъекта, а другого как объекта: содержание общения сводится к рассмотрению того, на что именно в психике другого мы воздействуем и в зависимости от этого к выделению разных содержательных аспектов: информирования, убеждения или побуждения к действию.

В случае же отказа от подобного субъект – объектного рассмотрения и перехода к субъект-субъектному содержанию общения сводится к некоей «активности» одного субъекта, направленной на другого, остающегося при этом субъектом же, без раскрытия конкретного содержания этой активности или с указанием, что она есть материальная деятельность, состоящая в

воплощении передаваемой информации в систему знаков.

Построит такую структуру можно, если в качестве объекта брат то главное, что определяет любое взаимодействие людей, а именно совместную деятельность, а в качестве субъекта — социальную группу.

Интерактивная сторона общения — условный термин, обозначающий характеристику компонентов общения, связанных с взаимодействием людей, непосредственной организацией их совместной деятельности. Цели общения отражают потребности совместной деятельности людей. Общение всегда должно предполагать некоторый результат — изменение поведения и деятельности других людей. Здесь общение и выступает как межличностное взаимодействие, т.е. совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающихся в их совместной деятельности. Межличностное взаимодействие представляет собой последовательность развернутых во времени реакций людей на действия друг друга: поступок индивида А, изменяющий поведение индивида В, вызывает со стороны последнего ответные реакции, которые, в свою очередь, воздействуют на поведение А.

Совместная деятельность и общение протекают в условиях социального контроля на основе социальных норм — принятых в обществе образцов поведения, регламентирующих взаимодействие и взаимоотношения людей, и образующих специфическую систему. Их нарушение включает механизмы, социального контроля, обеспечивающего коррекцию поведению, отклоняющегося от нормы. О существовании и принятии норм поведения свидетельствует однозначное реагирование окружающих на поступок кого-либо, отличающийся от поведения всех остальных. Диапазон социальных норм чрезвычайно широк: от образцов поведения, отвечающего требованиям трудовой дисциплины, воинского долга, патриотизма, до правил вежливости.

Обращение людей к социальным нормам делает их ответственными за их по-

ведение, позволяет регулировать действия и поступки; оценивая их как соответствующие или несоответствующие этим нормам. Ориентируясь на нормы, человек соотносит формы своего поведения с эталонами, отбирает нужные и таким образом регулирует свои отношения с другими людьми. Социальный контроль в процессах взаимодействия осуществляется в соответствии с репертуаром ролей, «исполняемых» общающимися людьми. В психологии под ролью понимается нормативно одобряемый образец поведения, ожидаемый окружающими от каждого, кто занимает данную социальную позицию (по должности, возрастным или половым характеристикам и т.п.). Каждая роль, в которую вступает субъект, должна отвечать совершенно определенным требованиям и определенным ожиданиям окружающих. Один и тот же человек выполняет различные роли. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение — разные конфликты. Взаимодействие людей, исполняющих различные роли, регулируется ролевыми ожиданиями. Хочет или не хочет человек, но окружающие ожидают от него поведения, соответствующего определенному образцу. «Исполнение» роли подвержено социальному контролю и обязательно получает общественную оценку, а сколько-нибудь значительное отклонение от образца осуждается.

Итак, исходным условием успешности общения является соответствие поведения взаимодействующих людей ожиданиям друг друга. Нельзя представлять себе общение всегда и при всех обстоятельствах гладко протекающим и лишенным внутренних противоречий. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда оборачивается взаимной враждебностью — возникает межличностный конфликт. Социальная значимость конфликта различна, зависит от ценностей, лежащих в основе межличностных отношений.

**ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ ФРИБРИЗ (FREEBREATH): ДЫХАТЕЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ, МЕЖДУНАРОДНАЯ ШКОЛА, ПСИХОТЕХНИКА**

Качанова Н.А. (г. Минск, Белоруссия)

Фрибриз (Freebreath ©) – это интегрированная психотехническая система саморегуляции и развития, которая способствует формированию личности с осознанным восприятием окружающей действительности, высокой эмоциональной устойчивостью (за счет увеличения промежутка между стимулом и реакцией), способностью к самоконтролю (без подавления эмоций), а также креативным подходом к решению жизненных задач. Всё это способствует адекватной реакции на происходящее и обеспечивает личности высокую степень адаптивности в быстроменяющейся среде.

Фрибриз (Freebreath ©) основан на использовании:

- практик наблюдения дыхания (для повышения уровня концентрации внимания и осознанного присутствия в переживании настоящего момента).
- специальных техник управления дыханием (для сознательного изменения психофизиологического состояния)

Благодаря системе Фрибриз происходит восстановление здоровой физиологии дыхания (связность, естественность, соответствие дыхательного паттерна переживанию, снятие телесных зажимов, препятствующих свободному дыханию). Индивид получает навыки сознательно регулировать свое психофизиологическое состояние для достижения поставленных целей (внешних и внутренних).

В рамках системы Фрибриз разработана, опробирована и оформлена в DVD-формат дыхательная гимнастика «Лодка» (5 видов: «Классика», «Океан», «Волна», «Острова», «Водоворот») и дыхательная гимнастика для беременных «Птица». Данные гимнастики человек осваивает на курсе и может использовать самостоятельно (ежедневно или по необходимости).

Фрибриз (Freebreath) – это также Международная школа дыхания, которая проводит обучающие 7-дневные программы

(курсы). Автором системы и руководителем школы является Качанова Наталья Анатольевна.

Основной целью Международной школы дыхания «Фрибриз» является осуществление деятельности, направленной на содействие интегративному развитию человека. Школа ведет научную и культурно-просветительскую деятельность в указанных целях, а также оказывает материальную и организационную помощь для содействия исследованиям в области психологического и физического здоровья человека, его самореализации и гармонизации взаимоотношений между людьми.

Школа основана как благотворительная организация в 2011 году. Курсы Фрибриза проходят бесплатно (как участие, так и проживание с питанием). Деятельность осуществляется на средства автора и участников, уже прошедших хотя бы один курс. (Пожертвования от людей, не проходивших курс Фрибриза, не принимаются). На данный момент в курсах Фрибриза участвовало 2804 человека. В целях завершения исследовательского процесса активная реклама школы не проводится. Желаящие появляются благодаря отзывам тех, кто уже участвовал в курсах.

Школа содействует обучению человека осознанному дыханию, управлению своими эмоциями (увеличение промежутка между стимулом и реакцией) и поведением (повышение телесного резерва силы воли), раскрытию личностного потенциала.

В школе предусматривается базовый и продвинутый курс (каждый по 7 дней). Организационные условия: социальная депривация, молчание, вегетарианское питание.

На 7-дневном курсе участники обучаются техникам осознания своего дыхания, что способствует более ясному и включенному восприятию действительности. Они также получают методику для

мягкого отреагирования эмоциональных блоков без опасности вовлечься в «психотерапевтический патефон», когда клиент «зависает» в переживании и бесконечно проигрывает его (самостоятельно или с помощью терапевта) в попытке отреагировать, но еще глубже погружается в прошлую ситуацию, что грозит в итоге негативной дезинтеграцией личности.

Участники обучаются равнозначному (уважительно-беспристрастному) отношению к ощущениям, эмоциям и мыслям, возникающим в процессе как наблюдения за дыханием, так и управления дыханием.

За счет специальных техник наблюдения за дыханием происходит тренировка внимания, в следствие чего повышается:

1. Концентрация внимания – способность человека сосредотачиваться на главном в его деятельности, отвлекаясь от всего того, что находится в данный момент за пределами решаемой им задачи.

2. Объем внимания – количество объектов или их элементов, которые могут быть одновременно восприняты с одинаковой степенью ясности и отчетливости в один момент.

3. Интенсивность внимания – степень затрат нервной энергии на выполнение данного вида деятельности, в связи с чем участвующие в этой деятельности психические процессы протекают с большей ясностью, четкостью и быстротой.

4. Устойчивость внимания – это его способность задерживаться на восприятии данного объекта.

Благодаря специальным дыхательным сессиям происходит устранение чрезмерного нервно-мышечного напряжения (начинает доминировать парасимпатическая нервная система, которая отвечает за расслабление организма, секреция общеактивирующих гормонов снижается, а увеличивается выработка эндорфинов. После подобных процессов человек ощущает себя отдохнувшим, внешний вид заметно улучшается.

Еще П. П. Блонский считал, что дыхание лучше характеризует человека, чем любые другие системы: "Мы чувствуем себя так, как мы дышим" (Блонский, 1964). Благодаря навыку осознанно использовать те или иные паттерны дыхания, по-

является возможность управлять и координировать состояния психики в жизни и деятельности вне зависимости от обстоятельств. В результате, человек получает практические инструменты для управления психофизиологическим состоянием и ментальной деятельностью.

В конце курса (на 7-й день) участники получают непосредственно технику дыхания «Фрибриз».

Система Фрибриз является самодостаточной, не входит в состав и не привязывается к уже существующим системам и школам. Фрибриз как дыхательная психотехнология не противоречит и не заменяет существующие дыхательные психотехнологии. Скорее, дополняет, уточняет и расширяет возможности для практикования. Например, человек, прошедший курс Международной дыхательной школы «Фрибриз» способен глубже и бесстрашнее нырнуть в процесс холотропного дыхания, прожить более проникновенно процесс ребефинга, легче – процесс вайвейшена, ярче и точнее – процесс Свободного дыхания, более неистово и аутентично – процесс ДМД.

Если человек занимается каким-либо видом медитации, то после курса Фрибриз он обнаружит, что его внимание стало более концентрированным, в теле – больше расслабленности и он более внимателен к объекту медитации.

Если человек после курса возобновит привычную физическую активность, то заметит, насколько проче стало поддерживать рекомендуемый на занятиях в зале или во время бега паттерн дыхания.

Фрибриз (Freebreath ©) позволяет:

- жить на высоком уровне энергии без «износа» для тела, а также трансформировать текущий уровень энергии исходя из потребностей;

- быть чувствительным к происходящим изменениям внутри (пространство телесности и эмоциональной сферы) и вовне (ситуации, события, коммуникация);

- осознавать ментальный процесс, изменять его с помощью активного наблюдения;

- достигать желаемого физического, эмоционального и ментального состояния с помощью дыхательных методик;



- ощущать себя полностью вовлеченным в континуум происходящего

- использовать творческих способности и волю для реализации себя, как достойной части целого, осознающей глубинный смысл всего, что происходит.

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ БИБЛИОТЕЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: СОСТОЯНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Матвеева И.Ю. (г. Челябинск, Россия)

Персонал в современной социокультурной ситуации является стратегическим ресурсом библиотечной отрасли. Современная концепция управления персоналом связана с пониманием последнего как организационного интеллектуального капитала, поэтому грамотное управление творческим потенциалом сотрудников способно вывести библиотеку на новый виток организационного развития.

Основываясь на личных наблюдениях и опыте, выявим качественные особенности состояния современной библиотечной профессии.

Библиотечная профессия выбирается в качестве сферы профессиональной реализации библиотекарями, как правило, случайно, в силу стечения определенных обстоятельств. Многие отмечают неожиданный положительный эффект от осознания характера труда библиотекаря и возможностей творческой реализации. И наоборот, распространено мнение о рутинности и скучности библиотечного труда. Вот два отзыва библиотечных работников о своей профессии, демонстрирующих противоположность самоощущения человека в профессии:

*Отзыв 1. «Я пошла работать в детскую библиотеку, и началась в моей жизни сказка – невероятно насыщенное время, невероятно интересное пространство – активность моя возросла на 90%, жить вдруг оказалась необыкновенно увлекательно и захватывающе. Сколько людей, информации! Сколько стимулов к росту!*

*Наверное, в современном режиме социального времени и пространства, жизнь проходит намного быстрее, но*

*мне страшно подумать, что я могу опять допустить в своей жизни «холодец» ненасыщенности».*

*Отзыв 2. Не завожу новых знакомств, тем более случайных. Живу как черепаха, в своем «мирке». Делюсь сокровенным только с близкими людьми.*

*Работа в жизни женщины поглощает большую часть времени. В последние годы поняла, что нельзя жить только и в первую очередь работой. Просидев семь часов перед монитором, трудно бывает иногда, уходя с работы, «закрыть связь», «удалить файлы» из головы.*

*Учеба и общение с дочерью поглощает все мое пространство в свободное время. Не смотрю телевизор (только новости), не читаю прессу, любовные романы, тем более детективы, не болею завистью, погоней за эксклюзивными шмотками. Живу в том пространстве, где мне комфортно и уютно».*

Такое разное ощущение профессионального мира связано, конечно, с субъективным восприятием библиотечных реалий и личной жизни. Однако влияние этого восприятия очевидно: в первом случае оно обеспечивает профессиональный оптимизм, внутреннюю мотивацию на достижение целей деятельности, положительную оценку профессии и направленность на саморазвитие и самореализацию. Во втором же случае, профессиональные ощущения формируют профессиональный пессимизм, ощущение тягостного бремени профессии и личную и профессиональную неудовлетворенность.

Второй особенностью профессиональной жизни современных библиотекарей

выступает тенденция к низложению социальных мотивов престижа профессии в структуре ценностей личности. Ни для кого не секрет, что социальный имидж библиотечной профессии не высок, низкая социальная оценка труда способствует формированию профессиональных комплексов и заниженной самооценки. Однако если человек принимает решение комфортно существовать в своей профессии, ему для психологической компенсации необходимо культивировать в себе собственную оценку (как правило, искусственно завышенную) и отречься от негативной социальной оценки.

Третья особенность библиотечной профессии очевидна – материальные мотивы профессиональной деятельности библиотекарей в ней замещены моральными (карьера, комфорт, самореализация, приятный климат коллектива и др.). Долгое время библиотечная профессия низко оплачивалась и лишь реформы оплаты труда работников бюджетной сферы 2008 года обеспечили постепенный рост оплаты библиотечного труда в регионах РФ. Естественно, что в последние десятилетия в профессии оставались те, кто мог позволить себе в силу личных ценностей и условий жизнедеятельности работать на низкооплачиваемой работе. Поэтому основными мотивами профессиональной деятельности стали моральные, а не материальные стимулы.

Вторая и третья тенденция в совокупности способствуют развитию кризиса профессионального становления специалиста. Многие выпускники очных отделений библиотечных специальностей и направлений, а так же «профессиональные мигранты», не осваивая до конца процессы профессионализации, уходят из библиотечной сферы, разочаровавшись в ее ориентирах.

Многочисленные наблюдения и беседы с библиотекарями позволяют констатировать еще одну тенденцию – выбор профессии библиотекаря обуславливается с ее стереотипным восприятием: спокойный и стабильный мир книг и чтения. Как и любой стереотип и миф, со временем он разрушается, но, тем не менее, библиотечная деятельность связывается со стабильностью (удовлетворение потребности

личности в безопасности), комфортным местом, где можно спрятаться от суеты и интенсивных социальных потрясений и преобразований. В связи с этим библиотечная профессия привлекает интеллигентов-книжников, ориентированных на личностное развитие и приращение своего духовного мира (в рабочее время). Однако ориентация на решение своих проблем и саморазвитие не способствует реализации личностного потенциала в профессии, актуализации возможностей личности на практике. Этот пласт работников в конечном итоге и образует пассивную инертную группу, ориентированную не на инновационный прорыв отрасли и преодоление кризисов, а на сохранение и развитие собственных ресурсов.

*Отзыв 3. «Для меня очень важна тишина. Увы, все это непозволительная роскошь. И все-таки иногда жизнь делает подарки – и удается побыть дома одной. Тогда я включаю все теле-радио-видео-, ставлю любимую инструментальную музыку Таривердиева, или беру в руки гитару, вспоминаю КСП-шную походную, песенную юность. Иногда зажигаю свечу. Если подаренного времени больше часа – то можно почитать любимую книгу. И я сама в этом мире другая – настоящая».*

Еще одна тенденция – ощущение стремительности социального времени, в которое погружены все мы. Уплотнение социального пространства и времени, вызванного коммуникативным характером библиотечной профессии, обуславливает противоречивые ощущения и чувства: от полного принятия и восторга до хронической усталости и разочарования.

*Отзыв 4. «Я хочу, чтобы время остановилось, вот просто так. Стоп. И все замерло. И за эту «паузу» доделать свои дела, а также успеть отдохнуть, и снова, когда вернулось все на «круги своя», приступить к выполнению других».*

*Отзыв 5. «Иногда я очень устаю, а иногда мне даже нравится этот сумасшедший ритм жизни».*

Очевидны тенденции профессиональной миграции (отток библиотечных специалистов в другие сферы профессиональной деятельности и, наоборот, приток в библиотечную сферу специалистов

из смежных и иных сфер: педагогики, культурологи, психологии и т.д.). Профессиональная миграция с одной стороны снижает уровень качества профессиональных видов деятельности, с другой – является источником инноваций, заимствованных из иных профессий и их технологий. Библиотечной профессии присущи другие многочисленные «профессиональные заболевания»: стагнация, профессиональный пессимизм, профессиональная деформация, профессиональное отчуждение, профессиональные акцентуации (выраженность отдельных черт и проявлений) и др.

Можно диагностировать множественные противоречия профессионального сознания библиотекарей, сказывающихся в конечном итоге на практической деятельности: инновационность и консерватизм, мотивированность на самореализацию человека в профессии и ее отсутствие, ориентирование на гуманитарный и технократический сценарий развития будущего библиотек, эффективность и профнепригодность части профессионального сообщества, профессиональный футурологический оптимизм и пессимизм и т.д.

Все эти особенности усложняют процесс управления персоналом. Поэтому наряду с традиционными направлениями кадрового менеджмента в библиотечной сфере, важное значение приобретает личностное и профессиональное развитие субъектов профессиональной деятельности, которое подразумевает целенаправленную деятельность компетентных специалистов, направленную на развитие всех сфер психики человека: познавательной, эмоциональной и поведенческой.

Если человек осознает личностную ценность профессиональной деятельности (хотя бы потому, что треть или более своей жизни он проводит на работе и тратит жизненную энергию на выполнение производственных функций), он должен быть мотивирован на личностное и профессиональное развитие, а значит, способен к профессиональной рефлексии и открыт коррекции своих ценностей и поведения.

Личное и профессиональное развитие следует осуществлять дифференцировано в зависимости от возраста, уровня профессионализма, специфики личностных качеств и т.д. На наш взгляд, существует несколько направлений развития, которыми стоит заниматься в первую очередь, поскольку именно они составляют основу личности успешного, инновационно ориентированного профессионала:

1) профессиональная компетентность – необходима как основа системного видения профессиональной деятельности, глубокого освоения ее технологий. Эта характеристика является основой для формирования мастерства (вершины развития личности в профессии) и выработки новых идей, нестандартных решений и подходов в профессиональной деятельности,

2) творческая одаренность – качественное своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в инновационной компоненте профессиональной деятельности,

3) профессиональная активность – развитие активной жизненной и профессиональной позиции библиотекаря, связанной с равнодушным восприятием действительности, готовностью к различной деятельности,

4) амбициозность – направленность личности на лидерство и успех, социальное признание личных результатов профессиональной деятельности,

5) инновационная культура – определяет отношение личности к инновациям и творчеству как к одной из наиболее значимых социальных и профессиональных ценностей,

6) кризисоустойчивость – условие выживания человека в агрессивной окружающей (в том числе профессиональной) среде. Кризис как пограничное состояние психики человека может способствовать личностному развитию или привести к личностной и профессиональной деградации. Кризисоустойчивость обеспечивает и здоровье человека, и эффективную коммуникационную деятельность, терпение и стойкость в продвижении своих идей и т.д.

Вышеперечисленные характеристики формируют эффективное профессиональное поведение – вид социального поведения личности в профессии, обусловленного профессиональными ценностями личности. В следующем отзыве можно проследить взаимосвязи профессиональных и личностных ценностей и профессионально-релевантного поведения специалиста:

*Отзыв 6. «Работая заведующей библиотекой, чувствую ответственность за работу, за свой коллектив. Воспитываю троих детей, двум дочерям дала высшее образование, сын, с которым надо заниматься, учится в школе, старшей дочери помогаю в бизнесе. На плечах чувствую долг – долг перед временем, в котором я живу. Хочется больше успеть, сделать доброго, большого, не распространяться на мелочи. Стараюсь каждый день прожить с радостью, для людей сделать полезное. Библиотека, в которой работаю, одна из лучших в районе г. Плата. В этом году получили грамоту за лучшую постановку библиотечного дела. Постоянно вношу свои новшества в работу библиотеки, и когда читателям это нравится – меня радует.*

*Это здорово, когда есть кого любить, куда идти.*

*Планы, проекты, мечты..., - без этого жизнь кажется скучной. Человек, его душа не может состариться, устает только тело. Я живу в пространстве, где нет возраста. Для меня интересен тот мир, в котором я живу сейчас».*

Личное и профессиональное развитие – это процесс, требующий усилий по формированию не только личностных установок, черт, поведения, но и создания благоприятной внешней среды, в которую вовлечен работник библиотеки. Средством формирования такой среды становится персонал-стратегия – функциональная стратегия, направленная на все сферы управления персоналом. Её содержанием становится развитие персонала: переход от фактического состояния кадрового ресурса библиотеки к желаемому уровню использования кадрового потенциала через технологии активизации, стимулирования, согласования лич-

ных и организационных целей, развития профессиональных интересов, обучения, личностного роста, повышения самооценки и самосознания, дифференцированной оценки эффективности результатов деятельности и т.д.

В этой связи стратегия должна предусматривать выделение «креативного класса» как особо важной группы библиотечного персонала; работу со средой по формированию инновационного и творческого климата в коллективе библиотеки, развитию инновационно ориентированной организационной культуры; разработку механизмов дифференцированной оплаты труда с заложенными инновационными маркерами результатов; организацию планомерного повышения квалификации инноваторов; освоение технологий кадрового менеджмента для перспективного формирования инновационной библиотечной среды (формирование кадрового резерва, мотивация, удержание инновационных лидеров в профессии, создание организационных условий).

Применительно к развитию и использованию потенциала каждого работника в управлении персоналом используется метод выстраивания карьеры (способом составления карьерограммы, индивидуального плана карьеры, организации диалога по карьерному развитию). Карьера – результат осознанного поведения, связанный с должностным или профессиональным ростом. Карьера предполагает поступательное продвижение личности в профессиональной сфере деятельности. Персонал-стратегия библиотеки должна содержать гарантирование возможности карьеры, обеспечение перспективным работникам опыта работы и соответствующей ответственности, создание организационных механизмов поддержки карьеры.

Таким образом, личное и профессиональное развитие библиотечного персонала на индивидуальном и организационном уровнях с использованием стратегического подхода позволяет укреплять интеллектуальный ресурс библиотек и повышать эффективность отдачи от его использования в результатах библиотечного менеджмента и практической деятельности.

**КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА РАБОТЫ С СОЗАВИСИМЫМИ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ РЕАБИЛИТАЦИИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ НАРКОПОТРЕБИТЕЛЕЙ.**

Каченя Г.М. (г. Челябинск, Россия)

По мнению главы ФСКН РФ В. Иванова, социальная реабилитация играет ключевую роль в антинаркотической политике и не может быть недооценена, она является ее недостающим звеном. Полноценная социальная реабилитация, ее содержание обусловлены природой зависимости, которая носит многоаспектный характер. Это определяет комплексный характер социальной реабилитации, где акценты на работе должны в равной мере присутствовать как в реабилитационной работе с наркопотребителями, так и в работе с созависимыми – их родными и близкими. Без этого невозможно создание позитивной среды и оздоровления групп населения, попавших в зону риска.

Традиционно к группам риска относят людей, употребляющих психоактивные вещества без назначения врачей. Начиная с девяностых годов прошлого столетия наблюдается тенденция увеличения количества и омоложения этой группы на постсоветском пространстве.

Наркотизация молодежи совпала с ее жесточайшим разочарованием в будущем, обусловила мощнейший психологический диссонанс, вызванный несопадением устремлений в будущее, характерным для этой возрастной группы, с отсутствием у нее этого самого будущего. Формируется новая, не известная взрослому поколению, мода на наркотики.

В нулевые годы специалисты в области контроля за оборотом наркотиков отмечали большой прирост синтетических препаратов, с одной стороны, и снижение возраста наркопотребителей. На сегодняшний день средний возраст первого знакомства с наркотиком - 15 лет. И эта тенденция усиливается: снижается возраст первой встречи с наркотиком. Им чаще всего становится синтетический наркотик, в разы превосходящий по своим

негативным последствиям опиатные препараты, употребляемые без назначения врача. Соль, спай, курительные смеси завоевывают аутентичное пространство молодых. Первыми взрослыми, осознающими трагичность ситуации, с одной стороны, но не имеющими ни опыта, ни средств воздействия на нее, оказываются родные и близкие наркопотребителей. Создание системы социальной реабилитации является сложной и многогранной проблемой, побуждающей к поиску путей, лежащих на стыке науки и практики, различных научных дисциплин. Изучение проблемы требует ясного представления о элементах системы и характере их взаимодействия.

Вместе с тем из системы выпадает именно близкий круг наркопотребителей, их родные и близкие, являющийся наиболее уязвимой группой населения. Они живут в постоянном страхе за своих близких, практически не знают, куда им можно обратиться за помощью, сталкиваясь с негативной оценкой состояния, в котором они оказались, со стороны общественного мнения. Многие из них не имеют возможности оплатить пребывание наркозависимых в реабилитационном центре и оказываются один на один со своей проблемой.

Созависимость является, по признанию Всемирной Организации Здравоохранения, формой заболевания, охватывающей большое количество участников ситуаций наркопотребления. Это заболевание сопровождается сломленной эмоционально-волевой сферой личности, дистрессом, провоцирующим серьезные психосоматические заболевания, а иногда и разрушением семьи. Находясь в состоянии сосредоточенности на значимом другом, созависимый человек игнорирует собственные потребности, испытывает

сильное чувство вины. У него возникают проблемы в общении, депрессивное состояние, нередко сопровождающееся суицидальными мыслями. Самостоятельно, как правило, выйти из этого состояния человек не может: нет соответствующего опыта, знаний, профессиональной поддержки. Группы самопомощи, организованные такими же созависимыми, снимают в определенной мере остроту состояния, но не обеспечивают владения знаниями и умениями, необходимыми для выстраивания конструктивных отношений с наркопотребителями, в том числе на разных этапах прохождения ими реабилитации и выздоровления. Необходимое восстановление психического здоровья (реабилитация) созависимых, членов семей, родных и близких, которых характеризует патологическое состояние, обусловленное глубокой поглощенностью и сильной эмоциональной, социальной либо физической зависимостью от наркопотребителей, - чрезвычайно сложная и многогранная задача, полноценное решение которой не по силам вовлеченным в этот процесс.

Все это побуждает к разработке программы, направленной на работу с семьями наркопотребителей, обеспечивающей создание условий для снижения угрозы психосоматическому здоровью созависимых - членов семей и близких наркопотребителей, и включающей систему мероприятий, направленных на реабилитацию созависимых.

Целью программы является система перманентного патронирования семей, родных и близких наркопотребителей. Она включает несколько этапов и строится исходя из этапов реабилитации наркопотребителей:

- предварительный этап: выявление обращений родителей за помощью; работа с родными и близкими, обеспечивающая формирование мотивации у родственников на прохождение курса реабилитации и ресоциализации наркопотребителей;

- основной этап: во время пребывания наркозависимых в центре - осуществляется работа с родными и близкими, направленная на укрепление психического здоровья членов семей и близких наркозависимых: участие в тера-

певтической группе, индивидуальные консультации на основе данных тестирования;

- послереабилитационный этап:

- 1 послереабилитационный этап - содержание работы с родителями направлено на овладение навыками выстраивания взаимоотношений на основе позитивно-ориентированных воздействий (принятие, поддержка, поощрение) с лицам, прошедшими реабилитацию в условиях центра; это находит отражение в работе терапевтических родительских групп, в семейных воркшопах;

- 2 постреабилитационный этап - содержание работы направлено на владение знаниями и навыками предотвращения срывов и возвращения к асоциальному поведению лиц, прошедших реабилитацию; признаки возможного срыва прогнозируются по результатам работы реабилитанта в условиях центра, а также с помощью метода наблюдения, опроса родителей.

- 3 постреабилитационный этап - варибельное консультирование, исходя из потребностей членов семей, родных и близких выздоравливающих:

способность создавать в семье условия, направленные на личностный рост и развитие, на формирование нормативных и конструктивных форм поведения и успешное достижение жизненных целей лицами, прошедшим реабилитацию в условиях центра.

Следует особо отметить равнозначную важность указанных этапов.

Исследования Научного центра психологии здоровья РФ показывают, что психосоматические заболевания во многом обусловлены длительно длящимися стрессовыми ситуациями и приводят к разрушительным последствиям вследствие реакции на неблагополучие. Вместе с тем организм может сопротивляться заболеваниям даже в ситуации осознания проблем, снижающих реакции на запредельный стресс.

Использование современных методик психологического консультирования, техник работы с когнитивными искажениями в работе с созависимыми позволит решить такие задачи как: укрепление психического здоровья созависимых, повыше-



ние их стрессоустойчивости, снятия напряженности психологического конфликта, нахождение способов продуктивного решения трудностей, владение методами разрешения психотравмирующих ситуаций; создание социальной среды, которая способствовала бы снижению неуверенности в завтрашнем дне, росту

самооценке, самоуважения личности со-зависимых и, в конечном итоге, создавала бы условия для процесса выздоровления наркопотребителей. Система работы с созависимыми не просто органично дополняет систему реабилитации и ресоциализации, а делает ее эффективной.

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К СУПРУЖЕСКОЙ ИЗМЕНЕ ПО ГЕНДЕРНОМУ ПРИЗНАКУ И В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВОЗРАСТА СУПРУГОВ

Кекина И.Б. (г. Новосибирск, Россия)

В последнее время нередко приходится сталкиваться с взглядами на супружеские измены (особенно когда изменяет мужчина) как на свойственный человеческой культуре феномен, обусловленный факторами, связанными с особенностями половой конституции некоторых людей, а также исторически сложившейся полигамией мужчин и моногамией женщин.

### Определения.

*Измена* —

1. Предательство, вероломство.
2. Нарушение верности в любви, в супружестве.
3. Отказ от прежних взглядов, привычек и т.п. (Ефремова Т.Ф.)

*Измена*, неверность, предательство, отменательство, коварный переход, присоединение к противнику; перемена в чувствах, мыслях, действиях, в обратную сторону. (Даль В.И.)

*Супружеская измена* — предательство, нарушение взятых на себя обязательств. (Кон И.С.)

*Неверный* —

1. Нетвёрдый, неуверенный, слабый.
2. Такой, которому нельзя верить, нарушивший свои обязательства перед кем-, чем-нибудь. (Ожегов С. И.)

Цель исследования — выявление гендерных и возрастных особенностей отношения к супружеской измене супругов, а также в определении брачных установок, влияющих на отношение к неверности, как явлению.

Объект исследования — отношение брачных партнеров к супружеской измене.

Предмет исследования — гендерные особенности отношения к супружеской измене супругов разных возрастных категорий.

В исследовании участвовало 30 мужчин и 30 женщин в возрасте от 25 до 55 лет, состоящих в браке. Респонденты были разбиты на три возрастные группы. 8 мужчин и 9 женщин от 25 до 35 лет. 14 мужчин и 12 женщин от 35 до 45 лет. 8 мужчин и 9 женщин от 45 до 55 лет.

На основании исследования можно заключить вывод, что мужчины и женщины имеют существенные различия:

- в мнении об объекте исследования, как явлении, в целом;
- в поведенческом компоненте;
- в мнении о причинах супружеской измены.

На основании исследования выявлено:

1. *Измена*, как явление.

1.1. 32% всех опрошенных женщин определило измену как предательство. Тогда как только 8% мужчин придерживается того же мнения.

1.2. Мнения, что супружеская измена — «это обычное, нормальное явление в современной семье» придерживаются 57% мужчин и 39% женщин.

1.3. 55% респондентов мужского пола считают, что женская измена недопустима, 18% респондентов женского пола имеют схожее мнение.



1.4. Супружескую измену, как серьезную проблему, способную разрушить брак определило только 12% респондентов мужского пола и 8% женщин.

1.5. 50% мужчин считают, что физическая близость без любви изменой не является. Подавляющее большинство женщин (98%) с этим не согласны.

2. Поведенческий компонент.

2.1. В возрастной категории от 25 до 35 лет, принимавших участие в опросе 7% женщин и 15% мужчин, имели когда-либо внебрачные связи. Около 60 % опрошенных женщин сказали, что никогда бы не изменили мужу. Среди мужчин такого мнения придерживаются 40 % респондентов.

2.2. В возрастной категории от 35 до 45 лет, принимавших участие в опросе 25% женщин, когда-либо изменяли мужу. В то же время 35% женщин призналось, что испытывали побуждение вступить во внебрачную связь. 45% мужчин от 35 до 45 лет имели когда-либо внебрачные связи. А у 75% мужчин периодически возникает подобное желание.

2.3. В возрастной категории от 45 до 55 лет, количество неверных жен возрастает до 45%, а неверных мужей до 60%, при этом около 25% имеют постоянные внебрачные связи. Примерно у 40% женщин и 35 % мужчин желания вступить во внебрачную связь не возникало.

Итак, в ходе исследования выявлено, что с возрастом количество измен у мужчин и у женщин увеличивается. Мужчины и женщины в возрасте 25-35 лет изменяют партнёрам реже, чем мужчины и женщины в возрасте 35-45, а мужчины и женщины в возрасте 35-45 лет реже, чем мужчины и женщины 45-55 лет.

Возможно это связано с кризисом середины жизни, который сопровождается физическим увяданием и желанием «снова почувствовать себя молодым».

3. Причины фактической супружеской измены.

Среди причин супружеских измен были указаны:

- неудовлетворенность браком, в целом;
- недостаток внимания со стороны партнёра;
- остывшие чувства к партнёру;

- потребность в новых ощущениях;
- долгое отсутствие партнёра.

3.1. 98% женщин в возрастной группе от 25 до 35 лет в качестве основной причины измены назвали «недостаток внимания со стороны партнёра». На первом месте среди причин, побудивших мужчин на измену преобладала «потребность в новых ощущениях» (68%). На втором месте — «долгое отсутствие партнёра» (47%).

3.2. Среди респондентов женского пола в возрастной группе от 35 до 45 лет в качестве основной причины измены указало «неудовлетворенность браком, в целом» — 47%, «остывшие чувства к партнёру» — 42%, «недостаток внимания со стороны партнёра» — 23%.

Мужчины в возрастной категории от 35 до 45 лет указали все вышеперечисленные причины в следующем соотношении. «Неудовлетворенность браком, в целом» (23%), «недостаток внимания со стороны партнёра» (57%), «остывшие чувства к партнёру» (19%), «потребность в новых ощущениях» (32%) и «долгое отсутствие партнёра» (28%)

3.3. Сравнительный анализ мужчин и женщин возрастной категории от 45 до 55 лет показал следующее. Главными среди причин, побудивших женщин к измене, они назвали «недостаток внимания со стороны партнёра» (50%) и «неудовлетворенность браком, в целом» (40%). Другие причины распределились в следующем соотношении: «остывшие чувства к партнёру» (12%), «потребность в новых ощущениях» (1%) и «долгое отсутствие партнёра» (1%).

Мужчины же указали главной причиной своей неверности «долгое отсутствие партнёра» (45%). А также «остывшие чувства к партнёру» (8%) и «потребность в новых ощущениях» (24%).

На основании вышеизложенного возможно сделать вывод о том, что для представительниц женского пола независимо от возрастной группы в отношениях более всего важен эмоциональный компонент, а для мужчин, в юности более важен фактор «новизны ощущений», тогда как в зрелости на первый план тоже выходит эмоциональная близость.

## ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ

Киселева Т.Г. (г. Ярославль, Россия)

В стратегии развития молодежи Российской Федерации до 2025 года, говорится о необходимости формирования у молодого поколения установок на самостоятельность и лидерские качества, сохранение и развитие духовно-нравственных и семейных, общечеловеческих ценностей. Ответственность молодого поколения реализуется на основе освоения и преобразования им системы ценностей и реализации их в деятельности, содействующей возрождению России.

Д.А. Леонтьев выделяет три формы существования ценностей: общественные идеалы, предметное воплощение этих идеалов и мотивационные структуры личности, побуждающие её к предметному воплощению этих идеалов. С.С. Бубнова выделяет четыре фактора, обуславливающих развитие системы ценностных ориентаций: культурный опыт, моральные принципы, личный опыт, атмосфера внутрисемейных детско-родительских отношений. Все эти факторы вторичны по отношению к социальному фактору, поскольку ценностные ориентации могут изменяться кардинальным образом в процессе воспитания и социализации человека.

Ценностная ориентация включает в себя три компонента:

1. *Когнитивный*, или смысловой, в котором сосредоточен социальный опыт личности. На его основе осуществляется познание действительности, способствующее становлению ценностного отношения;

2. *Эмоциональный*, который предполагает переживание индивидом своего отношения к данным ценностям и определяет личностный смысл этого отношения;

3. *Поведенческий*, базирующийся на результатах взаимодействия первых двух

компонентов. Благодаря познанию действительности и ее ценностному переживанию субъектом формируется готовность действовать, осуществлять задуманное в соответствии с продуманным планом.

Функцию нравственного воспитания, возрождения фундаментальных ценностей, таких как гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость выполняет волонтерская деятельность. Волонтерство – деятельность по своей природе просоциальная в целом, процессуальном, содержательном, технологическом компонентах. Включаясь в волонтерскую деятельность, человек стремится на безвозмездных основах повлиять на трансформацию современного ему общества, сделать его лучше.

Мы провели исследование, в котором сравнили ценностные ориентации старшеклассников, никогда ранее не принимавших участия в общественно-полезной деятельности, и волонтеров того же возраста, с целью выяснения, как волонтерство может повлиять на формирование их ценностных ориентаций. В исследовании приняло участие 74 человека – 35 волонтеров, представителей различных волонтерских отрядов Ярославской области, действующих на базе их учебных заведений и 39 старшеклассников, не занимавшихся волонтерской деятельностью. В качестве диагностического инструмента использовался опросник терминальных ценностей «ОТеЦ» И.Г. Сенина.

Сравнение достоверности отличий по жизненным сферам показало значительные отличия в сфере семьи и в сфере общественной жизни. ( $t = 7,89$ ,  $\alpha = 0,01$ ;  $t = 3,85$ ,  $\alpha = 0,01$ ) Среди волонтеров эти сферы имеют наибольшую ценность, нежели среди «не волонтеров». Это говорит о высокой значимости для человека

всего того, что связано с семьей и проблемами общества, в котором он живет. Такие люди, как правило, отдают много сил и времени решению проблем своей семьи, а также быстро и легко вовлекаются общественно-политическую жизнь. Этот факт объясняется тесной связью волонтерства с участием в таких социальных проблемах, как работа с пожилыми одинокими людьми, с детьми-сиротами, с людьми, лишенными нормальной семьи, вовлечением в различные общественно – политические акции. Западание ценности этих сфер у «не волонтеров» можно объяснить тем, что ведущей деятельностью в этом возрасте, все-таки, является учебно-познавательная деятельность. Современному школьнику необходимо принять решение по поводу предметов, которые он будет сдавать, профессии, в которой он хотел бы работать. Не удивительно, что сфера обучения и образования для «не волонтеров» куда важнее всех остальных сфер. ( $t = -1,65$ ,  $\alpha = 0,10$ ) Можно сделать вывод о том, что старшеклассники, задействованные в волонтерской деятельности, больше озабочены проблемами общества и окружающих их людей, нежели старшеклассники, не имеющие к этому никакого отношения. Справедливо будет заметить, что низкая значимость сферы обучения и образования у волонтеров, может считаться некой тенденцией, ведь несмотря на то, что они активно включены во внеурочную деятельность, их ведущая деятельность – получение образования уходит на второй план.

Незначительные отличия обнаружены в сферах профессиональной жизни и увлечений ( $t = 0,82$ ,  $\alpha = 0,42$ ;  $t = -0,95$ ,  $\alpha = 0,35$ ). Это свидетельствует о равном положении представителей обеих групп относительно отношения к профессиональной деятельности. Эта сфера еще не является для подростков актуальной, так как свойственна больше студенческой молодежи. Сфера увлечения одинаково важна для всех респондентов. Это обусловлено возрастными особенностями психического развития. Подростки на данном этапе только отходят от «детских

игр» и начинают заниматься «серьезными делами».

Интересные результаты были получены при сравнении терминальных ценностей. Значительно опередили волонтеры простых школьников в социальных контактах ( $t = 3,35$ ;  $\alpha = 0,001$ ) Высокие баллы по данному показателю свидетельствуют о стремлении человека к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми. Для таких людей очень значимы все аспекты человеческих взаимоотношений. Не удивительно, что, отвечая на открытый вопрос анкеты «Как волонтерство изменило Вашу жизнь?» многие написали о том, что стали больше общаться, завели много новых знакомств и стали менее стеснительными в общении.

Согласно периодизации психосоциального развития Э. Эриксона на этот возраст приходится решение такой задачи, как собрать воедино все имеющиеся знания о самих себе. Развитие личной идентичности происходит под влиянием тех социальных групп, с которыми подросток себя идентифицирует. Согласно полученным результатам, развития личной идентичности у волонтеров развито лучше, чем у не волонтеров ( $t = 2,34$ ,  $\alpha = 0,03$ ). Это говорит о том, что волонтеры больше заинтересованы в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностях и других характеристиках своей личности. Они в наибольшей степени склонны к самосовершенствованию и стремятся к полной реализации своих потенциальных способностей. Процесс саморазвития или личной идентичности весьма важен, так как неспособность молодых людей успешно справиться с ним может привести к кризису идентичности, а именно к внутреннему разладу, бесцельности, отчужденности и неспособности выбрать карьеру и дальнейшее образование. Волонтерские отряды, вероятно, оказывают сильное влияние на саморазвитие подростков, давая возможность проявить себя в самых разных направлениях. Сами волонтеры отмечают, что волонтерская деятельность раскрыла в них способности, о которых они и не подозревали (открыли в себе лидерские качества (8 человек), стали более понимающими (11 человек))

Мы живем в материальном мире и, на сегодняшний день, материальные ценности доминируют над ценностями духовными. Наличие каких-либо вещей престижа (крутой телефон, игровая приставка, фирменные кроссовки) куда важнее для подростка, нежели его внутренний мир. Сравнение по таким терминальным ценностям как «собственный престиж» и «высокое материальное положение» выдвинуло «не волонтеров» вперед ( $t = -2,97$ ,  $\alpha = 0,01$ ;  $t = -10,42$ ,  $\alpha = 0,01$ ). Высокие показатели по данным ценностям говорят о том, что испытуемые зачастую заинтересованы во мнениях окружающих о себе, так как нуждаются в социальном одобрении, им характерна убежденность в том, что высокое материальное благосостояние является основанием для развития чувства собственной значимости. Интересен тот факт, что в показателе «духовной удовлетворенности», ценности обратно пропорциональной «материальному положению» не волонтеры так же отличиться не смогли ( $t = 4,89$ ,  $\alpha = 0,03$ ). Это говорит о том, что включение подростков в волонтерскую деятельность влияет на его ценностные ориентации. Подросток начинает включаться в какую-либо деятельность не за какое-то вознаграждение или даже похвалу, а ради морального удовлетворения. Многие респонденты среди волонтеров написали в своих анкетах о том, что волонтерство приносит им душевное спокойствие, хорошее настроение, уважение со стороны знакомых и родных.

Более высокие показатели по таким терминальным ценностям как «креативность» и «достижения» ( $t = 1,52$ ,  $\alpha = 0,14$ ;  $t = 2,99$ ,  $\alpha = 0,03$ ), свидетельствуют о благотворном влиянии деятельности волонтерских отрядов на стремление подростков творчески подходить к различным видам деятельности, использовать разнообразные приемы и методы в своей работе, постоянное желание совершенствоваться, но вместе с тем четко планировать свою деятельность. Западание этих ценностей у «не волонтеров» можно объяснить тем, что в процессе школьного обучения, зачастую, используются стандартизированные подходы, однообразные задания, ограничивающие действия и развитие мышления подростков.

Не выявились отличия среди респондентов в отношении к такой терминальной ценности, как «сохранение собственной индивидуальности». Период ранней юности характеризуется в первую очередь поиском самого себя, формированием «Я – концепции», самоопределением и самоактуализацией. Вне зависимости от ведущей деятельности, ближайшего окружения, социальных условий и прочих внешних факторов, подросток стремится выделяться из толпы. Он стремится, в любых ситуациях, подчеркнуть свою индивидуальность и своеобразие. В старших классах это наиболее ярко выражается в стремлении выбрать необычную, редкую профессию.

Помимо оценки терминальных ценностей, мы провели анкетирование среди волонтеров, с целью выяснения факторов, повлиявших на изменения их системы ценностей.

Из представленных данных видно, что наиболее популярными является помощь пожилым людям, организаторская помощь, экологические проекты и спортивные мероприятия. Именно в этих направлениях приняло участие наибольшее число опрошенных, что позволяет сделать вывод, что подобные мероприятия способствуют благоприятным изменениям в нравственном развитии подрастающего поколения. Полученные результаты во многом определили направленность мероприятий, которые вошли в разработанную нами программу.

Преобладающее число респондентов оценивают отношение к своей деятельности со стороны ближайшего окружения положительно. Хотя некоторые отметили в своих анкетах 2 варианта ответов: положительно – родители; считают это пустой тратой времени – друзья. Это позволяет сделать выводы о том, что, несмотря на то, что в подростковом возрасте мнение окружающих, а в особенности друзей для человека является очень важным, он все равно продолжает заниматься тем что ему нравится. Это говорит о высокой значимости той деятельности в которой он участвует, об идентификации себя с другими волонтерами.

Таким образом, подводя итог, можно с уверенностью сказать, что волонтерство

является мощным инструментом формирования ценностных ориентаций молодежи. Необходимо включать молодых людей в подобную деятельность, чтобы создавать пространство для всестороннего развития личности, направленной на развитие не только себя, но и общества, в котором существует. Полученные результаты послужили основой для разработки программы по включению старшеклассников в общественно-полезную деятельность.

Волонтерская деятельность способствует изменению мировоззрения самих людей и тех, кто рядом, приносит пользу как государству, так и самим волонтерам, которые посредством волонтерской деятельности развивают свои умения и навыки, удовлетворяют потребность в общении и самоуважении, осознают свою полезность и нужность, получают благодарность за свой труд, развивают в себе важные личностные качества, на деле следуют своим моральным принципам и открывают духовную сторону жизни.

### ДОВЕРИЕ К СЕБЕ И ДРУГИМ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОТКРЫТОСТИ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

Климонтова Т.А., Кожевина А.П. (г. Иркутск, Россия)

В настоящее время, в условиях происходящих методологических изменений, возникает необходимость уточнения предмета психологической науки, при попытках его определения с позиции системного подхода, внимание ученых обращается к внутреннему миру человека.

Понятие «внутренний мир», не получившее должного развития на предыдущем этапе научного поиска, в последние несколько десятилетие интенсивно используется многими авторами. Выполнено фундаментальное исследование внутреннего мира человека как духовного образования (В. Д. Шадриков), разработаны представления о внутреннем мире как смысловом образовании (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Е. В. Субботский), исследована пространственно-временная организация внутреннего мира (Т. Н. Березина).

Внутренний мир человека представляет собой универсум, и, в силу этого обстоятельства, его научное исследование представляет чрезвычайно непростую задачу. Внутренний мир человека относится к кругу тех психологических проблем, решение которых вызывает трудности на всех уровнях анализа: методологическом, теоретическом и методическом. Изучение таких сложных, интегрированных объектов, как внутренний мир человека, требует особого подхода. В

настоящее время в психологической науке происходит укрепление позиций постнеклассической методологии. Это связано с признанием порождающей функции психики, вероятностной обусловленности внутренней жизни человека, а также, усилившейся дистанцией между психологической наукой и практикой, обусловленной отсутствием в академической науке «целостного человека», практикой психологической помощи, в которой работа осуществляется с человеком как психологической системой.

В методологическом плане решение проблемы функционирования внутреннего мира человека возможно с именно позиции постнеклассической методологии. Для этого необходимо рассмотреть внутренний мир как открытую и самоорганизующуюся психическую систему. Между тем, переход на эмпирический уровень анализа внутреннего мира человека затруднен в связи отсутствием единого подхода к операционализации данного понятия. В рамках нашего исследования предпринята попытка рассмотреть внутренний мир как открытую психологическую систему.

Мы считаем, что внутренний мир человека может иметь разную степень открытости по отношению к поступающей извне информации, чувствам, оценкам других людей, продуктам культуры. В качестве одного из

показателей открытости внутреннего мира мы рассматриваем доверие к другим людям. Если принять высказанное положение за тезис, то испытуемые с различной экстравертированной, интровертированной и амбивертированной направленностью личности, отражающей направленность на внешний или внутренний мир должны различаться по степени проявления доверия к себе и окружающему миру.

В психологической науке можно выделить ряд направлений в изучении феномена доверия. Так, доверие определяется как механизм жизнестворчества человека; как элемент структуры личности культуры человека; как высшая форма эмоционального отношения человека к окружающей действительности в процессе самораскрытия его личности; как один из необходимых инструментариев в системе принципов позитивного воспитания.

Являясь многоуровневым образованием, доверие складывается из первичных установок, которые возникают на ранних стадиях онтогенеза и вторичных, которые направлены на мир и на самого себя. Установки, сформировавшись и интериоризируясь становятся личностными. В каждой конкретной ситуации эти установки начинают взаимодействовать между собой, на основе чего индивид и вырабатывает новую актуальную установку, отвечающую ситуации, в которую включен индивид.

Как отмечает А.Б. Купрейченко на уровне восприятия происходит наделение объектов мира значимостью, то есть ценностями и смыслами. Человек как бы «выносит» часть себя, своей сущности, своей субъективности за пределы самого себя в мир, то есть «продлевает» себя в мир. Но для осуществления акта взаимодействия с миром необходимым условием является удовлетворение потребности в безопасности. Объекты окружающего мира должны быть не только значимыми, но и относительно безопасными, потому что только такой мир может вызвать у человека доверие.

Доверие также рассматривается, как свойство человека наделять явления и объекты окружающего мира, других людей, их будущие действия и свои собственные предполагаемые действия свойствами ситуативной значимости и безопасности. Некоторые исследователи определяют доверие

как условие взаимодействия человека с миром, предшествующее самому взаимодействию, то есть активности. Первоначально возникая в субъективном, внутреннем мире личности, доверие может проявляться, корректироваться лишь посредством активности человека: в момент взаимодействия оно как бы «выносится» в сам акт взаимодействия и потому оно существует в человеке, а проявляется как бы между человеком и объектом в момент взаимодействия.

Понять смысл и сущность доверия как самостоятельной формы веры, можно лишь рассматривая систему «человек и мир» как единую систему. Доверие как самостоятельная форма веры представляет акт одновременного отношения человека к миру и к самому себе предшествующий взаимодействию с миром.

Скрипкина Т.П. предполагает, что доверие к себе есть экзистенциальный феномен субъектности, который реально существует в субъективном мире человеческой личности. Оно относится к числу тех явлений, которые организуют ядро активности человека как личности, ибо являются ее условием. Если вера – это то, что невозможно доказать абсолютно логическим путем, то человек в своей жизни принимает на веру адекватность собственного отношения к себе, правильность своих многочисленных поступков, сделанных выборов, а также вероятность исходов своей предполагаемой деятельности.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев предлагают изучать внутренний мир человека в качестве основного предмета антропологической психологии. Субъективная реальность – исходная категория психологии человека, которая выражает сущность его внутреннего мира. Личность не есть «корзина», набор ценностей, способностей, характера, а она есть субъект в той мере, в какой использует свои способности, интеллект, подчиняет низшие потребности высшим. Именно в субъектности содержится источник активности человека (доверие к себе).

В отечественной психологии единственным конструктом, имеющим отношение к внутреннему миру человека явилось изучение самосознания личности. В.В. Столин и В.С. Мухина считают, что выделенный феномен доверия к себе имеет отношение к самосознанию личности, но не сводим к

нему. Есть и другие родственные понятия: например «образ Я», которое определяют как относительно устойчивое, более или менее осознанное представление о себе, сопряженное с оценкой.

Нами представлены достоверные различия доверия к себе у выделенных нами групп. Применение статистического критерия позволило определить достоверные различия в уровне доверия к себе в различных сферах жизнедеятельности у испытуемых выделенных групп. Выявлены статистически значимые различия в уровне доверия к себе в профессиональной деятельности ( $p = 0,013$ ). У экстравертированных и амбивертированных испытуемых больше выражено доверие к себе в данной сфере, чем у интровертированных респондентов, что свидетельствует - экстраверты и амбиверты более склонны доверять своему выбору в профессиональной сфере и высоко оценивать свои способности и возможности как профессионала. Выявлены различия по уровню доверия к себе в интеллектуальной сфере ( $p = 0,031$ ), интроверты в большей степени, чем экстраверты и амбиверты уверены в правильности принимаемых ими решений и имеют достаточно высокое мнение о своих интеллектуальных способностях. Констатируются различия в умении строить взаимоотношения с близкими людьми и друзьями, интроверты более склонны доверять себе в налаживании отношений с людьми, которые входят в ближайший круг их общения ( $p = 0,016$ ), им более характерно доверять себе во взаимодействии с семьей ( $p = 0,006$ ). Значимые отличия наблюдаются в уровне доверия к себе в области взаимодействия с противоположным полом ( $p = 0,011$ ) и в умении проводить и организовать досуг ( $p = 0,001$ ). В данных сферах экстраверты и амбиверты в большей степени доверяют себе, чем интроверты.

Таким образом, выявленные статистически значимые различия позволили нам подтвердить выдвинутое нами допущение, о том, что уровень доверия к себе различен у лиц юношеского возраста при различной открытости внутреннего мира. Так, экстравертам характерно более высокий уровень доверия к себе в выборе своего профессионального пути, в выстраивании отношений с противоположным полом и проведении досуга. Амбиверты имеют высокий уровень

доверия во всех сферах жизнедеятельности. Наиболее высокий уровень доверия к себе выявлен в профессиональной, интеллектуальной сфере, в налаживании отношений с близкими людьми, противоположным полом и одноклассниками. Интроверты имеют более высокий уровень доверия к себе в интеллектуальной деятельности, у них выше оценка доверия к себе во взаимоотношениях с ближайшим социальным окружением.

Обратимся к результатам исследования доверия к другим у лиц юношеского возраста при экстравертированной, амбивертированной и интровертированной направленности личности.

Установлено, экстраверты в качестве наиболее доверительного объекта общения выбирают мать (85%). Отец и родные также входят в близкий круг доверительного общения у экстравертов (62%). Лучшему другу доверяют 52% респондентов, а для 42% испытуемых партнер является доверительным объектом во взаимоотношениях. В меньшей степени экстраверты доверяют вышестоящему человеку (28%) и одноклассникам (6%). Таким образом, экстраверты в процессе доверительного общения получают обратную связь, о своих переживаниях, чувствах от близких людей. Доверяя близким людям, они сохраняют целостность своего социально-психологического пространства, что позволяет им поддерживать высокую открытость внутреннего мира.

Амбиверты открыты для межличностного взаимодействия и общения с близкими и новыми людьми. Так, данные испытуемые демонстрируют высокий уровень доверия к матери (80%), отцу (74%), лучшему другу (84%). Партнер, родные, одноклассники также входят в круг доверительного общения большинства амбивертированных личностей.

Интроверты в большей степени доверяют матери (81%) и отцу (63%). Родные входят в круг доверительного общения 63% испытуемых. Лучшему другу доверяют 13% респондентов. Наименьшую степень доверия у интровертов вызывают одноклассники, им не доверяют 68% испытуемых. Также низкую степень доверия имеют вышестоящий человек и партнер, им не доверяют 73% и 40 % испытуемых соответственно. Круг доверительного общения лиц юноше-



ского возраста с интровертированной направленностью личности входят близкие и родные люди. Отношения с близкими людьми для интровертов, вероятнее всего, связаны с верой во взаимную искренность и порядочность и основаны на взаимном уважении. Исходя из того, что интроверты выстраивают доверительные отношения только тогда, когда их ценности и взгляды совпадают с объектами общения, мы можем говорить о том, что их внутренний мир характеризуется меньшей степенью открытости.

Статистический анализ подтвердил различия в уровне доверия к себе и другим в разных сферах жизнедеятельности, круге доверительного общения экстравертов, амбивертов и интровертов. Экстраверты более открыты для общения и межличностного взаимодействия с друзьями, следовательно, круг доверительного общения экстравертов можно считать более широким и разнообразным. Таким образом, проведенное исследование показывает, что доверие к себе и другим может рассматриваться как один из валидных показателей открытости внутреннего мира человека.

### КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Овчинникова Н.Ф. (г. Ярославль, Россия)

В XX вв. в психологической науке большое внимание уделялось изучению когнитивных способностей, выявлению особенностей структуры интеллекта и его коэффициент (IQ).

В начале XXI вв. в научной среде главенствующее место занимает проблема взаимосвязи интеллектуальных и аффективных процессов. В последние десятилетия теории эмоционального интеллекта популярны не только в психологической сфере, но так же в смежных научных отраслях и в обществе в целом. Так зарубежные ученые (D. Goleman, A. Sawaf, R. Cooper) в сфере общения, в межличностных отношениях и в деловой сфере, большее значение придают коэффициенту эмоционального интеллекта (EQ), чем IQ.

Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают эмоциональный интеллект с различных теоретических и практических позиций. Проблемой измерения и практического применения эмоционального интеллекта занимаются (Д.В. Люсин, Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер и др.), вопросы самоактуализации исследуют (И.Н. Андреева, С.Г. Деревянко и др.), влияние когнитивных факторов на эмоциональное состояние изучает (В.В. Овсянникова),

концепцию эмоционального мышления рассматривают (Г. Майер, И.А. Васильев, О.К. Тихомиров, А.Е. Войскунский, Ю.Д. Бабаева и др.), взаимосвязи эмоционального интеллекта с лидерством изучают (Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки, О.В. Белоконь и др.), взаимосвязями с управленческой деятельностью занимаются (А.С. Петровская, Е.А. Хлевная и др.), эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности исследует (Т.В. Манянина). Не смотря на глубокую проработку множественности направлений исследований эмоционального интеллекта, влияние коммуникативного компонента в эмоциональном интеллекте на процессы взаимодействия личности с другими людьми остается мало изученным, рассмотрено оно в основном в сфере профессиональных коммуникаций (А.В. Карпов, Е.А. Климов).

Согласно Д. Гоулману «Конкретная структура «эмоционального интеллекта» включает набор разнокачественных и даже разнонаправленных параметров: во-первых, понимание собственных эмоций, целей и результатов своего поведения, и вместе с тем понимание эмоций и поведение других людей; во-вторых, умение регулировать свои эмоции и поведение и влиять на поведение других людей.»

В.С. Юркевич эмоциональному интеллекту дает следующее определение: «Эмоциональный интеллект – это сложившиеся у индивида устойчивые способности эмоциональной регуляции деятельности, проявляющиеся как в общении, так и в познавательной деятельности и влияющие на успешность его приспособления к среде или способы творческого ее изменения.»

По мнению И.Н. Андреевой «эмоциональный интеллект представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких, как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой и самомотивации. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию.»

Эмоциональный интеллект сложный социально – психологический конструкт, коммуникативный компонент которого различно трактуется у исследователей: как «социальный эмоциональный интеллект» у Д. Гоулмана, как «способы эмоциональной регуляции в общении» у В.С. Юркевич, как «социальные способности» у И.Н. Андреевой, но все ученые выделя-

ют необходимость данного компонента для развития личности. В.С. Юркевич, на примере «интеллектуально одаренных детей», подчеркивает особую важность общения для развития эмоционального интеллекта и адаптации к социальной среде.

Проведя анализ теоретических и практических исследований о возможности развития эмоционального интеллекта (Д. Гоулман, С.П. Деревянко, И.Н. Андреева, Е.А. Хлевная, В.А. Шатроо), мы сделали выводы: во-первых, эмоциональный интеллект можно развивать при помощи специально подготовленных тренингов в групповой форме (С.П. Деревянко, Е.А. Хлевная, В.А. Шатроо); во-вторых, развитие эмоционального интеллекта обусловлено, по мере прочих влияющих факторов, процессом коммуникации.

В качестве групповых развивающих занятий мы предлагаем использовать тренинги личностного роста, трансформационные, тренинги с применением психотехнологий.

Таким образом, эмоциональный интеллект, осуществляя регулируемую функцию взаимоотношений между людьми, выполняет особую роль в социально – психологическом и культурном развитии личности.

## СИСТЕМНЫЙ СИТУАЦИОННО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ РИСУНОЧНЫХ МЕТОДИК

Кузьмина Т.И. (г. Москва, Россия)

В практическом пространстве психологической помощи проективные, в частности, рисуночные методики занимают особое место, и их использование имеет большое значение в повышении эффективности психологического сопровождения и психологической коррекции. До сих пор не решенными остаются вопросы относительно адекватности интерпретации специалистом рисуночного материала, параметров оценки материала, формализации процедуры обследования, формулирования выводов при сопоставлении

результатов, полученных с помощью проективных методик, с результатами, полученными с использованием тестовых методов.

В ряде случаев применение проективных рисуночных методик особенно полезно в работе не только с клиентами детского, но и подросткового, юношеского и особенно взрослого возраста. Проективные рисуночные методы незаменимы для диагностики состояний и психологических проблем респондентов и для отграничения нормы от нозологической патологии,

и при наличии проблем, решающихся через воздействие в большей степени психотерапевтической, а не консультативной направленности.

В данном вопросе специалисту целесообразно опираться на феноменологическую позицию в системе работы с рисуночными методиками. Когда мы стремимся понять клиента, исходя из него самого, из его чувств, переживаний, восприятия проблемы и выработки внутренней позиции, феноменология как философское основание психологии призывает понять вещь изнутри, увидеть ее сущность. Сущность, в свою очередь, это то, благодаря чему вещь нельзя перепутать ни с чем другим в ее единственности и неповторимости.

Таким образом, каждый рисунок уникален и неповторим, он отражает актуальное, подверженное изменению состояние респондента. Сквозь феноменологическую призму мы имеем шанс на посмотреть на то, как персональная уникальность нашего клиента проявляет себя в рисунке. Мы становимся способны создать ситуационные условия для проявления персональной сущности в продуктах творчества, и в дальнейшем наблюдать, *встречать* ее (через рисунок и его описание). Получая некое впечатление от открывающейся нам сущности, можем использовать три вопроса феноменологии (по М. Хайдеггеру): Что проявляет себя спонтанно? Как это? Это так?

В проведенном исследовании (2012-2015 гг) приняли участие 186 человек, студентов очных и заочных отделений по направлению подготовки "Психология", "Логопедия", "Психолого-педагогическое образование" в возрасте 17 - 50 лет. Респонденты работали с общеизвестными методиками "Дом. Дерево. Человек" и "Несуществующее животное".

Системная основа подхода заключается в том, что при формировании и апробации ситуационно-диагностического направления учитываются следующие особенности предъявления методик и анализа результатов: 1) не все респонденты умеют по их мнению "хорошо рисовать", что безусловно влияет на мотивационную составляющую работы с проективными методиками, у некоторых из ре-

спондентов отмечается так называемый "страх интерпретации" (тревога о том, как проинтерпретирует рисунок специалист и что там увидит); 2) для работы предлагается альбомный лист, простой карандаш, ластик, набор цветных карандашей (минимально 6 цветов), время не ограничено, но в среднем для "Дом. Дерево. Человек" от 40 мин до 1 часа, для "Несуществующего животного" от 20 до 40 минут. Инструкция для ДДЧ: "Перед Вами альбомный лист и карандаши. Это Ваше пространство, используйте его, чтобы изобразить на бумаге дом, дерево, человека. В любой последовательности, в любом расположении, в любом сюжете, так, как подсказывает Вам фантазия. Время не ограничено, но берегите его." Инструкция для "НЖ": "Перед Вами альбомный лист и карандаши. Это Ваше пространство, используйте его, чтобы изобразить такое животное, которое никогда не существовало в реальности, но может обрести жизнь в Вашей фантазии, несуществующее животное. Время не ограничено, но берегите его";

Важна также многоплановость параметров для анализа. Помимо самого рисунка важным материалом для анализа является поведение респондентов во время рисования (организация рабочего места, мимика, жесты, вербальная и невербальная активность, наличие уточняющих вопросов, смена настроения, степень утомляемости и вовлеченности в процесс, степень и темп вработываемости, утрата или повышение интереса к заданию, результату его выполнения, снижение или увеличение "страха интерпретации" по мере выполнения задания), а также порядок изображения деталей и объектов (например, дом, дерево, человек - что сначала?). Интерпретация проводится с участием респондента (самоинтерпретация), с использованием уточняющих вопросов (Так ли это? Данная деталь рисунка может означать, что... Как это для Вас? Отзывается ли Вам это? Что это значит для Вас? Что, по Вашему мнению, это значит?). Большое значение придается вербальным описаниям и личным метафорам клиента. Используется прием словесного описания рисунка: что, где и как изображено, а также прием сло-

весного рисования "недостающих" деталей рисунка или элементов, которые на бумаге "получились не такими", какими респондент хотел их изобразить, аргументация выбора цветовой гаммы. Используются персональные метафоры респондентов в интерпретативном описании рисунков и символов (Что эта деталь рисунка символизирует для Вас? Почему Вы ее так изобразили? Вы изобразили ее так, как хотели, или есть отличия задуманного от реализованного?).

При анализе материала используется понятие "общей гармоничности/дисгармоничности рисунков", учитывается наличие "шаблонов изображения", когда респондент рисует так, как когда его учили изображать те или иные предметы. Также учитывалась функциональная роль деталей и изображенных объектов (для чего это здесь нарисовано? какую функцию выполняет?). В зависимости от желания респондентов проводится работа в группе и обсуждение рисунков с целью получения обратной связи и прояснения необходимой информации, интерпретативная работа в парах и малых группах. Используются ситуационные задания, например, такие как "один день из жизни персонажа" (для ДДЧ и "несуществующего животного" предлагается описать обычный день персонажа из рисунка (когда начинается день? как? что происходит в течение дня? как часто он принимает пищу? как день заканчивается? какие чувства на протяжении дня испытывает персонаж? что и кто встречается на его пути? и как персонаж обходится с ними? устраивает ли его такой день? если нет, то каков будет идеально проведенный день этого персонажа?), для "несуществующего животного" предлагалось составить рассказ о его образе жизни [1, с.14], либо ответить на следующие вопросы: Как зовут животное? Сколько ему лет? Сколько лет живут такие животные? Где и с кем оно живет? Где обычно живут такие животные? Чем и как часто питается? Нравится ли ему то, как он живет? Если нет, то что бы хотел изменить?

На этапе интерпретации использовались как общепринятые трактовки изображенных объектов [1;2;3], так и интуитивно-понятные описания изображений и

соотнесения с бытийным и событийным контекстом и личным метафорическим пространством респондентов. Общее системное описание конкретизировалось относительно контекста рисунка, вербальных описаний, выполнения ситуационных заданий.

Обхождение с пространством листа - способность занимать жизненное пространство, верхняя часть листа - сфера фантазий, мечтаний, абстрактных знаний, средняя часть листа - материальный базис бытия, реализм, нижняя часть листа - сфера желаний, чувств, интуиции и неосознаваемых установок. Левый край - обращенность в прошлое, правый - обращенность в будущее. Образ дома - внутренний мир, то присвоенное и формирующееся у человека прижизненно наполнение, фундамент дома - установки и опоры, то незыблемое, на что опирается человек, стены - границы этого внутреннего мира, окна - проницаемость границ, дверь - доступ и открытость этого мира для других людей, крыша - сфера сознания, осмысления, абстрактного знания, лестница - с одной стороны подспорье, а с другой стороны - препятствие для доступа к внутреннему миру, дорога к дому - способность человека показать другим, каким образом можно взаимодействовать с ним, перейти на более глубокие отношения, замок - ограниченность для общения, ключ - четкие варианты расположения человека к общению, труба - стремление к неизведанному, дым - способность и желание делиться знаниями, нуждаемость открыться, эмоциональные состояния, имеющие выход, забор - демонстративность и отчужденность в общении. Образ Человека - это самость, Я, самооценность, представление о себе в единстве и конфронтации с окружающим. Ноги - это опора и мобильность, руки - способность к изменению и преобразованию окружающего пространства, туловище - сфера чувств и инстинктов, желаний, потребностей, голова - сфера осознанности, планирования, контроля, органы чувств - желание и способность получать информацию, более крупно изображенные органы чувств - ведущий тип восприятия, одежда - потребность в защите и переживание защищенности, волосы -

потребность в дополнительной информации и энергии, шея - взаимосвязь между чувственной и рациональной стороной жизни. Образ дерево - ресурс, переживание ресурсных состояний, корни - обращение к семейным, родовым, ценностям и установкам, степень их влияния на получение ресурса, ствол - степень потоковости в энергии ресурса, крона и ветви детализовано прорисованные - преобладание женских энергий в ресурсе, прорисованные с минимальной детализацией - мужские энергии, черты характера, увлечения, дупло - не всегда означает психотравму, иногда, в зависимости от того, кто в нем сидит, - это означает переживаемую субъектом высокую ресурсность, способность ею делиться с кем-то и нести кого-то на своем ресурсе, иногда может означать жертвенность.

При работе с несуществующим животным важно учитывать не только общепринятые элементы оценки рисунка, такие, как голова, органы чувств, туловище, конечности, зубы, рога, покров тела, но и функциональную нагрузку всего того, что изображено, для самого животного, его образа жизни, смерти или бессмертия, взаимодействия со средой, питания, от-

дыха и т.д. Например, открытый рот и прорисованные зубы не всегда означают оскал и агрессию. При использовании уточняющих вопросов может выясниться, что зубы - это атрибут улыбки и доброжелательности. Интересна работа с возрастом несуществующего животного. Его возраст чаще всего не соотносится с паспортным возрастом клиента, но может быть сравним с ним в процентном соотношении: если, например, возраст животного указан 5 месяцев, а живут такие животные месяцев 11-12, то при пересчете на человеческий возраст это может быть около 42 лет, если брать 12 месяцев для несуществующего животного и 100 человеческих лет за единицу. Когда соотношение возрастов определено, то возможно, опираясь на данные о самочувствии, настроении, состоянии животного определить, не является ли соотносимый паспортный возраст психологически проблемным или травматичным для его обладателя респондента в прошлом, а может быть, клиент чувствует себя на столько лет, сколько в соотношении указано для данного животного. Это безусловно дает пространство для психологического маневра и дальнейшей работы.

## АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Гюлмамедов А.Б. (г. Иваново, Россия)

В акмеологии недостаточно разработанной является проблема акмеологических предпосылок развития личности подростка, где еще предстоит выполнить теоретико-экспериментальное обоснование соотношения процессов социализации в детской группе и создания позитивных перспектив в совестной деятельности. Практически не освещенным оказывается отношение группы к действиям личности, которые не обязательно будут одобряемыми с учетом групповой морали. Для современных подростков принадлежность к группе есть одна из базовых реакций возрастного развития. Если же речь идет о включаемых в «группу риска» ад-

дикции, то на их системе отношений можно проследить трудности и противоречия социализации и адаптации.

Можно отметить противоречия, определяющие перспективы развития личности в этом возрасте: 1) между осознанием необходимости вхождения в группу и принятием норм ее групповой морали, вовсе не всегда совпадающих с соответствующими ценностями подростка; 2) между реакцией группировки со сверстниками и необходимостью демонстрации своей самости (иногда, исключительности); 3) между выявлением предпосылок индивидуального образовательного маршрута и демонстрацией сниженности ценности

учения и др. При этом сохраняется возможность перевоспитания, т.е. переориентирования значительной части этих подростков на позитивные ценности, выходящие за рамки групповых и разблокирование акмеологических предпосылок личности.

Если придерживаться традиционного ортогенетического или линейного понимания развития, то социализация и акмеологизация оказываются явлениями, происхождение и динамика которых есть следствие типовых жизненных условий или обстоятельств жизнедеятельности. О существовании их неустойчивой динамики свидетельствует множество мифов обыденного сознания. В логике общепсихологической схемы деятельности можно к каждому структурному компоненту этих процессов подобрать соответствующий тезис. Например:

**Мотивационная основа деятельности.** Основная часть подростковой группы опасается инициативности некоторых ее членов, подозревая, что не сможет сохранить привычную систему внутригрупповых отношений, и свое место в них, что может повлечь асоциализацию.

**Целеполагание.** Обычно «держателем целей» выступает в группе ее лидер. Если же предложения в отношении целей групповой деятельности поступают от лица таковым не являющимся, но озвучиваются не им, а лидером, то группа может их принимать. В ином варианте те же самые предложения личности с низким внутригрупповым статусом не принимаются и блокируются, как «глупые». Это отрицательно сказывается на выявлении акмеологических предпосылок инициативной личности.

**Предмет деятельности** и его преобразование зависят от системы отношений в группе, базирующихся на внутригрупповых нормах. Принадлежность к группе является базовой реакцией у подростков, что может провоцировать внутриличностный конфликт, связанный с осознанием противоречия некоторых норм групповой морали и своих акмеологических установок.

**Процесс деятельности** в группе не может быть направлен на дезинтеграцию ее членов. Он в значительной степени

зависит от точности исполнения членами группы индивидуально выработанных ролей, закрепленных в системе внутригрупповых отношений. Попытки отклонения или обогащения содержания индивидуальной роли, могут подавляться группой или лидером, чтобы не мешать исполнению первоначального плана. В этом случае акмеологизирующаяся личность может приобретать отрицательный опыт проявления частных инициатив.

**Условия и средства деятельности** определяются лидером, и до рядовых членов группы могут доводиться в урезанном варианте. Такая ситуация делает подростка зависимым от членов группы с более высоким социальным статусом.

**Результат или продукт деятельности:** продукт прямой (по Я.А. Пономареву) может быть любым и даже минимальным. Ценность его определяется членами группы с высоким внутригрупповым статусом. Лишь откровенный провал может поставить его под сомнение. Побочный продукт, по нашему мнению, так или иначе, связан с трудностями социализации и акмеологизации. Он может быть рассмотрен, как широкий спектр психологических защит личности (проекция, каузальная атрибуция, обесценивание). Приобретая в ходе социализации в группе с риском аддикции опыт построения совместных действий, подросток может усвоить стереотипы, соответствующие стагнационному отношению к любым изменениям, что в дальнейшем может сказаться при переходе в иную возрастную категорию и стать кардинальной чертой личности.

Если воспитание, согласно Г. Гегелю, есть процесс приведения ребенка к общественной норме, то выходит, что торможение и блокирование акмеологических предпосылок противоречит основным положениям любой из известных моделей воспитания, если речь идет о его результате.

Так, а наиболее старой модели воспитания, базирующейся на «вечных ценностях», наиболее компактно представленной в религиозном воспитании, обязательно подчеркивается необходимость добросовестного отношения к труду, а отлынивание от созидательной деятельности объявляется греховным. Отклады-



вание дел в «долгий ящик» всегда осуждается, поскольку человека, таким образом, ставят в униженное положение просителя или потенциального взяткодателя.

В социоцентристской модели воспитания, базирующейся на постулате общественного блага (Платон), триединим (либерте – эгалите – фрaternите), связываемым с лозунгом Великой Французской революции, в той или иной степени воплощенном в XX веке в Советском Союзе в теории воспитания «в коллективе и через коллектив» А.С. Макаренко, пассивность, нерешительность, откладывание дел или затягивание сроков исполнения планов, всегда сопровождаются общественным порицанием.

В антропоцентристской модели воспитания, где свобода и ответственность находятся в единстве, активность личности является базовым принципом ее существования. Понятие «единства» допускает двусмысленность трактовок, не га-

рантируя систематичности, и не касается меры оправданности в конкретных ситуациях, к числу которых относятся и воспитательные ситуации, как единица анализа воспитательной деятельности.

Можно утверждать, что стагнация, как фактор, проявляющийся в педагогической деятельности, провоцирует многие последующие негативные психологические явления в практике обучения и воспитания развивающейся личности. Педагог «личным примером» может демонстрировать детям, что не возбраняется переносить выставление отметок, отменять важные для учащихся коллективные дела, под предлогом занятости, отсутствия разрешения со стороны руководства, недостаточности согласования с родителями и др., тем самым, убеждая их в том, что спешить некуда и вообще не надо (нет такого важного дела, которое нельзя было бы отложить на более поздний срок).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СООТНОШЕНИЯ СВОБОДЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Ушакова Т.Ю. (г. Одесса, Украина)

Соотношение свободы и ответственности является одной из проблем до сих пор, не потерявших свою актуальность. Для обывателя, на первый взгляд, данные категории могут показаться даже взаимоисключающими. В большинстве случаев свобода ассоциируется с независимостью, отсутствием условностей и т. д., в свою очередь ответственность нередко отождествляется с обязанностями. В этом случае, возникает важный вопрос. Где же та грань, что удерживает свободу от перехода в разряд анархии? Именно ответственность выступает тем катализатором, что раскрывает новые грани свободы. В повседневной жизни каждому человеку гарантируется свобода воли, мыслей, действий и пр., при этом свобода подразумевает принятие ответственности. Данные идеи ярко отображены в работе Э. Фромма «Бегство от свободы». Автор отмечает «Я свободен» означает в

то же время «Я полностью ответственен за свое существование». В книге подчеркиваются тенденции человека к бегству от свободы, но если согласиться, что «свобода и ответственность» взаимосвязаны, то перед нами предстает вывод, что этот побег касается не только ответственности, но и свободы. В этом аспекте мы уже не можем говорить о свободном индивиду, в то время когда человек отказывается или пытается избежать ответственности, он теряет и свободу.

Интересным вопросом в изучении свободы является её рассмотрение с позиции различия между свободой воли и свободой действий (Г. Франкфурт, Д. Фишер, Л. Бурдо, Х. Ардент и т. д.). Современное общество предоставляет нам все возможности для проявления нашей свободы, но при этом можно ли считать человека полностью свободным, если он не несет ответственность? Г. Франкфурт



утверждает, что люди, которые обладают свободой действий, но не являющиеся агентом ответственности, лишены свободы воли. Рассматривая в этом контексте соотношение свободы и ответственности следует отметить, что присущая человеку свобода действий может быть выражена через обязательность и дисциплинированность, при этом свобода воли подразумевает инициативное и внутреннее осознание ответственности.

Разделение понятий ответственности и обязательности рассматривает и Лиз Бурдо. Она определяет ответственность как способность отвечать за последствия собственных решений, своих действий слов и реакций. Ею отмечается, что обязательства всегда находятся на уровне «иметь» или «делать», а ответственность относится к области «быть» духовной. В исследовании С. В. Барановой также подчеркивается, что ответственность личности в психологии в первую очередь связана с её духовной свободой, которая подразумевает, прежде всего, свободу воли.

Многие психологические исследования акцентируют тесную взаимосвязь ответственности и свободы (А. Лэнгле, Д. А. Леонтьев, Р. Мэй, В. Франкл и т.д.). В работах А. Лэнгле смыслом свободы является ответственное бытие. Действительная свобода подразумевает невозможность избежать ответственности и вины. Интересным фактом является то, что если свободный поступок привел к успеху, человек с радостью берет на себя авторство и ответственность, а в случае же неудачи не желает её признавать. Ученый подчеркивает, что ответственность не имеет ничего общего с обязательностью, которую требуют от человека другие. Ответственность - это «дитя» свободы. При этом личность экзистенциально ответственна перед высшими ценностями, которые формируются в течении жизни и достаточно специфичны для каждого (Бог, родные, собственные ценности и т.п.).

Подобные представления содержатся в работах Р. Мэя, что также подчеркивает основное значение свободы и ответственности в консультационной и психотерапевтической работе. Лучше всего его

мысли выражаются цитатой: «Потерять себя – значит потерять свой мир, и наоборот. Неделимая связь Я и мира одновременно предусматривает ответственность ... то есть, я не могу стать собой, если не буду непрерывно отвечать миру, частью которого я являюсь». Таким образом, свобода имеет определенные черты, отличающие ее от вседозволенности. Кроме того, именно принятие личностью ответственности помогает ей обрести себя и быть в гармонии с окружающим миром, т. е. стать активным субъектом жизни и оптимистично смотреть в будущую лучшую перспективу, работая ради ее достижения. Только действительно свободный человек может мыслить и действовать, с перспективой на будущее.

Данная проблема нашла свое отражение и в работах В. Франкла, и хотя ученый выделяет ответственность, духовность, и свободу как три экзистенциала человеческого существования, в его работах подчеркивается невозможность полного сведения ответственности к свободе, поскольку ответственность всегда содержит в себе, то, за что человек каждый раз несет ответственность. В. Франкл говорит: «ответственность предусматривает (в отличие от простой свободы) еще что-то сверх того, а именно, перед чем человек несет ответственность». При этом, учитывая, что ответственность достаточно тяжёлое бремя, многие люди стараются скинуть его, используя бегство «в толпу». Занимая позицию частицы «высшего» целого и приуменьшая свою значимость, человек получает истинное наслаждение, в возможности хоть частичного ухода от ответственности, и перенесения её на целое. Толпа обезличивает человека, снимает личную ответственность, но при этом личность теряет понимание неповторимости и уникальности смысла своего существования.

В трудах Д. А. Леонтьева, ответственность рассматривается в качестве предпосылки внутренней свободы. При этом в свободе автор усматривает возможность нахождения побудительных сил для поведения в воображаемом и планируемом будущем, перспектива которого не присуща всем людям. Внутренняя несвобода проявляется в отсутствии четких жизнен-

ных ориентаций, в непонимании действующих на человека внешних и внутренних сил, в нерешительности, и не возможности противостоять неблагоприятному ходу событий. При этом действительная свобода – не только отсутствие неких зависимостей, а скорее их преодоление, т. е. происходит их использование для достижения необходимого результата. Автор подчеркивает невозможность проявления личностной ответственности при внутренней несвободе.

Все вышеизложенное наталкивает на многие рассуждения и мысли. В современном обществе, когда наша свобода гарантируется законодательством, а у нас нет необходимости отстаивать своё право быть свободным происходит трансформация данных категорий. Наиболее современную ситуацию выражает цитата Генрика Ибсена: «Единственное, что я ценю в свободе, – это борьбу за нее; обладание же ею меня не интересует». Мы яростно боремся, когда кто-то посягает на нашу свободу действий, но при этом иногда и не задумываемся, когда теряем свободу воли. Зачастую происходит подмена понятия свободы и утрата её внутренней обусловленности. Внутреннюю свободу нельзя сковать узами, запереть и отобрать у человека, это данность, живущая в самой личности. Нередко мы путаем свободу действий с истинной внутренней свободой личности. Человек, рожденный априори свободным, делает главный выбор стать безликой частью целого и проявлять слепую дисциплинированность, и обязательность, или прийти к осознанию своей личной причастности к событиям, что влечет за собой осознание персональной ответственности. Кроме того, свобода воли ставит совсем новые требования к личности её развитию, самосовершенствованию. Очень заманчивым является более легкий путь следования модным общественным тенденциям, отговорка «все сейчас так делают...». Ко-

нечно, это в некоторой мере уменьшает тревожность и чувство вины, но лишает истинной свободы воли. Благо, свободы нелегкий путь, который требует от личности внутренней работы и перехода к высшему духовному уровню развития. Учитывая тернистость данного пути, не удивительным являются деструктивные тенденции молодежи к избеганию ответственности. Пытаясь облегчить себе жизнь, руководствуясь принципами гедонизма и мыслями: «какая разница, всё равно моё мнение ничего не изменит»; «надо поступать как все...»; «в этом мире по-другому нельзя», они нередко даже не осознают, что теряют не только свободу воли, но и осознание своего предназначения, и «миссии». Данные деструктивные тенденции влекут за собой не только единичное бездумное существование, но и уменьшают перспективы развития нации в целом.

Подводя итоги вышесказанного, хотелось бы отметить, что помимо уже существующих исследований соотношения свободы и ответственности существует огромная перспектива не только изучения методологических основ, но и практической направленности данного вопроса. Свобода не всегда может рассматриваться как данность, присущая человеку от рождения. Истинное обретение свободы требует больших усилий и саморазвития личности. Свобода, с одной стороны, благодать, а с другой – тяжелое бремя, так как влечет за собой ответственность, тревожность за свой выбор и переживание вины. Свобода содержит в себе множество перспектив, но только человек ответственен за свой выбор. Именно внутренняя свобода воли создает перспективу развития внутренних резервов личности, что помогает ей противостоять манипулятивному воздействию, действовать инициативно с осознанным принятием ответственности, сохранять жизнестойкость в тяжелых жизненных ситуациях.

**ПРИЧИНЫ ВЫБОРА АБИТУРИЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
“ПСИХОЛОГИЯ” ПРИ ПОСТУПЛЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТ (НА  
ПРИМЕРЕ НИЖЕГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО)**

Хусяинов Т.М. (г. Нижний Новгород, Россия)

Данная работа подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) в рамках проекта №14-33-01001 "Габитус факультета" и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)"

В ходе социологического исследования "Габитус факультета" и социализация студентов классического университета (на примере Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского)", проведённого в 2014-2015 гг. при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), было опрошено 688 студентов очной формы обучения. На факультете социальных наук ННГУ им. Н.И. Лобачевского был проведён опрос по 3 направлениям профессиональной подготовки факультета: социология, социальная работа и психология. При этом каждая подобная группа делилась на две подгруппы по 25 человек: в одну вошли студенты первого курса, а во вторую - студенты-выпускники (студенты 4 курса бакалавриата, 5 курса специалитета и магистранты).

В рамках рассматриваемой темы, на основании собранных данных будут выделены основные причины поступления студентов на специальность "Психология" и определена степень удовлетворённости, получаемой этими студентами, специальностью. Результаты опроса помогли выделить группу наиболее значимых причин выбора специальности «Психология» абитуриентами. Для исследования были выбраны ответы на вопросы: Чем Вы руководствовались, когда выбирали специальность, которой сейчас учитесь?" и "Для чего Вам нужна учёба в университете, на данном факультете?".

В ходе исследования было выявлено, что для 88,2% опрошенных студентов-психологов выбор данной специальности был обусловлен личным интересом, остальные же выразили свою неуверен-

ность и сомнение, ни один из респондентов не отметил, что личный интерес к профессии не имел значения.

Роль личных способностей и таланта при выборе специальности отметили только 54,9% опрошенных, что возможно связано с недостаточным знанием абитуриентов о данной специальности и деятельности профессиональных психологов. Вероятно, основными мотивами студентов являются удовлетворение коммуникативных и альтруистических потребностей.

Надежду на хорошую заработную плату, после получения специальности "Психология" отметили в своих ответах 25,5% опрошенных студентов, что существенно уступает личному интересу и говорит, о том, что абитуриенты в значительно меньшей степени ориентируются на доход, когда выбирают будущую профессию. При этом, когда был поставлен вопрос о достойном доходе 61% опрошенных студентов заметили, что это стало важной причиной для обучения именно на этом факультете.

39,2% опрошенных отметили, что рассчитывают на разнообразие возможностей получить работу после получения специальности "Психология", таким образом, треть абитуриентов уверена в своей будущей востребованности в различных сферах жизни. Современные психологи могут найти работу как в государственных учреждениях, различных ведомственных структурах, так и в коммерческих организациях, кроме того в России набирает обороты так называемый "Третий сектор" - некоммерческие организации, часть из которых нацелена на решение социальных проблем различных категорий насе-

ления, а значит заинтересована в найме психологов.

Продолжая вопрос об отношении к будущей работе, 37,2% респондентов отметили, что причиной выбора специальности «Психология» стало то, что они рассчитывают благодаря ей найти стабильную работу и построить карьеру.

Но наибольшее число респондентов - 80,4% наиболее значимой причиной стала возможность найти интересную работу, таким образом, мы видим, что ни высокая заработная плата, ни возможность построить карьеру не могут сравниться по значимости с интересом к работе. Подобный ответ ещё раз подтверждает высокое значение личного интереса к специальности при поступлении у абитуриентов.

Не смотря на то, что бытует мнение о высоком значении мнения родителей при выборе места учёбы их детей, в случае со специальностью психология, только для 5,9% опрошенных это действительно стало причиной для поступления. А отсутствие других вариантов поступления в ВУЗ актуально только для 3,9%, хотя даже для них не являлось очень важной причиной. Даже не смотря на введение обязательной сдачи Единого государственного экзамена (ЕГЭ), увеличение интенсивности образовательной миграции и возможность подачи абитуриентами заявлений на поступление сразу в несколько ВУЗов. Психологи в отличие от многих других студентов, попали именно на ту специальность на которую хотели.

Столь высокая заинтересованность в получении специальности «Психология», нацеленность абитуриентов на получение именно этой специальности, желание работать именно в ней, всё это несомненно связано с высоким социальным статусом данной профессии. При этом, эта связь может быть двунаправленной - высокий статус психолога и сталъ высокое желание получить именно эту специальность, даже в условиях не самой высокой заработной платы взаимообуславливают друг друга. 66,6% респондентов отмечают, что обучение на факультете связывают с

занятием в дальнейшем высокой социальной позиции.

Для 82,3% респондентов получение образования на Факультете социальных наук - возможность на основе полученных знаний и умений развивать собственные идеи. Таким образом, студенты уже имеют представление о своём будущем и связывают его с полученным образованием.

Для 82,4% обучение на факультете связано с получением больших знаний о выбранной профессии, вероятно они понимают, что далеко не в полной мере знают все особенности психологической деятельности и стремятся расширить свои знания.

Небольшое число студентов стремятся сделать научную карьеру (29,4%), одна овладеть хорошими навыками именно научной работы уже 68,6%, и по всей видимости они намерены применять научный подход в своей практической деятельности.

Университет в современных условиях является одним из основных институтов социализации. Поэтому среди студентов проявляется не только желание овладеть конкретными навыками, но и стать образованной личностью в целом, так среди опрошенных студентов-психологов - 86,2%.

Отметим, что в планах на будущее, 86,3% студентов намерены достичь успехов в своей профессии; 72,6% - помогать другим людям; 41,1% - служить своей стране и улучшить жизнь граждан.

В целом можно отметить, что практически по всем вопросам о причинах выбора специальности «Психология», респонденты выбирали варианты, демонстрирующие высокую заинтересованность, как в получении профессионального образования, так и продолжении работы по выбранной специальности после университета. Студенты-психологи демонстрируют желание получить профессию, конкретные профессиональные навыки и в целом стать образованной личностью.

**ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ  
БУЛЛИНГА КАЗАХСТАНСКИХ ПОДРОСТКОВ**

Байдрахманова А.К., Марданова Ш.С. (г. Алматы, Казахстан)

Проблема виктимного поведения подростков в Казахстане является весьма актуальной. Статистика по буллингу среди подростков в нашей стране чаще выступает в рамках закрытого обсуждения. Случаи буллинга отражающие эмоциональное, психологическое и социальное неблагополучие некоторых школ приведены руководителем Национального центра по правам человека В. Калюжным в июле 2015года. Действительно в Казахстане 66,3% детей сталкиваются с насилием в школе, становятся свидетелями, жертвами либо виновниками насилия, при этом 23% опрошенных детей были жертвами физического насилия, 20% - вымогательства среди детей, 27% - телесного наказания со стороны учителей.

Буллинг в казахстанских школах имеет такие же психологические характеристики как во многих школах стран бывшего СНГ, однако в каждой школе есть такие особенности в проявлении насилия как значимость этническо-родовой принадлежности ребенка, территориальное расположение школы, особенности местного диалекта жителей данного региона Казахстана, материальное благополучие семьи, наличие влиятельных родственников. [1, с. 24].

В рамках изучения буллинга в современной казахстанской школе мы провели исследование, в котором приняли участие 200 учащихся: подростки 5 классов - контрольная группа и 9 классов- экспериментальная группа в г. Алматы и Астаны, в период с 2013-2015года.

Выбор таких возрастных групп был не случаен, т.к. в 5-м классе начинается переход из начальной школы в среднее звено и это сопряжено для младшего подростка с большой психологической нагрузкой, как в адаптации к новому составу педагогов, так и со сменой структуры учебного процесса.

Учащиеся 9 классов так же находят-

ся в возрастной категории, когда накапливается немало психологических проблем подросткового возраста. Появляются тревожность, сомнения в собственной значимости для родителей, друзей, нарастает неуверенность в себе. Подростки готовы «застрывать» в положении «обиженного», «непонятого», искать выход из трудных ситуаций путями, нередко чрезвычайно опасными для здоровья, стремятся преодолеть зависимость от взрослых. Порой возникают у них спонтанные агрессивные реакции защиты себя даже в ситуации, когда и угрозы-то никакой нет.

Учеба отходит на второй план, школьник пытается найти себя и показать свою значимость. Именно в 9 классе, кроме прогрессирующего кризиса подросткового возраста, школьника ждет трудный выбор, остаться или уйти из школы.

На этапах наблюдения за подростками мы определили, что в казахстанских школах, первой мишенью для агрессора являются дети, имеющие физические недостатки - это подростки, носящие очки, имеющие слабый слух, заикание, двигательные нарушения, не умеющие защищать себя.

Далее, идут дети, которые не умеют общаться, они стеснительны или, наоборот, агрессивны, а в худшем случае могут даже воровать вещи у товарищей и совершать другие антисоциальные поступки, травля усугубляет их и без того трудную ситуацию. Большая категория «домашних детей», так же попадают в группу «жертв», т.к. у них слабо развиты коммуникативные навыки взаимодействия в коллективе, кроме того, такие подростки бывают очень эгоистичны, поэтому они нередко становятся объектом нападков со стороны остальных. [3].

Следует отметить, что низкий интеллект и трудности в обучении, неуспеваемость, затруднения в освоении даже не-

сложного материала - также распространенный повод для насмешек и издевательств со стороны сверстников.

Иногда жертвами буллинга могут быть дети, из семей переселенцев-оралманов, которые в межличностном взаимодействии не всегда могут соответствовать правилам и нормам подростковой группы.

Особую тревогу вызывают подростки, воспитывающиеся в семьях, где насилие является социальной нормой. Причинами такого взаимодействия членов семьи становятся факторы этностереотипов и предубеждений, выбор вероисповедания, шовинизм, слабая экономическая составляющая семьи. Чаще всего жертвами домашнего насилия становятся мамы и дети.

В Республике Казахстан более 2-х лет существует социальный проект «Дом Мамы», который дает психологическую и социальную безопасность маме и ребенку до 3 лет, пережившим насилие. Однако такие формы поддержки и защиты от насилия не рассматривают случаи буллинга в отношении подростков. В виду закрытия многих кризисных центров психологическая помощь казахстанскому подростку, переживающему буллинг ограничена и предоставляется только социально-психологической службой школы, в которой он обучается.

На первом этапе диагностического исследования мы предложили испытуемым авторскую анкету и провели опрос по вопросам школьного насилия. Учащимся 5 и 9 классов было задано 6 вопросов.

Как показывает исследование, атмосфера в школе не всегда является дружелюбной к детям. Для учеников насилие означает вымогательство, рэкет, избивание, издевательства с применением силы, угрозы, оскорбления, запреты и насмешки. Как показали ответы учащихся 5 классов, в школе имеют место виды насилия: физическое, психологическое. Предварительные результаты исследования показали: в данной группе выделяются сильно изолированные школьники. Они же являются жертвами как агрессоров, так и «наблюдателей».

Психологическими аспектами буллинга в поведении 5-классника - хулигана яв-

ляется уверенность во вседозволенности, нечувствительность к чужой боли, прогрессирующая жесткость. Со стороны «жертвы» в данной группе проявление депрессии, расстройства питания, низкое самоуважение и неудовлетворенность школой, а так же повышенная застенчивость, снижение доверия к людям.

Для учащихся 9 классов наиболее распространенным видом насилия среди детей является психологическое насилие в виде словесных оскорблений и унижений, а также в виде запугивания и угроз. Вымогательство денег и вещей стоит у детей по количеству ответов на первом месте. Распространенным является «дедовщина» – эксплуатация младших старшими учениками – ее можно отметить по количеству ответов на третьем месте. Далее школьники отмечают физическое насилие среди детей, когда их бьют в школе или избивают вне стен учебного заведения.

На вопрос «Кто чаще становится жертвой насилия» в 5 классах школьники считают, что чаще всего жертвой насилия становятся физически слабые мальчики и девочки, потому что они не могут противостоять физически сильным детям. Физически слабые дети могут проявлять неуверенность в отношениях со сверстниками и тем более со старшими школьниками, которые пользуются этим и обижают их. Новички в школе проявляют неуверенность из-за незнакомой обстановки, отсутствия друзей, поэтому также становятся жертвами жестокого обращения. Две данные категории детей получили наибольшее количество утверждений.

Исходя из особенностей указанных групп детей, мы можем сделать вывод, что насилие может провоцировать физическая и психологическая слабость, вызванная неуверенностью, проявлениями виктимности у детей. Школьники 9 классов отметили и другие группы причины буллинга: наличие постоянных денег и их отсутствие у детей; хорошо одетые дети и плохо; дети, которые хорошо учатся и те, кто плохо. Учащиеся указали также и детей другой национальности и детей из неполных семей.

Это говорит о том, что все группы школьников, по каким бы признакам не делили, в принципе, для агрессоров не

имеют особого значения: насилие проявляется по отношению ко всем группам детей, но принимает различные формы.

Необходимость ведения психопрофилактических мероприятий основано на следующих направлениях: психологическая помощь подростку как участнику буллингового процесса, как в роли жертвы, так и в роли агрессора, далее работа

с педагогическим коллективом и помощь родителям.

Полноценное развитие и реализация индивидуальных потенциалов человека в школе возможны только в определенных условиях. Центральное место среди них принадлежит качеству межличностного общения и психологической безопасности в образовательной среде.

### НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Шеръязданова Х.Т. (г. Алматы, Казахстан)

Современная наука в настоящее время переживает период переосмысления подходов, отказа от устоявшихся стереотипов и традиций. Ключевым моментом становится положение, что в образовании должны быть созданы условия для развития и самореализации личности. Анализ исследований позволяет считать, что в Республике Казахстан начата работа по обновлению образования на всех ступенях, где основной задачей, согласно Закону «Об образовании», является внедрение инновационных образовательных технологий.

Рассмотрим с этих позиций модернизацию высшего психологического образования. Практика подготовки психологов в Республике Казахстан начата тридцать лет назад, но в последние годы модифицирована в силу изменений в классификаторе специальностей по направлениям «Образование» и «Гуманитарные науки». В рамках направления «Образование» ведется подготовка специалистов по специальности 5В010300 – Педагогика и психология, а в рамках гуманитарного направления ведется подготовка по специальности 5В050300 - Психология.

В Республике Казахстан ведутся разнообразные поиски эффективных форм и методов в подготовке психологов. Это вызвано, с одной стороны, требованиями современной жизни и теми многочисленными сферами, где психология востребо-

вана. С другой стороны, в рамках сложившейся формы подготовки выявляются значительные пробелы. Главное: расщепление теории и практики. В последние десятилетия устоялась и воспринимается как бесспорное положение о том, что существуют две независимые друг от друга психологии – теоретическая, фундаментальная, и практическая, прикладная. В этой логике одни учебные заведения готовят так называемых «теоретиков», а другие – «практиков». Поскольку данные специалисты имеют разные сферы применения, то в содержании обучения в базовый (профессиональный) компонент ГОСО вкладываются различия. Отсюда, появление проблем. При выработке принципов подготовки специалистов-психологов разных областей (образования, здравоохранения, социальной сферы, юриспруденции) необходимо иметь в виду, что независимо от предметного содержания в процессе обучения должна стоять **практика образования**.

Проблемы обновления содержания образования в Республике Казахстан, принятые в последние десятилетия, осуществлялось на основе модернизации государственных стандартов образования. Содержательная сторона ГОСО в РК в 2012-2013 годах потребовала внесения изменений и внедрения новых специализаций. Так, в ГОСО специальности 5В010100 – дошкольное обучение и



воспитание введена новая специализация – педагог-психолог дошкольного образования. В ГОСО специальности 5В050300 – Психология введена специализация психолог-медиатор. Введение специализаций продиктовано новыми веяниями в сфере образования, а развитие науки и техники – потребностями рынка. Но если обратиться к содержательной части, то ее методологией остается культурно-историческая концепция Л.С. Выготского.

Как известно, в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, ключевым вопросом является вопрос о соотношении **обучения и развития**, где основополагающим моментом явились «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития». Учитывая, что центральной проблемой является культурно-историческая теория, проблемы развития психики становятся преимущественными, и это закономерно, так как в медицинской психологии приоритет остается за логикой дезонтогенеза, в социальной сфере – за условиями, необходимыми для полноценного развития и коррекции. Надеемся, что успешная деятельность психолога в педагогике образования, в медицине, в сфере социальной работы, непосредственно связана с общением и пониманием специфики профессиональной деятельности. Мысль Л.С. Выготского, что «обучение лишь хорошо тогда, когда оно ведет за собой развитие», является **базисом**, на котором строится вся идея образования, приобретая реальное и конкретное наполнение, так как обеспечивает процесс психического и личностного развития на всех этапах онтогенеза. В рамках такого подхода самообучение становится средством психического развития.

Идея Л.С. Выготского нашла воплощение в преемственности разных ступеней образования на разных возрастных этапах. Попытка решения данной проблемы оформилась в связи с психологической готовностью к обучению на том или ином этапе онтогенеза, а идея развивающей образовательной среды как раз направлена на решение поднятой Л.С. Выготским в 20-е годы XX века проблемы социализации субъекта. Именно культурно-историческая концепция Л.С. Выготского

позволяет понять общие закономерности в соответствии с логикой и спецификой социокультурного пространства. Опираясь на концепцию, мы можем сегодня утверждать, что главным источником психического развития в онтогенезе становится общение. Поэтому обучение на каждом возрастном этапе должно быть представлено в виде общения обучающего с обучаемым, и обучающихся между собой.

Проанализировав психологические аспекты разработки и совершенствования вузовского менеджмента с позиции вхождения казахстанского высшего образования в Болонский процесс, был произведен поиск новых форм организации и социализации учебного процесса в высшем звене. Стратегическим и оперативным целям профессионально-образовательной системы соответствует инновационный фактор. Система высшего образования относится к целеустремленным образовательным структурам, что обеспечивает профессиональное развитие будущих специалистов.

На современном этапе реформирования системы подготовки специалистов, мы опирались на исследования Ерментаевой А.Р. (2008), где дана как теоретическая, так и научно-практическая концепция системы **субъектно-ориентированной психологической подготовки студентов**[2]. Одним из условий эффективной психологической подготовки в высшей школе является субъектно-ориентированный подход, который характеризуется поэтапным и динамическим процессом развития как субъектности, так и психологической готовности. В работе Ерментаевой А.Р. было показано, что психологическая готовность студентов как многомерное, сложное **личностное новообразование**, значимое для совершенствования деятельности и общения, определяется степенью усвоения и применения психологического знания. Субъектность студентов в контексте психологической подготовки определяется отношением к психологическому знанию, а психологическая готовность определяет направления и уровни, а также конкретные пути развития субъектности студентов. Субъектность выступает как условие

реализации психологической подготовки, как внутренний механизм актуализации и развития психологической готовности студентов. Проблемы развития субъектности и психологической готовности студентов во взаимосвязи определяют построение и реализацию интегрированной технологии субъектно-ориентированной психологической подготовки. Технология развития субъектности включает специально организованные курсы психологии, психодиагностики, тренингов субъектного развития, консультаций, что выразилось в разработке элективных курсов для студентов бакалавриата и магистрантов специальности «Педагогика и психология» и «Психология».

Следует отметить, что в высшем психологическом образовании, модернизация сосредоточена на **поиске новых, более эффективных технологий**. Определение приемов инновационных процессов в высшем психологическом образовании обозначило направления соответствия технологиям обучения принципам Болонского процесса [3]. В связи с этим в основе казахстанской стратегии модернизации высшего образования в условиях кредитной технологии обучения лежит **компетентностный подход**. Согласно Болонским требованиям компетентностный подход реализуется в Дублинских дескрипторах, которые основаны на пяти главных результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулированию выводов, умения в области обучения. Компетентностный подход предполагает привитие и развитие у студентов набора **ключевых компетенций**, который определяют его успешную адаптацию в обществе. В соответствии с этим в высшем образовании в рамках Болонского процесса различают **предметные** (относящиеся к предметной области) и **общие** (для всех курсов, модулей данного цикла) компетенции. Общие компетенции включают в себя **инструментальные компетенции**, предполагающие способность понимать и использовать знания и идеи; **методические компетенции**, понимаемые как способность организовывать и эффективно

управлять факторами внешней среды (временем, обучением), принимать решения и решать проблемы; **межличностные и системные компетенции**.

Компетентностная модель педагога-психолога в образовательной сфере должна включать пять кластеров:

- *профильные компетенции* (необходимые для осуществления педагогической деятельности, педагогической этики, работа в команде, сотрудничество);

- *управленческие компетенции* (владение навыками планирования и постановки задачи, принятие решений, руководство коллективом, мотивация деятельности, лидерство, правовые, информационные компетенции);

- *коммуникативные компетенции* (владение навыками устной и письменной коммуникации, культура речи, умение слушать, межличностное понимание, владение навыками публичных выступлений, владение навыками управления конфликтами, владение иностранным языком);

- *личностные компетенции* (ответственность, инициативность, настойчивость, нацеленность на результат, уверенность в себе, стрессоустойчивость и способность к саморегуляции, ориентация на профессиональное и личностное развитие);

- *интеллектуальные компетенции* (лабильность и обучаемость, аналитические способности, гибкость ума, логичность и доказательность мышления, критичность мышления, широта мышления).

Наряду с компетентностным подходом, важным элементом образовательных программ, построенных с учетом Болонских принципов, является их **модульная структура** и исчисления объема учебной нагрузки в кредитах ECTS (зачетных единицах).

Подведем итог модернизационным процессам в высшем психологическом образовании:

- произошло преобразование и расширение содержательных направлений в педагогическом процессе высшей школы;

- уточнена форма организации образовательной деятельности в условиях реформирования;

- произошла ориентация на преемственность всех звеньев образовательных процессов (детский сад – школа – колледж – высшая школа);
- сохранен баланс единства и вариативности образовательного пространства в высшей школе;
- произведена подготовка педагогов-психологов высшей школы к проектированию педагогического процесса в условиях обновления содержания, мобильности системы информирования и повышения квалификации;
- в рамках стратегии обновления произведено становление и развитие ключевых компетенций на всех ступенях образования.

Таким образом, на основе инновационного подхода в подготовке специалистов высшей школы, усовершенствована трехступенчатая модель «Бакалавриат – магистратура - докторантура» согласно требованиям Болонских реформ. Благодаря унификации учебного процесса, повышается привлекательность отечественных образовательных программ в мировом образовательном пространстве. Основные результаты внедрения такого подхода обеспечат не просто соответствие образовательной программы запросам рынка труда и работодателей, но и повысят эффективность и профессионализм будущих педагогов-психологов, психологов в системе образования.

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ  
ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ–БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ НА ЭТАПЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ**

Шингаев С.М. (г. Санкт-Петербург, Россия)

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, название гранта «Теоретико-методологические основы ресурсного подхода к психологическому обеспечению профессионального здоровья руководителей» №15-06-106 38.*

**Введение.** Профессия менеджера входит в десятку наиболее перспективных профессий в современном мире. Вступая на этот профессиональный путь, человек сталкивается с систематическими психологическими, физическими, интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Отсюда вытекает важность поддержания профессионального здоровья, повышения стрессоустойчивости менеджеров, особенно на «входе в профессию» - на этапе профессионального самоопределения в школе. При этом следует признать, что на современном этапе решение вопросов профессионального самоопределения школьников чаще всего ограничивается изучением их личностных особенностей, соответствия той или иной группе профессий, исследованием физического здоровья и противопоказаний с медицинской точки зрения. С психологической точки зрения здоровье в профессии не рас-

сматривается, так же как не рассматривается психологическое/психическое здоровье, психологическое благополучие в контексте привязки к будущей профессии.

**Цель работы.** Исследование психологических аспектов профессионального здоровья школьников, выбирающих профессию менеджера, исходя из концепции психологического обеспечения профессионального здоровья менеджеров.

**Методы исследования.** Нами был использован метод анкетирования. На этапе «входа» в профессию были изучены психологические факторы профессионального самоопределения школьников 10-11 классов пяти образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга (341 человек), в том числе 127 школьников, выбравших профессию менеджера. Акцент был сделан на выявлении осознанности выбора профессии – знание того, что ждет юношей и девушек в профессии менеджера;

каково соотношение «успех в профессии / затраты здоровья»; место здоровья в системе ценностей школьников. Для сравнения, кроме школьников, выбравших профессию менеджера, были взяты школьники, выбравшие иные (неменеджерские) профессии. Школьникам было предложено написать 10 профессий, которые предъявляют повышенные требования к здоровью. Респондентам также был предложен список из 20 профессий, составленный нами на основе ежегодно публикуемых рейтингов популярных, опасных, стрессовых и спокойных профессий. Школьникам предлагалось оценить указанные профессии по 7-балльной шкале с точки зрения требований к здоровью (1 – нормальные, обычные требования профессии к человеку, 7 – повышенные требования профессии к человеку).

**Результаты и их обсуждение.** Всего подростками, выбравшими профессию менеджера, было названо 86 профессий (для сравнения: школьниками, выбравшими другие профессии, названо существенно больше специальностей – 145). Среди перечисленных профессий: космонавт (ее упомянули 61% опрошенных), спасатель МЧС (59%), летчик (57%), полицейский, работник ФСБ, ФСО, ОМОН (54%), спортсмен (футболист, боксер, фигурист, волейболист, хоккеист) (51%), военнослужащий (46%), шахтер (46%), пожарный (43%), врач (хирург, врач скорой помощи, ЛОР) (38%), каскадер (34%). Только 2% отнесли выбранную ими профессию менеджера к предъявляющим повышенные требования к здоровью.

В целом школьники адекватно оценивают большинство профессий на предмет требований к здоровью. Вместе с тем именно профессию менеджера, которая в многочисленных мировых и российских рейтингах входит в число стрессовых, они оценивают как малострессовую, что говорит о недостаточной осознанности школьниками т.н. «теневых» сторон выбираемой специальности, тех энергетических и личностных ресурсах, которые требуются для достижения успеха в профессии.

Важными условиями сохранения здоровья обе группы школьников считают

(ранговый ряд): 1 – регулярные занятия спортом, 2- достаточные материальные средства для хорошего питания, занятий спортом и т.д., 3 – выполнение правил здорового образа жизни (режим, зарядка и т.д.), 4 – возможность консультации и лечения у врача, 5 – хорошая наследственность, 6 – хорошие экологические условия, 7 – знания о том, как заботиться о своем здоровье, 8 – отсутствие физических и умственных перегрузок. Отметим, что на первый план у школьников выходят условия активного поведенческого характера (физическая активность, спорт, здоровый образ жизни).

Это подтверждают и ответы на вопрос «Какие мероприятия по охране и укреплению здоровья, которые проводятся в Вашем классе, Вы считаете интересными и полезными?». На первое место школьники ставят спортивные соревнования (как интересные их назвали 59% респондентов) и работу спортивных секций (53%). Одновременно отметили, что в их школе не проводятся тематические вечера о важности здоровья в будущей профессии 57% опрошенных учащихся, а там, где проводятся, оценили как неинтересные 26% респондентов.

Основным источником получения информации о том, как заботиться о здоровье, школьники называют родителей (на это указали 76% опрошенных). От случая к случаю узнают об этом через интернет, из книг и журналов, из передач радио и телевидения, еще реже – от педагогов школы и друзей.

Ранжированный список ценностей школьников—будущих менеджеров выглядит следующим образом: 1 – благополучная семья, 2 – свобода и независимость, 3 – материальное благополучие, 4 – здоровье, 5 – любовь, 6 – качественное образование, 7 – интересная работа, 8 – возможность общаться, 9 – привлекательная внешность. Примечательно, что для них материальное благополучие более значимо, чем для тех школьников, которые выбрали неменеджерские профессии (3 место против 5), и менее значимы здоровье (4 место против 2) и интересная работа (7 место против 4). Ранги других ценностей у обеих групп школьников совпадают. Школьники, делая выбор в

пользу менеджерских профессий, ориентируются прежде всего на материальную составляющую и финансовое благополучие, которое, как им кажется, дает эта профессия.

Больше всего в профессии менеджера школьников привлекает: интересная тематика решаемых вопросов (на это указали 20% опрошенных), высокая оплата труда (19%), общение с людьми, работа в коллективе, стремление управлять людьми, понимать их и психологически помогать им (19%), престижность профессии в обществе, статус, востребованность на рынке труда, популярность, перспективность (16%). Желание школьников много зарабатывать в профессии, успешно выстраивать профессиональную карьеру, как показали наши исследования, не сопровождаются полноценными знаниями о том, что входит в обязанности менеджера. На вопрос «Что, на Ваш взгляд, делает типичный представитель профессии, которую Вы выбрали?» 22% опрошенных не дали ответа. Подавляющее большинство ответов были короткими и состоящими из одного-трех слов, которые относятся к таким областям, как: работа с финансами, цифрами – 22% ответов; управляет – 22%; работает с людьми – 17%.

Также отмечена низкая информированность у школьников о негативных сторонах выбираемой профессии, о том, «ка-

кую цену придется заплатить» за успех в профессии (у 34% опрошенных).

**Выводы.** Школьники, выбирающие профессию менеджера, не обладают достаточным уровнем знаний об особенностях будущей профессиональной деятельности, ее специфике, негативных сторонах и требованиях профессии к уровню здоровья, что на дальнейших этапах профессионального пути может привести к негативным последствиям.

На наш взгляд, на этапе самоопределения вполне логично было бы ознакомление школьников не только с особенностями выбираемой профессии (что есть сейчас), но и указание на т.н. «оборотную сторону» профессии – на ограничения, накладываемые профессией на жизнь человека, на имеющиеся противопоказания, профессиональные заболевания, характерные именно для этой профессии (или группы профессий), возникающие профессиональные синдромы у менеджеров, основные факторы стресса и профессиональные стрессоры. Бесспорно, было бы полезно ознакомить будущих менеджеров с перечнем профессионально важных качеств, способствующих поддержанию у них крепкого профессионального здоровья. Это также способствовало бы повышению осознанности в выборе профессии и уровня мотивации к ведению здорового образа жизни.

### ИНТРАПСИХИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Ященко Е.Ф. (г. Санкт-Петербург, Россия)

Значительная часть молодежи в настоящее время самоотстранена от социальной и политической жизни общества и страны в целом. Этому способствует феномен глобализации, быстрое развитие западной концепции индивидуализма. К сожалению, внедрение данной концепции бытия не проходит без последствий, выражающихся в отчужденности молодежи от процессов, происходящих в мире, политике их страны и даже в непосредственном окружении. Стремление суще-

ствовать обособленно от остальных и, в то же время, неспособность, неумение так жить порождают различные нервно-психические расстройства и снижают общий уровень удовлетворенности собственной жизнью, что в будущем может негативно отразиться на нашем обществе. В связи с этим важной оказывается задача грамотного формирования личности, готовой к социально активной деятельности, способной получать удовле-

творение от работы в коллективе, приносить пользу себе и своему народу.

В работах Т.Н. Мальковской, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.В. Мудрика, К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Петровского, Е.А. Ануфриева и др. раскрывается сущность социальной активности, её общие закономерности и структура. Согласно определению, данному В.А. Смирновым, социальная активность есть мера, «выражающая характер, масштабы проводимых в ходе и вследствие этой деятельности изменений в среде и в самой личности». В.Ф. Титов под социальной активностью понимает уровень реализации способностей, сил и возможностей индивида в общественно полезной деятельности, проявляющейся в конкретных результатах по преобразованию социально-природной среды. Содержательную сторону данного понятия отмечает В.Г. Мордкович, утверждая, что «социальная активность есть существенное социальное качество человека, его деятельная сущность». Проявляясь как самодеятельность, деятельность человека, социальная активность обретает статус явления социальной действительности. Интрапсихические характеристики включают в себя, на наш взгляд, качества, обеспечивающие способность к самоанализу своего социального потенциала, самовосприятие себя как субъекта социальной деятельности, интерпсихические характеристики представляют собой качества, обеспечивающие успешное социальное творчество, взаимодействие с другими людьми, реагирование на их нужды и стремления, активность для позитивных изменений в социуме.

Цель нашей работы – исследовать интрапсихические особенности студентов с тенденцией и без тенденции к общественной активности.

Задача исследования: определить различия между интрапсихическими качествами у студентов с тенденцией к общественной активности и без неё.

Объект: Студенты (юноши и девушки) гуманитарного университета профсоюзов 2 курса в возрасте 19-20 лет в количестве 62 человек, обучающиеся по специальностям конфликтология, хореография и социальная работа. Предмет: Интрапсихи-

ческие качества у социально активных и социально не активных студентов университета (самоактуализационные характеристики, стили межличностных отношений, потребности, социальная креативность, интеллект), их различия.

Гипотеза: Интрапсихическими особенностями общественной активности студентов являются положительное отношение к природе человека, гибкость поведения и социальная креативность.

Методики исследования: Самоактуализационный тест «САТ» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Заики и М.В. Кроза; Методика измерения представлений субъекта о себе Т. Лири; Краткий отборочный тест «КОТ» Э.Ф. Вандерлика в адаптации В.Н. Бузина, Методика «Парные сравнения» В.В. Скворцова, И.Д. Ладанова, Методика определения уровня социальной креативности личности «СКЛ». Для исследования была составлена анкета, позволившая определить сферы наиболее частого межличностного взаимодействия для данной возрастной группы и обеспечившая разделение общей выборки на 2 группы – студентов с социальной активностью и без неё. Был проведен сравнительный анализ обеих групп с помощью t-критерия Стьюдента, который позволил выявить различия у студентов в группах с тенденцией к общественной активности и без неё.

Различия были обнаружены по двум стилям межличностного взаимодействия: Альтруистическому ( $t=2,880$  при  $p=0,01$ ) и Дружелюбному ( $t=2,858$  при  $p=0,01$ ) стилям. Выявленные различия подтверждают нашу гипотезу о значимости данных качеств для студентов с тенденцией к социальной активности.

Интрапсихические особенности у студентов с тенденцией к общественной активности разнообразны.

Сравнение средних значений по всем шкалам исследования позволяет охарактеризовать студентов с тенденцией к общественной активности как позитивно, терпимо относящихся к миру и людям, имеющих дружелюбную и альтруистическую направленность личности во взаимодействии с окружающими, низкую степень выраженности агрессивных побуждений, хороший уровень интеллекта, хотя

и уступающий студентам без тенденции к социальной активности; частичную удовлетворенность потребности в самореализации, целостное восприятие мира; склонность к сотрудничеству. Первостепенным для них является свободное и открытое общение с людьми, возможность быть полезными, принятыми в группе людей, способствующих их самореализации.

Среди интрапсихических особенностей студентов без тенденции к общественной активности можно выделить индивидуализм, интернальность, сдержанность, самокритичность, способность заводить крепкие и продолжительные связи, подозрительный и подчиняемый стили межличностного взаимодействия, компетентность во времени, принятие агрессии, контактность, спонтанность, социальные

и материальные потребности. Гипотеза нашего исследования частично подтвердилась. Существенными интрапсихическими характеристиками общественной активности у студентов университета являются дружелюбный и альтруистический стили взаимодействия в общении, однако гибкость поведения и социальная креативность как значимые характеристики не проявились в ходе статистического анализа. Напротив, большинством респондентов были получены низкие баллы по шкалам гибкости поведения и социальной креативности, что позволяет предположить существование иных интра- и интерпсихических характеристик (ситуационных, возрастных, семейных) студентов как субъектов социальной активности, для исследования которых нужны другие методы и методики.

## ИНТЕГРАЦИЯ В СОЦИУМ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Мурзина О.П., Вербина Г.Г. (Чувашия, Россия)

В России ежегодно рождается около двух с половиной тысяч «особенных детей», семьдесят пять процентов детей в России с синдромом Дауна после рождения остаются брошенными в интернатах. Многие родители и матери отказываются от таких детей, в связи с тем, что не знают как правильно обучать и воспитывать особенного «солнечного ребенка».

Проблема обучения и воспитания «особенных детей», оказание им первой комплексной психологической помощи стала предметом пристального внимания ученых и работников социального образования, однако до сих пор в этой области не хватает исследований. Высокий интерес к этой проблеме связан, прежде всего, с наличием негативных стереотипов в отношении возможностей развития, распространенных в клинической, социальной и психологической практике и с отсутствием научных исследований и данных о возможностях обучения и воспитания «особенных детей».

Семьи, в которых воспитываются «солнечные дети», страдают от недостат-

ка психологической и социальной поддержки, а больше всего от негативного отношения к ним социума. Важно признать, что синдром Дауна - это распространенное генетическое нарушение. «Солнечные дети» с данным синдромом рождаются с одинаковой частотой во всех странах мира. Раньше существовало мнение, что все «солнечные дети» имеют глубокие нарушения интеллекта, поэтому считалось, что они и не освоят процесс обучения.

Необходимо отметить, что для успешной интеграции в социум детей с синдромом Дауна важно, чтобы матери не боялись «особенного ребенка». Конечно, нельзя не учитывать, что в результате генетических нарушений «особенный ребенок» отстает от обычного ребенка в своем развитии, но последние исследования в этой области говорят о том, что у многих «солнечных детей» средняя степень задержки, которую можно привести к нормальной степени развития, необходимо только комплексно заниматься «особенными детьми».



Несмотря на то, что сегодня в РФ накоплен определенный опыт коррекционной работы с «особенными детьми», все равно еще много остается проблем в этой области.

Во-первых, это не вполне корректная сформированность общества по отношению к социальной востребованности «солнечных детей». До сих пор семья, где воспитывается «особенный ребенок», сталкивается со старыми стереотипами в обществе, которые выражаются в негативном отношении, как к детям, так и к их родителям, а также недооценке возможностей «солнечного ребенка». Отрицательное отношение к детям и соответственно к родителям ребенка приводит к формированию особых состояний у родителей, таких как социальный стресс, личностные переживания.

Во-вторых, социуму не хватает информации, связанной с популяризацией научных данных о природе синдрома Дауна, а также методах и приемах оказания помощи данным детям и коррекции в их обучении и воспитании.

В-третьих, отсутствует система психологической поддержки семьи, в которой воспитывается «солнечный ребенок».

В-четвертых, отсутствует образовательное пространство для «особенных детей» в дошкольном и школьном учреждениях.

Таки образом, пока остается ряд проблем, связанных с включением «особенного ребенка» в общую систему образования:

- наличие во внешней среде стереотипов и предрассудков по отношению к «особенным детям»;
- нет информации о коррекционной среде и нет разработок индивидуальных программ обучения и воспитания «солнечных детей».

Основная проблема, которая сегодня возникает при решении данного вопроса, это возможность обучения «особенных детей».

А.В. Алехина, считает, что критерии оценки понятий «обучение» для «особенных детей» прежде всего, должны

быть ориентированы не на результативность технологии учения в рамках нормированной общей системы образования и воспитания, а на опыт их индивидуальных психических и социальных умений, в котором ключевую роль должны играть родители и среда обитания. В условиях школьного учреждения пока нет возможности реализовывать индивидуальные программы для «особенных детей».

На сегодняшний день системе образования и воспитания «солнечных детей» требуются обоснованные подходы к содержанию и разнообразию форм психологической и коррекционной помощи, а также программ для интеграции «особенных детей» в социум. Надо заметить, что пока отсутствует специальная подготовка психологов и педагогов, для работы с «солнечными детьми» в условиях общеобразовательной школы. Успешная интеграция, а также обучение и воспитание «особенных детей» может быть лишь при условии специальной подготовки и переподготовки кадров, как общеобразовательных, так и специальных учреждений. Целью такой подготовки должно стать овладение социальными психологами в дошкольном и школьном учреждениях дефектологическими знаниями и специальными технологиями, которые дадут возможность квалифицированного обучения и воспитания «особенных детей».

Все существующие программы построены на принципах особой значимости первых месяцев и первых лет жизни для дальнейшего развития «солнечного ребенка» и предназначены для социально-психологической поддержки семьи и ребёнка в период взаимодействия семьи с социумом.

Таким образом, систематическая ранняя психологическая и медицинская помощь «солнечным детям» в условиях семьи, дошкольных и школьных учреждений с привлечением родителей и специалистов в коррекционную работу позволит в значительной мере ускорить процесс интеграции ребенка с синдромом Дауна в социум.

**ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТАМОЖЕННОЙ АКАДЕМИИ**

Аминов Н.А., Титаева М.Г. (г. Москва, Россия)

В настоящее время одной из нерешенных проблем высшего образования является проблема несоответствия между предъявляемыми требованиями к профессионалу-специалисту с одной стороны и малой эффективностью его подготовки к будущей деятельности в системе высшего профессионального образования с другой, что приводит к необходимости проведения сложной, а порой и длительной работы по профессиональной адаптации молодых специалистов-выпускников вузов.

В большей степени данная проблема обусловлена не качеством знаний и умений, приобретенных в вузе, а профессиональной, в том числе психологической неготовностью выпускников к деятельности по профилю полученного образования, несоответствием психологических качеств выпускников вуза требованиям, предъявляемым к личности профессионала.

Как следствие этого, в последние годы все меньше студентов-выпускников связывают свою будущую профессиональную деятельность с получаемой в Вузе специальностью.

Данная проблема актуальна и для ведомственных вузов, где к выпускникам предъявляются особые требования. Так, по итогам опросов выпускников Российской таможенной академии, подготавливающей специалистов для Федеральной таможенной службы, только 56% молодых специалистов работают по полученной специальности.

По результатам социально-психологических исследований, большинство работающих в таможенной службе выпускников академии (58%) быстро адаптируются к новым профессиональным условиям, активно включаются в трудовую деятельность, обладают достаточными профессиональными знаниями и навыками для успешной работы, в то

время как 36% молодых специалистов имеют сложности в профессиональной адаптации, испытывают существенные затруднения в применении полученных знаний на практике, нуждаются в поддержке при выполнении профессиональных задач.

Организация системы профессионального отбора в таможенной структуре, прогнозирование профессиональной успешности государственных служащих в таможенной деятельности ставит задачу перед высшими учебными заведениями по подготовке таможенных специалистов с учетом всех требований предъявляемых к государственному таможенному служащему. Специфика образовательной деятельности ведомственного вуза – Таможенной Академии, подготавливающего кадры для государственной таможенной службы и стран таможенного союза, определяет значимость объективной оценки профессиональной готовности молодых специалистов к таможенной деятельности.

Психологическая готовность как ведущая составляющая готовности к профессиональной деятельности рассматривается как сложное комплексное психическое образование, как сплав функциональных, операциональных и личностных компонентов, имеющих динамическую структуру с функциональными зависимостями (А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, В.Д.Шадриков).

Представленность всех компонентов психологической готовности студентов к профессиональной деятельности с хорошо развитыми структурными связями между ними, обеспечивает становление её высокого уровня, соответствующего требованиям таможенной деятельности.

Для определения диагностических критериев – маркеров психологической готовности студентов к таможенной работе проведен ряд исследований среди тамо-

женных служащих. Так, для оценки проявляемых в реальном межличностном взаимодействии свойств личности использовался Калифорнийский психологический опросник (CPI).

Изучая психологические особенности высокопродуктивных в профессиональной деятельности таможенников, находя значимые отличия в психологических характеристиках успешных и неуспешных в таможенной деятельности служащих можно выявить устойчивые индивидуально-психологические особенности таможенников с высокой профессиональной успешностью. По результатам исследования с помощью методики CPI такими дифференцирующими, устойчивыми индивидуально-психологическими особенностями являются: доминирование (шкала Do), способность к статусу (шкалаCs), общительность (шкалаSy), самопринятие (шкалаSa), ответственность (шкалаRe), социализация (шкалаSo), самоконтроль (шкалаSc), толерантность (шкала To), чувство благополучия (шкала Wb), достижение через подчинение (шкала Ac), достижение через независимость (шкала Ai), интеллектуальная эффективность (шкала Ie).

Индивидуальный тип личности (тип Альфа, CPI), наиболее часто встречающийся в описании среди успешных таможенников, определяет активных, продуктивных, ориентированных на межличностное взаимодействие личностей, придерживающихся социальных норм, ответственных, проявляющих достаточно развитые лидерские качества. Выделенные, обладающие дифференцирующей способностью шкалы опросника CPI могут быть использованы в целях прогноза успешности студентов Таможенной академии в профессиональной деятельности.

По результатам тестирования студентов таможенной академии, учащиеся с высоким прогнозом профессиональной успешности в таможенной деятельности, выявленным на основании полученных психодиагностических критериев, имеют высокий уровень развития специальных способностей к типу социомических профессий, выраженную профессиональную мотивацию и обученность (компонен-

ты психологической готовности выпускников академии).

Можно предположить, что одними из наиболее значимых предпосылок развития психологической готовности студентов являются наличие основных структурных компонентов специальных способностей: высокого уровня практического социального интеллекта, определяющего успешность социального взаимодействия в соответствии с профессиональными целями, высокой степени удовлетворения потребности в доминировании, являющейся отражением мотива власти и стиля межличностного взаимодействия, эффективного в условиях таможенной деятельности. Выраженность компонентов с хорошо развитыми структурными связями между ними, обеспечивает развитие специальных способностей профессиональной таможенной деятельности. Результаты психологического обследования студентов - выпускников, имеющих высокий прогноз профессиональной успешности, подтверждают данный вывод.

Важнейшей составляющей профессионализации студентов является развитие профессиональной мотивации. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности так, как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности. Образ профессии, профессионала является ориентиром для личностного, профессионального саморазвития студентов. Начиная с 1-го курса, осуществляется формирование у студентов реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею.

Представления студентов о будущей профессиональной деятельности имеют свою структуру и динамику развития. Исследования профессионального, личностного и социального планов представлений студентов о выбранной профессии на разных этапах обучения в академии дают возможность оценить уровень формирования профессиональной идентичности студентов. Если при поступлении в академию значимым в исследовании

представлений студентов о выбранной ими сфере деятельности является положительное отношение к будущей профессии, выбранной специальности, определяемые с помощью ряда методик («Цветовые метафоры» И.Л. Соломина, опросы, анкетирования), то в процессе обучения структура данной диагностики усложняется, включая в себя исследования тех составляющих профессионализации, развитие которых определяется воздействием профессиональной мотивации.

Социальный план представлений студентов о будущей работе включает в себя осведомленность о таких аспектах профессии, как условия работы, перспективы профессионального роста, общественная значимость, зарплата, объективная потребность в специалистах выбранного профиля (Маралов 2011). Для изучения данной категории представлений студентов используются опросы, анкетирования, проводится сравнительный анализ ответов студентов и ответов сотрудников таможенной службы (различных уровней, категорий, срока прохождения службы в таможенных органах) на вопросы по «шкале» Маркуса Бакингема, Курта Коффмана.

Личностный план представлений студентов о будущей профессиональной деятельности охватывает как понимание требований, предъявляемых к личности профессионала, так и соотнесение своих личностных и психофизиологических особенностей с требованиями профессии, с ориентацией на их развитие, совершенствование. Для решения данных задач используется методика Т.Лири («Я – профессионал»), проводится диагностика специальных способностей.

Изучение профессионального плана представлений студентов о выбранной специальности включает в себя диагностику знаний о содержании будущей работы, навыках, требованиях, предъявляемых профессией будущему специалисту. Исходя из этого, начиная с 3 курса обучения в академии, проводятся дополнительные исследования среди учащихся по определению понимания ими значимости учебных предметов будущей профес-

сиональной деятельности. Осознание учащимися уровня значимости изучаемых дисциплин для будущей профессиональной деятельности наряду с академической успешностью являются важными индикаторами формирования профессиональной компетентности, как одного из компонентов профессиональной готовности студентов. В качестве диагностического инструментария используется специально разработанная для данного исследования методика, содержащая шкалу уровня сформированности представления о своей будущей профессиональной деятельности (профессиональный план). К проводимым исследованиям привлекаются преподаватели академии, сотрудники таможенных органов, имеющие значительный опыт, стаж таможенной работы, выступающие в роли экспертов.

Данное исследование выявило корреляцию (на уровне  $p=0,05$ ) между профессиональной эффективностью выпускников академии, работающих в таможенных органах, и уровнем сформированности представления (профессиональный план) о будущей профессиональной работе диагностируемым на этапе обучения в вузе.

Прослеживается взаимосвязь между академической успеваемостью студентов и уровнем сформированности представлений о будущей деятельности, профессиональной мотивации. Положительное отношение к будущей профессии формируется на основе компетентного представления о профессии, понимании роли, значимости изучения отдельных дисциплин для успешного овладения ею и является важным фактором повышения учебной успеваемости студентов.

Полученные результаты психодиагностических исследований по определению психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности позволяют объективно оценить психологический потенциал выпускников академии – будущих таможенных специалистов и спрогнозировать особенности их профессионального становления и будущей карьеры, что на сегодняшний день является необходимостью в условиях модернизации высшего образования.

**ВЕРИФИКАЦИЯ РЕСУРСНОЙ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ К СОЦИОНОМИЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ**

Аминов Н.А., Блохина Л.Н. (г. Москва, Россия)

На современном этапе развития общества особую актуальность и статус ведущей проблемы в рамках такого направления в менеджменте как управление персоналом приобретает проблема исследования природы профессиональных способностей.

Актуальность проблемы исследования способностей обусловлена тем, что до сих пор во многих сферах профессиональной деятельности не установлены долевые соотношения вклада способностей (задатков), знаний и навыков, полученных в результате обучения или опыта работы, в общий показатель успешности профессиональной деятельности.

Среди исследователей «человеческого потенциала» в нашей стране особое место занимает имя Б.М.Теплова. С момента выхода известных работ Б.М.Теплова (Б.М. Теплов, 1982) по проблеме способностей накоплен большой экспериментальный материал, который требует осмысления в направлении дальнейшего развития теории и методологии способностей.

Б.М.Теплов выделил три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей человека: во-первых, они отличают одного человека от другого; во-вторых, они имеют отношения к успешности выполнения какой-либо деятельности (специальные способности) или нескольких ее видов (общие способности); в-третьих, они не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения.

В своих более поздних работах Б.М. Теплов (А. Анастаси, 2001) внес дополнительные ограничения в истолкование понятий распределения и размаха индивидуальных различий, понятия непрерывного распределения способностей и понятия тренировки и индивидуальных различий.

Согласно этим замечаниям, под

способностями следует понимать количественные индивидуальные различия людей, предопределяющие степень превосходства человека над средним уровнем успешности в какой-либо области и проявляющиеся в процессе деятельности (тренировки, улучшающей выполнение тех или иных действий). При количественном подходе к исследованию способностей мастерство рассматривается как верхний крайний отрезок проявления способностей, а знания, умения, навыки отражают минимальный порог достижений, или нижнюю границу шкалы проявления способностей.

При таком понимании категории способностей проблема ее изучения, с нашей точки зрения, может быть сведена к вопросу об определении и измерении тех показателей, на основе которых можно предсказать максимальные достижения. Для решения данной задачи, в первую очередь необходимо, исследовать модельные характеристики специальных способностей (Спортивная метрология, под ред. проф. В.М. Зацюрского, 1986) как стандарта максимального проявления способности.

Модельные характеристики — это идеальные характеристики состояния профессионала, в котором он может показать результаты, соответствующие высшим мировым или национальным стандартам, которые делятся на следующие виды (или дихотомические пары):

1) *консервативные* (не поддающиеся тренировке) и *неконсервативные* (изменяющиеся под влиянием обучения). Если модельные характеристики в каком-либо виде профессиональной деятельности предполагают определенное сочетание консервативных показателей, то такие показатели являются основой для отбора;

2) *компенсируемые* (способные возместить низкий уровень показателей высоким уровнем других показателей) и

*некомпенсируемые* (не поддающийся замене другими показателями). Чаще всего встречаются случаи с частично компенсируемыми показателями, при которых небольшие отставания в развитии одного из качеств компенсируются, большие — не поддаются компенсации.

Общие «консервативные и некомпенсируемые» элементы структуры способностей специалиста являются предпосылками, предопределяющими минимальный порог достижений, и позволяют определять минимальные требования, предъявляемые к психологическим свойствам человека. «Неконсервативные и компенсируемые» признаки являются резервом, который, с одной стороны играет компенсаторную роль при низкой или средней степени выраженности способностей, с другой — определяют высший порог достижений при высокой степени одаренности. Кроме того, они помогают выявлять специфику содержания дополнительного обучения для компенсации низкой или средней степени выраженности консервативных некомпенсируемых показателей способностей.

Модельные характеристики специальных способностей отличаются от традиционных понятий «профессионально важные качества» и «компетенции». Это отличие заключается в том, что первые являются количественной мерой достижений и позволяют установить статистическую связь с конкретными показателями результатов деятельности, вторые — относятся к качественным субъективным показателям успешности, лишь предположительно (а не объективно и доказательно) влияющих на эффективность деятельности.

Понятие модельных характеристик специальных способностей позволяет выделить определенные уровни развития способностей и общий ресурс одаренности, которые, в свою очередь, дают возможность спрогнозировать степень успешности профессиональной деятельности и условия дальнейшего ее развития.

В настоящее время в соответствии с понятием «модельных характеристик способностей» разработана и апробируется на разных профессиональных группах

(педагоги, социальные работники, госслужащие и др.) так называемая «ресурсная модель специальных способностей к социальным профессиям» (Н.А. Аминов, 1997).

В соответствии с этой моделью, максимальная эффективность профессиональной деятельности в социальных профессиях возможна при выделении когнитивного, мотивационного и инструментального компонентов. Согласно данной модели, эффективность профессиональной деятельности тем выше, чем в большей степени совпадают требования профессиональной деятельности и индивидуальные особенности профессионала по данным компонентам спецспособностей.

*Когнитивный* уровень спецспособностей представляет собой консервативный некомпенсируемый признак профессиональных способностей, стадию реализации «природных предпосылок», определяющей скорость и легкость обработки специальной информации при решении практических профессиональных задач. На этом уровне активизируются морфофизиологические задатки способностей, проявляющиеся в усилении активации соответствующих нейробиологических структур мозга, обладающих избирательной чувствительностью к объектам определенного рода (внешнего или внутреннего мира).

*Мотивационный* уровень спецспособностей является мерой усилия, затрачиваемой на решение профессиональной задачи. Мотивационный уровень формируется на ранних стадиях онтогенеза и характеризуется свойством компенсировать низкий уровень выраженности когнитивного компонента или представляет собой резервные возможности для максимальных достижений при высоком уровне развития когнитивных предпосылок.

*Инструментальный* уровень спецспособностей представляет собой способы воздействия на предмет труда для минимизации усилий при решении конкретной профессиональной задачи, компенсирует низкий уровень мотивированности или служит способом реализации мотивации при высоком уровне мотивированности.

Инструментальный уровень отличается возможностью формирования в процессе деятельности, проявляется в стилевых характеристиках профессионального межличностного взаимодействия, обеспечивая согласованность ценностных ориентаций человека и его профессиональной среды.

Мотивационный и инструментальный уровни представляют собой резервные возможности, которые позволяют достичь максимальной реализации когнитивных возможностей.

Исследования показали (Н.А. Аминов, 1997, Н.В. Солнцева, 2004, Л.Н. Блохина, 2008), что при несформированности хотя бы одного из этих компонентов человек не реализует себя как профессионал и не достигает высшего уровня профессио-

нального мастерства. Полное отсутствие спецспособностей к социономическим профессиям не только приводит к снижению профессиональной эффективности, но и предрасполагает к развитию синдрома субъективного неблагополучия и делинквентных форм поведения.

К сожалению, ни в отечественной, ни в зарубежной литературе не существует ссылок на изучение модельных характеристик специальных способностей к различным видам профессиональной деятельности и, следовательно, к настоящему времени можно говорить только о постановке проблемы количественного изучения специальных способностей специалистов социономических видов труда, необходимость решения которой становится все более очевидной.

### ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ - МОРФОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аминов Н.А., Осадчева И.И. (г. Москва, Россия)

Наблюдающийся в настоящее время кризис в дифференциальной психологии и психодиагностики, объясняется тем, что за последнее время обнаруживается отсутствие теорий, позволяющих объяснить огромное число эмпирических факторов об индивидуальных различиях в поведении человека. Отсутствие теорий приводят к стагнации и консерватизму используемых ранее частных психологических доктрин.

Еще Г. Оллпорт, ссылаясь на обзор Каам (1963г.), утверждал, что из построенных теорий индивидуальных различий (черт) наиболее всеобъемлющей, из всех существующих теорий, является экзистенциальная точка зрения. Экзистенциальная точка зрения принимает любое предположение относительно человеческой природы, которая кажется ей истинным. В нее включено все – отношение человека и к окружающему миру, и к другим людям, и к самому себе.

Для полной интеграции данных дифференциальной психологии, распростра-

ненный повсеместно статистический подход уже не может нам дать понять человеческую индивидуальность как ценность. И гораздо более продуктивно соотносить эти частные индивидуальные различия (черты) или образы со всей целостностью человеческой экзистенции.

В действительности, на современном этапе экзистенциализм не имеет завершенной теории, способной связать все факторы, полученные из разных источников воедино.

Появление, сравнительно недавно, работ австрийского психолога Альфреда Лэнгли является полным подтверждением «пророчества» Гордона Оллпорта. Он предложил экзистенциально-аналитическую модель личности человека и выделил базовые характеристики, позволяющие улавливать черты (образы) человеческой индивидуальности. В основе модели А. Лэнгли лежат два базовых фактора (экспрессивных по своей природе):

- 1) Самодистанцирование (SD),



## 2) Самотрансценденция (ST).

Производные от этих факторов – субфакторы экзистенции: свобода (F), ответственность и долг (V), являются важнейшими характеристиками ядра человеческой личности и позволяют понять степень самореализации человека или его самоактуализации.

Особенно важно, что данная модель представлена инструментально, т.е. шкалой экзистенции, которая позволяет выявить степень реализованности человеком своих намерений. Это и позволяет использовать данную шкалу на разных выборках – подростках и взрослых. Значение этой шкалы становится понятным при исследовании детской или подростковой сферы, когда ребенок становится перед выбором базовых принципов существования (экзистенций) и выбора профессии.

В экспериментальной работе нами предпринята эмпирическая проверка гипотезы А. Лэнгли (2005 г.) о влиянии степени осознания подростками своеобразия своей индивидуальности. Согласно нашей гипотезе, чем выше уровень осознания подростком своеобразия своей индивидуальности, тем выше академические достижения и уровень профессиональной направленности подростков. В эксперименте приняли участие 64 учащиеся 9-х классов московской школы № 514, с профилирующим образованием (этнокультурный уклон).

Для проверки гипотезы были использованы 3 группы показателей:

В первую группу вошли показатели шкалы экзистенции А.Лэнгли, которая включала 5 факторов: самодистанцирование, самотрансценденция, свобода, ответственность и экзистенциальная исполненность.

Во вторую группу показателей предварительно были включены текущие оценки, затем итоговые оценки (ГИА) по ведущим дисциплинам (математика – алгебра и геометрия, русский язык и литература), как показатели академической успешности школьников.

В третью группу вошел тест Дж. Холланда, позволяющий определить степень сформированности профессиональной

направленности школьников на одну из шести профессиональных сфер.

Как и ожидалось, предварительный анализ обнаружил положительные тенденции между степенью осознания школьниками своей индивидуальности и уровнем академических достижений по профилирующим дисциплинам и сформированности профессиональных направлений. Как показали результаты корреляционного анализа, показатели экзистенциальной исполненности в меньшей степени влияют на формирование личностной самоопределенности и в большей степени на формирование профессиональной самоопределенности.

В исследованиях Пергаменщика Л.А., Пузыревича Н.Л и в наших исследованиях было показано, что при комбинации  $SD > ST$  ( $SD$  – эмоциональная характеристика, а  $ST$  – когнитивная характеристика) подростку характерен когнитивный стиль жизни, поскольку обращение с самим собой становится преимущественно дистанцированным, ограниченным эмоционально. При комбинации  $SD < ST$  преобладает сильная эмоциональная отзывчивость и сочувствие, которые сопровождаются трудностью сохранения дистанции и сохранение внутреннего свободного пространства. Это характеризует эмоциональный стиль жизни. При комбинации  $F > V$  (свобода)  $> V$  (ответственность), для подростка характерен самоуверенный стиль жизни, при комбинации  $F < V$  – жизненный стиль основанный на долге.

Общий показатель экзистенциальной исполненности –  $G$  – указывает на внутреннюю открытость человека или заикленность на себе, и неспособность к диалогу – нерешительность, стесненность. Подросток, имеющий высокий показатель  $G$ , с одной стороны, является восприимчивым, решительным и имеющим чувство долга, а с другой стороны он становится ранимым, строгим, предъявляющим к себе и другим высокие требования.

По нашим данным экзистенциальная исполненность связана регрессионно со степенью выраженности ориентации на реалистическую профессию по Дж. Холланду, т.е. выбор профессий, ориентированных на конечный результат и позволяющие подростку испытывать удовле-

творение и комфорт от исполненности своих намерений.

Эти данные открывают новую перспективу в проблеме ранней профессиональной ориентации подростков и в выборе траектории его будущей карьеры. Не случайно Акимов М.К. в книге «Психодиагностика» (2014г.) считает, что шкала экзистенции является не только теоретически обоснованным инструментом, предназначенным для диагностики экзистенциальной исполненности личности, но и позволяет выявить степень выраженности и структуру подлинности респондентов.

Поскольку наше исследование проводилось в рамках теории А.Лэнгли, полученные результаты подтвердили влияние степени осознания своей самости (уровня осознания) на степень личностной зрелости подростка при выборе профессии и своей профессиональной карьеры, что требует расширение исследований данной теории в будущем на большой популяции школьников и подтверждает полно-

стью теорию индивидуальных различий А.Лэнгли. Русскоязычный вариант методики А.Лэнгли является надежным и валидным инструментом, который должен быть использован при морфогенетическом подходе исследования личности, особенно подростка, имеет нормативные данные и может использоваться для проведения дальнейших научных исследований, методологическую основу которых составляет экзистенциально-феноменологический подход. По нашему мнению теория А.Лэнгли и предложенный им инструментарий и является выходом из тупика, в котором находится современное состояние дифференциальной психологии и психодиагностики. Мы считаем, что данный инструментарий может быть использован не только при ранних (с 12 лет) этапах профессионального самоопределения, но и представляют интерес при отборе и подборе персонала из выпускников школы.

### ОБ ИСТОКАХ ПСИХОЛОГИИ СНОВИДЕНИЙ В XIX ВЕКЕ:

Г.ШУБЕРТ, П.С. АВСЕНЕВ И З. ФРЕЙД

А.А. Костригин (г. Нижний Новгород, Россия)

Современный уровень знаний о психологии сна и сновидений достаточно высок, особенно, в отличие от такового в XIX в., когда данная область только зарождалась. Но тем не менее, определение того момента и тех ученых и мыслителей, с которых началось изучение сновидений и сна, актуально, т.к., понимая истоки идей и концепций, мы можем правильно оценить достигнутые результаты и сформулировать дальнейшие перспективы.

Среди многочисленных проблем, интересовавших ученых в то время, исследование сна стояло особо. Профессор богословия Киевского университета П.Я. Светлов так описывает повышенный интерес к этому вопросу: «Всякий проводит во сне, по крайней мере, треть своей жизни, и, однако, для науки сон остается явлением загадочным по своему происхож-

дению и в своей сущности, допускающим более предположения, разной степени вероятности, чем твердые и несомненные положения».

Мировая история психологии сна среди имен «основателей» данной отрасли, которые поставили ее на научную основу, выделяет Я. Пуркинью, З. Фрейда, К. Юнга, Н. Клейтмана, С. Корена. Однако откуда черпали свои идеи указанные ученые? Что из себя представляла европейская психология сновидений XIX в.?

Другой вопрос – что происходило в российской психологии сновидений того же времени? Какие имена можно назвать?

Если на первые вопросы уже есть некоторые ответы, то над последними - работы проведено немного.

В качестве частного сюжета истории психологии сновидений рассмотрим взаимосвязь идей о сновидениях Готтфильфа Генриха фон Шуберта, Петра Семеновича Авсенева и Зигмунда Фрейда.

Готтхильф Генрих фон Шуберт (1780-1860) – немецкий естествоиспытатель, философ, писатель, ученик Ф. Шеллинга, представитель религиозно-мистического и романтического направления в философии. Его главные труды, такие как «Символика сновидений», «История души» и «Взгляды на ночную сторону науки о природе» повлияли на многих философов и ученых XIX столетия.

Петр Семенович Авсенов (1810-1852) – философ, богослов, профессор Киевской духовной академии. Одна из основных его работ – «Из записок по психологии». В ней автор изложил свои взгляды на природу души, классификацию душевных явлений, предмет и метод психологии, классификацию психологических наук.

Фигуру Зигмунда Фрейда представлять особо нет необходимости. Достаточно сказать, что он является основателем психоанализа, концепция которого очевидно повлияла на всю философию, науку, искусство и литературу XX в.

Перечисленные мыслители в своем творчестве значительную часть своих работ посвятили исследованиям сновидений. Вопрос, который будет поставлен в этой статье, звучит следующим образом – как взаимосвязаны концепции сновидений европейских и российских ученых Г. Шуберта, П.С. Авсенева и З. Фрейда? Как связана между собой европейская и российская психология сновидений XIX в.? Рассмотрим кратко эти теории.

Г. Шуберт, разрабатывая антропологию и философию сновидений, отмечал, что «символический и иероглифический язык [сновидений] является во многих аспектах соответствующим природе души, чем обычному словесному языку». Он критиковал позитивистский подход в науке, который «сводил природу к самогенерирующейся, самодостаточной машине, чей язык может быть использован для того, что отсылать ее саму к самой себе». Истинная же наука должна позволить природе самой рисовать тот «галлюцинаторный мир, в котором ее объект

раскрывает свое значение». Душа человека определяется Божественной силой, душевные явления содержат в себе высшее знание. Чтобы «перевести» это послание свыше, необходим посредник. Романтический концепт такого посредника «Скрытый поэт». Язык сновидений – это метафорический язык Бога, который разговаривает с человеком; это послание необходимо расшифровывать.

П.С. Авсенов в своем сочинении «Из записок по психологии» посвятил отдельную главу феноменам сна и сновидений. Обосновывая такую психологическую дисциплину как «История души» (которую он заимствовал именно у Г. Шуберта), П.С. Авсенов включает в нее те области психологического знания, которые сейчас наиболее полно отражены в дифференциальной психологии и смежных дисциплинах: гендерные особенности, физиологические особенности; также он включал в этот раздел психологию народов, психопатологические особенности и др. В том числе, им уделяется большое внимание безличным (бессознательным) явлениям, таким как сон. Он дает следующее определение: «Состояние сна есть такое состояние человеческой природы, когда с упадком отправления – в теле чувствования и движения, а в душе разума и воли, - господствуют только одни телесно-растительные (в теле) и духовно-растительные (в душе) отправления». Киевский профессор выделяет несколько степеней сна: 1) состояние дремоты, когда в сознание еще проникают впечатления, но волевые явления ослабевают; 2) состояние настоящего сна, в течение которого внешние впечатления воспринимаются человеком бессознательно; 3) состояние глубокого, мертвого сна, когда «вся деятельность души и тела погружается в растительную жизнь». Сон характеризуется состоянием упадком силы разума и воли, неконтролируемой деятельностью «сердца» и усилением чувства и воображения.

Сновидения содержат в себе вымышленный мир, но кажущийся человеку реальным. Сновидение, по мнению П.С. Авсенева, это хаос. Можно выделить несколько видов сновидений: 1) «беспорядочное» соединение образов, связанных

с нашей обыденной жизнью; 2) символическое воображение, касающееся судьбы человека, существенных потребностей души; 3) «сверхъестественные ночные видения», пророческие видения, означающее связь с Высшим миром.

Важной идеей, развиваемой П.С. Авсенева, является доминирование деятельности «сердца» во сне: «сердце» это совокупность чувств, желаний, стремлений, которые реализуются непроизвольно и требуют контроля со стороны разума. Такой подход дополняется также христианской трактовкой страстей как греховных явлений. Во время сна «у человека душа оставляет голову и погружается в область сердца». Таким образом, содержание сновидений определяется чувственными душевными явлениями, желаниями. «Все образы кружатся около сердца, и из них оно избирает любимые, а от прочих уклоняется; в круге этих образов оно живет как в своей стихии. Отсюда во сне всякого свой мир: корыстолюбивому снятся деньги, сластолюбивому – столы, игроку – игры, рассеянному – удовольствия». Следовательно, содержание сновидений зависит от нравственности души. Для развития человека важно уметь отличать пророческие сны от снов, образованных под влиянием «сердца».

Взгляды П.С. Авсенева имеют важное значение в свете будущей психоаналитической концепции: определение желания как фактора содержания сновидения имеет значительные сходства с фрейдовской теорией.

Рассматривая психоанализ как науку, З. Фрейд предпринял такую попытку осмысления сновидений, которая могла бы быть отнесена к научному знанию. Однако З. Фрейд предложил именно научный метод толкования сновидений. Его основа — психоаналитическое видение бессознательной деятельности человека, подобной той, которая наблюдается при ошибочных действиях здоровых людей и симптоматических действиях нервных больных. Речь идет об использовании применительно к анализу сновидений того исследовательского метода выявления истоков симптоматики заболеваний, который был реализован З. Фрейдом в тера-

певтической деятельности. Собственно говоря, благодаря методу свободных ассоциаций ему удавалось выявить у пациентов их бессознательные мысли, чувства, желания, которые позволяли обнаружить истоки заболевания. Этому способствовали также сновидения, включаемые Фрейдом в психологически обусловленную связь, уходящую своими корнями в глубины воспоминаний пациентов. Отсюда вытекало психоаналитическое понимание связи между сновидением и невротическим симптомом.

Кратко сформулируем постулаты психоаналитического анализа сновидений: сновидение представляет собой не физиологическое, соматическое, а психическое явление; видевший сон знает свое сновидение; первая пришедшая в голову видевого сон мысль о своем сновидении должна давать желаемое объяснение его.

Нужно отметить, что З. Фрейд и К. Юнг использовали [25; 32] для создания своих теорий сновидений религиозно-философские работы (Г.Г. Шуберта).

Таким образом, рассмотрев три концепции сновидений, можно сделать достаточно очевидные выводы:

1) истоком науки о сновидениях П.С. Авсенева и З. Фрейда является работа Г. Шуберта «Символизм сновидений»;

2) российская традиция изучения сна и сновидений основывалась на религиозном учении и была оригинальной;

3) теории российских ученых до сих пор недостаточно освещены и требуют более подробного анализа.

Сложность формирования однозначного образа психологии сна в науке XIX в. заключается в том, что ее истоки находятся в философии, особенно, религиозной направленности. Остается необъясненным тот факт, что имена многих российских исследователей сейчас практически не упоминаются, кроме, пожалуй, Н.Я. Грота, В.А. Снегирева и И.Г. Оршанского.

Исследование забытых теорий сновидений XIX в. поможет произвести переоценку последующих концепций, точнее определить преемственность идей, заполнить пробелы российской и европейской истории психологии.

**О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПСИХОЛОГА В ВУЗЕ**

Н. Ю. Стоюхина (г. Нижний Новгород, Россия)

Педагогический энциклопедический словарь поясняет, что преподавание – «управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых; один из компонентов процесса обучения. Преподавание реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме, и предполагает встречно-направленный процесс учения... Деятельность преподавателя направлена на выявление условий организации учебной работы, соблюдение которых позволит обучаемому сознательно ориентироваться в предмете, актуализировать полученные знания и умения, осуществлять самоконтроль» (2003).

За этими правильными и сухими строками вряд ли можно увидеть живую деятельность преподавателя психологии в психологическом вузе.

Осмысление учеными своего преподавательского и научного опыта в России имеет традицию. В конце XIX в., когда психология заявила о собственной самостоятельности как науки, она находилась под большим влиянием философии, особенно в России. В преподавании психологии как вузовской учебной дисциплины были представлены все три направления существовавших тогда в науке: экспериментальная психология, эмпирическая психология и религиозно-философская психология.

Ученые-философы, говоря о науке, месте в ней ученого, преподавателя, учителя, связывали цели воспитания и образования с формированием духовно-развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активной жизнедеятельности, ответственного за свои деяния перед обществом.

В начале своего развития психология преподавалась не как множество учебных дисциплин, отражающих основные положения науки, а как собственно наука, и сегодня слова С.И. Гессена читаются с

сожалением: сократились бюджетные средства на приобретение вузами экспериментальной техники, научной литературы, поэтому научная работа преподавателей свелась к написанию статей. Да что преподаватели! Более чем на 90% факультетов и отделений психологии отсутствует экспериментальный практикум. «Студенты не могут на себе испытать сопротивление человеческого материала. Это трудно компенсировать даже хорошим преподавателем в их лекционной работе» (2003).

О проблемах подготовки кадров для психологических вузов, особенно не стольких, писали многие. В частности, Е.Е. Сапогова отмечает, что уязвимое место большинства провинциальных вузов – научно-педагогические кадры, то, что принято называть ППС: «...во многих вузах на профессиональных кафедрах преподавателей с базовым психологическим образованием – лишь единицы. Но если рядом со студентом не было и нет профессионала (т.е. человека, знающего свою работу и практически, и теоретически, и/или как исследователь), то исчезает реальный образец для профессиональной идентификации, и студент вынужден искать его самостоятельно, подчиняясь собственным смутным представлениям о том, каким должен быть психолог» (2003). Поэтому появляются психологи, «открывающие чакры», «чистящие карму», «снимающие сглазы» и т.п. Преподавать психологию в психологическом вузе должны различные специалисты, но обязательно – психологи, потому что только психолог для психолога создает и может создать профессиональную зону ближайшего развития, «бесконечный по валентности „зазор длящегося опыта“» (1999).

Отсутствие преподавателей-психологов, ведущих различные учебные предметы в психологическом вузе, в том

числе и методы математической статистики в психологии, физиология, анатомия, будто бы имеющие косвенное отношение к будущей профессиональной деятельности, приводит к тому, что эти дисциплины читают математики, биологи, врачи, специалисты, имеющие весьма отдаленное представление о специфике получаемой студентами профессии. Содержание этих предметов не включается в решение учебно-профессиональных задач, не происходит развитие профессиональной мотивации, что не менее важно, чем профессиональные знания, умения, навыки. Студенты-психологи лишены возможности пережить значимость содержания и методов обучения определенных дисциплин, что, безусловно, обедняет их будущее профессиональное видение, неэффективно усваивается изучаемый материал и выполняемые задания. Возможно, отсюда происходит еще одна проблема: появляются выпускники-психологи, воспитанные непсихологами и осуществляющие новый цикл подготовки психологов-непсихологов, – Е.Е. Сапогова их жестко называет «клонами».

Почему же много в преподавании психологии таких «клонированных» непрофессионалов, преподавателей с неразвитым теоретическим мышлением? Каким должен быть преподаватель психологии? Интересно, что об этих требованиях, по сути, самих к себе, пишут сами преподаватели, которые понимают, что одновременно являются и педагогами, и психологами, и пытаются глубоко осмыслить свою профессиональную и научную позицию. Попробуем назвать некоторые предложения, высказываемые уважаемыми коллегами.

*Ценностный характер преподавательской деятельности.* Позиция Д.А. Леонтьева звучит очень четко: «Что еще может профессор с трибуны давать аудитории, кроме своих личных убеждений? Не является ли вообще во многом объективное знание иллюзией? Даже если есть учебник, во-первых, этот учебник имеет конкретного автора, во-вторых, даже читая лекции по учебнику, я его не читаю подряд, я что-то выбираю, я даю какую-то селекцию, я интонацией даю какое-то определенное отношение, даже если я

просто читаю механически по страницам учебника и ничего от себя не добавляю, что-то я читаю с воодушевлением, что-то я читаю с тоской в голосе. И постановка задачи воздержания от выражения своих взглядов абсолютно нереалистична» (2001).

*Ответственность за передачу знаний с позиции критичности к ним.* Ведь его точка зрения преподавателя – это заведомо неполное знание, один из вариантов знания, поэтому необходимо альтернативные варианты предлагать самому же и не выдавать свою позицию за единственно правильную. Безусловно, это накладывает дополнительную ответственность на преподавателя. Макс Вебер пишет о том, что преподавателю следует «очень остерегаться навязывать с кафедры ту ли иную позицию слушателю», причем «самый нечестный способ» при этом – когда «заставляют говорить факты». «Действительно, хотя вряд ли преподавателю следует скрывать свои взгляды, но он не может пользоваться ситуацией и своей ролью для того, чтобы тиражировать собственные взгляды (которые, кстати, во многом могут оказаться заблуждениями)» (2002).

*Соответствие в своей деятельности тому идеалу объяснения, который существует в научной дисциплине,* преподаватель «становится носителем этого идеала, как для самого себя, так и для тех, кому он преподает научную дисциплину» (2001). Об отчужденном преподавании научной дисциплины Г.С. Абрамова говорит как о форме не-жизни, она «только воспроизводит пустые формы понятий и их системы, которые разрушают саму возможность появления и научных проблем, и необходимость идеальных объяснений, и необходимость осознания современных возможностей как исторической преемственности идеалов объяснений» (2001).

Психологическое знание многозначно, вероятно, без четких границ между своими паттернами, «трудноуложимо» в границы привычных слов и понятий, поэтому вопрос о содержании любой психологической дисциплины или курса многозначен и до конца не решен.

*Со-общность ученика и учителя, живое общение, живая связь, соприкосновение сознаний обучающего и учащегося, которое нигде так не выражено, как в психологии.*

Оправданность диалогового компонента в обучении психологии вряд ли стоит обсуждать, но где она при существующих программированных заданиях, когда не то чтобы поговорить, но и оглядеться некогда ни преподавателю, ни студенту. Вместе с тем специфика передаваемого знания такова, что требует использования ссылок на контексты, соответствующие метафоры, примеры, детали, чтобы обсуждаемый феномен приобрел значимость и нашел отклик, опорную точку в переживаниях студента.

Преподавателю психологии в вузе принадлежит *роль посредника между обучающимся психологии и некоего общечеловеческого начала культуры вообще*, который, изменяя и структурируя внутреннее пространство обучающегося, раскрывая каналы самопознания, рефлексии, глубинной связи обучающегося с миром, выступает «как непосредственный побудитель (пробудитель, возбудитель) новой формы организации поведения и жизни в целом... Психолог-учитель вводит себя в организацию поведения и жизни психолога-ученика, выполняя в каком-то смысле самим собой знаковую функцию».

*Выделение своей отличительной особенности как педагога.* Е.Е. Сапогова убеждена, что педагог, учитель в психологии – «это значительно больше, чем просто педагог... Учитель в психологии – это лоцман, психонавигатор, супервизор» (2001).

Д.А. Леонтьев, ссылаясь на личный опыт вузовского преподавания, представ-

ляет его не столько как педагогическую, сколько именно психологическую практику: «то, что я делаю со студентами на семинарах и даже лекциях, начинает принимать формы, близкие каким-то аспектам психотерапии в широком ее понимании. Но все - же это не психотерапия» (2001).

*Ценностное отношение к себе.* Работая на главную цель – развитие личности психолога-профессионала, преподаватель должен чутко относиться к своим переживаниями и чувствам. В подготовке практического психолога образование решает много, но не все. Уровень профессионализма практического психолога зависит, прежде всего, от его собственного личностного роста, становления как человека, приобретения им житейской мудрости, глубины, знания самого себя, владения своими возможностями, ресурсами, способностями. Знания, умения, навыки, получаемые в процессе обучения, не должны затмить реальность, которая много богаче, чем любые образовательные схемы.

*Гражданская самоидентичность*, реализуемая в интересе и знаниях о тех психологах, которые работали в твоей стране, твоём городе «до тебя». Представляется, что знание о своих предшественниках, «провинциальных» психологах свяжет прошлое и настоящее в психологическом знании (2013).

Само же профессиональное самознание специалиста начинается с рефлексии проблем своей профессиональной деятельности, которая и есть отличная основа и для получения знаний, необходимых для решения этих проблем, и для собственного личностного роста.



## ЖУРНАЛУ «PSIXOLOGİYA» - 5 лет

Вот уже пять лет как научный журнал «PSIXOLOGİYA» Бухарского государственного университета служит средством объединения психологов Республики Узбекистан и стран СНГ, установления профессиональных контактов.

Журнал является единственным изданием в республике по теории и практике психологии, на страницах которого ведущие специалисты по различным направлениям психологии обмениваются опытом работы с новейшими методами и техниками исследования, делятся результатами научных исследований и практических наработок.

В течение пяти лет в научном журнале нашли свое отражение более трехсот статей. Среди научных работ 118 статей преподавателей Бухарского государственного университета, 155 статей коллег из Узбекистана, 36 статей коллег из России, Украины и Казахстана.

В проектах журнала активно участвовали В.Козлов, А.Карпов, Г.Шаумаров, В.Каримова, Э.Газиев, З.Нишанова, З.Ибадуллаев, Н.Сафаев, Б.Кадыров, Р.Суннатова, В.Мазиллов, А.Изакова, М.Эргашева, С.Раупов, А.Хан, Б.Умаров, М.Усманова, Д.Каххарова, Д.Сабирова, Г.Худайкулова, М.Бафаев, Э.Мухтаров, Ф.Сафаров, Д.Мухамеджанова, Д.Баратова, Н.Наркулова, Д.Мирзабдуллаева, Г.Юнусова и многие другие.

Журнал «PSIXOLOGİYA» за эти годы завоевал огромное уважение психологов не только Узбекистана, но и наших партнеров и коллег из России, Украины и Казахстана.

Журнал основан в 2011 году по инициативе профессора Бухарского государственного университета Баратова Шарифа Рамазановича.

Журнал «PSIXOLOGİYA» зарегистрирован Бухарским областным управлением агентства печати и информации РУз. (свидетельство №05-45 от 25.02.2011г.).

Журнал «PSIXOLOGİYA» включен в список обязательных выпусков ВАК при кабинете Министров РУз на основании решения ВАК №174/4 от 30 июня 2011 года для получения учёной степени доктора психологических наук.

В журнале ведутся **рубрики**:

- История психологии;
- Общая психология;
- Социальная и этнопсихология;
- Психология управления;
- Юридическая психология;
- Психология личности;
- Возрастная и педагогическая психология;
- Из жизни известных ученых-психологов;
- Словарь-справочник;
- Научная жизнь: конференции, встречи, диспуты, короткие сообщения и многое другое.

**Партнерами** журнала являются:

- Международная Академия психологических наук (МАПН) (В.В.Козлов, Россия, Ярославль);
- ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Л.Ф. Чупров, Россия);
- Международная Академия наук (И.Н.Козубцев, Украина);

- Ассоциация психологов Узбекистана (Х.Т.Махмудова, Ташкент).

С нами тесно сотрудничают ученые Национального университета Узбекистана, Узбекского государственного университета мировых языков, Ташкентского государственного экономического и педагогического университетов, Ташкентский филиал МГУ им. М.В.Ломоносова (Россия), и многих др. вузов.

В журнале публикуются статьи на узбекском, русском и английском языках ученые России, Украины, Армении, Казахстана, Белоруссии.

Журнал «PSIXOLOGYA» приглашает к сотрудничеству с научно-исследовательскими центрами, академические вузы по различным направлениям в области психологии Стран СНГ и дальнего зарубежья.

Принимаются авторские разработки тренингов, методик и тестов, имеющих патент для публикации в журнале.

E-mail: [psixologya\\_jurnali@rambler.ru](mailto:psixologya_jurnali@rambler.ru)

Мы всегда рады сотрудничать с вами!

**Редколлегия**

## Наши авторы

*Gulyatova S.T.*(82)

*Izbullaeva G.V.*(169)

*Norkulova N.T.* (89)

*Salomova G.Sh.* (76)

*Sanakulova N.S.* (82)

*Абдурасулов Р.А.*(104)

*Абдурахимов К.А.*(79)

*Авезов О.Р.* (163)

*Акрамова Ш.А.* (106)

*Аминов Н.А.*( 267, 270, 272)

*Амирова Б.А.*( 212)

*Амонов Ж.Р.* (189)

*Анварова Д.М.*( 194)

*Антоненко И.В.*( 216, 219)

*Арпентьева М.Р.*( 222)

*Ахадов Ю.Х.* (201)

*Байдрахманова А.К.*( 256)

*Байкунусова Г.Ю.*( 87)

*Баратов Ш.Р.* (23, 138)

*Баратова Д.Ш.*, (97)

*Бафаев М.М.*( 94)

*Блохина Л.Н.*( 270)

*Бобомирзаев Х.*( 116)

*Буранов М.* (132)

*Вербина Г.Г.* (265)

*Власов Н.А.* (31)

*Власова Г.И.* (208)

*Ганжиев Ф.Ф.*(154)

*Гордеев М.Н.*(31)

*Гюлмамедов А.Б.*(249)

*Демидова П.Г.* (34)

*Джаббаров Х.Х.*(140)

*Джураева О.Н.*(150)

*Елмуратова А.У.* (173)

*Ермалинская Е.Ю.*(34)

*Ефимкина А.О.* (60)

*Жабборов А.М.*(125)

*Жабборов И.А.* (125)

*Жижин А.А.* (225)

*Жубаназарова Н.С.* (227)

*Жумаев Н.З.* (152)

*Зубов А.* (25)

*Ибрагимова Ф.*(117)

*Ибраимов Х.И.*(117)

*Исхакова Э.В.* (210)

*Казимова З.А.*(154)

*Карицкий И.Н.* (216)

*Каршибаева Г.А.*(104)

*Касымходжаев А.Ш.* (150)

*Качанова Н.А.* (229)

*Каченя Г.М.* (235)

*Кашапов М.М.* (45)

*Кекина И.Б.* (237)

*Киселева Т.Г.* (239)

*Климов А.Ю.*(39,42)

*Климонтова Т.А.* (242)

*Ковалева Н.Ю.*(204)

*Кожевина А.П.* (242)

*Козлов В.В.*(9,31,63,69)

*Кораев З.Х.* (136,138)

*Костригин А.А.* (274)

*Кузьмина Т.И.* (246)

*Куранов М.К.*(132)

*Курбанова Ш.М.*(148)

*Лукманов А.С.* (109)

*Мавлонов Ж.Х.*(129)

*Мадримов Б.Х.*(123)

*Мазилев В.А.*(18)

*Максадова М.С.*(136)

*Мамурова Д.И.* (180)

*Марданова Ш.С.* (256)

*Матвеева И.Ю.* (231)

*Махмудова Г.Ф.*(148)

*Мурзина О.П.*(265)

*Мухамедова Д.Г.* (134,159)

Мухтаров А. (92)  
Мухтаров Ш.М. (166)  
Мухтаров Э.М. (166)

Назаров А.М. (197)  
Нигматова М.М. (192)  
Нишанова З.Т. (87)  
Нугер Б. (63)

Овчинникова Н.Ф. (245)  
Олимов Л.Я. (144)  
Осадчева И.И. (272)  
Остонов Ш.Ш. (189)

Панкратова Т.М. (75)  
Пиннекер И.И. (51)

Рамазанова Ф.Х. (176)  
Рассохин Д.А. (28,48,204)  
Расулева Р.Б. (159)  
Рахманова Д.Б. (161)  
Рузиев У.М. (163)  
Рухиева Х.А. (101)

Саматова Д.С. (177)  
Сафаев Н.С. (177)  
Сафаев Х.А. (142)  
Сидорова Л.С. (54)  
Смагулов Б.С. (69)  
Смирнов А.А. (36)  
Собиров Т.Р. (180)  
Собирова Д.А. (181)  
Стояхина Н. Ю. (277)

Тагирова Н.В. (129)  
Таджиходжаева Ш.А. (94)  
Тастан Т.Р. (206)  
Тахирова Г. (85)  
Ташов Х.Р. (176)

Титаева М.Г. (267)  
Глемисова А.Д. (64)  
Трифоновна С.А. (71)  
Туляганова Г.К. (85)  
Турчин А.С. (208)

Умаров Б.М. (184)  
Умурзоков Д.Х. (116)  
Умуров З.Л. (150)  
Усманова М.Н. (187)  
Усманходжаев А.Х. (150)  
Ушакова Т.Ю. (251)

Фаерман М.И. (42)  
Файзиева М.Х. (122)  
Федорова Е.М. (57)

Хаитова Н.И. (176)  
Халимова Н. (85)  
Ходжаева С.С. (192)  
Худойкулова Г.Б. (197)  
Хусяинов Т.М. (254)

Шадиев Ф.Ж. (201)  
Шадиев Х.Т. (120)  
Шеръязданова Х.Т. (258)  
Шингаев С.М. (261)  
Шоназаров А.М. (157)  
Шоумаров Г.Б. (20)

Щеблыкина Ю.А. (28)

Элов З.С. (112)  
Эшмуродов О. (120)  
Эшов Э.С. (142)

Юркина М.С. (36)

Яценко Е.Ф. (263)

## Конференции и съезды

01.07.2016

1 – 3 июля. Владивосток

VI Международная научно-практическая конференция «Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности»

03.06.2016

3 - 4 июня. Санкт-Петербург

Международная практическая конференция «Большие перемены детства. Ресурсы и вызовы времени родителям и специалистам»

13.05.2016

13 - 15 мая. Ярославль

Международный конгресс «Психология XXI столетия (Новиковские чтения)

23.04.2016

23 - 24 апреля. Санкт-Петербург

Конференция «Горизонты психологии» в рамках Петербургской недели психологии

14.04.2016

14 - 16 апреля. Красноярск

XXIII Всероссийская конференция «Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования»

13.04.2016

13 - 18 апреля. Новосибирск

Форум специалистов помогающих профессий «Психическое здоровье общества в постсовременном мире»

25.03.2016

25-26 марта. Сургут

Всероссийская научно-практическая конференция «Клиническая психология в здравоохранении, образовании и социальной сфере»

21.03.2016

21 - 23 марта. Томск

VI Международный молодежный научно-культурный форум

13.03.2016

13 марта. Санкт-Петербург

Фестиваль логотерапии

12.03.2016

12 - 13 марта. Самара

Научно-практическая конференция «Символы трансформации в современном мире»

11.03.2016

11-12 марта. Пенза

III Международная научно-практическая конференция «Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире»