ПСИХОЛОГИЯ XXI СТОЛЕТИЯ

Ярославль, 2020

Печатается по решению
Президиума Международной Академии Психологических Наук

Психология XXI столетия // Сб. по материалам ежегодного Конгресса «Психология XXI столетия» (Ярославль, 15 – 17 мая 2020)/ Под ред. Козлова В.В. –Ярославль, ЯрГУ, ЯГПУ, МАПН, 2020– 422 с.

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

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

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

Ответственный редактор: Козлов В.В.

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

Техническая редакция: Галимова Р.

© **Козлов В.В., 2020 г.**

Оглавление

КОНГРЕСС ДВУХ ЮБИЛЕЕВ
Козлов В.В. 9

СМЫСЛОВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ
Абдрашитова Т.А. 24

ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА МОТИВАЦИЮ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ
Абдуллаев Ш.А. 26

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙМОЛОДЕЖИ В ТРУДАХ КАЗАХСТАНСКИХ ПСИХОЛОГОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД
Адилова Э. Т., Аймаганбетова О.Х. 32

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ВОЕННО-МОРСКОГО ФЛОТА, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ МЕЖЛИЧНОСТНУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ
Атюшев А.А. 43

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП
Афанасьева Ю.А. 46

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ КАК СОДЕЙСТВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
Баранова Ю.Г. 49

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УЗБЕКИСТАНЕ
Баротов Ш.Р. 53

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
Башкин М.В. 60

К ВОПРОСУ О НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДАХ ДИАГНОСТИКИ ИНСУЛЬТА
Бородин М.Ю. 62

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ
Буина А.В., Изотова Е.Г. 65

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ
Бураншина Г.Г. 69

ИСТИННАЯ И ЛОЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ВО ВРЕМЯ ПРЕБЫВАНИЯ В ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ
Вавакина Т.С., Корнеенков С.С. 73

СРАВНЕНИЕ ЗНАЧИМЫХ АСПЕКТОВ ПАРТНЕРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СФЕРАХ ДЕЛОВОЙ И ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ
Вавакина Т.С. 77

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРЫ ИХ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ОТНОШЕНИЯХ К ДЕЛОВОМУ ПАРТНЁРСТВУ
Вавакина Т.С., Позняков В.П. 80

НЕГАТИВНЫЕ СТИЛИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ТРАВМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ
Венцова Т.Б. 81

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ГИПНОЗА
Власов Н.А. **86**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ У ПЕДАГОГОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ И УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ
Власова Г.И, Шингаев С.М. **88**

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА
Галимова Р.Ф. **90**

ПАНИКА И ПАНИЧЕСКИЕ АТАКИ
Ганиева М, Усманова М.Н. **93**

МЕДИАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ВПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКОВОЙ ДЕЛИНКВЕНТНОСТЬЮ
Гартвик Е.В. **98**

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭТНОСОВ В БАШКОРТОСТАНЕ
Гирфатова А.Р. **100**

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ У ДЕТЕЙ
Горбуля Е.В. **104**

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ
Горская Е.А., Федорова Е.М. **108**

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ У БОЛЬНЫХ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ
Григорьев С.Ю. **112**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ИММУНИТЕТА У ПОДРОСТКОВ
Джаббаров Х.Х. **115**

«ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»: ПОНЯТИЙНАЯ СУЩНОСТЬ
Донцов Д.А. **120**

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СТРЕССА
Донченко И., Дробышев А. **123**

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ
Дубровина С.В. **125**

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ВОСПРИЯТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ
Думаров М. **128**

КОГДА ПОЗАРЕЗ НУЖНА УВЕРЕННОСТЬ… ЧТО ДЕЛАТЬ?
Едакина Т.В. **134**

ЧЕЛОВЕК КАК ПРОЕКТ ТВОРЧЕСКОГО И ФИНАНСОВОГО ИЗОБИЛИЯ
Ерёмина /Атюшева/ Ирина Анатольевна **141**

ГЛОБАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН
Жумаев У.С. **144**

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИСТУДЕНТОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жураев Н.Ж. 148

ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ИНВАЛИДОВ В ПЕРСПЕКТИВЕ ТЕХНОЭРОТИЧЕСКОГО ТРЕНДА
Завражин С.А. 152

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СЛУЖАЩИХ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ
Захарова А.О., Кедярова Е.А., Чернецкая Н.И. 154

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГИЗМ В РАБОТАХ Ф. ДОСТОЕВСКОГО
Исаева Г.А. 157

ОБШИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ
Камакина О.Ю. 162

РОЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПРИ ОСОЗНАННОМ И ПРАВИЛЬНОМ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ
Касимов У.А. 166

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Киличев А.А. 171

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ТЕОРИЙ ЛИЧНОСТИ
Кисляков П.А., Меерсон А. С. 184

ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
Клейберг Ю.А. 190

ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ
Ковальчук Е.Г. 193

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: 30 ЛЕТ ИСТОРИИ
Козлов В.В. 196

МИФЫ О КРАТКОСРОЧНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ
Козлов В.В., Власов Н.А. 200

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИРЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
Комилова Л, Усманова М.Н. 203

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА
Комолкина О.И. 208

ЭКСПЕРТИЗА И НАУКА: О НАУЧНОЙ ОСНОВЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПРОЦЕДУРЫ
Конева Е. В. 211

ВЛИЯНИЕ МЕДИТАЦИИ НА РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ
Корнеенков С.С. 213

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ
Кулиев Ё.К. 222

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В СРЕДЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Лычагина С.В. 227

ОБЪЯСНЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ: НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО ОБЪЯСНЕНИЯ
Мазилов В.А. 230

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ СЛУХА,КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ
Малихова Л.Н. 233

ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ СПОРТСМЕНОВ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА
Махмудов М.К. 237

К разработке интегративных методов теоретических исследований в психологии
Мединцев В.А. 240

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННЫХ КРИЗИСНЫХ ЯВЛЕНИЙ
Меркульев М.Ю. 244

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ
Меркульева Т.А. 247

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «ОТКРЫТЫЙ ДИАЛОГ» ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ СОСТОЯНИЙ ВЫГОРАНИЯ
Меркульева Т.А. 250

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОМ ФОКУСЕ
Морожанова М.М. 253

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЛАДЕЛЬЦЕВ СЕМЕЙНОГО БИЗНЕСА
Мурзина Ю.С., Позняков В.П. 257

АУДИТ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ (САМОПОЗНАНИЕ)
Мусина Р. Г. 258

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОЙ БИЗНЕС-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НАРАСТАЮЩЕГО МИРОВОГО КРИЗИСА
Мухтарова К.И. 265

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СПОРТСМЕНОВ
Назаров А.М. 267

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД И МЕДИТАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ
Наркевич А.В. 274

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ ПРОСТРАНСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО И ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
Невзорова А.В., Папушкина Д.А. 278

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПСИХИКУ РЕБЕНКА
Нигматуллаева Ш, Останов Ш.Ш. 280

ПСИХОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
Останов Ш. Ш. 284

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОГОЛИЗМА И ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ
Павлова Ю.Б. 290

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
Пивоварова Т.В. **293**

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ СИСТЕМЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
Поварёнков Ю.П. **296**

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДРУГИМ УЧАСТНИКАМ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
Позняков В.П. **303**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ
Пондина И.К. **304**

ШАМАНИЗМ КАК ПРАРОДИТЕЛЬ СОВРЕМЕННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ СИСТЕМ И ТЕЧЕНИЙ
Расников Е.Ф. **309**

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ У СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
Рузиев У.М., Рузиева М. **312**

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ПОДРОСТКОВ
Савичева А.В., Прохорова М.В. **317**

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ НА ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ
Саиджанова Д.Х. **319**

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ
Сангилбаева А.О. **324**

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ БОМЖ ПРИ ОТСУТСТВИИ ПОЗИТИВНО-НАПРАВЛЕНОГО ПУТИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
Санина М.В. **327**

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОТНОШЕНИЯМ ДИАДА "ПРОДАВЕЦ–ПОКУПАТЕЛЬ"
Сафаров Д.Х. **332**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Серафимович И. В., Сабаканова А.С. **335**

МЕЖПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ПАРАМЕТРОВ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ
Смирнов А. А., Соловьева Е. В. **338**

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ
Смышляева Л.Ю. **340**

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬКАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ВРАЧА
Собирова Д.А. **346**

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
Стародубцева Г.А. **349**

ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
Стулова А.В. **357**

ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И СТРЕССУСТОЙЧИВОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ
Субботина Л.Ю. **361**

СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ РАЗВИВАЮЩИЕ КУРСЫКАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ
Суоми И.П. **366**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ
Терехин Р.А. **370**

ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ
Токарева Н.Г. **373**

ЛЮБОВЬ КАК ТРАНСПЕРСОНАЛЬНАЯ МИССИЯ ЧЕЛОВЕКА
Токсанбаева А. **376**

ОСОБЕННОСТИ ТРЕБОВАНИЙ К ТЕКСТАМ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
Турчин А.С., Турчин Д.А. **383**

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ

КЛАСОВ О ПЕРВИЧНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ
Турчин А.С. **386**

ОСОБЕННОСТИПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ
Усманова М.Н. **390**

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСОВПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГА

Федорова Е.М. **394**

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ НА ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕВНОСТИ
Фокина Н. В., Кузьмина А.С. **397**

ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ И РИСКА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА
Фомина А.В., Молчанова Л.Н. **400**

ОСОБЕННСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖЕНЩИНАМИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП ПРОБЛЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО АБОРТА
Якухина В.И. **405**

THE STUDY OF THE CONCEPT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SCIENCE OF PSYCHOLOGY BY RESEARCHERS
Yusupova Y.M. **408**

КОНГРЕСС ДВУХ ЮБИЛЕЕВ

Козлов В.В.

г. Ярославль

Этот Международный Конгресс **«Психология XXI столетия (Новиковские чтения)»** посвящен двум важным датам в жизни Ярославской психологической школы - 50-летию факультета психологии ЯрГУ и 85-летию выдающегося ученого доктора психологических наук, профессора Виктора Васильевича Новикова.

Ярославская земля дала стране немало блестящих ученых - психологов, которые приумножили ее славу в этой сегодня популярной и значимой в мире сфере человеческого познания. Здесь родились, получили специальное образование или сложились как профессиональные психологи профессора: - Абрамова Г.С., Громыко Ю.В., Добрынин Н.Ф., Дружинин В.Н., Егоров Т.Г., Ерастов Н.П., Зубов И.О., Карпов В.В., Карпов А.В., Кашапов М.М., Клюева Н.В., Козлов В.В., Колбановский В.Н., Корнилов Ю.К., Ланда Л.Н., Лебедева Н.В., Мазилов В.А., Новиков В.В., Поваренков Ю.П., Поливанов М.Н., Старовойтенко Е.Б., Субботина Л.Ю., отец и сын Страховы И.В. и В.И., Талызина Н.Ф., Урванцев Л.П., Ушинский К.Д., Ухтомский А.А., Фетискин Н.П., Филатов В.С., Филиппов А.В., Четвериков И.П., Шадриков В.Д., Шевчук В.Ф. На разных кафедрах в разные годы работали в ярославских вузах профессора: Абульханова - Славская К.А., Беляев Б.В., Брушлинский А.В., Волобуев П.Ю., Драпкина Е.С., Журавлев А.Л., Дьяков И.П., Знаков В.В., Роговин М.С., Рудик П.А., Смирнов В.Е., Шварц Л.М., Ярошевский М.Г. и некоторые другие.

Круг научных интересов ярославских психологов был и остается необычайно разноплановым.

И тем не менее, их всегда объединяла и до сих пор отличает от других одна общая черта, которую В.В.Новиков называет "совершенно нескрываемой прикладностью". Именно четкая практическая направленность, праксеологичность - "визитная карточка" ярославского психолога. Никому не уступая в теоретической тщательности и зрелости исследования, они с честью оказываются востребованными практикой. Так было, так есть и хочется надеяться, что эта ярославская традиция останется и впредь.

Любая научная школа сильна не только и не столько теоретической мощью, оригинальностью в прикладных исследованиях, а сколько своими лидерами, которые способны захватить и структурировать научное пространство. Если первые два качества – научная сила и кадровый

потенциал были всегда отличительными чертами Ярославской школы, то третья переменная – экспансивность, уже достаточно часто проявляется в характере школы.

К юбилею факультет психологии ЯрГУ подготовлен великолепным кадровым потенциалом преподавателей с учеными степенями и званиями. Кафедрами руководят доктора психологических наук, профессора.

Кафедрой психологии труда и организационной психологии руководит доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ **Анатолий Викторович Карпов.** Он является основателем и руководителем оригинальной научной школы метакогнитивной психологии деятельности, получившей признание как в России, так и за рубежом. Она неоднократно признавалась победителем в конкурсе Президента РФ для ведущих научных школ страны.

А. В. Карпов – известный отечественный специалист в целом ряде остро востребованных сферах науки и образования. Он – автор и соавтор целого ряда учебников и учебных пособий по данному направлению, в частности, учебников «Корпоративное обучение», «Современные технологии управления развитием персонала» и др. Широко известны работы А. В. Карпова и в еще одной важной области психологической науки и практики – в психологии управления и менеджмента. Наряду с теоретическими и прикладными исследованиями в данной области, он осуществил разработку методологических основ психологии управленческой деятельности, в результате чего им сформулирована новая – обобщающая концепция структурно-функциональной организации управленческой деятельности, а также разработана оригинальная концепция управленческих решений. Все проводимые им научные исследования и разработки, наряду с высоким теоретико-методологическим уровнем, характеризуются ярко выраженной практической направленностью, подтверждением чего является существенный экономический и гуманитарный эффект от внедрения их результатов.

А. В. Карпов является автором свыше 800 научных работ, в том числе: 55 монографий и глав в коллективных монографиях; 8 учебников, опубликованных в центральных издательствах и имеющих гриф Минобрнауки РФ и УМО по психологии; 19 учебных пособий; свыше 60 статей в журналах из списка ВАК; 28 статей, зарегистрированных в базах Scopus и Web ofScience; он научный редактор более 30 сборников научных трудов международного и российского уровня.

Под научным руководством А.В. Карпова защищено 40 диссертаций, в том числе 6 докторские.

Кафедра ведет активную учебную и научную работу в области организационной психологии и менеджмента. Преподаватели кафедры являются высококвалифицированными специалистами.

На первых этапах становления кафедры ее первым заведующим – ныне академиком РАО В. Д. Шадриковым была разработана поучившая широкое признание концепция системогенеза профессионалкой деятельности. Данная концепция, обобщая итоги многолетних теоретических, экспериментальных и прикладных исследований автора, является в настоящее время не только наиболее полной и развернутой, но и прошедшей многократную, всестороннюю верификацию целым комплексом прикладных психологических исследований, подтвердивших ее продуктивность.

Далее, в трудах кафедры были созданы основы принципиально нового научного направления – метакогнитивной психологии деятельности, которая позволила решить фундаментальную общепсихологическую задачу – задачу синтеза двух важнейших областей современной психологии – когнитивной психологии и психологической теории деятельности, а тем самым – содействовать решению еще более общей проблемы – интеграции психологического знания в целом. Впоследствии также была разработана обобщающая психологическая теория рефлексивной регуляции деятельности, впервые позволившая раскрыть целостную систему рефлексивных процессов регуляции деятельности, в том числе принципы и механизмы их организации.

Наряду с этим, было предложено решение еще одной фундаментальной общепсихологической проблемы – разработки обобщающей психологической теории принятия решения, в рамках которой он обнаружил и доказал существование инвариантных, единых базовых закономерностей, присущих всем основным категориям субъективного выбора, а также предложил новое решение главной теоретико-методологической проблемы современной теории решений – проблемы экологической валидности ее эмпирического базиса и концептуальных обобщений.

Значительный вклад исследования кафедры внесли и в разработку фундаментальной общепсихологической проблемы деятельности, поскольку была предложена и всесторонне верифицирована новая – обобщающая психологическая концепция деятельности, являющаяся наиболее полной среди всех существующих ныне концепций деятельности.

Существенное развитие получила важнейшая в общепсихологическом плане проблема принципов структурно-уровневой организации психических

процессов и свойств личности. В этом плане разработана обобщающая концепция структурно-уровневой организации системы психических процессов, в рамках которой удалось дать непротиворечивый синтез всех известных видов, типов, классов и уровней процессуально-психологической организации личности. Вместе с тем, в трудах кафедры теоретически обоснован и развит новый – структурно-уровневый подход и к разработке фундаментальной общепсихологической проблемы способностей.

Наряду с этим, развит и существенно углублен общенаучный методологический принцип системного подхода. Разработан новый – метасистемный принцип, с позиций которого оказалось возможным дать более полное и содержательное решение ряда теоретико-методологических и общепсихологических проблем – прежде всего, проблемы рефлексивной организации психики, проблемы произвольной регуляции деятельности, проблемы структурно-функциональной организации психических процессов и мн.др.

С позиций принципа метасистемного подхода существенное развитие получила фундаментальная общепсихологическая проблема сознания, а также предложено комплексное решение еще одной важной в методологическом плане общепсихологической проблемы – структурной организации индивидуальных качеств личности.

Был внесен значительный вклад и в развитие методологических основ когнитивной психологии, поскольку им были развиты принципиально новые теоретические представления о содержании предмета наиболее важного и перспективного ее направления – современного метакогнитивизма.

Наряду с этим, существенный вклад был внесен и в исследования важнейшего и наиболее перспективного класса профессиональной деятельности – субъектно-информационного: разработаны методологические основы психологической концепции, раскрывающей и объясняющей основные закономерности организации деятельности данного класса, что имеет первостепенное значение в плане решения стратегических задач перехода к цифровым технологиям и экономике знаний.

Значительно развиты и углублены представления об одном из важнейших методологических принципов психологии – генетическом. В итоге обширного цикла исследований генезиса всех трех основных типов деятельности – профессиональной, учебной и игровой им разработана новая концепция, позволяющая выявить и объяснить целостную систему общих и инвариантных генетических закономерностей их формирования и развития.

Таким образом, существенно углублены и концептуально обогащены основополагающе методологические принципы и общепсихологические

категории – принципы системности и развития, категории деятельности, сознания, психических процессов, способностей личности, субъективного выбора и рефлексии, что имеет первостепенное научное значение для развития общей психологии в целом и ее методологических основ, в особенности.

Научная деятельность кафедры характеризуется органичным единством методологии, теории и практики. Так, на основе полученных им методологических результатов в области психологической теории деятельности, теории психических процессов и теории принятия решений продуктивное развитие получил целый ряд теоретических направлений психологии – прежде всего, в сфере психологии образования, а также психологии управления и менеджмента. В трудах кафедры сформулирована новая концепция образовательной деятельности, позволяющая синтезировать традиционные представления в области педагогической психологии с новейшими данными когнитивной психологии в целом и современного метакогнитивизма, в особенности. Тем самым в значительной мере решена ключевая в методологическом плане задача конвергенции, а затем и синтеза этих двух основополагающих областей психологии. На основе этого разработана и оригинальная психологическая концепция педагогической деятельности как ценрального звена всей системы образовательных взаимодействий, впервые позволяющая дать комплексное объяснение целой совокупности неизвестных ранее ее закономерностей и феноменов.

Заведующей **кафедрой общей психологии** является **Конева Елена Витальевна**, доцент, доктор психологических наук, действительный член МАПН, главный государственный эксперт Ярославской лаборатории судебной экспертизы Министерства юстиции РФ, руководитель магистерской программы «Общая психология профессиональной и экспертной деятельности», руководитель проектов РФФИ. Кафедра общей психологии по праву может гордиться своей историей, достижениями, уровнем учебной и научной деятельности. Выбирая актуальные направления развития, поддерживая высокий уровень научных исследований, признанных не только в России, но и за рубежом, кафедра является одним из центров отечественной психологической науки, решающим фундаментальные научные проблемы и важнейшие практические задачи общества.

Как научная, так и практическая жизнь кафедры весьма разнообразна. Исследовательская работа представлена ныне многими проектами, осуществляемыми в рамках грантов российских научных фондов. Сотрудники кафедры участвовали во многих российских и ряде зарубежных

конференций, поддерживают научные контакты с учеными Франции (ИНЕТОП), Германии (университет Богума), США, Англии Канады. В рамках международного взаимодействия регулярно проходят семинары, посвященные проблемам исследования инсайта, проводится систематическая организация контактов с коллегами из университетов и научных учреждений городов Гейдельберга, Техаса, Делавера, Киева и др. Научная работа кафедры является продолжением деятельности основателей кафедры. Большая часть учеников Ю. К. Корнилова занимаются исследованием процесса мышления и решения задач, проблемы понимания и практического мышления. На кафедре осуществляются исследования инструментального и практического мышления, большой блок проектов направлен на изучение инсайта, особое место занимают исследования, посвященные оптимизации взаимодействия в диаде «врач-пациент» и принятию решений родителями ребенка-пациента, проводится изучение мудрости как детерминанты решения сложных жизненных проблем, разрабатываются методологические основы и методический аппарат психологической экспертизы.

Кафедра имеет множество связей с внешними организациями в масштабах России. В настоящее время преподаватели и аспиранты кафедры осуществляют тесное научное сотрудничество с Российской академией народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Институтом психологии Российской Академии Наук, Казанским Федеральным Университетом, Санкт-Петербургским государственным университетом, Высшей школой Экономики, Московским государственным университетом и многими другими. Реализованы совместные научные проекты с Институтом философии РАН, Институтом психологии РАН, Институтом психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины.

В практическом плане кафедра сотрудничает с Федеральным бюджетным учреждением «Ярославская лаборатория судебной экспертизы Министерства юстиции Российской Федерации; ГБУЗ ЯО «Областной перинатальный центр»; Управлением федеральной службы исполнения наказаний России по Ярославской области; ГБУЗ ЯО Областная детская клиническая больница; ГБУЗ ЯО Областная клиническая психиатрическая больница, Российским государственный академическим театром драмы имени Ф. Волкова,Департаментом по физической культуре, спорту и молодежной политике Ярославской областии др. Кафедра принимает активное участие в предоставлении студентам баз для прохождения практик.

Кафедра общей психологии по праву может гордиться своей историей, достижениями, уровнем учебной и научной деятельности. Выбирая

актуальные направления развития, поддерживая высокий уровень научных исследований, признанных не только в России, но и за рубежом, кафедра является одним из центров отечественной психологической науки, решающим фундаментальные научные проблемы и важнейшие практические задачи общества.

Основатель **кафедры социальной и политической психологии** профессор, доктор психологических наук**Виктор Васильевич Новиков**, известный ученый и организатор науки. При кафедре с начала организации была открыта очная и заочная аспирантура, докторантура и институт соискательства (руководители проф. Новиков В.В., Козлов В.В., Ерина С.И.).

За период деятельности кафедры преподаватели опубликовали свыше 2100 научных и научно-методических работ, в том числе и солидные монографии, многотомные избранные труды, учебники, учебные пособия, практикумы, методические указания, сборники научных трудов по итогам конференций, симпозиумов, конгрессов и методологических семинаров, действующих на базе кафедры.

Кафедра в лице профессора Новикова В.В. явилась инициатором действующего докторского диссертационного совета по двум специальностям: 19.00.05 – социальная психология, и 19.00.03 – психология труда. В течение этих лет под руководством членов кафедры проведено более 180 защит на соискание ученой степени кандидата и доктора психологических наук по социальной психологии.

С 2001 года впервые стране на базе кафедры начал издаваться журнал «ЧФ: Социальный психолог» (гл. редактор Козлов В.В.). Уже выпущено 38 номеров этого журнала. Все номера загружены в РИНЦ. Журнал имеет высокий импакт –фактор и включен ВАК РУ в качестве рецензируемого издания.

В начале третьего тысячелетия кафедра в лице Новикова В.В. и Козлова В.В. инициировала и продолжает издание журналов «Проблемы психологии и эргономики»; «Социально-психологическое общество и власть»; «Вестник интегративной психологии».

Издание «Вестника интегративной психологии» было связано с проведением весенних методологических семинаров, организованным кафедрой для объединения региональной психологии вокруг Ярославской психологической школы и освещения основных методологических проблем. Первый выпуск состоялся в 2003 году. Главный редактор журнала – профессор Козлов В.В. Выпуск журнала – ежегодный. В этом году будет выпускаться 20-ый номер этого журнала. В последние годы он является

совместным проектом с Бухарским государственным университетом и включен ВАК РУ в качестве рецензируемого издания.

Научный сборник «Методология современной психологии» выпускается под редакцией Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф. До 2018 года сборник выпускался один раз в год. Начиная с 2019-го – 2 раза в год. На настоящий момент было сделано10 выпусков сборника. Сборник зарегистрирован в РИНЦ и все выпуски загружены в систему цитирования.

С 1999 года выпускаются многотомные научные сборники к Международным Конгрессам, которые организовывались силами кафедры. Всего выпущено 37 томов сборников, некоторые из которых загружены в РИНЦ. Главный редактор и издатель сборников – профессор Козлов В.В.

Все издательские проекты дали тысячам психологов возможность опубликовать свои научные изыскания и интегрировать российское психологическое сообщество вокруг Ярославской школы психологии.

Кафедра с момента основания вела специализацию в области социальной и политической психологии. Она обеспечивала около 40 и спецкурсов и курсов по социальной и политической психологии, многие из которых имели оригинальный авторский характер. Кафедра за истекший период была инициатором и активным участником научных, научно-методических конференций. Преподаватели кафедры выступили организаторами ряда конференций с международным участием, в том числе совместно с Бухарским государственным университетом, КазНУ им. Аль Фараби, ИП РАН, ИрГУ. Установлены контакты с ведущими психологическими факультетами Казахстана, Узбекистана, Латвии, Белоруссии. Проведены совместные семинары и конференции.

Кафедрой в настоящий момент руководит доктор психологических наук, профессор **Козлов Владимир Васильевич**.

В.В. Козлов - основатель научной школы интегративной психологии. Главное значение профессора Козлова для развития психологии – это попытка организации новой методологии и парадигмы психологии (седьмой волны психологии – интегративной). Козлов В.В. вложил огромное количество энергии разработке интегративной психологии как новой парадигмы психологии, интеграции методов исследования личности и группы, разработке новых методов психосоциальной помощи населению в индивидуальной и групповой формах. Специализируется в области социальной психологии, кризисологии, психологии сознания, психологии личности, психологии творчества, методологии психологии. Под его

научным руководством защищено 145 кандидатских и 37 докторских диссертаций, обучается 8 аспирантов и 3 соискателя.

Автор более 900 научных публикаций, в том числе 71 монографий и 50 учебников и учебных пособий. Под редакцией В.В.Козлова за последние годы вышло 116 научных сборников. Награжден за заслуги в науке и образовании 9 орденами и 12 медалями, а также является обладателем звания победителя в двух номинациях во Всероссийском конкурсе «Золотая Психея».

На сегодняшний день на кафедре работают преподаватели самой высокой квалификации. Это компетентные преподаватели психологи, и учёные, имеющие опыт работы на предприятиях, в научно-производственных объединениях, в коммерческих организациях и в качестве психологов-консультантов, исследователей общественного мнения, участников предвыборных компаний, за плечами которых многочисленные исследования. В основном это бывшие выпускники факультета психологии ЯрГУ, успевшие самостоятельно поработать в качестве психологов и вернувшиеся на родной факультет обогащённые практическими наработками, и пониманием роли и места психологии и психолога в современных жизненных реалиях. Важным является разновозрастной состав кафедры, что создаёт основу для преемственности и развития, а также различного видения научно-теоретических акцентов в понимании социальной психологии как науки. Фактически на кафедре работают психологи, впитавшие в себя специфическое видение социальной психологии в соответствии с динамикой её развития в конкретных социально-исторических условиях. Вот такое содружество с одной стороны разных, но при этом обладающих глубоким внутренним духовным родством представителей разных возрастных генерация является очень продуктивны для перспективы кафедры.

Научная проблематика кафедры многомерна.

Козлов В.В. специализируется в области социальной психологии, кризисологии, психологии сознания, психологии личности, психологии творчества, методологии психологии. Доцент, кандидат психологических наук, член-корреспондент Международной Академии психологических наук Панкратова Татьяна Михайловна работает над созданием теоретической модели психологического благополучия семьи в условиях социальных изменений на основе системного подхода в анализе психологических стратегий построения семейных отношений, общения и совместной деятельности членов семьи с учетом их возрастных, гендерных особенностей и профессиональной активности; а также метасистемного подхода в анализе

социального поведения семьи как коллективного субъекта в межгрупповых взаимодействиях в многополярном политическом и социокультурном пространстве. Кроме этого, в сфере научных интересов Т.М. Панкратовой находится проблема развития профессиональных компетенций работников помогающих профессий, психологические детерминанты социальной тревоги личности, гражданской активности личности и социальных групп.

Трифонова Светлана Алексеевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии, заместитель декана по заочной форме обучения, руководитель магистерской программы «Прикладная психология» направления подготовки 37.04.01 Психология (заочная форма обучения). Член Российского психологического общества, член-корреспондент Международной Академии Психологических наук.

С.А. Трифонова автор около 100 научных и учебно-методических работ. Область научных интересов: социальная психология, в частности, психология социальных ситуаций, психология взаимоотношений в малой группе, этническая и кросс-культурная психология, психодрама как метод групповой и индивидуальной психотерапии..

Научно – исследовательская работа кафедры ведется по следующим направлениям: психология социальных и политических процессов в условиях модернизации современного общества; трансперсональная психология; интегративная психология; теория и методология социальной психологии; социальная психология семейных отношений; социальная психология имиджа организации; психология социального познания; политическая психология. Одним из ведущих направлений является разработка теории и методологии интегративной психологии (научный руководитель – В.В. Козлов).

Глобальным организационным проектом кафедры является **Международная Академия психологических наук**, которая в настоящий момент Академия объединяет 790 кандидатов и докторов наук из 50 стран, работают 20 отделений МАПН в России и за рубежом.

Под эгидой МАПН изданы: 355 монографий, 650 сборников научных трудов, 530 учебных пособий и учебников.

Под эгидой Академии за 28 лет проведено более 1000 научных семинаров, симпозиумов, Конгрессов. Первым президентом МАПН (1992-2010) является первый декан факультета психологии ЯрГУ и основатель кафедры Новиков В.В. С 2010-го года президентом является профессор Кзлов В.В.

Кафедрой **педагогики и педагогической психологии**успешно руководит педагог, ученый и организатор, профессор, доктор

психологических наук **Сергей Михайлович Кашапов**. С одной стороны кафедра имеет статус межфакультетской и преподаватели ведут цикл психолого-педагогических дисциплин на всех факультетах университета. Преподаватели кафедры ориентированы на формирование у будущих экономистов, историков, политологов, физиков, математиков и юристов интереса к свойствам и явлениям человеческой психики. С другой стороны - кафедра является специализирующей: на факультете психологии преподавателями кафедры читаются курсы по общепрофессиональным и специальным дисциплинам. На кафедре обучаются магистранты по двум магистерским программам «Психология развития и образования» и «Психолого-педагогическое обеспечение образовательной деятельности». Имеется аспирантура. На кафедре педагогики и педагогической психологии одним из ведущих направлений является исследование и формирование профессионального творческого мышления (научный руководитель – профессор С.М. Кашапов).

М.М. Кашапов – один из ведущих ученых-психологов, известный в стране специалист в ряде фундаментальных и прикладных направлений современной психологии. Он - руководитель исследовательских и издательских проектов, поддержанных фондами Министерством образования и науки РФ, РГНФ, ИОО “фонд Сороса”, TEMPUS. Координатор международной программы TEMPUS по интерактивному обучению (Франция, Nanterre, Paris-X).

М.М. Кашаповым обоснованы психолого-педагогические и социально-психологические условия исследования и формирования профессионального творческого мышления, создана структурно-функциональная теория творческого мышления профессионала, разработано и апробировано 27 психодиагностических методик исследования основных компонентов творческого профессионального мышления, сконструированы тренинговые программы (в том числе и видеотренинговые) по формированию творческого мышления профессионала. Разработана структурно-функциональная концепция конфликтной компетентности личности. Обоснованы методологические основы теории и практики решения конфликтных ситуаций. Сконструированы авторские технологии обучения профессионалов способам творческого разрешения конфликтных ситуаций. Создана и в настоящее время реализуется образовательная программа по конфликтологии для сотрудников Центра оценки и контроля качества образования Ярославского департамента образования Ярославской области.

М.М. Кашаповым разработана структурно-уровневая теория педагогического мышления, в которой впервые реализован синтез

представлений об основных функциях, компонентах, процессах профессионального мышления преподавателя. Выявлена иерархизация оценочных, прогностических и рефлексивных процессов. Обнаружен и проинтерпретирован принципиально новый тип закономерностей организации этих процессов.

Обосновано положение о существовании в структуре деятельности неизвестных до настоящего времени уровней её организации (ситуативный и надситуативный). На основании этого положения выделены ситуативный и надситуативный уровень обнаружения проблемности в решаемой педагогической ситуации, а в дальнейшем – ситуативный и надситуативный типы педагогического мышления.

Исследование педагогического мышления как познавательного процесса поиска и разрешения проблемности, разрешение которой характеризуется личностной включенностью учителя на преобразования в ходе самой профессиональной деятельности, позволяет выделить следующие его компоненты: 1) деятельностный, ситуативный (отражает самодетерминацию творческой интеллектуальной активности педагога; специфику решения педагогической проблемной ситуации); 2) личностный, надситуативный (отражает способы контроля, оценки и осознания педагогом своей деятельности; своевременное выявление и оптимальное разрешение нравственных проблем, возникающих в процессе личностного развития, как учащихся, так и своего собственного, видение позитивных педагогических перспектив).

Основное направление научных работ кафедры «Психология профессионального и личностного развития» включено в программу Центрального регионального отделения РАО «Актуальные проблемы модернизации образования в центральном регионе РФ». Сфера научных интересов сотрудников кафедры обширна. В русле психологии и педагогики высшей школы проводятся исследования, посвященные психологии мышления, психологии индивидуального характера; развитию творческого мышления будущего профессионала; мотивации научной деятельности; проблеме формирования компонентов профессиональной компетентности и личностным детерминантам профессионализации для различных сфер профессиональной деятельности; проблеме «Я-концепции» профессионала. Активная научная работа успешно ведется в области конфликтологии, психологии творчества, психологии спорта, перинатальной психологии.

Заведующая **кафедрой консультационной психологии** факультета психологии **Клюева Надежда Владимировна-** доктор психологических

наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы, действительный член МАПН, директор Центра корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им. П. Г. Демидова, директор Региональной Ассоциации психологов-консультантов, член Общественной палаты Ярославской области, ведущий тьютор МИМ ЛИНК.

Ведущая научная тема кафедры консультационной психологии – «Методология, теория и практика профессионального развития психолога-консультанта». За время существования кафедры выявлены фундаментальные особенности этого сложного типа профессиональной деятельности, описаны этапы становления психолога-консультанта, механизмы формирования профессиональной компетентности, выявлена связь личностного и профессионального развития психолога-консультанта. Научно обоснованы современные образовательные технологии, которые можно использовать при подготовке психологов-консультантов. С 2018 года начаты исследования, посвященные этическим основаниям работы психолога-консультанта. Защищены 30 кандидатских диссертаций по тематике консультирования, внутрифирменного обучения, экзистенциальной традиции в консультировании, этике в работе психолога консультанта (научный руководитель - Клюева Н.В.).

Важное направление работы кафедры - проведение прикладных научных исследований. Большинство из них связаны с вопросами психологического благополучия и разработкой эффективных технологий психологического сопровождения различных групп населения

В 2007 году в университете создан Центр корпоративного обучения и консультирования (научный руководитель - А.В. Карпов, Директор Центра – Н.В. Клюева), который стал одним из ведущих российских психологических центров, объединившим опытных профессионалов в сфере психологического консультирования, коучинга, бизнес-консультирования и тренинга. Деятельность Центра (http://yarconsultant.ru) основана на научных разработках Ярославской психологической школы, оригинальных технологиях, которые используют консультанты и бизнес тренеры. Среди направлений работы Центра - индивидуальное, возрастно-психологическое и семейное консультирование, сопровождение семей, находящихся на различных этапах развода, психологическая подготовка спортсменов, управленческая и психологическая подготовка руководителей, социально-значимые проекты. Важным шагом в развитии консультационной психологии как сферы научного знания и психологического консультирования как практической деятельности стало создание в Ярославской области в 2012 году НП "Региональная Ассоциация

психологов-консультантов". Н.В. Клюевой разработаны методологические и теоретические основы образования взрослых, обоснованы психолого-педагогические и социально-психологические условия его эффективности. Разработанные ею программы тренингов для управленческих работников предприятий и организаций («Корпоративный тренинг», «Мотивационный тренинг», «Тренинг лидерского поведения», «Инновационный тренинг», «Управленческий тренинг») позволяют существенно повысить успешность работы психолога, многие из которых прошли обучение в Школе тренеров и консультантов на базе Центра корпоративного обучения и консультирования, которым руководит Н.В. Клюева. Разработаны оригинальные подходы к подготовке психологов-консультантов в вузе и в системе поствузовского образования.

Руководитель социально значимых проектов, реализуемых Региональной Ассоциацией психологов-консультантов: психологическое сопровождение пожилых людей, воспитанников детских домов, психологическая подготовка к материнству, «Секреты успешных родителей», поддержанного фондом грантов Президента РФ. Несколько раз коллектив кафедры, которой руководит Клюева Н.В., становился победителем конкурсов Союза охраны психического здоровья.

Два юбилея связаны тесно. В.В.Новиков один из основателей и первый декан факультета психологии ЯрГУ, которому в этом году исполняется 50 лет.

Новиков В.В. - известный в нашей стране и за рубежом специалист в области социальной психологии, промышленной психологии и психологии коллектива, он внес своими исследованиями крупный вклад в психологическую науку и практику, активно участвуя в разработке научных проблем социальной и промышленной психологии. За выдающиеся заслуги в теории и практике психологической науки награжден медалями СССР и России, а также орденом «Знак почета», орденом «Звезда Вернадского первой степени за заслуги в науке» Международного Межакадемического Союза при ЮНЕСКО, орденом «За заслуги перед отечеством» 2 степени, Почетным Знаком Губернатора Ярославской области «За заслуги в образовании. Высшая Школа». В.В. Новиков первым из Ярославских психологов удостоен звания «Заслуженный деятель науки России». Лауреат Национального профессионального психологического конкурса «Золотая Психея» по итогам 2005 года в номинации «Патриарх российской психологии» (октябрь 2006). В 2009-ом году он стал победителем в конкурсе «Золотая Психея» на звание «Патриарх российской психологии».

В.В. Новиков проявил себя умелым организатором науки, руководителем ряда перспективных направлений исследований. Под его руководством подготовлено и защищено 85 кандидатских и 35 докторских диссертаций. Он является учредителем и главным редактором журнала «ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР», включающего специализированные серии «Проблемы психологии и эргономики», «Социальный психолог», «Общество и власть», является руководителем исследовательского проекта по кризисологии, номинированного на Государственную Премию РФ (2002 г.) и др.

В.В. Новикову, заслуженному деятелю наук России, кавалеру Золотой Звезды Вернадского I степени, первому президенту МАПН, действительному и почётному члену многих российских и международных академий, университетов, ассоциаций, члену редколлегий нескольких научных журналов и других изданий, автору более чем 1000 публикаций было суждено работать профессором кафедры социальной и политической психологии до 12 августа 2014-года.

Организаторами Конгресса являются весьма известные психологические организации: Международная Академия Психологических Наук, Российское Психологическое Общество, Администрация Ярославской области, Ярославский государственный университет, Институт Психологии РАН, Межрегиональная эргономическая ассоциация России, Ярославский государственный педагогический университет.

Работу Конгресса планируется организовать по следующим основным направлениям:

- **Методология современной психологии: проблема парадигмы и школы в психологии (рук. профессора Карпов А.В., Мазилов В.А., Петренко В.Ф.)**
- **В поисках общей теории - интегративная парадигма психологии (рук. профессора Козлов В.В., Клюева Н.В., Янчук В.А,)**
- **Практические методы в современной психологии (рук. профессора Кашапов С.М., Конева Е.В., Поваренков Ю.П., Субботина Л.Ю, Турчин А.С., доцент Урываев В.А.)**

Наряду с секционной работой по основным направлениям, планируется организация вне секционных форм – симпозиумов, дискуссий, круглых столов, воркшопов ведущих психологов России. Конгресс будет построен в содержательном отношении на обсуждении материалов сборников, которые будет издаваться до начала Конгресса.

Это сборник «Психология XXI столетия», который предваряется этой вводной статьей.

Вторым издательским проектом является сборник **«Методология современной психологии» - по теме «Проблема парадигмы и школы в психологии».** Данный сборник уже представлен к печати и включает множество статей по теме крупных психологов России.

Юбилею будет посвящена **«Энциклопедия Ярославской психологической Школы»** (организатор и главный редактор проекта профессор Козлов В.В.)

Со всеми этими материалами можно будет познакомиться на самом Конгрессе.

СМЫСЛОВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Абдрашитова Т.А.

Аннотация: В статье рассматривается проблема структуры личности, природа её организации и влияние на функционирование индивида как ключевой компонент во всех теориях личности.

Abstract: the article deals with the problem of personality structure, the nature of its organization and the impact on the functioning of the individual as a key component in all theories of personality.

Ключевые слова: смысловая сфера, регуляция поведения, структура личности

Keywords: conceptual structure, regulating behavior, personality structure.

Проблема структуры личности, природа её организации и влияние на функционирование индивида является ключевым компонентом во всех теориях личности. Но, несмотря на разнообразие, теории личности, имеют общую концептуальную основу, которая состоит из 6 основных блоков: структура личности, мотивация поведения, развитие личности, психопатология, психическое здоровье, терапевтические технологии.

Только благодаря внутреннему диалогу личность может обдумать разные и даже противоречивые варианты своих действий, строить прямо противоположные планы переживать амбивалентные чувства, делать прогнозы. Эта внутренняя дискуссия служит школой настоящего диалогического мышления. Важность фиксации, проносящихся в нашем сознании вопросов подчеркивали А. Бек, А. Эллис и другие когнитивно-ориентированные специалисты. Более того, это составляет одну из главных

техник коррекции консультирования [Б.С.Братусь,2019]. Фиксация и осознание внутренней дискуссии по Ю.Н. Емельянову, составляют наш творческий потенциал, поскольку вопросы несут сомнение в устоявшийся порядок вещей, в них заключены возможности новых решений.

Поскольку психика – эволюционный филогенетический механизм адаптации к физической среде, функционирующий на уровне такой макрохарактеристики человека как индивид, следовательно функции психического отражения и регулирования в своей взаимообусловленности создают целостность психики и обеспечивают необходимое информационное взаимодействие человека со средой с целью адаптации к качественному многообразию физической среды. На уровне этой подсистемы эволюционным шагом в расширении адаптивности является регулирование жизнедеятельности во внешней среде на основе непосредственного отражения окружающего мира в идеальном плане - в субъективных образах.

Именно смысловая сфера сознания позволяет человеку выделить себя из окружающей среды, представить и упорядочить свои отношения с ней, переподчинить свою жизнедеятельность этой устойчивой внутренней структуре отношений, а не внешним воздействиям. [Д.А.Леонтьев;1999]. В этом состоит та внутренняя качественная перестройка, благодаря которой возникают новые способы взаимодействия с социальной средой – субъектные. На этом завершающем этапе развития систем регуляции человек становится **субъектом** своей жизни и деятельности, источником самопричинности и саморазвития, а его поведение – активным.

В детском возрасте и до младшего подросткового возраста регуляция поведения осуществляется непосредственно ситуацией. Регуляция поведения в подростковом периоде усложняется пусть и небольшим, но опосредующим звеном: побудители поведения расширяются значимым социальным окружением. Это надситуативное поведение свойственно индивиду, но еще не личности, поскольку является пассивно конформным, задаваемым только экспектациями окружающих («я это делаю, потому что все наши так делают»). Поведение опосредуется внешним мотивом - мнением референтной группы, поэтому будет ли оно по-настоящему адаптивным или отклоняющимся от социальных норм (дезадаптивным) полностью зависит от ценностей и норм этой группы. Ситуативное и надситуативное поведение протекает как реакция на внешние воздействия, по отношению к которым человек занимает позицию пассивного **объекта** средовых влияний, что ведет к сниженному уровню контроля и ответственности за событиями собственной жизни, составляя фактор риска девиаций. И лишь на последнем этапе онтогенеза регулятивных систем, когда в выборе мотивов своих

действий человек ориентируется на всю собственную внутреннюю систему отношений к Я, другим, жизни и дальнюювременную перспективу, регуляция становится личностной, поскольку осуществляется со стороны сознания, смысловой сферы личности. Смысловая сфера личности составляет главное новообразование старшего подросткового и юношеского возраста.

Таким образом, эволюционное совершенствование адаптивности человека в филогенезе состоит в развитии сложных внутренних механизмов, обеспечивающих «вписанность» и жизнеспособность сначала в физической, а затем – в социальной среде. Филогенетические механизмы адаптации проявляются в онтогенезе систем регуляции поведения и соответственно – в процессе формирования личности.

Список источников.

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. Психологический подход. ООО ТД «Никея»,2019
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Дис. …д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 1999. – 535 с.

ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА МОТИВАЦИЮ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ

Абдуллаев Ш.А.
г.Бухара, Узбекистан

При изучении влияния межличностных отношений на мотивационную сферу спортсменов необходимо отслеживать, происходит ли это влияние непосредственно на мотивацию или на психологические особенности спортсмена, выступают межличностные отношения в качестве диспозиционных или ситуационных мотивов.

Межличностные отношения могут влиять непосредственно на мотивацию спортсмена, например, за счет тесных отношений со своими подопечными тренер имеет возможность во время соревнования мотивировать спортсменов на победу [8, с.30].

межличностные отношения могут корректировать психологические особенности конкретных спортсменов, тем самым, влияя не на мотивацию непосредственно, а на ее диспозиционные факторы. Например, тренер может часами работать с каким-либо членом команды, разбирая его

психологические проблемы, с целью поднять его моральный дух и повысить мотивацию занятия спортом, скорректировать его внутренние факторы мотивации [8, с.36].Влияние межличностных взаимоотношений на потребности спортсмена станет понятным, когда мы вспомним, что потребность – это некая неудовлетворенность человека. Понятно, что отношения внутри команды не могут удовлетворить абсолютно все потребности спортсмена, однако если вспомнить потребности по Маслоу или по Мюррею, то мы увидим, что удовлетворение ряда потребностей не возможно без благоприятной психологической обстановки в команде и без хороших межличностных взаимоотношений [9, с.72].

Третья ступень потребностей по Маслоу – это потребность в принадлежности и любви. Разные люди понимают любовь по-разному, однако тесные межличностные взаимоотношения внутри команды всегда будут восприняты как принятие внутри команды, как «любовь». И наоборот, если в команде будут постоянные конфликты между спортсменами и тренером, то члены команды не будут чувствовать «любви» и одна из их базовых потребностей не будет удовлетворена. Неудовлетворение базовой потребности тормозит развитие человека, спортсмен не будет стремиться к удовлетворению потребностей более высокого уровня, к самоактуализации, а, следовательно, будет проигрывать в конкурентной борьбе из-за нехватки мотивации.

Рассмотрим еще потребности, на которые оказывают влияние межличностные отношения внутри спортивной команды. Потребность в уважении и признании по Маслоу и потребность в общении и установлении эмоциональных связей по Мюррею также сильно завязаны на уровень межличностных отношений в команде. Только в команде с крепкими и дружественными межличностными взаимоотношениями спортсмен может получить в нужный момент психологическую поддержку и подпитку в качестве признания и качественного общения [10, с.84].

Таким образом, благоприятная психологическая обстановка внутри спортивной команды, особенно детской, учитывая ее большую тягу к прочным межличностным отношениям, способствует удовлетворению практически всех психологических и социальных потребностей.

Цели и задачи спортсмена являются определяющими составляющими его мотивационной сферы, а потому влияние межличностных отношений на цели и задачи юного спортсмена в команде очень важно.

Можно выделить две роли межличностных отношений во влиянии на цели и задачи спортсмена [10]:

1. **Формирующая роль**. Отношения внутри команды и с тренером команды должны формировать цели спортсмена и цели команды в целом. В первой главе было отмечено, что ребенок в возрасте 7-9 лет уже находится в состоянии формирования целей. Именно этому и должны способствовать межличностные отношения в команде. Если юный спортсмен начинает играть в баскетбол в команде, где дети тесно и открыто коммуницируют, где поддерживается «баскетбольный дух», где тренер в неформальном тоне рассказывает про выдающихся баскетболистов, то в дальнейшем спортсмен на долго сформирует цель «быть успешным баскетболистом, преданным своей команде».

2. **Коммуникационная роль**. Отношения внутри команды должны быть открытыми и прозрачными, чтобы тренеру или лидеру команды было просто ставить общекомандную цель. Чтобы все члены команды понимали ее смысл правильно. В детской команде это особенно тяжело, так как формулировка цели детям должна звучать предельно просто и должна достичь слуха каждого юного спортсмена.

Таким образом, межличностные отношения очень важны для целей и задач юных спортсменов, так как только при хороших межличностных отношениях спортсмен сформирует у себя правильную цель на победу и четко поймет общекомандную цель.

Если говорить про влияние межличностных отношений на интерес спортсмена к какой-либо спортивной деятельности, то здесь также стоит отметить важность данного вопроса. Если спортивная деятельность не будет ребенку интересна, то он ее в скором времени закончит или не будет прикладывать много усилий для достижения результат.

В данном случае, межличностные отношения не являются фактором, который формирует интерес. Интерес к спортивной деятельности будет формироваться в зависимости от других факторов: личных успехов и достижений, соответствия складу характера и так далее. Межличностные отношения здесь играют роль благоприятного или не благоприятного «фона». Если отношения внутри команды напряженные, то у ребенка появляется мнение, что эта напряженность связана именно со спортом, это может повлиять на его решение отказаться от этого рода деятельности. Если же психологическая обстановка благоприятная, то ребенок может сконцентрироваться на спорте и получать от него и от общения с другими членами команды удовольствие.

Также следует отметить, что влияние хороших межличностных отношений в детской спортивной команде, скорее всего, можно отнести к неосознанным факторам, влияющим на мотивационную сферу юных

спортсменов [11, с.43]. Дети пока не осознают значение хороших отношений внутри команды, это осознание приходит с возрастом. Таким образом, данное влияние становится гораздо сильнее. С одной стороны, это хорошо, так как благоприятные моменты дольше запоминаются и сильнее мотивируют ребенка на занятие спортом. Однако, с другой стороны, здесь также увеличивается степень последствий, так как на долго могут запомниться и негативные впечатления от межличностных отношений в команде.

Рассмотрев общее влияние межличностных отношений на мотивационную сферу спортсменов, на отдельные ее аспекты, необходимо рассмотреть положительные и отрицательные стороны данного влияния.

Существует много споров по поводу положительного или отрицательного влияния прочных межличностных отношений внутри спортивной команды на мотивационную сферу спортсменов и на эффективность деятельности команды в целом.

Положительное влияние команды на формирование и развитие личности, на его мотивационную сферу, состоит в следующем [4, с.83]:

1. В команде спортсмен окружен людьми, которые являются для него основным источником мотивации на достижение целей (тренер, лидер команды и другие).

2. Команда является таким местом, где спортсмен отрабатывает свои профессиональные и коммуникативные умения и навыки.

3. Отношения между людьми, складывающиеся в спортивных командах, несут в себе позитивные социальные нормы и ценностные ориентации, которые усваиваются личностью, включенной в систему групповых взаимоотношений.

4. От участников команды спортсмен получает информацию, позволяющую ему правильно воспринимать и оценивать себя, сохранять и укреплять все положительное в своей личности, избавляться от отрицательного и недостатков.

5. Команда снабжает спортсмена системой положительных эмоциональных подкреплений, необходимых для его развития.

На психологию спортсмена команда влияет через систему складывающихся в ней отношений, в частности — через отношения данного человека с остальными членами команды. Мы уже знаем о том, что при разных отношениях индивиды проявляют себя с различной, положительной или отрицательной, стороны, поэтому для обеспечения преимущественно положительного влияния группы на личность важно добиться того, чтобы межличностные отношения в ней были благоприятными [5, с.124].

Положительной стороной влияния межличностных отношений внутри команды является также тот факт, что мотивация отдельно взятого спортсмена находится под постоянным контролем и всегда может быть скорректирована. Это хорошо и для достижения общекомандных целей, и для отдельно взятого спортсмена, так как заставляет его развиваться.

Также следует отметить, что важным фактором индивидуального психологического развития человека являются его знания о самом себе. Иначе, как от других людей, в процессе непосредственного общения с ними, он эти знания получить не может. Команда и составляющие ее люди являются для спортсмена своеобразным зеркалом (вернее — разными зеркалами, каждое из которых по-своему отражает его), в котором выражается человеческое «Я» [6,с.77]. Точность и глубина отражения личности в команде прямо зависят от открытости, интенсивности и разносторонности общения данной личности с остальными членами команды.

Для развития у себя тех или иных достоинств спортсмену необходимы соответствующие стимулы, положительные подкрепления. Их основным источником также являются люди, окружающие его в команде.

Если о положительном воздействии группы на индивида (команды на спортсмена) много и хорошо написано и педагогической, социологической и психологической литературе, то о фактах отрицательного воздействия известно немного.

Другим возможным отрицательным следствием группового влияния может быть то воздействие, которое оказывается обычно на одаренных творческих личностей, существенно отличающихся по своей психологии от большинства членов данной группы. На это обстоятельство в свое время обратил внимание В.М.Бехтерев.

Проведя ряд индивидуальных и групповых экспериментов, в результате которых сравнивались показатели творческой работы группы и индивида, В.М.Бехтерев показал, что в творчестве группа может уступать особо одаренным личностям. Выяснилось, в частности, что коллективное творческое решение, если оно принимается по «большинству», методом простого голосования, нередко оказывается более низкого качества, чем частное творчество особо одаренных личностей, включенных в данную группу.

В спортивной команде при тесных межличностных отношениях и высокой степени коммуникации между спортсменами явление, о котором пишет В.М. Бехтерев может встречаться достаточно часто. Это может негативно сказаться на результате команды в целом. Данный риск можно

нейтрализовать через повышение авторитета лидера, который будет чаще, чем другие члены команды, принимать какие-либо решения.

Еще один факт, который здесь следует рассмотреть – это конформное поведение. Конформизм — широко распространенный феномен, выражающий собой отрицательное влияние группы на личность, побуждающий ее вести себя нечестно. И чем более сплоченной является группа в своем психологическом давлении на индивида, тем более конформно он вынужден поступать [1, с.86].

Также не мало исследований на тему положительного или отрицательного влияния общения внутри команды было проведено с использованием тестирования [6, с.78]. В ходе тестирования формировались группы людей на основе взаимных симпатий, и сравнивалась эффективность работы таких групп с успешностью деятельности других малых групп, сформированных без учета взаимных симпатий.

Во многих исследованиях подобного типа была установлена положительная зависимость между личными взаимоотношениями и эффективностью групповой работы. Однако в некоторых других экспериментах не было обнаружено никакой зависимости между личными взаимоотношениями и успешностью деятельности группы. Наконец, в ряде исследований выяснилось, что между этими факторами, личными взаимоотношениями и эффективностью групповой работы может существовать даже отрицательная зависимость, а именно: чем лучше личные взаимоотношения членов группы, тем хуже они работают.

Полученные отрицательные результаты исследований объяснялись тем, что при очень хороших межличностных отношениях члены команды мотивированы на общение друг с другом, а не на достижение общекомандных целей.

Таким образом, данный вопрос до сих пор остается дискуссионным, хотя на наш взгляд, от крепких межличностных отношений все-таки больше позитивных последствий, нежели негативных. Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности. Она играет большую роль, в деятельности человека, особенно в спортивной. Ее отличительной чертой является специфика протекания спортивной деятельности в командном или индивидуальном стиле спортивной деятельности. В командном стиле отмечается большое влияние межличностного взаимодействия нежели в индивидуальном.

Список литературы

1. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. – Киев: Олимпийская литература. 2002.
2. Гогунов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2004.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – М. 2004.
4. Морозов А.С. Исследование межличностных отношений в командах и некоторые вопросы спортивной гигиены // Проблемы психологии спорта. Вып.1. - М., 1971.
5. Морозов А.С., Фролова М.И. Изучение межличностного восприятия в спортивных командах в связи с некоторыми показателями их эффективности // Вопросы спортивной психогигиены. Вып.5. - М., 1977.
6. Тарас А.Е. Психология спорта: Хрестоматия. – М. АСТ, 2007.
7. Таймазов В.А., Голуб Я.В. Психофизиологическое состояние спортсмена. – СПб.: изд-во Олимп. 2004.
8. Алексеев А.В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
9. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
10. Столяров В.И. Социология физической культуры и спорта. – ФиС. 2005.
11. Юров И.А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте. – М.: Советский спорт, 2006.

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙМОЛОДЕЖИ В ТРУДАХ КАЗАХСТАНСКИХ ПСИХОЛОГОВ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД

Адилова Э. Т., Аймаганбетова О.Х.

Адилова Э. Т. - PhD докторант, Аймаганбетова О.Х. - доктор психологических наук, профессорКазНУ им.аль-Фараби, г.Алматы, Казахстан

Аннотация. Данная статья посвящена анализу исследований казахстанских психологов, в центре внимания которых находится изучение ценностных ориентаций студенческой молодежи. На основе проведенного теоретического анализа был сформулирован вывод, что в условиях формировании национальной идеи, способной сплотить представителей разных этнических, социальных, возрастных общностей, проблема становления ценностных ориентаций приобретает особую актуальность.

Ключевые слова: исследование, ценностные ориентации, студенческая молодёжь, казахстанские психологи.

Annotation. This article is devoted to the analysis of research by Kazakhstani psychologists, whose focus is on the study of the value orientations of students. Based on the theoretical analysis, it was concluded that in the context of the formation of a national idea that can unite representatives of different ethnic, social, age communities, the problem of the formation of value orientations acquires special relevance.

Key words: research, value orientations, student youth, Kazakhstan psychologists.

Выделяя значимость студенческого возраста в формировании ценностных ориентаций, российский ученый М.Я. Виленский отмечал, что именно в этом возрасте ценностные представления молодёжи не отличаются прочной мировоззренческой основой, поэтому они подвержены частым колебаниям и изменениям, не отличаются законченным личностным смыслом. В связи с этим актуализируется проблема формирование у студентов мировоззренческих ценностных структур самосознания, развития в нем гуманистических ценностей [Виленский, с. 5-6].

Современный континент казахстанского студенчества – то поколение, чья социализация происходила под воздействием равнонаправленных идей, в атмосфере смешения культур и изменения нравственных акцентов. Их взросление происходит в определенной конкурентной атмосфере. В годы обучения им приходится адаптироваться не только к условиям профессиональной деятельности, но и к той социальной и этносоциальной среде, влияющей на характер формирования ценностных ориентаций. Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных сфер социальных контактов, под воздействием которых у многих из них закрепляются стереотипы восприятия и поведения, которые они пронесут через всю взрослую жизнь, так как к периоду окончания вуза молодых завершается процесс социальной стереотипизации.

Ценностные ориентации студенческой молодежи как самой активной и динамичной части общества первыми претерпевают те изменения, происходящие в обществе. Тем не менее, он не предопределен ими жестко, так как на этот процесс оказывают влияние не только социальные факторы, окружающая среда, но, прежде всего, характеристики самой личности, ее социально-психологические особенности. Следовательно, система ценностных ориентаций не является раз и навсегда установленной, ценности, предлагаемые обществом, студенты «усваивают» избирательно: с

изменениями условий жизни, самой личности появляются новые ценности, а иногда происходит их полная или частичная переоценка.

Поэтому в целом студенческий возраст является решающим периодом развития ценностных ориентаций, их упрочения и закрепления.

Проблема изучения ценностных ориентаций студенческой молодежи как одна из проблем социальной психологии приобрела значимость в Казахстане лишь в последние годы. Среди немногочисленных работ, посвященных изучению этой проблемы, можно выделить исследования К.А. Мухамбетова и Д.Д. Кунантаевой, Д.Т. Исхановой, Ж.К. Айдосовой, Д.Б. Ахметовой, А.М. Ким, Н.К. Сатыбалдиной, Р.Ж. Ургалиева и др. Особое место среди всех этих работ занимают исследование А.О. Шоманбаевой, проведённое под руководством российского профессора В.В. Козлова, а также Лауры Касым, проведенные под руководством канадского профессора С. Сафдар.

Целью данного исследования является анализ работ казахстанских психологов, в центре внимания которых находится изучение ценностных ориентаций студенческой молодежи. В связи с этим перед нами стояла задача проведения детального обзора этих исследований и полученных результатов.

К.А. Мухамбетова и Д.Д. Кунантаева, изучая в кросс-культурном аспекте ценности современной молодежи на примере российской и казахской молодежи, показали, что в основе жизненных ценностей у респондентов двух стран, несмотря на этнопсихологические различия, лежат одни и те же категории, такие как - здоровье, любовь, верные друзья. К этой же группе была отнесена ценность материального благополучия. Однако исследование показало наличие различий в этой группе. Так, например, материальное благополучие, российская молодежь рассматривала в тесной связи с интересной работой, которая одновременно была ее источником. Что касается казахской молодежи, то, как показало исследование, для нее - материальное благополучие, прежде всего, связано с такими ценностями, как счастливая семейная жизнь, жизненная мудрость [Мухамбетова, Кунантаева, с.73–76].

С.И. Богдан в 2008 году провела изучение психологических факторов становления ценностных ориентаций личности (на примере студенческой молодежи Казахстана). Проведенное ее исследование показало, что на этапе вхождения в вузовскую систему обучения для студентов раннего юношеского возраста характерно преобладание неадекватности выбора профессии, средняя степень общей активности, начальная стадия становления дифференцированной системы ценностных ориентаций, а также недостаточно выраженные адаптационные возможности. Дальнейшая интеграция личности студентов, условия социализации которой не содержат

факторов личностно-развивающего пространства, обнаруживает ассимилированность поведенческих проявлений при которой происходит отказ от прежних ценностей и принимается система ценностей новой среды. Выборка студентов, социальная ситуация развития которых детерминирована условиями самоопределения, самовыражения и самореализации обнаруживает: адекватность выбора профессии, сопровождаемую стремлением к приобретению знаний, овладением профессионально важными качествами, а также наличие в достаточной мере дифференцированной структуры ценностных ориентаций [Богдан, 2008].

В этом же году А.О. Шоманбаева под руководством профессора В.В. Козлова провела изучение взаимосвязи ценностных ориентации и этнических предубеждений личности в условиях полиэтнического окружения. Делая акцент именно на существовании их взаимосвязи, она делает вывод, что ценностные ориентации в сфере культуры определяют своеобразие национального характера и этнической картины личности. Поэтому она считает, что ценностные ориентации и этнические предубеждения следует рассматривать как разные уровни диспозиций этносоциальных установок, базовым понятием по отношению к которым является смысловое образование. При этом, ценностные ориентации — это результат процесса этносоциализации личности, а этническое предубеждение - состояние, процессуальное проявление, эмотивный компонент ценностных ориентации.

В ходе анализа эксперимента было выяснено, что ценностные ориентации, образованные системой этнических ценностей, и этнические предубеждения личности имеют национальные и культурные особенности проявления и-характеризуют разнообразие личностного содержания, а также сходство и различие в этнической картине мира молодого поколения казахов и русских. Это было подтверждено в процессе анализа семантических пространств образов самоидентификаций респондентов моно- и полиэтнических групп обучения. Нам удалось выяснить, что в рамках единой культуры могут существовать различные ценностные ориентации.

На основании этого, А.О. Шоманбаева пришла к выводу, что изучение базовых ценностей культур и ценностных ориентации (на примере двух самых крупных по численности этносов в Казахстане с выраженной этнокультурной дистанцией) - прямой путь к созданию механизмов предвидения и исключения национальной напряженности. [Шоманбаева, 2008].

Д.Т. Ихсанова свое диссертационное исследование посвятило изучению ценностных ориентаций студентов в процессе адаптации к обучению в высшем учебном заведении. Рассматривая ценностные ориентации в

контексте интегративного подхода, предложенного В.В. Козловым, исходит из понимания, что ценностные ориентации представляют собой сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентация имеет многоуровневую структуру.

Первый уровень – осознание индивидом ценностных ориентаций, который служит первым толчком к овладению новыми вариантами поведения.

Второй уровень реализации модели – принятие личностью ценностных ориентаций, когда происходит является принятие собственных ценностных ориентаций.

Третий уровень –это уровень реализация ценностных ориентаций личностью, на котором основной упор делается на закрепление новых поведенческих паттернов, отработку умений самоанализа ценностных ориентаций и способы реализации своего потенциала.

По мнению Д.Т. Ихсановой, именно ценностные ориентации, сформированные в юношеском возрасте, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют ее поведение [Ихсанова, 2010].

Анализируя полученные результаты проведенной экспериментальной работы, она пришла к выводу, что для бóльшей части студентов характерна актуализированность ценностей, проявляющаяся в том, что студенты разделяют ценности самоактуализирующейся личности, они стремятся к личностному росту, гармоничному развитию и здоровым отношениям с другими.

Кроме того, было показано, что в системе терминальных ценностей от

первого к четвертому курсу происходит укрепление таких ценностей, как творчество, здоровье, развитие, познание и счастливая семейная жизнь. Что касается инструментальных ценностей, то исследование показало возрастание у студентов от курса к курсу значимости ответственности и образованности.

Однако наряду с позитивными тенденциями экспериментально были

выявлены и определенные недостатки в развитии ценностных ориентаций студентов. Так, например, у значительной части студентов система ценностных ориентаций характеризуется недостаточной определенностью и структурированностью. Также имеют место определенные затруднения в расстановке приоритетов внешних и

внутренних механизмов функционирования ценностных ориентаций; недостаточное понимание ценностно - смысловых связей в картине мира [Ихсанова, 2010, с.25].

Проведенное позже исследование Д.Т. Ихсановой и А.Б. Аймаганбетовым показало, что современная казахстанская молодежь в процессе социализации вынуждена опираться не на опыт предыдущих поколений, а на новый социальный опыт. По мнению авторов, вследствие этого, современная казахская молодежь, прежде всего, стремится «найти себя в жизни». Поэтому, определяя свои ценности, они отметили «умение найти себя в жизни» в качестве самой важной ценности.

Кроме того, исследование показало, что также значимыми ценностями являются проблема «поиска себя», здоровье и материально обеспеченная жизнь. Ценностная ориентация студентов на здоровье обусловлена теми изменениями, которые сегодня происходят в сфере экологии и популяризацией здорового образа жизни через средства массовой информации.

Актуальность ценности - материально обеспеченная жизнь, по мнению Д.Т. Ихсановой и А.Б. Аймаганбетова определяется тем, что студенты являются наименее защищенной группой в экономическом плане. Они буквально, начиная с первых-вторых курсов, вынуждены искать работу, так как многие из них самостоятельно оплачивают свое обучение, а также помогают родителям. В то же время материальное благосостояние оказывается основанием для развития у студентов чувства собственной значимости и положительного отношения к себе [Ихсанова, Аймаганбетов, 2013, с.23-32].

Как показало исследование, не менее важной ценностью для студентов является любовь. Как отмечают авторы, потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости представляют собой сложные проблемы молодости. Взаимоотношения юношей и девушек сталкиваются с множеством моральных проблем, от ухаживаний до вступления в брак и создание полноценной семьи. Гендерные различия ценностных ориентаций студентов выражены в достаточной степени. Так, девушки являются более открытыми для социальных контактов и поиску причины неудач. В то время как молодые люди проявляют большую стойкость в достижении целей и доминирования [Ихсанова, Аймаганбетов, 2013, с.23-33].

Таким образом, авторами был сделан вывод, что у студентов с переходом на более высокие уровни развития системы ценностных ориентаций (от осознания к принятию и затем к реализации) усиливается согласование социально - и личностно значимых ценностей.

Исследование ценностных ориентаций и коммуникативных проблем

студентов было проведено Ж.К. Айдосовой, Д.Б. Ахметовой под руководством А.М. Ким с использованием методики на ценностные ориентации Иглхарта, модифицированной М.С. Яницким, позволяющей выявить ориентацию на ценности адаптации (выживание и безопасность, устранение тревоги по поводу физической и экономической безопасности, сохранение достигнутого, «отсутствие нужды», «уверенность в завтрашнем дне» и т.п.), социализации (социальное одобрение, ориентация на других людей, на интеграцию в обществе, на достижение определенного социального статуса) или индивидуализации (независимость и саморазвитие, направленности на развитие, на самоактуализацию).

В качестве критерия коммуникативных проблем были выделены основные показатели эмоционального интеллекта: проблемы понимания своих и чужих эмоций, проблемы управления своими и чужими эмоциями. Студентов просили написать 2 ситуации из студенческой жизни, когда они испытывали трудности в общении, и когда некоторое непонимание привело конфликтной ситуации. Результаты проведения данной методики показали преобладает ориентации на ценности социализации (60%), на втором месте находятся ценности адаптации (33%) и на последнем месте – ценности индивидуализации (7%). Как видим, процент ориентирующихся студентов на ценности индивидуализации очень низок, тем не менее, это соответствует представлениям А. Маслоу о том, что к самоактуализирующимся личностям может быть отнесено порядка 1% от общего населения любого общества. Полученные результаты позволили авторам сделать вывод, что для студентов характерен конвенциональный уровень развития моральных суждений и ценностей [Айдосова, Ахметова, Ким, 2011. с.30-33].

Алматинские психологи Н.К. Сатыбалдина, Р.Ж. Ургалиев, проводя исследование гендерных особенностей жизненных ценностей современной молодежи, описали гендерные особенности жизненных ценностей современной молодежи в контексте культурных синдромов, выделенных Г. Хофстеде. Опираясь на параметры «маскулиность – феминность», исследователи увидели, что молодые люди с феминным типом гендерной идентичности направлены на соблюдение обычаев и традиций, уважения к ним и их принятие. Что касается молодых людей с маскулинным типом гендерной идентичности, то у них значительно сильнее выражено стремление к достижению личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами [Сатыбалдина, Ургалиев, 2011, с.19-22].

Доктор педагогических наук, профессор А.К. Игибаева, изучая ценностные ориентации студентов и магистрантов, обучающихся в вузах

Усть-Каменогорска, выделила условия, обеспечивающие успешность формирования их ценностного компонента. Проведённое автором исследование, позволило ей выделить среди наиболее значимых ценностей профессиональной деятельности студентов - стремление к саморазвитию, получению новых знаний (31,20 %), которая напрямую связана с отношением к дальнейшему карьерному росту (27,32 %). Для студентов также характерно преобладание мотивов личного благополучия, стремление к личному первенству, к установлению доверительных отношений с окружающими (сокурсниками, преподавателями, друзьями).

Важной ценностью также является ценность - материальное благосостояние, что, по мнению автора, объясняется высокими потребностями студенческого возраста и их низкой социальной защищенностью.

Исследование, проведенное среди магистрантов показало, что они выделяют для себя личностно значимые ценности, связанные с их профессиональной деятельностью. Иерархия выбора тех или иных ценностей, отношение к обществу, семье и браку, будущей профессиональной деятельности обусловлена жизненным опытом магистрантов, их более активной включенностью в социальные отношения [Игибаева, 2013, с.160-163].

К.Б. Сейдулаев для изучения ценностных ориентаций студентов

педагогического ВУЗа использовал «Портретный ценностный вопросник» («Portrait Values Questionnaire») Ш. Шварца, «Методику изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной, «Методику исследования профессиональных ориентаций» О.Ф. Потемкиной.

Полученные результаты позволили ему сформулировать следующие выводы, что для студентов наиболее значимой является ценность «Стимуляция», затем «Доброта» и третьей по предпочтениям является ценность «Самостоятельность». В нижней части ценностной иерархии находятся ценности «Традиции», «Власть» и «Конформизм». Приоритет ценности «Стимуляция» в группе студентов отражает потребность в поддержании оптимального уровня активности в новом социальном статусе.

Данные, полученные по методике изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной показали - средняя выраженность мотива получения диплома в группе студентов составляет 43%, в то время, как мотив приобретение знаний охватывает 30%, а мотив овладение профессией всего 27%. Согласно исследованию, мотив получения диплома преобладает надо мотивами приобретения знаний и овладения профессией. Средняя выраженность мотива получения диплома в группе студентов составляет 43%, в то время,

как мотив приобретение знаний охватывает 30%, а мотив овладение профессией всего 27%. Согласно проведенному исследованию, мотив получения диплома преобладает надо мотивами приобретения знаний и овладения профессией.

Проведя изучение ценностных ориентаций по методике диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной, К.Б. Сейдулаев получил следующие данные: у студентов ни одна из диагностируемых социально-психологических установок не имеет высокого уровня. Более всего выражены ориентации студентов на свободу, на процесс и на результат. Среднюю выраженность имеет направленность на альтруизм. Менее всего выражена ориентация на труд и эгоизм. Меньше всего наблюдается направленность на деньги и власть [Сейдулаев, 2013, с.162-165].

Р.М. Шамионов провел исследование групповых ценностей в кросс –

культурном аспекте, изучая установки двух этнических групп – русских и казахов с использованием методики «Культурно - ценностный дифференциал» Г.У. Солдатовой. Результаты исследования показали, что более половины (54%) изученных ценностей значимо различаются в изучаемых группах. Например, такие ценности, как «взаимовыручка», «дисциплинированность» «миролюбие», «верность традициям», «осторожность», «уважение власти», «самостоятельность», «устремленность в будущее», «уступчивость» больше выражены в оценках казахов. Ценности «агрессивность», «склонность к риску», «недоверие к власти» больше выражены в оценках русских. Такие ценности, как «открытость», «сердечность», «миролюбие», характеризующие обе выборки с точки зрения теплоты и добросердечия, занимают высокое положение в иерархии ценностей обеих исследуемых групп, что дало возможность автору сделать вывод о наличии схожих ценностных оснований для установления позитивных взаимоотношений [Шамионов, 2014, с.12].

Исследование ценностных ориентаций, проведённые А.С. Ахметовой и Н.Р. Салиховой на казахской выборке, показали, что у казахов семейные ценности – как соблюдение семейных традиций, культ счастливой семейной жизни по значимости ценятся выше, чем активная деятельная жизнь или интересная работа. Авторы считают, что в этих ценностях раскрывается этническая особенность народа, у которого, семья, уважение и почитание старших всегда занимали особое место в их культуре [Ахметова, Салихова, 2015, с.11-12].

Исследование, проведенные Н.А. Ткачева, Р.С. Баймухаметова также показали, что казахстанские студенты в целом считали: чтобы состояться в жизни, им, прежде всего, нужно быть «хорошими людьми» - преданными

своей семье, партнеру, друзьям и работодателю, а также научиться брать на себя ответственность. При этом наименьшая значимость в их ориентирах отводилась карьерному росту и высшему образованию, хотя они и выражали большое желание обрести диплом и получать высокие доходы, считая эти два фактора взаимосвязанными [Ткачева, Баймухаметова, 2016, с.134-139].

Л. Касым (Альжанова) в рамках диссертационного исследования «Психологические аспекты ценностных ориентаций казахстанской молодежи» под руководством профессора PhD Сабы Сафдар (Канада) и профессора О.Х. Аймаганбетовой провела изучение ценностных ориентаций с помощью авторской модификации опросников ценностей Ш. Шварца и опросника «Социальных аксиом» М. Бонда и К. Леунга для казахстанской выборки, а также с применением современных инновационных компьютерных технологий. Проведенное исследование показало наличие особенностей в групповых представлениях студенческой молодежи о системе значимых и ведущих ценностей, определяющих этническое своеобразие казахского и русского этносов [Касым, Алматы, 2015].

Анализ факторных структур представителей казахской и русской выборок показал, что в выборке юношей-казахов выявлена установка на семью как на терминальную ценность. Представители казахского этноса характеризировались готовностью к пониманию чужой точки зрения, к уважению вкусов, обычаев и привычек, терпимостью к другим взглядам и мнениям. В выборках казахов, как юношей, так и девушек выявлена творческая направленность личности, стремление к самореализации и личностному росту, к профессиональной самореализации. Для достижения своих жизненных целей казахи, как юноши, так и девушки, старались реализовывать такие качества, как трудолюбие, исполнительность, дисциплинированность. Для них также характерна потребность в эмоциональной поддержке со стороны окружающих.

Выборка русских юношей и девушек отличалась активным стремлением к

самореализации, самодостаточности, уверенностью в своих силах и возможностях, свободой от внутренних противоречий и сомнений, умением принимать рациональные решения, стремлением к общественному признанию, высоким уровнем притязания. Итак, результаты проведенного исследования ценностных ориентаций показали наличие особенностей в групповых представлениях студенческой молодежи о системе значимых и ведущих ценностей, определяющих этническое своеобразие казахского и русского этносов [Kassymova, Aimaganbetova, 2014, с. 3-13].

Таким образом, проведённый анализ исследований показал, что проблема изучения ценностных ориентаций казахстанской молодежи приобретает особую значимость в условиях формировании национальной идеи, способной объединить представителей разных этнических, социальных, возрастных общностей. Однако существующая реальность показывает, что в Казахстане за весь период реформирования до сих пор не сложилась позитивная система ценностей, которая способна сплотить представителей всех социальных групп, проживающих здесь. Поэтому в современной психологии очень важной, но, к сожалению, недостаточно решенной является проблема изучения психологических особенностей становления ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Библиографический список

1.Айдосова Ж.К., Ахметова Д.Б., Ким А.М. Исследование ценностных ориентаций и коммуникативных проблем студентов // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2011. - №2(37). - С.30-33.

2.Ахметова А.С., Салихова Н.Р. Этнические особенности ценностей в казахско-язычной выборке // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: матер. IV Всерос.науч. конф./ ред. В.В. Находкина, М.М. Прокопьевой, Т.Ю. Ковтун. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С.11.

3.Богдан С.И. Психологические факторы становления ценностных ориентаций личности (на примере студенческой молодежи Казахстана): Автореф. дис...канд. психол. наук. - Новосибирск, 2008.

4.Виленский М.Я. Содержательные и процессуальные характеристики формирования ценностного сознания студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия философия. - 2003. - № 2. – С.5-6.

5.Игибаева А.К. Ценностные ориентации современной молодежи в современных условиях (на примере вузов Казахстана) // Международный журнал экспериментального образования. - 2013. - №4. - С.160-163.

6.Ихсанова Д.Т. Развитие ценностных ориентаций студентов в процессе адаптации к обучению в высшем учебном заведении: Автореф. дис…канд. психол. наук. – Алматы, 2010. – 27с.

7.Ихсанова Д.Т., Аймаганбетов А.Б. Социально-психологические особенности развития ценностных ориентаций в юношеском возрасте // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2013. - №2. - С.23-33.

8.Касым Л. Психологические аспекты ценностных ориентаций казахстанской молодежи: Дис. доктора философии (PhD). – Алматы, 2015.

9.Kassymova L.S., Aimaganbetova O.H., Yermekbaeva M.K. Anexamination of values and social beliefs of Kazakhstani youth // ВестникКазНУ. Серия психологии и социологии. - 2014. - №2(49). - С.3-13.

10. Мухамбетова К.А., Кунаева Д.Д. Ценности современной молодежи (на примере России и Казахстана) // Вестник Омского университета. - 2004. - №2. - С. 73–76.

11. Сатыбалдина Н.К., Ургалиев Р.Ж. Гендерные особенности жизненных ценностей современной молодежи // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2011. - №3(38).- С.19-22.

12. Сейдулаев К.Б. Исследование ценностных ориентаций у студентов педагогического вуза // Вестник КазНПУ. - 2013.- №1 (34). - С.162-165.

13. Ткачева Н. А., Баймухаметова Р. С. Ценностные ориентации казахстанской молодежи. Историческая и социально-образовательная мысль. - 2016. - Том. 8. - № 6. - Часть 2. – С.134-139. DOI: 10.17748/2075-9908-2016-8-6/2-134-139.)

14. Шамионов Р.М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. - 2014. - Т. 7, №35. - С. 12 // http://psystudy.ru (дата обращения: 14.10.2015).

15. Шоманбаева А.О. Взаимосвязь ценностных ориентаций и этнических предубеждений личности в условиях полиэтнического окружения: Автореф. дис…канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. - 26с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ВОЕННО-МОРСКОГО ФЛОТА, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ МЕЖЛИЧНОСТНУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ

Атюшев А.А.

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
г. Ярославль

Служебная и социальная деятельность военнослужащих учебного центра Военно-Морского Флота по своей специфике сложна, зачастую связаны с опасными ситуациями, конфликтами и неопределенностью.

Военнослужащий включается в новый для него тип ведущей деятельности – социальная группа, правильная организация которой во

многом определяет его становлением и в последующем его готовность к социальному движению по приказанию командиров и начальников.

Связь становления и готовностью к социальному движению военнослужащих является одной из центральных проблем социальной психологии. Особое значение при ее рассмотрении имеет то, что само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят интеллектуальные, поведенческие, деятельностные изменения в самом военнослужащем.

В русле личностно-деятельностного подхода военнослужащий рассматривается как активный самостоятельно организующий свою деятельность субъект социального взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных задач. Во время подготовки в учебном центре Военно-Морского Флота формируется прочная основа профессиональной деятельности. Социально-психологическая комфортность среды подготовки, личностный адаптационный потенциал, общее интеллектуальное развитие военнослужащего и усвоенные в подготовке знания, умения и навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства социального движения.

Налицо **противоречие** между большим количеством исследований по усвоению знаний, умений и навыков в процессе подготовительной деятельности военнослужащих и недостаточностью исследований по выявлению психологических характеристик социальных групп, определяющие межличностную безопасность в учебном центре Военно-Морского Флота по специальностям техник и повар.

Объектом лонгитюдного исследования являлись социальные группы в учебном центре Военно-Морского Флота по специальностям техник и повар (г. Санкт-Петербург). Лонгитюдное исследование проводилось в три этапа: в начале обучения (первый месяц службы), на втором месяце обучения и прохождения службы и в конце обучения (третьем месяце).

Было проведено лонгитюдное исследование социальных групп учебного центра Военно-Морского Флота по специальностям техник и повар (г. Санкт-Петербург). В исследовании принимали участие психолог учебного центра, офицеры, мичманы и старшинский состав старшего призыва. Объем выборки – 288 человек, из них 105 военнослужащих проходящих подготовку по специальности повар, 168 военнослужащих проходящих подготовку по специальности техник, 5 офицеров, 5 мичманов и 5 старшин. Все исследуемые имеют различное семейное положение, хорошие или

удовлетворительные материальные и жилищно-бытовые условия, среднее и средне специальное образование. Средний возраст исследуемых 20 лет.

В соответствии с рассмотренными теоретико-методологическими подходами были использованы следующие методики: многоуровневый личностный опросник (МЛО «Адаптивность»); Личностный опросник "НПН-А" (нервно-психическая неустойчивость - акцентуации); оценка индивидуально-психологических особенностей личности (16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла «форма С»); изучение личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявление определенных стилей разрешения конфликтной ситуации (опросник К.Н. Томаса); дифференциально диагностический опросник (ДДО Е.А.Климов); методика применения теста "Сант-30" для определения риска несанкционированного применения оружия против окружающих;методика диагностики степени готовности к риску Шуберта.

Таким образом, выявлены психологические характеристики социальных групп в учебном центре Военно-Морского Флота определяющие межличностную безопасность участников подготовительной деятельностипо специальности техник: нервно психическая устойчивость; социальная дезодаптация; тревожно мнительный тип характера; сотрудничество; соперничество; интеллект;эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость; робость - смелость; прямолинейность, дипломатичность; по специальности повар:сотрудничество; соперничество; эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость; робость - смелость.

Данные психологические характеристики определяют уровень межличностной безопасность социальных групп в учебном центре Военно-Морского Флота по специальности техник и повар, что определяет необходимость их целенаправленного развития.

Достоверность исследования обеспечивается корректным использованием фундаментальных теоретических положений социальной психологии, опорой на системный подход к описанию и изучению объекта исследования; использованием надежных и валидных психодиагностических методик; строгой логикой проведения социально-психологического лонгитюдного исследования в соответствии задачами исследования; адекватностью социально-психологических условий подготовительной деятельности социальных групп в учебном центре Военно-Морского Флота определяющих межличностную безопасность.

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Афанасьева Ю.А.
аспирант кафедры психологииСеверо-Осетинский Государственный университет им. К.Л.Хетагурова, РСО-Алания, г. Владикавказ

Быстрый темп жизни, сопровождающийся различными стрессовыми факторами в процессе обучения в ВУЗе, требует от современного студента эффективного и оперативного преодоления возникающих трудностей. Целенаправленное социальное поведение, позволяющее индивиду справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям, через осознанные стратегии действий принято называть копинг-поведением [1]. Изучение копинг-поведения имеет особую актуальность в связи с тем, что способствует лучшему пониманию способов целостного функционирования личности как субъекта деятельности.

С целью изучения половозрастных и кросс-культурных особенностей копинг-поведения нами было опрошено 160 человек (92 девушек и 68 юношей), в возрасте от 17 до 23 лет. Комплекс эмпирических методов составил: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (разработан Н. Эндлером и Д. Паркером, адаптирован Т. Л. Крюковой) [3], «Опросник совладания со стрессом COPE» (разработан К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом, адаптирован Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осиным, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой) [4], а также «Пятифакторный опросник личности BIGFIVE» (разработан П. Коста и Р. МакРаэ, адаптирован А. Б. Хромовым) [5]. Результаты исследования были обработаны и проанализированы с помощью математико-статистических методов, с применением компьютерных программ Excel и «SPSS.13.0», был использован t-критерий Стьюдента.

Исследование было проведено в Республике Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, «коренным» населением которого являются осетины. Русские, являясь на территории данного региона этническим меньшинством, составляют единую этническую общность, сохраняющую свою этническую самобытность, специфические национальные черты культуры, осознающей свои отличия. Представители русского этноса, проживающие в республике и принявшие участие в исследовании, составляют казаки, проживающие здесь почти 100 лет (41 человек), а также русские, приехавшие главным образом в советский период (38 человек).

Объектом исследования явились студенты психолого-педагогического факультета, Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова. На основании личной этнической самоидентификации были опрошены: представители осетинского этноса – 81 человек (32 юношей, 49 девушек); представители русского этноса –79 человек (36 юношей, 43 девушек).

Согласно полученным данным, представители русского этноса в проблемной ситуации чаще используют проблемно-ориентированный копинг ($t=3,18$, при $p\leq0,01$), который включает в себя высокую степень самообладания и наличие веры в собственные ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций.

Определено, что русские чаще осетин в случаях трудной жизненной ситуации используют стратегию «активного совладания» ($t=2,50$, при $p\leq0,01$), предполагая поэтапные действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации.

В свою очередь, в осетинской выборке чаще прослеживалось использования эмоционально-ориентированного копинга ($t=-1,98$, при $p\leq0,05$), отражающегося в чрезмерном проявлении собственных чувств и эмоций, вызванных неприятной ситуацией, а также с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям, состоянием безнадежности, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

У представителей осетинского этноса чаще наблюдается концентрация на собственных эмоциях ($t=-3,28$, при $p\leq0,01$), проявляющаяся в сосредоточении на отрицательных и негативных эмоциях при неприятностях, выражении субъективных переживаний и демонстрирование своих чувств.Определено, что респондентов осетинской выборки отличает частое использование «отрицания» как совладающее со стрессом поведение в критической ситуации ($t=-3,70$, при $p\leq0,01$).

Согласно полученным данным, юноши чаще девушек в стрессовой ситуации применяют проблемно-ориентированный копинг ($t=-2,33$ при $p\leq0,05$). Это свидетельствует о том, что для юношей характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирования действий по решению проблемы и анализ ситуации. Тем самым, юноши больше нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий, нежели девушки.

Было определено, что в стрессовой ситуации образовательного пространства ВУЗа юноши более предусмотрительны ($t=-2,42$ при $p\leq0,05$) и любознательны ($t=-2,08$ при $p\leq0,05$) нежели девушки. Это в очередной раз

говорит о том, что юношам свойственен высокий уровень волевой регуляции поведения и самоконтроля.

Однако, необходимо отметить, что копинг, ориентированный на избегание, (t=-2,21 при p≤0,05) также чаще встречается среди юношей. Юноши в большей степени подвержены стремлению отвлечься от стрессовой для них ситуации с помощью веселой, шумной компании, алкоголя, табака и/или употребления психоактивных препаратов, тем самым стараясь уклониться от контакта с окружающей действительностью и уйти от решения сложившихся проблем.

Однако, также выявлено, что для русских юношей в большей степени нежели для юношей осетинского этноса характерно «отвлечение» от проблемной ситуации (t=2, 30, при p≤0,05), которое отражается в стремление к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний. Как показывают результаты, русские юноши также чаще осетинских юношей используют копинг-стратегию «избегание проблемы» (t=3,61, при p≤0,01), что подразумевает поведение, предполагающее игнорирование мыслей о неприятностях, уступчивость, пассивность и желание сохранить покой.

В свою очередь обнаружено доминирование эмоционально-ориентированного копинга среди девушек (t=-2,78 при p≤0,01), выражающегося в фокусировке на неприятных эмоциях и чувствах. В ходе проведенного исследования выявлено, что девушки чаще юношей отрицают случившееся (t=-2,27 при p≤0,05), отказываясь верить в происходящее или пытаясь отвергать его реальность. Как показывают результаты, в стрессовой ситуации девушки чаще юношей обращаются за помощью к Богу, вере и религии.

Выявлено, что в проблемной ситуации у девушек выше уровень напряженности (t=-2,29 при p≤0,05) чем у юношей. Возможно, это говорит о том, что девушки, в случае неудачи способны легко впасть в отчаяние или депрессию.

Согласно проведенному исследованию, среди русских девушек превалируют такие стратегии поведения как: планирование решения проблем (t=2,44 при p≤0,05) и активное совладание со стрессом (t=3,22 при p≤0,05), что свидетельствует о стремлении русских девушек справляться со сложной стрессовой ситуацией за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов [2].

Выявленные данные, возможно, употреблять в качестве отправных положений при организации социально-психологических служб в поликультурных регионах, а также при разработке учебных программ по психологии стресса, психологии личности, этнической психологии, возрастной психологии и психологии развития.

Список литературы

1. Афанасьева Ю.А. Кросскультурные особенности копинг-поведения мужчин и женщин // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, социокинетика. – 2019 –№3. С. 118-122.

2. Афанасьева Ю. А. Гуриева С.Д. Этнопсихологические особенности копинг-поведения у осетин и русских // Современные исследования социальных проблем (Russian Journal of Humanities) – Красноярск, Научно-Инновационный Центр 2019, Том 11, № 3 (Krasnoyarsk, ScienceandInnovationCenterPublishingHouse, Volume 11, Number 3) – С. 27-36.

3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса –СПб.: Питер, 2009. 336с.

4. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции –Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Том 10, № 1. – С. 82-118.

5. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности. – Учебно-методическое пособие. Курган: КГУ, 2000. 23с.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ КАК СОДЕЙСТВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Баранова Ю.Г.

педагог-психолог, МОУ СШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, Ярославль

Аннотация. В статье тема обсуждается одна из важнейших задач современного образования - организация грамотного психолого-педагогического сопровождения и создание условий, при которых профессиональное самоопределение, будет проходить у потенциально одаренных школьников наиболее успешно.

Ключевые слова:профориентационная работа, одаренные дети, психолого-педагогическое сопровождение.

MODEL OF ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE WORK IN SCHOOL AS A CONTRIBUTION TO THE SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN

Annotation. *The article discusses one of the most important tasks of modern education - the organization of competent psychological and pedagogical support and the creation of conditions under which professional self-determination will take place in potentially gifted students most successfully.*

Keywords*: career guidance work, gifted children, psychological and pedagogical support.*

Модернизация образования в XXI веке диктует школе необходимость создания условий для формирования у обучающихся особых компетентностей и личностной потребности для осуществления взвешенного выбора образовательного профиля и направления продолжения образования после школы, готовности к последующей самореализации в избранном деле и дальнейшего профессионального выбора. Не секрет, что в процессе обучения, даже одаренные дети, часто проявляют недостаток интереса к учебе, выбирают профиль и углубленные предметы для изучения необдуманно и, как следствие, испытывают затруднения в построении будущей карьеры. Современные подходы к профориентационной работе зафиксированы в таких ресурсах федерального значения как Проектория, ZACOБОЙ, «Атлас 100» (Атлас новых профессий) и «Билет в будущее». Научные исследования этой тематики также интерны и многообразны М.М. Кашапов, И.С. Кон, Е.А. Климов, А.К.Маркова, Ю.П. Поваренков, Н.С Пряжников, Г.В Резапкина, В.Д. Шадриков.

С 2016 года школа № 58 г. Ярославля вошла в состав муниципального ресурсного центра «Создание муниципальной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся», а в 2019 году региональную площадку по теме «Разработка и реализация сетевой модели непрерывного технологического образования», в рамках работы с одаренными старшеклассниками технологической (инженерной) направленности.

При этом, несмотря, на огромный опыт осуществления профориентационной работы в прошлом, данное направление работы в образовательных учреждениях испытывает серьезные сложности, о чем мы писали ранее [3]. Нами предпринята попытка обобщить принципы организации психолого-педагогической и административной помощи в профессиональном самоопределении потенциально одаренных старшеклассников в условиях школы с профильным обучением.



Рисунок 1. *Модель школы по профессиональному самоопределению*

Работа школы по данной модели является успешной. Важной составляющей этой деятельности следует признать оказание психолого-педагогической помощи учителю и его переориентация в роль педагога-наставника [2], помощника школьника в профессиональном выборе. Мастерская «Образование» предполагает дифференциацию обучения, начиная с 8 класса школы (профильное и углубленное обучение), увеличение в содержании образования практикоориентированной составляющей (профессиональные пробы, проектную, исследовательскую деятельность). Психологическая профдиагностика развивает умение делать осознанный выбор с учетом своих личностных особенностей. Зал деловых встреч - это привлечение ресурсов сетевого взаимодействия и социальных партнеров с целью создания более разнообразной образовательной информационной среды.

Психологические компетентности, значимые для осуществления профессионального выбора, конкретизированы через эмоциональную, мотивационную и информационную готовность: формируются умения прогнозировать и планировать свои действия, поиск информации и ее анализ, вступать в коммуникацию, просить и получать помощь при затруднениях, противостоять манипулятивному влиянию, делать выбор самостоятельно;

быть активным и презентовать себя на рынке труда, уметь составлять самопрезентационные документы.

Важную роль в профессиональном самоопределении играет педагог-наставник [1]. Его влияние на успешную социализацию потенциально одаренных детей заключается в выявлении когнитивного ресурса обучаемых и создании условий для дальнейшего их творческого развития [4; 9]. Одним из механизмов реализации творческого потенциала в выборе профессии является создание знаковых событий, в процессе проживания которых у учеников возникают профессионально ориентированные новообразования [5; 10]. В процессе сопровождения исследовательской деятельности обучаемых создаются ситуации успеха, оптимальное разрешение которых окрыляет школьника, повышает уровень развития его ресурсов [6; 7; 8]. Ребенок любит делать то, что хорошо получается. У него усиливается интерес к выполняемой деятельности, в т.ч. и профессионально ориентированной.

Литература

1. Баранова Ю.Г., Серафимович И.В. Сопровождение процесса исследовательской деятельности в условиях новых ФГОС: риски и возможности для педагогического коллектива // IX Международная научно-практическая конференция "Образование - Личность - Профессия". 2-6 июля 2013 г. М.: ПИ РАО, 2013. С. 77-79.

2. Дудырева, Н.В., Кашапов, М.М. Условия формирования психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. № 2 (24). 2013. - С. 71 - 85.

3. Иванова Е.А., Баранова Ю.Г, Макарчикова О.Ю., Серафимович И.В. К вопросу о преемственности психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников // Ярославский психологический вестник 3(42), 2018. М.: - Ярославль. С. 60-64.

4. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. … доктора психологических наук. М. 2000. 48 с.

5. Кашапов М.М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии» / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 186 – 195.

6. Кашапов М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 3-9.

7. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Монография. Ярославль, Индиго. 2018. 360 с.
8. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта. Монография. Ярославль. Индиго. 2018. 392 с.
9. Кашапов М.М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 2. С. 137-147.
10. Серафимович И.В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. № 5.

ИЗ ОПЫТА ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УЗБЕКИСТАНЕ

Баротов Ш.Р.
г.Бухара, Узбекистан

Доминирование в нашей жизни технократического подхода является серьезным препятствием при разрешении постоянно усложняющихся проблем, стоящих перед каждым отдельным человеком и обществом в целом. В настоящий момент назрела острая потребность внедрения и развития гуманистические ориентированного подхода, основную ценность которого представляет человек. Такой подход может быт обеспечен широким использованием в нашей жизни современных методов психологической диагностики, коррекции, развития и саморазвития личности.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что личность — это системное качество, которое приобретает индивид во взаимодействии с социальным окружением. Это взаимодействие протекает в трех ведущих формах: общении, познании и совместной деятельности.

В 90-х гг. XX в. были совершены серьезные научные шаги по созданию школьной психологической службы. Основоположник внедрения и развития психологической службы в образовательный процесс И.В. Дубровина и ее коллеги М.К. Акимова и Е.М. Борисова понимают школьную психологическую службу как интегральное образование и рассматривают ее в научном, прикладном и практическом аспектах. В концепции И.В. Дубровиной «Психологическое и психическое здоровье» выделяются цели, задачи, структура психологической службы и основные виды деятельности

психолога: психологическая диагностика и коррекция, психологическое консультирование, просвещение и психологическая профилактика (1991).

Мы считаем, что наиболее полно понятие “психологическая служба” представляет собой, во-первых, психологическая служба представляет собой психологическое обеспечение различных социальных сфер: здравоохранения, образования, производства и других, — создавая особую сферу психологических услуг. Это система практического использования психологии для решения комплексныхзадач психологической экспертизы, диагностики, консультации в сферах производства, транспорта, образования, здравоохранения, охраны правопорядка и т. д. Иными словами, термином «психологическая служба» обозначают всю сферу практической психологии.

Во-вторых, психологическая служба обозначает и систему специальных учреждений,создаваемых в различных социальных институтах и организациях, призванныхоказыватьквалифицированнуюпсихологическую помощь нуждающимся в ней людям.

Научное обоснование и организация школьной психологической службы в каждой стране реализуются по-своему. Психологическая служба в Узбекистане, с одной стороны, определяется принятыми в стране психологическими концепциями, а в другой стороны,— потребностями народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от культурных, политических, экономических . и других особенностей той или иной страны.

Впервые в Узбекистане школьная психологическая служба начала создаваться в Ташкенте и Бухаре (руководители — М.Г. Давлетшин, Г.Б. Шоумаров, Ш.Р. Баротов).

Определенным этапом развития школьной психологической службы стал проведенный в Ташкенте в 1880—1900 гг. эксперимент по введению в школу должности психолога. Цель эксперимента - разработка теоретических и организационных вопросов, связанных с работой психолога в школе, создание модели школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования. В эксперименте участвовали группа практических психологов, работающих непосредственно в школах или в кабинетах психологической службы при районных отделах народного образования.

Именно компетенция практического школьного психолога позволяет своевременно фиксировать качественные изменения в психическом развитии учащихся, знать их возрастные и индивидуальные особенности и помогать на основе этого педагогическому коллективу школы использовать средства и методы учебно-воспитательной работы с максимальной эффективностью.

Поэтому психологическая служба школы чрезвычайно существенна в деле улучшения воспитания и обучения детей.

В настоящее время школьные психологи — кто в контексте научных экспериментов, проводимых научно-исследовательскими институтами, кафедрами университетов и пединститутов, кто в порядке личной инициативы, совпадающей с потребностями и заинтересованностью той или иной школы или интерната. Сейчас можно с уверенностью прогнозировать расширение масштабов школьной психологической службы. Однако все школьные психологи остро нуждаются в инструментарии для своей работы, начиная с конкретного методического материала и кончая научными обобщениями принципов, задач, способов, средств деятельности школьной психологической службы.

Создание благоприятного психологического климата, в центре которого личностное, заинтересованное общение взрослых и учащихся — одна из главных задач школьного психолога. Но успешно решать ее он может только в совместной работе с учителями, в творческом общении с ними, задавая определенное содержание и продуктивные формы такого общения. Школьный психолог находится непосредственно внутри того социального организма, где зарождаются, существуют и развиваются как положительные, так и отрицательные стороны взаимоотношений учителей, учащихся и их родителей. Он видит каждого ребенка или учителя не самого по себе, а в сложной системе взаимодействия Это своеобразное «поле» взаимодействия практического психолога с учащимися разного возраста, их учителями и родителями, в центре которого находятся интересы ребенка как формирующейся личности. Ясно, что на всех стадиях работы и с отдельными учащимися, и с детским коллективом необходимо тесное сотрудничество психолога со всеми взрослыми, имеющими отношение к данным детям.

В 1996 году вышло Инструктивное письмо по народному образованию в Узбекистане о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, что явилось правовой основой деятельности школьного практического психолога. С этого момента служба развивается во всех регионах страны и начинает охватывать всю систему воспитания и обучения.

В 1996 году Приказом Министром народному образованию было утверждено «Положение о психологической службе в системе народного образования», которое определило ее статус, структуру, права и обязанности работников этой службы, содержание их деятельности и продолжительность различных видов работы школьного психолога.

Существенную помощь психологическая служба призвана оказать в реализации Закона «Об образовании» и «Национальной программы по подготовке кадров», принятых IX сессией Олий Мажлиса (август 1997) и нацеленных на коренное реформирование системы образования и радикальной реорганизации, структуры и содержания подготовки кадров.

Целью настоящей Концепции является создание эффективной психологической службы в системе образования Узбекистане, как условия для формирования достойной жизненной перспективы для каждого ребенка, его образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности.

Для достижения этой цели необходимо решение следующих актуальных задач:

- обеспечения доступности психолого-педагогической помощи всем категориям детей независимо от места проживания;
- обеспечение качества и полноты спектра психолого-педагогической помощи для всех категорий детей (от детей «группы риска» до одаренных детей);
- обеспечение качества подготовки специалистов, а также создание системы оценки качества специалистов психологической службы;
- обеспечение управления качеством психолого-педагогической помощи и определения критериев оценки эффективности деятельности психологической службы в системе образования;
- проведение научных исследований в интересах психологической службы в системе образования;
- обеспечение внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;
- обеспечение качества инструментария (диагностика, программ коррекции и т.д.) психологической службы в системе образования;
- разработка стандартов оказания психолого-педагогической помощи.

Концепция развития психологической службы в системе образования Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан "о дальнейшем совершенствовании нормативной базы обеспечения охвата выпускников 9-х классов общеобразовательных школ обучением в академических лицеях и профессиональных колледжах" № 109 от 7 июня 2010 года (собрание законодательных актов Республики Узбекистан, 2010 года. Психологическая служба в учреждениях системы народного образования Республики Узбекистан в соответствии № 23, статьей 184.

Психологическая служба в учреждениях народного образования Собрание законодательства Республики Узбекистана, 2010 г., № 23, статья

184 указывает на основные принципы психологического обеспечения образовательного процесса:

1. Психологическое обеспечение направлено на всех (учителя, учащиеся, родители).

2. Психологическое обеспечение охватывает дошкольный период развития ребенка и начальный курс обучения, включая определение готовности ребенка к школе.

3. Психологическое обеспечение должно быть последовательным и гибким.

4. Психологическое обеспечение должно ориентироваться на потребности школы.

5. Психологическое обеспечение - интегрированная часть образовательного процесса. Оно обеспечивает цели, содержание, технологии образовательного процесса.

6. Психологическое сопровождение должно быть эффективным и действенным, базироваться на деятельностном подходе и носить комплексный характер.

Реализацияконцепцииразвитияпсихологическойслужбывобразовании будет осуществлятьсяпосредством:

- совершенствования нормативно-правового обеспечения деятельности психологическойслужбы;

- разработки на основе Концепции Положений о психологической службе для психологическойслужбывсистемедошкольногообразования,общего и среднего профессионального образования, образования детей с ОВЗ, высшего образования с указанием конкретных целей, задач и содержания работы; организационных и управленческих вопросов; условий, материально-технического и научно-методического обеспечения; должностных инструкции; прав и обязанностей, ответственности работников службы;

- создания системы управления качеством психолого-педагогической помощи и определения критериев оценки эффективности деятельности психологической службы в системеобразования;

- создания системы единого научно-методического обеспечения деятельности психологической службы уровне с целью создания одинаковых возможностей получения психологической помощи на всей территории Узбекистана с учетом региональныхособенностей;

- координации научных исследований в интересах психологической службы вобразовании;

- создания системы межведомственного взаимодействия с целью оптимизации и повышения эффективности деятельностислужбы;

- совершенствования системы статистических показателей, характеризующих развитие психологической службыобразования;

- создания системы оценки эффективности деятельности психологической службы в образованиимероприятий;

-распространения инновационного опыта деятельности психологической службы в образовании и их адаптация с учетом национально-культурных особенностей и традицийрегионов;

- информационного обеспечения реализации концепции развития психологической службы вобразовании;

- подготовки высшими учебными заведениями специалистов с учетом потребностейрегионов;

- создания механизма мониторинга реализации настоящей концепции и оценка эффективности реализации программы.

Реализация Концепции обеспечит к 2025 году следующие результаты:

- обеспечено функционирование психологической службы в образовании как единого научно-методического и организационного пространства оказания психолого-педагогическойпомощи;

- созданы система непрерывного повышения квалификации специалистов службы вобразовании;

- реализованы масштабные популяционные исследования современного ребенка, как база для стандартизации психологических методовдиагностики;

- создан Веб-портал психологической службы в образовании, для обеспечения доступности профессиональной информации для специалистов служба, а также информации о ресурсах психологической службы, консультационная поддержка в выборе программ и планировании индивидуальных образовательных траекторий для широкого круга пользователей (родителей; учителей, учащихся ит.д.);

- созданаединая системааттестациииоценки квалификации специалистовпсихологической службы вобразовании

- сформированы механизмы финансовой поддержки прав детей на получение психолого-педагогическойпомощи;

- создан стандартный набор психологическогоинструментария;

- разработаныилиадаптированы,истандартизированыметоды психологической диагностики для нужд психологическойслужбы;

- разработаны стандарты деятельности психологическойслужбы;

- разработаны и реализуются модели психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, детям,

находящимися в трудной жизненной ситуации, одареннымидетям;

- действуют эффективные механизмы стимулирования и поддержки непрерывного профессионального развития педагогических и управленческих кадров;

- создана комплексная инфраструктура безопасного современного детства, удовлетворяющая общественным потребностям в воспитании, образовании и оздоровлениидетей.

Психологическая служба необходима для обеспечения социально-психологического развития человека и его деятельности в обществе. Человеческая деятельность оказывается более эффективной при соответствующей организации психологической службы, при которой чаще всего создаётся комплекс социально-психологических условий, благоприятно влияющих на развитие успешной деятельности и формирование иерархических систем социально-психологической защиты, обеспечивающих гармоническое соотношение между личностью и деятельностью. Изучение и анализ научной литературы по социальной психологии свидетельствует о недостаточности специальных исследований, в которых бы определялись и разрабатывалиськритерии психологической защиты, оптимально влияющие на социальный процесс деятельности человека. По итогам проведенной нами научно-исследовательской работы было установлено, что о проявлениях социально-психологической защиты в процессе деятельности можно судить по следующим показателям: а) по сформированности успешного индивидуального стиля деятельности человека; б) по проявлению успешного отношения, раскрывающего определенные социально-психологические параметры отношения к саморазвитию, совместному труду, в целом к социальному процессу деятельности; в) по нормально -эмоциональной активности(успешная саморегуляция, приспособление самого себя к деятельности, удовлетворение самим собой).

Литература

1. Постановления Президента Республики Узбекистан от 20.04.2017г. № ПП-2909 «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования»

2. Дубровина И.В. и др. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

3. Козлов В.В. Истоки осознания: теория и практика интегративных психотехнологий. – М.: Междунар. акад. психолог. наук, 1995. – 304 с.

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

5. Баротов Ш.Р. Социально-психологические и научно-практические основы создания психологической службы в Узбекистане. Автореф. Докт.дисс. –Тошкент: 1998. – 28 с.

6. БаротовШ.Р. A role of social intellekt and social competence in professional development of a teacher in the intense training system// European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Volume 3 Number 4, 2015 ISSN 2056-5852. P.- 43 – 48

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Башкин М.В.

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

Проблема исследования творческой деятельности является одной из фундаментальных в современной психологической науке (А.В. Брушлинский, Дж. Гилфорд, В.Н. Дружинин, М.М. Кашапов, В.В. Козлов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Дж. Рензулли, С.Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, О.К. Тихомиров, Е. Торренс, М. Вертгеймер и др.). Учеными активно рассматриваются вопросы генезиса творческого мышления в условиях профессионализации (М.М. Кашапов, Б.Б. Косов, Г.Д. Чистякова, В.Д. Шадриков), а также проблема влияния сконструированной образовательной среды на формирование творческого мышления и креативности обучаемых (В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков). При этом вопросы психологического сопровождения творческого мышления обучающихся недостаточно разработаны как на теоретико-методологическом, так и на практическом уровнях.

Старший школьный возраст ставит перед личностью ряд сложных задач. Для эффективного решения многих из них старшекласснику требуется активизация творческого потенциала. Творческое мышление представляет собой вид мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию. Данное мышление всегда направлено на выход за пределы решаемой задачи.

С целью выявления психологических особенностей творческого мышления старшеклассников в выборку исследования были включены учащиеся 9-11 классов МОУ «Средняя школа №8» г. Ярославль. Общий объем выборки составил 80 человек. Психодиагностический инструментарий исследования составили две методики: «Дивергентное (творческое) мышление» Ф. Вильямса (в адаптации Е.Е. Туник) и «Многозначные слова» (Т.В. Огородова, М.М. Кашапов). Используемые математико–статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена; непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Работа испытуемых с тестом «Дивергентное (творческое) мышление» Ф. Вильямса предполагала создание ими рисунка с использованием стимульной фигуры. Данный тест диагностирует четыре показателя невербального творческого мышления: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, а также пятый показатель, характеризующий способность к словарному синтезу – название. Анализ выполненных старшеклассниками рисунков показал, что учащиеся 11 класса, в отличие от учащихся 9 и 10 классов, стараются в большей степени использовать всю предоставленную им площадь для рисунка, объединяя замкнутую фигуру и пространство вне ее в единое целое. При этом рисунки девятиклассников, по сравнению с работами учащихся 10 и 11 классов, оказались в большей степени наполнены многочисленными деталями.

У учащихся 11 класса выявлены более высокие результаты по показателям «Гибкость» и «Оригинальность» по сравнению с девятиклассниками ($p<0,01$). Таким образом, в процессе обучения в старших классах у учащихся развиваются способности к выходу за пределы определенной ситуации, совершенствуется умение широко рассматривать проблему и находить самостоятельные пути ее решения.

Измерение вербальных компонентов творческого мышления старшеклассников проводилось с использованием теста «Многозначные слова» (Т.В. Огородова, М.М. Кашапов), в основу которого положена техника свободных ассоциаций, позволяющая диагностировать показатели вербального творческого мышления старшеклассников: беглость ассоциаций, ассоциативную гибкость, семантическую гибкость и оригинальность ассоциаций. Анализируя полученные результаты, необходимо отметить, что наиболее часто у старшеклассников встречаются ассоциации к стимульным словам по типу «уточнение», «часть-целое» и «причина-следствие». Высокий показатель семантической гибкости свидетельствует о способности старшеклассников находить множество вариантов и принципиально различных стратегий решения задачи.

Установлена положительная корреляционная связь между показателем вербального творческого мышления «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,634$; $p<0,01$). Таким образом, количество предлагаемых старшеклассниками ассоциаций по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством их словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображенного на рисунках.

Обнаружена связь между вербальным показателем «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Оригинальность» ($r=0,312$; $p<0,05$), то есть, чем выше оригинальность заполнения пространства по тесту «Дивергентного (творческого) мышления», тем большее количество ассоциаций к стимульным словам приводят старшеклассники по тесту «Многозначные слова».

Установлена связь между вербальным показателем «Оригинальность ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,568$; $p<0,01$). Нестандартность ответов по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображенного на рисунках.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод, что творческое мышление старшеклассников отличается гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, согласованностью вербальных и невербальных показателей. Практическая значимость полученных результатов исследования определяется возможностью внедрения эмпирических данных в процесс проведения тренинговых занятий со старшеклассниками с целью развития у них творческого мышления и повышения уровня креативности.

К ВОПРОСУ О НЕСТАНДАРТНЫХ МЕТОДАХ ДИАГНОСТИКИ ИНСУЛЬТА

Бородин М.Ю.

В статье ставится задача теоретически описать возможность диагностирования некоторых заболеваний мозга, в частности инсульта, опираясь на идеи классического психоанализа, а именно, на метод толкования сновидений. В результате анализа психоаналитической литературы автор описывает имеющуюся возможность предупреждения разрушительных процессов, связанных с инсультом головного мозга .

The article aims to theoretically describe the possibility of diagnosing certain brain diseases, in particular stroke, based on the ideas of classical psychoanalysis, namely, the method of interpretation of dreams. As a result of the analysis of psychoanalytic literature, the author describes the existing possibility of preventing the destructive processes associated with brain stroke .

Психоанализ, инсульт, диагностика, сновидения

Psychoanalysis, stroke, diagnostics, dreams

Большинство заболеваний продолжают оставаться важнейшей медико-социальной проблемой, что обусловлено их высокой долей в структуре заболеваемости и смертности населения. Значительными показателями трудовых потерь и первичной инвалидизацией отличается инсульт. Существуют заболевания, которые увеличивают риск возникновения инсульта, одной из таких заболевания является транзиторная ишемическая атака. Под этим термином понимается острое расстройство церебрального кровообращения, сопутствующая появлению неврологической симптоматики. Транзиторная ишемическая атака встречается наиболее часто в пожилом возрасте, в возрастной группе от 65 до 70 лет. Главным отличием этого заболевания от инсульта является его краткосрочность расстройств церебрального кровотока и полная обратимость симптоматики. Тем не менее, данное заболевание значительно повышает вероятность церебрального инсульта. Возникновение инсульта отмечается у трети пациентов перенесших транзиторную ишемическую атаку, причем 20% таких случаев приходятся на 1-й месяц после ТИА, 42% - на 1-й год.

Исходя из выше сказанного, мы задались целью, теоретически описать возможность диагностирования инсульта, задолго до его возникновения. Опираясь на научную базу, сформированную З. Фрейдом, в частности на идеи психоанализа и на метод толкования сновидений, мы исходим из гипотезы о том, что мельчайшие изменения в структуре головного мозга, в частности возникновение инсульта, можно предугадать благодаря содержанию сновидения.

Поднятая тема является важной, как для психологии, так и для медицины. Поскольку, появляется вероятность, сокращение статистики смертности и инвалидизации населения и является профилактикой физического и психологического здоровья.

Инсульт, является заболеванием которое базируются на микроизменениях в тканях головного мозга. Будь то истощение интрацеребрального сосуда или же закупорки просвета сосудов головного мозга. Это неизбежно ведет к микроизменениям самой структуры

физического субстрата психики. Как следствие, это может изменить динамику сновидений, что мы можем заметить в символических проявлениях.

З. Фрейд, опираясь на анализ собственных сновидений, столкнулся с тем, что в сюжете сновидении имеются фрагменты или образы, которые, игнорируют все усилия толкователя . Эти фрагменты или образы являются символом того представления, которое не допускается до сознания. Разные элементы скрытых мыслей несут различную аффективную нагрузку. Во время сна слои мыслей и аффектов могут скользить. Аффекты наделяют те или иные компоненты важностью, т. е. обеспечивают оценочную функцию. В сновидениях аффекты могут: смещаться на другие элементы сновидения, менять интенсивность, знак, исчезать, сохраняться в исходном виде. В виду механизма смещения сновидение приобретает странный характер.

Число смещений внимания с одного символа на другой бесконечно, так что схематически этот процесс можно сформулировать следующим образом, когда символом первичного объекта или активности А является Б, символом Б является В и так далее, причем, каждый последующий член серии более удален от первичного объекта и обладает все меньшим неотъемлемым сходством или связью с ним. Таким образом, можно сказать, что символизм является центробежным односторонним процессом. Однако, и это для нас важно, встречается размещение внимания в противоположном направлении, что характерно для психических дисфункций, возникающих при невротической регрессии или повреждений тканей головного мозга. Именно это размещение внимания в «обратную» сторону является важным замечанием в нашей гипотезе. Поскольку тем самым, организм может, обозначит незримые и неощутимые разрушительные процессы, происходящие в организме человека на микроуровне. Схематично это будет выглядеть так. Символ В, он же является последним звеном в цепочке А — Б — В, имеет большее значение и чем символ Б и сам объект А. Сюжет сновидения будет пытаться сместить внимание сновидца от символа В к символу Б или же к самому объекту, хоть он, символ В, и имеет наименьшую связь и сходство с объектом А. То есть, важностью наделяется не само представление как таковое, а символ, заменяющий сам символ, который заменяет представление об объекте. Исходя из данной гипотезы, возникает задача понять, что внимание размещено в противоположном направлении, а не наоборот.

Таким образом, мы предполагаем, что помимо медицинских показателей, в целях профилактического диагностирования, стоит обращать

внимание на психотерапевтические показатели, основанных на техниках работы со сновидением.

Библиографический список

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. С-Пб., 1994. 432 с.
2. Гериш А.Г., Баженов Н.Н. Большая медицинская энциклопедия / Б.В. Петровский. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1981. Т. 2.
3. Головин С.Ю. Словарь психолога практика. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2007. 976 с.
4. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты. М.: АСТ, 2008. - 160с.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции; пер. с нем. Г.В. Барышниковой; под ред. Е. Е. Соколовой и Т.В. Родионовой. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 448 с.
6. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. Толкование сновидений. Пять лекций о психоанализе. М., 2017. 608 с.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Буина А.В., Изотова Е.Г.

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей и внимания детей младшего школьного возраста, а также отдельных его свойств, таки: какобъем, устойчивость, переключение, распределение. Было доказано, что у детей с определенным типом темперамента диагностируются особенности развития отдельных свойств внимания.

Abstract: the article presents the results of an empirical study of the relationship of individual typological characteristics and attention of children of primary school age, as well as its individual properties, such as volume, stability, switching, distribution. It was proved that in children with a certain type of temperament, the developmental features of individual attention properties are diagnosed.

Ключевые слова:возрастные особенности; индивидуально-типологические особенности личности; младший школьник; развитие внимания; свойства внимания; темперамент.

Key words: age-features; attention attributes;attention development; individual and typological features of the personality; primary schoolchildren; temperament.

Введение.Одним из непременных условий успешного обучения в школе является развитие произвольного, преднамеренного внимания в младшем школьном возрасте. Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат.

Подобные вопросы активно обсуждают известные отечественные психологи в научной литературе [Истратова,2015; Сабанин, 2014; Стреляу, 2014], при этом внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И для себя и внешнему наблюдателю оно открывается как направленность и сосредоточенность любой психической деятельности, только как сторона или свойство этой деятельности. В большинстве же своем ученые остаются сторонниками следующего определения внимания: внимание - есть свойство или особенность психической деятельности человека, обеспечивающая наилучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других [Истратова, 2015; Сабанин, 2014].

Современный этап развития общества диктует новые задачи в сфере образования. Современное образование постоянно развивается. Увеличивается количество информации, которую нужно усвоить. Меняется и подход: возрастает и степень ориентированности на личность. То есть сегодня всё больше начинают учитываться неповторимые особенности детей.

Мы предположили, что в зависимости от тех или иных индивидуально – типологических свойств, которые сложились у младшего школьника на данный момент, зависит развитие его внимания в целом и таких его свойств, как: объем, переключаемость, распределение и устойчивость.

Основная часть.Под индивидуально-типологическими свойствами личности в своей работе мы понимаем темперамент и главной задачей ставим перед собой – определение его роли в развитии свойств внимания младших школьников.

Методы исследования: 1. Методика «Запомни и расставь точки». 2. Методика «Корректурная проба» Б.Бурдона.3. Методика «Проставь значки».4. Методика диагностики темперамента (личностный опросник Г.Ю. Айзенка (адаптированный детский вариант). База исследования - МОУ «СОШ № 89» г.Ярославля, выборка составила 115 детей 8-10 лет.

В ходе исследования, было выявлено, что в зависимости от особенностей и типа темперамента наилучшие показатели объема, переключения, распределения и устойчивости были выявлены у сангвиников и холериков, худший результат у флегматиков и меланхоликов.

Для того, чтобы определить достоверность полученных результатов, мы обратились к статистической обработке данных. Подчинение показателей закону нормального распределения говорит о том, что результаты выборки являются статистически значимыми, то есть их можно применить на всю генеральную совокупность (в нашем случаем – младших школьников). Следующим шагом является определение степени взаимосвязи индивидуально-типологических свойств личности и свойств внимания. Так как распределение является «нормальным», можно применить однофакторный дисперсионный анализ.

По данным показателя значения F-критерия Фишера для оценки степени взаимосвязи темперамента и объема внимания, Fэмп=4,756 (Fэмп>Fкр, при p=0,05). Что показывает значительное влияние темперамента на объем внимания у младших школьников.

По данным показателя значения F-критерия Фишера для оценки степени взаимосвязи темперамента и устойчивости внимания, Fэмп=8,806 (Fэмп>Fкр, при p=0,05). Что показывает значительное влияние темперамента на устойчивость внимания у младших школьников.

По данным показателя значения F-критерия Фишера для оценки степени взаимосвязи темперамента и переключаемости внимания, Fэмп=2,755 (Fэмп>Fкр, при p=0,05). Что показывает малозначимое влияние темперамента на переключаемость внимания у младших школьников.

Заключение. В ходе работы над настоящей проблемой гипотеза исследования: тип темперамента влияет на развитие внимания в младшем школьном возрасте – подтвердилась. Мы доказали, что, что темперамент влияет на внимание и его свойства.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Наше эмпирическое исследование показало, что в младшем школьном возрасте преобладает тип темперамента - сангвиники (39%), менее многочисленный – холерики (27%), меланхолики (21%), флегматики (13%).
2. Результаты статистической обработки показали, что существует сильная взаимосвязь между типом темперамента и объемом, устойчивостью внимания, а также слабая – распределением и переключаемостью внимания.

3. Высоким уровнем развития свойств внимания обладают сангвиники и холерики, средний уровень показали флегматики и самый низкий – у меланхоликов.

Таким образом, при желании добиться от школьников младшей возрастной группы внимания необходимо учитывать их тип темперамента. Это позволит реализовать на практике индивидуальный подход, причём на научной основе [Изотова, 2011].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно заключить, что тип темперамента младшего школьника оказывает непосредственное влияние на развитие его внимания в целом и таких его свойств как: объем, переключаемость, распределение и устойчивость.

Библиографический список

1. Изотова Е.Г. Актуальность применения индивидуального подхода в образовании на современном этапе / Е.Г. Изотова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии : традиции и перспективы : материалы Всероссийской научно– практической конференции. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. Ч. II. С. 416–422.
2. Изотова Е.Г. Взаимосвязь индивидуальных типологических свойств темперамента и социального статуса младших школьников /Е.Г. Изотова// Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды: материалы Международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.
3. Истратова О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. Ростов на Дону: Феникс, 2015. 375 с.
4. Сабанин П.В. Роль произвольного внимания в деятельности младшего школьника/ П.В. Сабанин // Московский городской педагогический университет. Наука. Мысль: электронный периодический журнал. Москва: МГПУ, 2014. №7. С. 43-51.
5. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. / Я. Стреляу. Москва : издательство «Прогресс», 2014. 232 с. Текст: электронный.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ

Бураншина Г.Г.

магистрант ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы» (Уфа, Россия)

Для определенности и однозначности понятийного аппарата, а также для ознакомления с базовыми положениями, на которых планируется основать дальнейшие суждения, предварим небольшим теоретическим экскурсом понятия «личная жизнь».

В толковых словарях русского языка слово «личный» и «частный» противопоставляются словам "государственный", "общественный". Однако личная жизнь человека имеет гибкие границы и зависит от места и статуса человека в обществе. Философия и этика определяют личную жизнь человека как сферу жизнедеятельности, которая касается только данного лица и лежит за пределами производственной и общественной деятельности. Образ мыслей, увлечения, творчество относятся к сфере личной жизни. Она свободна от внешней регламентации, регулируется внутренними мотивами, не подлежит контролю со стороны государства. С юридической точки зрения к личной жизни относятся права на уединение, общение с другими людьми, личную переписку, неприкосновенность жилища, тайну переговоров.

В науке личная жизнь определяется как часть человеческой жизни, обособленной от вмешательства извне. Тем не менее, в нынешнее время в связи с появлением публичных социальных сетей и новых информационных технологий границы личной жизни людей стали более гибкими. Рассмотрим определения представителей психологической науки. Гринхаус включает в понятие «личная жизнь» только семейную жизнь [Greenhaus, 2017, с. 512]. В.А. Штроо определяет ее как «всё, что не относится к работе. Это и семейная жизнь, и хобби, волонтёрская деятельность, забота о здоровье и психологическом благополучии» [Штроо, 2016 с. 253].

Дж. Драгани высказывает аналогичное суждение о том, что личная жизнь включает в себя хобби, увлечения, общение с семьей, близкими друзьями, романтические отношения, саморазвитие, здоровье [Dragani, 2018, с. 23-24].

Ю.А. Замошкин выделяет следующие категории частной или личной жизни: внутренняя духовная жизнь (мысли, чувства, переживания, принципы и т.д.); межличностное общение, самостоятельное построение отношений, выбор партнеров; личное потребление услуг и предметов (досуг, питание, домашнее хозяйство и другие); личная собственность, имущество. И.Л. Петрухин под личной жизнью понимает «свободу общения между людьми на неформальной основе, сферу семейной жизни, родственных и дружеских

связей, домашнего уклада, интимных и других личных отношений, привязанностей, симпатий и антипатий». В целом личная жизнь включает различные сферы: семья, быт, досуг, общение, в которых человек может проявлять себя свободно [Цит. по: Гатиятуллин, 2017].

Анализ различных точек зрения дает нам сделать вывод, что никто из авторов не дает исчерпывающего определения личной жизни. Общим итогом можно считать, что личная жизнь – особая сфера жизнедеятельности человека, контролируемая самим лицом по его внутреннему убеждению, направленная на удовлетворение его разнообразных потребностей, связанных со свободой и независимостью человека.

Соотношение между различными сферами жизни личности – процесс динамический. Потому что субъективное ощущение человеком баланса между работой и личной жизнью связано с вкладом времени или усилий человека в каждую из этих сфер. Для каждого человека оптимальное соотношение между этими двумя сферами является индивидуальным. Гест определяет субъективную взаимосвязь отношения к работе и личной жизни как взаимодействие сфер «работа и остальная жизнь» [Guest, 2014]. По мнению Кларка, объективными показателями баланса между личной жизнью и работой могут выступить категории: «удовлетворенность», «хорошее функционирование на работе и дома с минимальным ролевым конфликтом» [Clark, 2002, с. 762].

Дж. Гринхаус вводит модель баланса и выдвигает трехкомпонентную теорию. Он включает в эту модель: 1) соотношение времени, которое затрачивается на рабочую и личную жизнь; 2) психологическую вовлеченность в каждую из ролей; 3) удовлетворенности от рабочей и личной (семейной) жизни [Greenhaus, 2017, с. 520].

В.А. Штроо, А.А. Козяк предлагают определение гармоничной взаимосвязи работы и личной жизни как комплексного смыслового образования, включающее: соотношение субъективной ценности работы и жизни, удовлетворённость этими сферами, индивидуальном представление об их идеальном соотношении, которое формируется под воздействием социальных норм в том числе. Баланс – это результат осознанного структурирования собственной жизни личностью с учётом своих потребностей, ценностей и внешних требований [Штроо, 2016, с. 260].

В 2013 году Служба исследований известной компании HeadHunter провели исследования среди работников о взаимоотношении личной жизни и работы. Результаты говорят о том, что ради работы многие люди отказываются от отдыха и своих хобби. Наиболее часто страдает как раз жизнь вне работы - семья, дети, досуг, здоровье и пр. Каждый второй не

может добиться гармонии в личной жизни и работе. У некоторых респондентов работа занимает большое место в жизни, что личная жизнь отодвигается на второй план. Другие направляют энергию на профессиональную деятельность, так как нет реализации в личном плане. Более половины опрошенных указали, что пожертвовали душевным спокойствием в угоду работе, 51% – хобби, 46% – отдыхом, 45% – семьей и детьми, 41% – общением с друзьями, 36% – здоровьем и 17% – внешним видом. Интересный факт представлен А.Р. Биктагировой, утверждение «люди счастливые в профессии слишком много времени отдают своему делу в ущерб семье и друзьям» ошибочно. Наоборот, у них появляется больше времени и желания наслаждаться жизнью. Они расслаблены и легко воспринимают происходящее [Биктагирова, 2016, с. 228]. Материальная обеспеченность, полученная в результате успешной деятельности, делает людей свободными, дает возможность делать выбор. Люди с высоким уровнем профессионального благополучия каждое утро просыпаются, с радостью ожидая, как они займутся любимым делом. В качестве составляющих профессионального благополучия, следовательно, можно выделить – возможность задействовать свои сильные стороны; соответствие деятельности интересам человека; понимание своего предназначения; планомерное движение к поставленной цели; наличие руководителя, который их ободряет и поощряет; поддержка семьи и близких людей в профессиональной деятельности [Ишбирдин, 2018, с. 150].

Стоит упомянуть и про исследование от агентства KellyServices (2016). В нем приняли участие 164 тысячи респондентов из 28 стран, в том числе 12 тысяч человек из России. Среди требований к работе около 70% респондентов отметили возможность поддерживать баланс между работой и личной жизнью. Такое требование более характерно для жителей европейских стран, в то время как для россиян это требование не является одним из основных при выборе работы (58%). Около половины зарубежных респондентов говорят о необходимости ограничить внеурочную работу, к примеру, в выходные дни, в ночное время или во время отпуска. В России об этом упоминают только 29% опрошенных. Это можно объяснить тем, что при нынешней экономической ситуации в стране наличие работы уже является ценностью для россиян. При выборе места работы жители России более ориентируются на репутацию компании. Тогда требования к условиям труда отходят на второй план. Следовательно, соискатели готовы жертвовать своим временем и личной жизнью.

При этом российские работники выделили факторы, которые способствуют оптимальному соотношению работы и личной жизни. На

первом месте - гибкий график и возможность удалённой работы, на втором - оплачиваемый отпуск по уходу за больным или пожилым членом семьи, для четверти важен творческий отпуск или время для развития собственных проектов, и также важен отпуск по уходу за ребёнком.

Таким образом, мы считаем, что личная жизнь не ограничивается только семейной жизнью, понятие «личная жизнь» более широкое и многогранное и может включать в себя как семейную жизнь, любые социальные связи человека (общение, дружба, отношения и т.д.), заботу о здоровье, хобби и увлечения, досуг и отдых. Данные выводы сделаны с опорой на работы В.А.Штроо, Е.А.Кольцовой, Д.Геста и исследования современных агентств KellyServices и HeadHunter. Безусловно, между работой и личной жизнью существует взаимосвязь. Такие факторы как нагрузка на работе, график, должность, уровень ответственности, наличие или отсутствие отпуска, размер заработной платы, несомненно, влияют на личную жизнь человека. Зачастую личная жизнь уходит на второй план, а работа занимает большую часть жизни индивида. Вполне вероятно, что это связано с социально-экономической ситуацией в стране, которая формирует ориентацию на работу как на «ценность», исходя из этого, россияне жертвуют личной жизнью и временем в пользу работы.

Библиографический список

1. Clark, S.C. Work'Family Border Theory: A New Theory of Work/Life Balance. Human Relations, 53(6), 747-775.

2. Dragani, J. Work/Life balance in the 21st century. The way ahead, 8(3), 23-24.

3. Greenhaus, J.H., Collins, K.M., & Shaw, J.D. The relation between work-family balance and quality of life. Journal of Vocational Behavior, 63, 510-531.

4. Guest, D. Perspectives on the study of work-life balance. Social Science Information, 41, 255-279.

5. Биктагирова, А.Р. Индикаторы профессионального благополучия госслужащих. European Social Science Journal. 2016. № 8. С. 225-231.

6. Гатиятуллин, И.Ф., Биктагирова, А.Р. Роль семейных ценностей в обеспечении духовно-нравственной безопасности. Образование и духовная безопасность. 2017. № 2. С. 62-64.

7. Ишбирдин, А.А., Биктагирова, А.Р. Исследование субъективного благополучия и удовлетворенности трудом сотрудников гостиничноресторанного бизнеса // В сборнике: Гуманистическое наследие

просветителей в культуре и образовании Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2018. С. 149-154.

8. Штроо, В.А., Козяк, А.А. Личностный смысл баланса между работой и личной жизнью. Мир психологии. Научно-методический журнал, 3(83), 253-267.

ИСТИННАЯ И ЛОЖНАЯ ИНФОРМАЦИЯ ВО ВРЕМЯ ПРЕБЫВАНИЯ В ИЗМЕНЕННОМ СОСТОЯНИИ СОЗНАНИЯ

Вавакина Т.С., Корнеенков С.С.

к. психол. н., доцентДальневосточный федеральный университет

Погружение ума во внутренний мир, в бессознательное, сверхсознание или в промежуточные миры – далеко не простой процесс и к тому же далеко не безопасное занятие. Кто практикует духовные практики, всегда должны помнить о чистоте своих помыслов (чистоте мысли, слова и дела) и не принимать за истину в последней инстанции образы и мысли, которые воспринимаются в измененном состоянии сознания (ИСС) или в медитации. Наша личность-эго с величайшей изобретательностью использует полученные знания только во имя своих эгоистичных интересов. Поэтому в йоге говориться, что можно доверять только той информации, которая приходит в наше бодрствующее сознание от нашей души и высшего «Я» или от святых учителей. Но как отличить голос души от бесконечных психических образований, субличностей и астрально-ментальных сил/энергий требующих своего проявления в материальном мире? Прежде чем включить в свою жизнь духовные практики необходимо знать не только о пользе, но и об опасностях искусственно вызванных ИСС, медитативных погружений каким бы опытным не был ученик и его учитель. Ниже, как пример, представлена одна медитативная запись, частично отвечающие на вопросы связанные с истинной и ложной информацией воспринимаемой в ИСС. В исследовании участвовало 25 медитативно подготовленных студентов второго курса (экономисты). Авторская методика погружения и обучения в ИСС опубликована в работе [Корнеенков, 2011, с. 83-92].

Вопросы исследования:1. Медитация как врожденная способность. 2. Ложная и истинная информация, как их различить? 3. Голос, дающий истинную информацию, кто он? 4. Голос, дающий ложную информацию, кто он? (Фрагмент медитации). Екатерина В. Время медитации: 10 минут. Время записи: 70 минут.

1. Медитация как врожденная способность. Медитация – это получение информации, которая исходит от всего человечества, всего живого, всего, обладающего сознанием. Существует огромное информационное поле, которое постоянно пополняется, оно доступно каждому полноценному человеку. Общаться с ним – врожденная способность каждого человека, особенно она проявляется у детей. Дети лучше взрослых чувствуют ауру других существ, им чаще снятся сны и они часто видят образы во внешнем мире, существ, живущих среди нас, но не доступных для созерцания взрослым. Все это признаки врожденной способности чувствовать и видеть невидимое. Но впоследствии материальный мир затмит этот духовный дар, невинная чистота духа постепенно превратится в огромный мусорный бак, где дно – это дух, а мусор сверху – материальный мир с его потребностями и страстями. Так человек теряет одну из своих важнейших врожденных способностей. Поэтому взрослым очень трудно вернуть свою способность – восприятие тонко мира. Отсюда порой самые глупые ошибки в жизни, неудачи, неспособность рассуждать. Целые страны и народы гибнут в результате этого невежества.

А ведь с этой способностью – быть мудрым человеком – рождается каждый. Очень важно, чтобы рядом с ребенком находился мудрый человек с белой, теплой аурой, который бы помог маленькому духу сохранить свою чистоту. Но, к сожалению, сейчас все не так.

Способность общаться с информационным полем достигается путем медитации. Есть множество ее направлений. Человек на любой вопрос может знать ответ. Пользуясь этим, ему не нужны были бы экспертизы, испытания, пробы, тем более что эти действия часто бесполезны и ошибочны. Знания, полученные людьми за многое время, постоянно опровергаются, корректируются, изменяются. Накопленный опыт становится ненужным, при этом столько энергии тратится впустую. Умей человек развивать свои истинные человеческие способности и умей ими пользоваться, он бы добился главной своей цели в жизни во время пребывания в физическом теле, он бы реализовался.

Все-таки есть люди, которые не полностью засорили свой дух. Так появляются ясновидцы, гадалки, шаманы. Не простые шарлатаны, а истинные мастера, способные общаться с информационным полем. Но чаще всего это происходит неосознанно, как вспышка. Это следствие неумелого пользования общением с истиной, неумение вести разговор, получать нужную информацию. Люди часто болеют вследствие таких вспышек, теряют сознание, сходят с ума. Все это происходит из-за того, что нет опыта, навыков, знаний, нет гармонии в развитии всех человеческих тел, всех

состояний. А это общение должно проходить обычно, как разговор с самым близким другом, после которого становится легко и приятно, спокойно и радостно. Что может быть приятнее общения с собственной мудростью? Задача человека научиться такому общению, такой гармонии, научиться можно через медитацию. Постепенное овладение медитативными способностями приведет к постепенному (вторичному) знакомству с информационным полем, со своими знаниями. Все должно быть гармонично. Такая гармония приведет к полноценному, гармоничному развитию человека и человечества в целом. Мудрые существа не делают ошибок, не совершают ужасных поступков. Мудрая цивилизация не самоуничтожится.

2. Ложная и истинная информация, как их различить? Истинная информация – это наша мудрость, мы получаем ее из информационного поля. Она идет от него к нам, протягивается как ниточка, она часть его и часть нас. Значит она – родная для нас. Истинная информация принимается человеком как что-то родное, присущее только ему, она не вызывает отчуждения, исходит от информационного поля, тогда откуда же идет ложная? Ложная информация чужая, она не приживается, вызывает дискомфорт. Она идет от эго-сознания, от физических потребностей. Плоть, инстинкт, привычки требуют то или иное. Плохая еда – болит желудок, холодный воздух – человек простывает, возникает болезнь – происходит потеря энергии. Все это от физического тела. Болит голова – человек не может концентрироваться, им движут животные инстинкты. Только они руководят «больной головой». Больно – ищут средство, избавляющее от боли. Но этого мало, нужно еще сильнее, сильнее … и так далее. Это ложная информация, это не нужно человеку. Так постепенно бог превращается в робота, которым руководят физические потребности и инстинкты.

Мудрость избавляет от бед, от боли. Как же отличить ложь от правды? Истинная информация – это родное. Она приходит от духа, отзывается в душе. Приятная весть – душа ликует. Вихорь радости, великолепное настроение; дух, душа, тело – все в порядке, все гармонично. Печальная, болезненная весть – душа чувствует, болеет ум. Тело при этом может быть здоровым. Болит ни голова, ни руки, ни ноги, что-то мешает внутри, где именно не ясно, но это не боль в физическом теле.

Все это признаки истинной информации. Мудрый человек сумеет ее использовать, он получает поток информации, он знает, что будет и как этого избежать или наоборот, может ждать и приближать событие к себе или к другим. Человек невежественный платится тем, что развито у него более всего – это физическое тело, привычки. Безусловно, любую информацию,

видим ли мы ее или слышим, необходимо проверять практикой и искать для этого верные критерии.

Ложная информация идет от плоти. Иногда она может быть полезна. Больной человек чувствует, что у него болит, он знает, что нужно исцелять, а не пытаться задушить, отодвинуть, забыть. Но ложь не приводит к добру. Как правило, ложной информации в мире все больше, она накапливается, человек теряет разумность, он слеп, как котенок, он не хозяин своей жизни, ложь побеждает, разум не справляется. Получая информацию, человек должен уметь отличать истину ото лжи. Это должно быть обычным процессом, это так же естественно, как отличать приятный запах от зловония. Эта способность есть у человека, например, он чувствует свою мать среди множества женщин, также он чувствует истину, ниточку из своей мудрости. От умения возродить эту способность зависит благополучие и достойное существование для истинного человека.

3. Голос, дающий истинную информацию, кто он? Это голос, исходящий от всех тел человека одновременно (от духа, души и тела). Именно их гармоничное сочетание дает правду, дает истину и мудрость. Именно в этом голосе отражены все потребности и желания всех тел в равновесии. Слушая этот голос, человек никогда не прогадает. Ничто не нарушит гармонии. Именно через этот голос человек сможет реализоваться. Это голос его высшего «Я», т.е. наиболее рациональное сочетание мелодии всех тел. Человек, достигший состояния высшего «Я» – реализованный человек. Тогда голос, говорящий правду, исходящий из информационного поля, голос мудрости становится голосом этого человека. Появляется сверхчеловек, он мудр, рационален, он реализован, он – бог.

4. Голос, дающий ложную информацию, кто он? Голос, говорящий ложь, исходит только из одного тела. Чаще из физического, как самого низшего состояния человека, необходимого, как и другие, но низшего. С этим голосом живут практически все люди. Он сросся с ними. Он вышел на первый план. Он говорит на работе, в магазине, на соревнованиях, даже с близкими людьми. Вместе с ним на первый план выходит и тело, обладающее этим голосом. Гармония рушится. Один голос никогда не будет учитывать интересы других. Он единоличен, эгоистичен, он становится хозяином. Человек приобретает «однобокую» форму, он становится больным. Человек никогда не станет мудрым в этом случае. Мудрость – это всесторонняя развитость, а развив одну сторону, практически невозможно «вырастить» другие и выровнять всю систему под названием «Человек», слишком много времени и энергии потеряно. Постоянно будет преобладать какая-нибудь одна сторона. Очень важно с самого рождения, с появления в

теле духа, развивать все человеческие тела, все голоса и совместить все в одну гармоничную линию, самореализоваться, достичь высшего «Я». В этом цель нашей жизни.

Список литературы

1. Корнеенков С.С. Интегральная технология обучения и саморазвития в бодрствующем и измененном состояниях сознания // EuropeanSocialScienceJournal («Европейский журнал социальных наук»). – 2011. – № 9 (12). – С. 83-92.

СРАВНЕНИЕ ЗНАЧИМЫХ АСПЕКТОВ ПАРТНЕРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СФЕРАХ ДЕЛОВОЙ И ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ

Вавакина Т.С.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00735

Данный проект посвящен исследованию партнерских взаимоотношений в разных сферах совместной жизнедеятельности. Мы рассматриваем партнерство как горизонтальное социальное взаимодействие самостоятельных, инициативных субъектов, реализующих в данном взаимодействии определенные стратегические цели и/или решающих текущие задачи.

Происходящие на протяжении последних десятилетий процессы привели к активному развитию горизонтальных связей между людьми и общностями. Можно отметить развитие интернет-коммуникаций, социальных сетей, всплеск благотворительной и волонтерской активности, сетевую организацию коммерческой деятельности, распределенную систему обмена информацией, знаниями и др. Интенсивное развитие горизонтальных социальных связей требует осмысления специфики такого рода взаимодействий в разных сферах жизнедеятельности человека, внимания к проблеме установления, поддержания и развития паритетных отношений.

Партнерство как социальное взаимодействие характеризуется вполне определенными особенностями. Что наиболее важно для данных взаимоотношений, а что может быть не столь существенно?

В данных тезисах мы представим сравнение партнерских взаимоотношений в деловой сфере и сфере личных отношений. Речь пойдет о

субъективных оценках, даваемых респондентами. В пилотажном исследовании приняло участие 24 человека, взрослые мужчины и женщины. Для оценки были предложены два идентичных блока характеристик взаимоотношений: отдельно для оценки деловой сферы и сферы личной жизни. Предлагалось оценить, насколько каждая характеристика важна для партнерских взаимоотношений соответственно для определенной сферы совместной жизнедеятельности, по 7-бал. шкале: «совсем не важно (-1) – не важно (0) – важно (по степени важности: 1, 2, 3) – очень важно (4) – исключительно важно (5)».

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Рассмотрим несколько групп характеристик, имеющих большее или меньшее значение для партнерских взаимоотношений, и сравним по этим характеристикам деловую сферу и сферу личной жизни.

1. *Значимые аспекты взаимоотношений, по которым нет различий в оценкахпартнерских отношений.* Эти аспекты можно рассматривать как универсально важные для партнерских взаимоотношений безотносительно к конкретной сфере жизни. Итак, наиболее важны (деловая сфера / сфера личной жизни): уважение личности партнера (mean=4,1 / mean=4,3), ответственность (mean=4,3 / mean=4,3), чувство уверенности, надежности (mean=3,8 / mean=4,2), принятие своих обязанностей (mean=4,0 / mean=4,0), соблюдение нравственных норм (mean=3,6 / mean=4,0), отсутствие в отношениях лжи и лицемерия (mean=3,9 / mean=3,9), возможность для каждого партнера как можно более полно реализовать себя, быть собой (mean=3,4 / mean=3,9). По данным характеристикам статистически значимых различий выявлено не было.

2. *Значимые аспекты взаимоотношений, по которым есть различия в оценкахпартнерских отношений.* Наиболее важные аспекты (деловая сфера / сфера личной жизни / уровень значимости различий): взаимная симпатия (mean=2,5 / mean=4,4 / p=0,00), чувство защищенности, поддержки (mean=3,4 / mean=4,3 / p=0,00), эмоциональный комфорт (mean=3,3 / mean=4,3 / p=0,00), доверие (mean=3,8 / mean=4,3 / p=0,03), отсутствие манипуляции (mean=3,6 / mean=4,3 / p=0,03), возможность для каждого партнера выразить свою позицию, проявить собственную активность (mean=3,7 / mean=4,2 / p=0,00), признание прав партнера (mean=3,6 / mean=4,1 / p=0,05), потребность друг в друге (mean=2,3 / mean=4,0 / p=0,00), осознание ценности партнера, его достоинств (mean=3,5 / mean=4,0 / p=0,01), равенство прав и возможностей (mean=3,2 / mean=4,0 / p=0,02), открытость, искренность (mean=3,3 / mean=4,0 / p=0,02), чувство справедливости (mean=3,5 / mean=4,0 / p=0,05), сходство системы ценностей

(mean=2,9 / mean=3,9 / p=0,00), паритет, равноправие (mean=3,1 / mean=3,9 / p=0,05).

3. *Менее значимые аспекты взаимоотношений, по которым есть различия в оценках партнерских отношений.* Несколько менее важные аспекты (деловая сфера / сфера личной жизни / уровень значимости различий): частые контакты (взаимодействие, общение…) (mean=2,4 / mean=3,8 / p=0,00), полное взаимопонимание (mean=3,1 / mean=3,8 / p=0,02), содержательное общение (mean=2,8 / mean=3,7 / p=0,01), свобода выбора партнера, добровольность (mean=3,0 / mean=3,7 / p=0,05), общность мировоззрения (mean=2,3 / mean=3,5 / p=0,01), свобода действий и принятия решений (mean=3,0 / mean=3,5 / p=0,05), сходство потребностей (материальных, в общении…) (mean=1,7 / mean=3,1 / p=0,00), общность жизненных интересов (досуг, хобби…) (mean=1,3 / mean=2,9 / p=0,00), близкий социальный статус партнеров (mean=1,8 / mean=2,9 / p=0,00).

4. *Относительно незначимые аспекты взаимоотношений, по которым есть различия в оценках партнерских отношений.* Аспекты взаимоотношений более важные в деловой сфере нежели в сфере личных отношений (деловая сфера / сфера личной жизни / уровень значимости различий): общность профессиональных интересов (mean=3,3 / mean=1,5 / p=0,00), прагматичность (mean=3,2 / mean=1,9 / p=0,00), выгода «здесь и сейчас» (mean=1,7 / mean=0,9 / p=0,00).

Полученные результаты позволяют предположить существование как универсальных характеристик партнерских взаимоотношений, так и специфичных для конкретной сферы жизнедеятельности человека. Надо отметить, что различия в области наиболее значимых аспектов партнерских взаимоотношений заключаются в том, что в сфере личной жизни они еще более важны, чем в деловой сфере. В области менее значимы аспектов – можно отметить общность профессиональных интересов и прагматичность, имеющих определенное значение в деловой сфере, но не существенных в сфере личных взаимоотношений.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОРЫ ИХ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ОТНОШЕНИЯХ К ДЕЛОВОМУ ПАРТНЁРСТВУ

Вавакина Т.С., Позняков В.П.

ФГБУН Институт психологии РАН, Москва, Россия

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-013-00230

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования взаимосвязей показателей ценностно-смысловой сферы личности предпринимателей и их отношения к деловому партнёрству. Показано, что существенными характеристиками взаимодействия между его участниками (партнерами) является содержание ценностей и норм, определяющих позицию, ориентацию того или иного участника взаимодействия, которая придает этому взаимодействию конкретный и определенный смысл. Выявлены взаимосвязи оценок важности для предпринимателей прагматичности и нравственности как принципов делового партнерства со смысложизненными и ценностными ориентациями личности. Ориентация предпринимателей на прагматичность связана с показателями смысложизненных ориентаций «Цели в жизни», характеризующим целеустремленность, наличие в жизни респондентов целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу и «Локус контроля - Я (Я - хозяин жизни)», характеризующим представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, контролировать события собственной жизни. Ориентация предпринимателей на нравственность взаимосвязана с таким показателем смысложизненных ориентаций, как «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», который определяет удовлетворенность своей жизнью в настоящем, восприятие процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом.

Ценностные ориентации личности также проявились в данном исследовании как факторы психологического отношения предпринимателей к деловом партнёрству и оценки процесса и результатов делового взаимодействия. Высокая значимость общечеловеческих гуманных

ценностей совместной жизнедеятельности (семьи, любви, доброты) оказалась положительно связана с оценками эмоциональной удовлетворённости от процесса делового партнёрства, в то время, как высокая значимость индивидуалистических, прагматических ценностей (материальной обеспеченности и богатства) связана с ними отрицательно. В целом, результаты исследования подтверждают правомерность рассмотрения смысложизненных и ценностных ориентаций личности в качестве фактора и основания самоопределения предпринимателей в деловом взаимодействии.

НЕГАТИВНЫЕ СТИЛИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ТРАВМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Венцова Т.Б.

Аннотация: в статье приведены результаты эмпирического исследования влияния негативных стилей детско-родительских отношений на личность ребенка подросткового возраста. Наиболее неблагоприятно влияют на подростков такие характеристики стилей, как инфантилизация, авторитаризм и отвержение со стороны родителей. Такие стили становятся причинами раздражительности, неуравновешенности, спонтанной и реактивной агрессивности, повышенной школьной тревожности.

Annotation: the article presents the results of an empirical study of the influence of negative styles of child-parent relationships on the personality of a child of adolescent age. The most unfavorable influence on teenagers are such characteristics of styles as infantilization, authoritarianism and rejection by parents. Such styles become the causes of irritability, unbalance, spontaneous and reactive aggression, and increased school anxiety.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, раздражительность, агрессивность, неуравновешенность, школьная тревожность

Keywords: parent-child relationship, irritability, aggressiveness, unbalanced, school anxiety

В процессе формирования личности важную роль играет семья, отношение родителей к ребенку. Семья может стать фактором как позитивного влияния на личность и интеллектуальное развитие ребенка, так и негативного [Клюева Н.В., 2001; Дружинин В.Н.,2006; Гурьева В.А., Гиндикин В.Я.,1980].

Негативные стили детско-родительских отношений (ДРО) могут стать причиной травмирующего влияния на ребенка, спровоцировать серьезные

отклонения в его нервно-психическом состоянии. Цель настоящего исследования – конкретизировать это общее положение, определить, каковы последствия негативного влияния детско-родительских отношений на личность ребенка.

Характеристики негативных стилей: авторитаризм (диктат), опека, отвержение, инфантилизация (инвалидизация). Оценка личностного неблагополучия, травмированности детей может быть определена по показателям нарушения регуляции поведения, социальной адаптированности, эмоциональной неустойчивости, что проявляется в повышенной агрессивности, раздражительности, невротичности, эмоциональной лабильности, депрессивности. Поскольку исследование выполнено на материале старших школьников (подростковый возраст), оценивался также уровень школьной тревожности, как проявление эмоционально-личностного неблагополучия, связанное со школьной жизнью. Школьная тревожность зависит от многих факторов. В контексте данного исследования в качестве такого фактора рассматривается стиль детско-родительских отношений. Родители могут усилить переживания ребенка по поводу различных ситуаций школьной жизни или сгладить их, помочь ребенку. Ведущими участниками образовательного процесса являются педагоги, но педагог взаимодействует с родителями, информирует их о результатах учения, просит повлиять на ребенка, забывая нередко об особенностях ребенка, о сложившихся в семье отношениях.

Высокий уровень школьной тревожности приводит к тяжелым последствиям: фиксация на негативном опыте, напряженность, неудовлетворенность, боязнь неудачи, что снижает мотивацию, сказывается на продуктивности познавательных процессов, интеллектуальном развитии. Ситуации повышенной тревожности, волнения на физиологическом уровне проявляются в определенных изменениях со стороны нервной системы, что позволяет говорить о соматических последствиях высокой школьной тревожности.

Методики и организация исследования Исследование было проведено на двух выборках подростков (6 и 7 класс) и выборке учащихся 9 класса. Всего обследовано более 170 семей школьников. Сбор эмпирического материала проходил в два этапа. На первом этапе было обследовано 50 семей учащихся 7 классов одной из ярославских школы. Возраст детей 13-14 лет. Тестирование родителей проводилось по опроснику родительского отношения А.Я.Варги, В.В. Столина [Рогов Е.И.,1998,Кн.2, с.174]. Для изучения личностных особенностей учащихся-подростков применялся Фрайбургский личностный опросник (FPI, форма В), предназначенный

специально для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения [Рогов Е.И.,1998, Кн.1]. Влияние стилей ДРО в семьях на личность детей - подростков определялось с применением методов математической статистики (корреляционное отношение Пирсона). Определение уровня школьной тревожности на данной выборке не проводилось, так как в этой параллели уровень школьной тревожности оказался достаточно высоким.

Для изучения связи школьной тревожности и стиля ДРО (второй этап эмпирического исследования) обследовались учащиеся 6 классов той же школы, где показатели по школьной тревожности более благополучны: дети адаптировались к средней школе, проблемы пубертатного периода менее выражены по сравнению со средними подростками. Было обследовано 126 учащихся 6 классов (возраст 12-13 лет) по методике Кондаша (уровень школьной тревожности). [Рогов Е.И.,1998, Кн.1]. По результатам выделены две группы с высоким уровнем тревожности (группа В, 44 чел., 35% от выборки) и нормальным (группа Н, 44 чел.). Различия по показателям школьной тревожности групп статистически значимо на 1% уровне. В выделенных группах оценивался стиль детско-родительских отношений по методике А.Я.Варги, Е.Г.Столина. Дополнительно проводилась методика PARI (измерение родительских установок и реакций) [Рогов Е.И.,1998,Кн.2, с.163]. Сравнение стилей детско-родительских отношений в группах В и Н выявило несколько значимых различий. Для сравнения показателей по связям стилей и уровня школьной тревожности по тем же методикам обследовалась группа учащихся 9 класса 35 человек (15-16 лет). Для обработки результатов использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты.

По результатам первого этапа исследования оказалось, что наиболее неблагоприятное влияние на личность подростков оказывает стиль «маленький неудачник», суть которого в том, что родители относятся к ребенку как к неуспешному, инфантильному, требующему постоянной помощи, контроля со стороны родителей. Родители упрекают ребенка в неуспешности, фиксируются в его неудачах. Данный тип отношения становится причиной раздражительности подростков ($r = 0{,}30$; $p < 0{,}05$), спонтанной агрессивности ($r = 0{,}26$, $p < 0{,}05$) и реактивной агрессивности ($r = 0{,}31$, $p < 0{,}05$). В результате имеет место импульсивное поведение, неадекватные эмоциональные реакции. Неблагоприятное влияние на подростков оказывает также повышенный контроль со стороны родителей

(стиль «авторитарная гиперсоциализация»). Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, во всем навязывают свою волю, пренебрегая мнением и интересами ребенка. За непослушание сурово наказывают. По результатам исследования обнаружена отрицательная зависимость этого типа отношения (авторитаризм) с уравновешенностью подростков ($r = - 0,29$, $p < 0,05$), что означает недостаточную защищенность к воздействию стресс-факторов в обычных жизненных ситуациях, проявляющуюся в неуверенности в себе, в снижении оптимистичности и активности. Тип отношения к подростку по шкале «принятие-отвержение» (негативный полюс, отвержение) приводит к проявлениям раздражительности ($r = 0,25$, $p < 0,05$). Непринятие ребенка, постоянное неуважение к нему болезненно воспринимается подростками, проявляется в неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Рассмотрим связи детско-родительских отношений и уровня школьной тревожности (второй этап исследования)

Наиболее неблагоприятным стилем детско-родительских отношений оказался стиль «маленький неудачник», именно такой стиль преобладал в группе 6 - классников с высоким уровнем школьной тревожности (Различия в группах В и Н по t - критерию Стьюдента $t = -2,36$ $p < 0,02$). Показатели по другим стилям методики А.Я.Варги, В.В. Столина оказались статистически незначимы. По методике PARI значимыми оказались различия по двум стилям: «излишняя эмоциональная дистанция» ($t = -2,34$ $p < 0,02$) и «оптимальный эмоциональный контакт»($t = 3,17$ $p < 0,001$). Это значит, что уровень школьной тревожности возрастает, если нет эмоционального контакта с ребенком, если родители равнодушны к ребенку, не интересуются его школьной жизнью, не проявляют заботы и внимания к ребенку и не готовы прийти на помощь в сложных ситуациях. Наоборот оптимальный эмоциональный контакт является фактором, благоприятно влияющим на снижение уровня школьной тревожности.

На выборке учащихся 9 класса получены значимые связи тревожности и стиля «принятие-отвержение» (отрицательный полюс $r = -0,32$ $p< 0,05$), а также стиля «авторитарная гиперсоциализация» ($r =0,31$ $p< 0,05$). Тревоги подростков в связи с учебным процессом в старшем подростковом возрасте могут возникать в таких семьях, где стиль родительского отношения близок к эмоциональному отвержению, при котором ребенок воспринимается неудачливым, неприспособленным к жизни. Родители испытывают и демонстрируют ребенку свою досаду, неуважение и даже злость. Неблагоприятен также стиль «авторитарная гиперсоциализация»,

характеризующийся чрезмерным контролем за поведением детей. Родители во всем стараются навязать подростку свою волю, не пытаясь его понять.

Выводы: негативные стили детско-родительских отношений не соответствуют возрастным особенностям подростков. Такие стили отношения родителей к подросткам в семье становятся причиной нарушения эмоциональной регуляции поведения детей, неадекватных эмоциональных реакций. Наиболее неблагоприятен стиль, при котором родители фиксируются на неудачах ребенка, проявляют раздражение по поводу неуспеха, инфантилизируют ребенка (стиль «маленький неудачник»). У подростков из таких семей выше проявления агрессивности и раздражительности, выше уровень школьной тревожности. Неблагоприятен в отношении к подростку родительский авторитаризм, диктат (стиль «авторитарная гиперсоциализация»), который приводит к проявлениям неуравновешенности, снижению стрессоустойчивости, повышению уровня школьной тревожности.

Список литературы

1. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я., Юношеские психопатии и алкоголизм. – М.: Медицина, 1980. – 272 с.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи. - С.Пб.: Питер, 2006.-176с.
3. Клюева Н.В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг Ярославль: Академия развития, 2001 -160 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. – 2-е изд., Кн.1 – М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,1998.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. – 2-е изд. , Кн.2 – М.:Гуманит.изд.центр ВЛАДОС,1998.

В данной работе нервно-психическое здоровье мы понимаем как определенные индивидуально-личностные особенности, которые обеспечивают хорошую адаптацию в социальной среде, отсутствие поведенческих расстройств и неадекватных эмоциональных реакций. При обращении к данной проблеме важно выяснить, каково влияние биологического и социального фактора,

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ГИПНОЗА

Власов Н.А.

кандидат психологических наук, медицинский психолог психиатрической клинической больницы им. П.Б. Ганнушкина, Москва.

Гипноз представляет собой явление, известное в течение тысяч лет (Козлов, Власов, 2018). Первым теоретиком и практиком гипноза в современном его понимании можно считать австрийского врача Ф. А. Месмера.

В Британии изучением гипноза, в первую очередь его практической составляющей, занимались врачи различных специальностей. Шотландский невролог Джеймс Брейд (1795-1860) обратил внимание на то, что человек в состоянии транса напоминает спящего. Он предложил назвать это состояние, равно как и саму процедуру его индукции, «гипнозом» - по имени Гипноса, традиционно связываемого со сном в древнегреческой мифологии. Другой английский врач, колониальный хирург Джеймс Эсдейл (1808-1859), провел в Индии более 300 полостных операций под гипнозом, доказав его необычные возможности.

Во второй половине XIX века центр изучения гипноза переместился во Францию. Амбруаз Огюст Льебо (1823-1904) приводит данные, согласно которым он провел под гипнозом более 7500 операций, включая стоматологические. Его коллега Ипполит Бернгейм (1840-1919) выдвинул первую теорию гипноза, характеризующуюся относительной научностью. Согласно ей, гипноз не связан ни с каким измененным состоянием сознания, а представляет собой дачу внушений субъекту, находящемуся в состоянии пассивного восприятия информации такого рода. В это же время во Франции работает известный психиатр Жан-Мартен Шарко (1825-1893), который уподобляет гипноз искусственно вызванной истерии.

Значительное по объему количество эмпирически полученного материала так и не было системно теоретически осмысленно в то время. Причиной этого стала точка зрения австрийского невролога З. Фрейда, который подверг критике гипноз за то, что полученные в результате его воздействия данные искажают реальность, а сам он вызывает эротизированный перенос. Следовательно, такой метод не может использоваться для лечения, и для его замены был предложен психоанализ. В результате в европейских странах гипноз стал табуированной темой почти на 70 лет.

В царской России и СССР гипноз изучали такие известные ученые как физиолог И.П. Павлов (1849-1936), психиатр В.М. Бехтерев (1857-1927), психоневролог К.И. Платонов (1877-1969), психотерапевт В.Е. Рожнов (1918-1998).

Научный этап изучения гипноза начался в первой четверти XX века. Как и в случае с «легализацией» психологии как науки в 1879 году, возникновение гипнологии можно связать с появлением первых лабораторий, исследовавших этот феномен. В силу того, что этими лабораториями были лаборатории естественнонаучного профиля (биологические, медицинские и др.), допустимо говорить о методологическом и парадигмальном сдвиге фокуса изучения гипноза с идеалистических на материалистические позиции.

Эта тенденция в еще более выраженном виде обозначилась к середине XX в. Именно в это время появляются работы, ставшие «классикой» исследования гипноза. Становятся известными имена выдающихся психологов и врачей, изучавших гипнабельность и внушаемость в то время: А. Вайценхоффера, У. Крогера, Э. Хилгарда и других. Создаются новые теории, объясняющие данное явление – неодиссоциативная, бихевиоральная, феноменологическая. Серьезный вклад в популяризацию гипноза вносит известный практик гипноза М. Х. Эриксон, использовавший косвенный, недирективный гипноз, и его коллега и ученик – Э. Росси. Затем его исследования продолжили ученики – «неоэриксонианцы» – Дж. Зейг, С. Гиллиген, Р. Хейвенс и ряд иных.

В США, где психоанализ не получил такого распространения, как в Европе, особое влияние имела философия прагматизма, согласно которой в фокусе научных исследований должно находиться то, что приносит человеку пользу. Развитию интереса к гипнозу способствовал также популярный в то время эстрадный гипноз – специфический и довольно прибыльный вид шоу.

В 1970-х гг., благодаря развитию социологии и кибернетики, идея общественных детерминант психики проникает и в исследования, касающиеся гипноза. Появляются исследования Т. Барбера, Т. Сарбина, Н. Спаноса, С. Линна, И. Кирша и других ученых. Их уже можно назвать социально-психологическими, так как в них изучаются именно групповые детерминанты гипноза – конформизм, ролевое взаимодействие, психическое заражение. Выводы, полученные в результате этих изысканий, можно объединить в одну общую теорию, которая получила наибольшее развитие – социокогнитивную теорию гипноза.

Очевидный интерес американских психологов и врачей к гипнозу оказал влияние и на другие страны, в первую очередь Францию и Великобританию. Особую роль здесь сыграл французский врач Д. Араоз,

который был учеником М. Эриксона и сделал многое для того, чтобы его идеи укоренились в Европе. Франция с тех пор является наиболее передовой страной, проводящей исследования гипноза в Европе. Известны ее ученые и практики – Л. Шерток, Ж. Годен, Ш. Жюслен и Ж. Беккио.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ У ПЕДАГОГОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ И УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Власова Г.И, Шингаев С.М.

г.Москва и г.Санкт-Петербург

Обязательным условием развития педагогики на современном этапе является ориентация деятельности учителей на личность воспитанника. Выполнение этой роли требует от педагога способности противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. На наш взгляд существует некоторое противоречие между тем как выполнить все требования, предъявляемые профессией и при этом оптимально реализовать себя в профессии.

Целью исследования выступило уточнение психологических особенностей профессиональных деформаций личности у педагогов, работающих в учебных заведениях разных видов. Предметом исследования - особенности профессиональной деформации педагогов различных учебных заведений. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что вид учебного заведения, в котором работает педагог, оказывает влияние на его личностные особенности, и что в процессе педагогической деятельности профессионально-важные личностные качества подвергаются деформированию. Профессиональная деформация личности педагога школы-интерната для детей с отклонениями в развитии имеет свои особенности.

Выборку эмпирической части исследования составили30 педагогов школ-интернатов для детей с отклонениями в развитии (возраст респондентов 23 – 55 лет и педагогический стаж - от 1 года до 32 лет) и 30 педагогов общеобразовательных школ г. Санкт-Петербург (возраст 28 – 56 лет, а педагогический стаж от 5 года до 33 лет).

Проведенное в 2018 г. на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (АППО) эмпирическое исследование профессиональной деформации личности педагога, позволило сформулировать следующие выводы:

1. Подтвердилась гипотеза исследования о том, что вид учебного заведения, в котором работает педагог, оказывает влияние на его личностные особенности: в процессе педагогической деятельности определенные личностные характеристики подвергаются деформированию. Профессиональная деформация личности педагога школы-интерната для детей с отклонениями в развитии имеет свои особенности.

2. Наибольшему деформированию подвергается эмоциональная сфера личности, но в изучаемых выборках это проявляется по-разному.

3. В выборке педагогов школы-интерната для детей с отклонениями в развитии наиболее деформированными оказались такие личностные характеристики, как уравновешенность, раздражительность и депрессивность, страх, печаль, эмоциональная лабильность и застенчивость:

- трудности в работе с особым контингентом детей приводят к снижению уравновешенности и росту раздражительности и эмоциональной лабильности;

- профессионально-типологические деформации личности проявляются в поведенческом трансфере. Педагоги, работающие в школе-интернате для детей с отклонениями в развитии, становятся более застенчивыми, боязливыми и утрачивают уравновешенность. Печаль свойственна педагогам, замкнутым в себе, застенчивым, боязливым и эмоционально лабильным;

- с ростом стажа работы в школе-интернате, увеличивается эмоциональная неустойчивость, нервозность, иногда переходящая в депрессивность, печаль и страх.

4. У учителей общеобразовательных школ наиболее подвержены деформированию такие личностные характеристики, как открытость, агрессивность, депрессивность:

- испытуемым данной группы не свойственно агрессивное отношение к социальному окружению и выраженное стремление к доминированию;

- с увеличением стажа работы педагоги становятся более стрессоустойчивыми, что, скорее всего, связано с ригидностью в своей профессиональной деятельности и утратой эмоционального отношения к ней;

- с ростом стажа педагогической работывозрастает открытость учителей, то есть растетстремление к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми.

5. Такая карьерная ориентация, как менеджмент педагогов общеобразовательной школы, также подвергается деформированию. Чем больше стаж работы, тем меньше у них желания эффективно управлять

педагогическим процессом, брать на себя ответственность за результаты труда.

Результаты нашего эмпирического исследования позволили сформулировать рекомендации педагогам по профилактике профессиональной деформации и сохранению психологического здоровья:

- рассмотрение здоровья не как самоцели, а как средства для достижения других, более важных целей, имеющих связь с личностной самореализацией - поиском истины, созданием красоты и гармонии в окружающем мире, достижением общественно значимой цели. Другими словами, человек должен иметь смысл и цель жизни, важнейшим условием осуществления которых является хорошее здоровье;
- поддержание в сознании установки на длительную жизнь и бережное отношение к возможностям своего организма, не перенапрягая его ни чрезмерной работой, ни чрезмерными страданиями, ни прочими излишествами;
- стремление поддерживать хороший физический тонус организма и его психофизиологическую устойчивость за счет разнообразной поисковой активности;
- привычка и потребность каждый день вносить в копилку здоровья хотя бы по одному хорошему поступку (в виде физических упражнений, дыхательной гимнастики, медитации, массажа и водных процедур);
- нахождение в непрерывном психологическом движении от одной жизненной цели к другой, постоянное планирование своего личностного роста.

ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА

Галимова Р.Ф.

аспирант 2 года обучения по специальности «Социальная психология»
ЯрГУ им. П.Г.Демидова

Аннотация: В статье представлен краткий исторический экскурс и эволюция развития наставнических взаимоотношений. Материалом для анализа были в основном научные статьи, написанные на английском языке.

Ключевые слова: наставничество, наставник, профессиональное самоопределение, референтное окружение.

Key words: mentoring, mentor, professional self-determination, reference group.

В диссертационной работе на тему «Роль референтного окружения в профессиональном самоопределении в юношеском возрасте» рассматривается роль наставников как референтного окружения. В связи с этим, в данной работе представлен краткий исторический экскурс и эволюция развития наставнических взаимоотношений.

Своими корнями практика наставничества достигает доисторических времен. В западной традиции наставничество известно по крайней мере со времен Древней Греции, происхождение понятий «наставник» и «наставничество» восходит к древнегреческой мифологии. Слово «наставник» произошло от Одиссеи Гомера. Около 1200 г. до н.э. Одиссей, король Итаки,
перед тем как отправиться на войну против Трои, назначил опекуном по имени Ментор следить за его домашним хозяйством. И в течение десяти лет Ментор выполнял роль учителя, советника, наставника, друга и даже роль отца для сына Одиссея Телемаха [1].

Со временем, этот термин, с английского «*mentor*», закрепился, и его начали употреблять для описания опытных, знающих людей, которые берут на себя ответственность за обучение и подготовку к будущей работе, профессии менее опытных, например, в организациях или профессиональных учреждениях. Отсюда и возникла практика, которая называется «наставничество».

Практика наставничества имеет очень длинную историю, основанную на неформальных взаимоотношениях, которые со временем перерастали в официальные программы начиная с 1950-х годов во многих развитых странах. И если рассматривать эволюцию наставнических отношений, то можем наблюдать, что эта тема была предметом исследования последние 70 лет.

В 1950 году профессор в области организационного поведения Бостонского университета Кэти Э. Крам впервые написала статью о процессе наставничества в организациях [2]. Затем были еще две публикации на эту тему, «Каждый, кто успешен – имеет наставника» (Everyone who makes it has a mentor”) и «Трудности, связанные с наставничеством» [3] (“Much ado about mentors”) которые обратили внимание на важность практики наставничества как метода развития персонала в Гарвардском Бизнес Обзоре (Harvard Business Review) в конце 1970-х гг., и с тех пор наставничество приобрело особое место во взаимоотношениях людей в организациях. И далее, к практике наставничества возникает повышенный интерес со стороны академических и прикладных исследований [4].

Под наставничеством подразумевали взаимоотношения между опытным человеком с менее опытным, и такие отношения основывались на поддержке, конструктивной обратной связи, открытости, на взаимном доверии, уважении, обучении и обмене опытом [5]. Наставнические взаимоотношения это больше чем просто краткосрочные взаимоотношения между наставником и учеником, имеющих взаимный интерес, так как эти взаимоотношения имеют определенные стадии развития [6].

В своей работе Кэти Э. Крам описала четыре традиционных этапа взаимоотношений наставничества: вводная фаза, фаза развития, фаза разделения и фаза перемен. И впоследствии она была адаптирована к «сезонной» модели Леонардом Берджессом [7]. Согласно данной модели, наставнические взаимоотношения - это процесс, который проходит через определенные фазы, начиная с начала и до его завершения, и каждая фаза ассоциирована с временами года. Рассмотрим ее подробней, так как эти стадии развития наставнических взаимоотношений являются актуальными и в нынешнее время. В вводной фазе (сезон весны) происходит знакомство и сближение между наставником и его учеником. Возрастает доверие, уважение со стороны ученика, и наставник, чувствуя это уважение со стороны, приобретает ценность себя как наставника, который может предложить своему ученику что то важное, значимое. Фаза развития соответствует сезону лета, и характеризуется ростом взаимного доверия, развитием соответствующих компетенции у ученика в результате поддержки профессиональной направленности, а также с появлением большей уверенности как результата психологической и эмоциональной поддержки со стороны наставника. Взаимоотношения трансформируются с зависимых на независимые отношения. Осень – фаза разделения, изменения начинают происходить в патерналистских отношениях, так как ученик становится самостоятельным и независимым. Фаза разделения достаточна сложная, и этой стадии характерна враждебность в некоторой степени. И последняя, фаза перемен, соответствует сезону зима. Этой фазе свойственно осознание о том, что обстоятельства изменились, наставнические взаимоотношения пришли к своему финишу, и далее наставник и ученик определяют их дальнейшие отношения, следует ли их продолжать, в каком направлении, и что в них нужно изменить для дальнейшей плодотворной работы.

Таким образом, проходя этот четырехфазный процесс наставнических взаимоотношений, ученик развивается и подготавливается к его будущей профессиональной деятельности. Наставничество, как один из основных методов обучения и развития профессиональной деятельности, с точки зрения процесса эволюции наставнических взаимоотношений имело свое

развитие из неформальных взаимоотношений в официальные программы. И, как видим, индивидуальная потребность в наставничестве была заменена организационной потребностью. В диссертационном исследовании планируется рассмотрение наставничества как индивидуальной потребности в профессиональном самоопределении в юношеском возрасте.

Список литературы

1. Sands, Roverta G. - Parson, L. Alayne - Duane, Josann, “Faculty Mentoring Faculty In A Public University”; Journal of Higher Education, Vol. 62, No: 2, p. 174-193, March/April, 1991;

2. Appelbaum, Steven H. “Mentoring Revisited: An Organizational Behavior Construct”, The International Journal of Career Management, Vol. 6, p. 3-10, 1994;

3. Friday, E., Friday, S. and Green, A. "A reconceptualization of mentoring and sponsoring", Management Decision, Vol. 42 No. 5, pp. 628-644, 2004;

4. Ehrich, Lisa C. - Hansford, Bian “Mentoring: Pros and Cons for HRM”, Asia Pasific Journal of Human Resources, Vol. 37, No: 3, p. 92-107, 1999;

5. Mind, Steve “Business Mentoring and Coaching”, Training and Development,p. 23-26, April, 1993;

6. Ritchie, Ann - Genoni, Paul, “Group Mentoring and Professionalism: A Programme Evaluation”, Library Management, Vol. 23, No: 1/2, p. 68-78, 2002;

7. Burgess , Leonard, “Mentoring without The Blindfold”, Employment Relations Today, 22 December by CLC - Corporate Leadership Council, “Mentoring-A Theoretical Perspective”, p. 5, 1999.

ПАНИКА И ПАНИЧЕСКИЕ АТАКИ

Ганиева М, Усманова М.Н.

г.Бухара, Узбекистан

«Наверно мы все погибнем!»-безотчетный ужас, иными словами паника, которая толкает человека на такие мысли. Личный или массовый страх, будь это даже при явной, реальной или мнимой, воображаемой угрозе.

Паника — одна из форм поведения человека, в большинстве случаев толпы. Актуальный термин на сегодняшний день. Состояние периодического испуга, ужаса, нарастающего в процессе взаимного заражения. Состояние это, с точки зрения психологии, сопровождается резким ослаблением волевого самоконтроля, массовым бегством, паническим настроением и

паническими атаками – которые перетекают в форму тревожных свойств, в паническое расстройство.

Паника — это когда хочется контролировать ситуацию, а ты не можешь. Пример: “Я в это не верю, значит, этого нет”. А когда выясняется, что все-таки есть, человек приходит в ужас и теряет способность к рациональному мышлению. А это очень чревато.

Чаще всего причиной паники является какой-либо шокирующий стимул. Человек, восприняв этот стимул, прерывает предшествовавшее поведение и, как это часто бывает, приостанавливает действия, ранее совершавшиеся людьми. Для того, чтобы привести к панике, стимул должен быть либо достаточно интенсивным, либо длительным, либо повторяющимся; он также должен вызывать сосредоточение внимания на себе и реакцию страха. Первичная реакция на такой стимул —это потрясение и восприятие ситуации как кризисной или чрезвычайной. Далее потрясение переходит в замешательство, можно сказать, индивидуальные и неупорядоченные попытки интерпретировать событие в рамках личного опыта или путем лихорадочного припоминания аналогичных ситуаций из косвенного опыта. Когда необходимость быстрой интерпретации стимула становится острой и требует немедленного действия, ощущение остроты часто мешает логическому осмыслению кризисной ситуации и вызывает страх. А страх, в свою очередь выполняет свою задачу. Первоначальная реакция страха обычно сопровождается криком и плачем, возбужденными движениями. Если на первом этапе реакция страха будет подавлена решительной командой, то реакция будет нарастать. Далее нарастание идет по циркулярной реакции: страх одних отражается другими, что в свою очередь усиливает страх первых. Усиливающийся страх служит быстрому уменьшению уверенности в способности присутствующих коллективно противодействовать кризисной ситуации и создает ощущение обреченности. Завершается этот процесс действиями, которые кажутся участникам панического поведения спасительными.

Панику можно классифицировать по масштабам, глубине охвата, длительности и деструктивным последствиям.

Виды паники бывают разные, какие-то встречаются чаще, какие-то реже.

По масштабам мы можем разделить панику на индивидуальную (один человек),

групповую (от двух-трех до нескольких десятков сотен человек), массовую (тысячи и десятки тысяч людей). Глубина охвата паники также бывает разной: легкая паника испытывается, в частности, когда задерживается транспорт, при спешке, внезапном, но не очень сильном

сигнале, звуке, вспышке. При этом человек сохраняет почти полное самообладание, критичность. Внешне такая паника может выражается лишь *легкой* удивленностью, озабоченностью, напряжением мышц.

Средняя паника характеризуется значительной деформацией сознательных оценок происходящего, снижением критичности, возрастанием страха, подверженностью внешним воздействиям. Пример — скупка товаров в магазинах при циркуляции справедливых или фиктивных слухов о повышении цен, исчезновении товаров из продажи. Что мы можем встретить сейчас практически у каждого второго человека. Опасна полная аффективная паника с отключением сознания, характеризующаяся невменяемостью, наступает при чувстве большой смертельной опасности, явной или мнимой. В этом состоянии человек полностью теряет контроль над своим поведением: может бежать куда попало (иногда прямо в очаг опасности), бессмысленно метаться, совершать самые разнообразные хаотические действия, поступки, абсолютно исключающие критическую их оценку, рациональность и этичность. Примером может служить паника во время войны, землетрясений, ураганов, пожаров и других стихийных бедствий.

По длительности паника бывает кратковременной, секунды и несколько минут, например — в автобусе, потерявшем управление. Длительная паника - десятки минут и часов. Бывает при землетрясениях. Пролонгированная от нескольких дней и недель, например, после взрыва и аварии, во время длительных боевых операций. Эта непрерывная паника носит, в основном, скрытый характер и проявляется лишь отдельными вспышками отчаяния, озлобленности, опустошенности, депрессии.

Очень часто встречаются панические атаки. Панической атакой называют состояние, когда человек испытывает сильный и беспричинный страх. При этом контролю такие эмоции почти не поддаются. Страх вызывает в организме целую цепочку реакций: учащается сердцебиение, повышается давление, не хватает воздуха. Ноги становятся «ватными», появляется дрожь и озноб, во рту пересыхает, а способность концентрироваться на чем-то резко снижается. Также у некоторых людей возникает ощущение скорой смерти, и это дополнительно усиливает приступ панической атаки. Длиться такое состояние может всего несколько минут, а может — целые часы. Панические атаки стали достаточно распространенным заболеванием, которым страдают миллионы человек. Недуг 21 века характеризуется внезапными приступами отчаянья. В кровь человека выделяется большое количество адреналина, что и ведет к подобной реакции. Панические атаки вызывают у больного плохое самочувствие и потерю контроля над собственной жизнью, поэтому недуг необходимо лечить.

Тревога переходит в панику, паника отнимает громадную энергию, затем следует истощение и депрессия.

Длительные панические атаки приводят к серьезным паническим расстройствам, они распространены довольно широко – ими страдает 1,5 до 2% взрослого населения, а единичные приступы паники возникают в течение жизни почти у 10% людей. По статистике, женщины болеют в 2-3 раза чаще, чем мужчины. Распространенность болезни не зависит от образования, социального положения, уровня доходов и профессии. Типичный возраст начала заболевания от 20 до 30 лет, болезнь очень редко возникает ранее 14 и позднее 40 лет.

Паническая атака может случиться у каждого человека. Однако есть и особые «группы риска». Больше других людей опасаться ее стоит жителям крупных городов, где ежедневный стресс перегружает нервную систему. Также в «группу риска» входят люди с так называемым катастрофическим мышлением. Большие максималисты и большие минималисты. Обладатели подобного типа мышления склонны к драматизму и преувеличениям — даже незначительная проблема в их глазах вырастает до размера апокалипсиса. Нередко паническим атакам подвержены люди с тревожными расстройствами, социофобией или с обостренной эмоциональной восприимчивостью.

Обычно первый панический приступ случается у человека совершенно неожиданно, без каких бы то ни было видимых причин. Для приступа паники характерно сильное, быстро нарастающее чувство тревоги, ощущение, что сейчас должна случиться какая-то беда. Страх быстро нарастает и может сопровождаться ощущением нехватки воздуха, в некоторых случаях вплоть до чувства удушья, сильным сердцебиением, потоотделением, головокружением, слабостью в ногах, онемением конечностей или других частей тела. Как правило, вегетативные нарушения, которые сопровождают паническую атаку, вызывают у человека предположение, что с его здоровьем что-то не так, многие люди предполагаются, что у них начался сердечный приступ, или сильно подскочило давление. Все эти симптомы, как правило, сопровождаются сильным страхом смерти или страхом сойти с ума.

Нет ничего удивительного в том, что, пережив панический приступ, человек предполагает, что он серьезно болен и отправляется на обследование к врачу. Однако в большинстве случаев у пациента не обнаруживается никаких серьезных нарушений здоровья. Но несмотря на то, что панические атаки не представляют для жизни и здоровья серьезной опасности, они могут сильно осложнить жизнь человека.

Лечение панического расстройства – дело не одного дня или недели. Первые настоящие результаты требуют как минимум 2-3 месяца и в решающей степени зависят от участия в работе самого пациента. Говорится о том, сто очень полезно вести дневник, где можно фиксировать особенности болезни и свои успехи в борьбе с ней – где и при каких обстоятельствах возникают приступы, что их провоцирует, каковы первые признаки приближения приступа. Какие действия были предприняты и как они помогли.

Самое главное при панической атаке, как и в любых стрессовых ситуациях, отвлечься от испытываемого чувства ужаса. И в этом случае все средства хороши. Любители играть в игры – скорее должны браться за любимую игру, почитать книгу, включить музыку. Арт-терапия или иппотерапия также положительно влияют на течение этого состояния. Любое из этих действий требует концентрации внимания, следовательно, ослабляет паническую атаку.

Помимо того, что нужно придумать занятие для мозга, неплохо и весь остальной организм занять чем-нибудь. Спортом, составлением планов или визуализацией. Также психологи советуют массировать мочки ушей, сжимать и разжимать ладони – это даст работу мышцам и поможет вновь «ощутить свое» тело, для того чтобы задействовать вкусовые рецепторы можно положить в рот леденец, для тактильных ощущений – перебирать четки,отдать себя религии.

Суммируя все, можно сказать, что панические расстройства по международной классификации болезней относятся к невротическими, то есть входят в группу болезненных состояний, тесно связанных с внешними факторами, при которых болезненные проявления возникают только в связи с какими-то конкретными обстоятельствами, при этом не изменяется самосознание личности, а также отличительным признаком является осознание болезни или болезненных проявлений. Если знать особенности механизмов возникновения, первичные признаки, продолжительность, степень и вид паники и панической атаки, то можно благополучно с ними справиться, как индивидуально, так и сообща со специалистом-психологом.

Главное не поддаваться панике никогда и быть в трезвом, здравом уме всегда.

Список литературы

1. Социальная психология [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Л.В. Лебедева. — М.: ФЛИНТА, 2013. — 229 с.

2. Тревога, страх и панические атаки. Андрей Голощапов [Электронный ресурс]: книга самопомощи- Litres, 2019.
3. Как победить панические атаки, ВСД и невроз. /Андрей Курпатов. – М.: АСТ, 2019.(серия Матрица психологии).
4. When Panic Attacks. New York: Morgan Road Books. — ISBN/2006

МЕДИАЦИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД ВПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКОВОЙ ДЕЛИНКВЕНТНОСТЬЮ

Гартвик Е.В.

В статье рассматривается возможность внедрения в психологическую работу с подростковой делинквентностью процедуры медиации. Анализируется практика применения медиации при рассмотрении уголовных дел в отношении несовершеннолетних в Калининском районном суде г. Челябинска. Высказывается мнение о снижении склонности подростков к противоправным формам поведения в результатеприменения метода с элементами гуманистической психотерапии, который подразумевает способность человека к трансформации, изменению и личностному росту.

The article considers the possibility of introducing mediation procedures into psychological work with adolescent delinquency. The article analyzes the practice of mediation in criminal cases involving minors in the Kalininsky district court of Chelyabinsk. It is suggested that the propensity of adolescents to illegal forms of behavior is reduced as a result of the use of a method with elements of humanistic psychotherapy, which implies the ability of a person to transform, change and personal growth.

Ключевые слова: медиация, делинквентность, несовершеннолетний правонарушитель, психологическая работа.

Key words: mediation, delinquency, juvenile delinquency, psychological work.

Социально-экономические преобразования в России в начале XXI века, наряду с позитивными изменениями в обществе, усилили такие негативные тенденции, как резкое снижение востребованности духовных ценностей, нарастание процессов деформации семьи, социальную и психологическую дезадаптацию детей и подростков, обострение криминальной обстановки и т.д. Данные изменения привели к росту подростковой преступности.

Медиация как метод в психологической работе с подростковой делинквентностью представляет социально-психологический феномен. Суть медиации состоит в создании условий, которые приводят к снижению эмоционального напряжения, принятию конструктивных решений. Важную роль в процессе медиации играет медиатор, деятельность которого характеризуется рядом психологических особенностей. При этом медиация направлена на урегулирование проблем взаимодействия обидчика и жертвы, в котором ущемлены реально или предполагаемо интересы участников [Аллахвердова, 2007].

Процедура медиации давно используются для профилактики рецидивной преступности и снижения ее уровня во многих странах мира: Австралия, США, Канада, страны Европы. В России данная методика используется «точечно» [Карнозова, 2012].

Необходимость введения медиации, как элемента коррекционной работы с подростковой преступностью, обосновывается возможностью работы, как с правонарушителем, так и с жертвой преступления, с учетом психологических факторов и личностных особенностей подростков [Максудов, 2006].

В рамках эмпирического исследования, применение медиации в Калининском районном суде г. Челябинска показало, что эффективность превентивного характера процедуры медиации имеет положительный результат. Все несовершеннолетние правонарушители, прошедшие через указанную процедуру, в дальнейшем не совершили преступлений.

Для исследования использовались: 16-факторный опросник Р. Кеттелла, опросник «Личностная беспомощность», опросник «Анализ семейных взаимоотношений», нарративы; для обработки - методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни, критерий Пирсона χ^2, статистических пакетов Excel и SPSS 20.0.

Исследование показало, что подростки, совершившие правонарушения, отличаются от своих сверстников более практичным и лишенным иллюзий взглядом на жизнь, консерватизмом, жестокостью. Они характеризуются эмоциональной устойчивостью, меньшей склонностью к депрессии, менее выраженной астенией, более стеничны, проявляют дефицит модели психического.

Неблагоприятные условия жизни и воспитание в семье, проблемы овладения знаниями и связанные с этим неудачи в учебе, неумение строить отношения с окружающими и возникающие на этой основе конфликты, различные психофизические отклонения в состоянии здоровья, как правило, ведут к кризису духа, потере смысла существования.

В силу сложного характера поведенческих нарушений их предупреждение и предотвращение требует хорошо организованной системы социальных воздействий и внедрение инновационных технологий в работу с подростками. К числу таких инновационных технологий и относят медиативные технологии.

По сути, процедура медиация – это переговоры, так как подразумевает участие«третьей стороны», которая хорошо владеет эффективными процедурами переговоров иможет помочь людям в процессе конфликта координировать действия.

Медиация в психологической работе с подростками-правонарушителями позволяет решить ряд задач. Во-первых, удовлетворение потребностей жертвы: возмещение ущерба, восстановление чувства безопасности, возможность поделиться личной историей и быть услышанным, получить ответы на волнующие вопросы. Во-вторых, принятие ответственности несовершеннолетним правонарушителем, который совместно с жертвой принимает решение о размере и форме возмещения вреда. В-третьих, привлечение ближайшего социального окружения подростка, значимых для него взрослых и членов семьи, для помощи и поддержки в этих процессах.

Список литературы

1. Аллахвердова О.В., Медиация как социально-психологический феномен. Вестник Санкт-Петербургского университета: Сер. 6. 2007, Вып. 2.

2. Карнозова Л.М. Программы восстановительного правосудия с несовершеннолетними правонарушителями// Психология и право. 2012. № 4.

3. Максудов Р.Р. Восстановительное правосудие: концепция, понятия, типы программ // Под редакцией Л.М. Карнозовой и Р.Р. Максудова. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2006.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭТНОСОВ В БАШКОРТОСТАНЕ

Гирфатова А.Р.

г.Уфа, Россия

Аннотация. В статье рассматривается социально-психологический аспект взаимодействия этносов в Башкортостане

Ключевые слова: этнос, взаимоотношения, толерантность, идентичность, тренинг.

Abstract. The article deals with the socio-psychological aspect of interaction of ethnic groups in Bashkortostan

Key words: ethnicity, relationships, tolerance, identity, training.

В последние годы нас тревожит появление противоречий в межэтническом взаимодействии в стране. В связи глобализацией и ростом темпов интегративных процессов в мире количество иностранцев или представителей нашего ближнего зарубежья растет. Кто-то приезжает учиться, кто-то на заработки. В этих условиях тесного контакта множества этносов неизбежно возникают недопонимания из-за языковых различий, из-за своеобразия религиозных обычаев, предпочтений в одежде, еде. Это, естественно ожидаемо, веками сложившиеся, довольно устойчивые традиции народов вынуждены претерпевать процессы трансформации. Все участвующие в интегративных процессах понимают неизбежность необходимость изменений. Но порою не хватает терпения и мудрости для осознания важности этнотолерантного поведения в современных условиях совместного сосуществования.

Вопросы по регулированию современной культуры межэтнического взаимодействия несомненно востребованы для такого полиэтничного региона как республика Башкортостан.

Этнотолерантное сознание лежит в основе развития позитивных межэтнических отношений. Негативные межэтнические отношения могут приводить к разжиганию неприязни, непринятия и приводят к утрате доверия между этносами, что чревато межэтническими конфликтами.

Этнос выступает как «исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая межпоколенная совокупность людей, обладающая не только общими чертами, но и относительно стабильными особенностями культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований, фиксированным на самоназвании» [2].

Тезич М.Д. пишет, что в российской традиции через понятие «этнос» рассматривается внутренняя структура этноса, в которой такие области и темы, как этнопсихология и этническое самосознание, становятся центральными, имеющими различные теоретические перспективы. А понятие «этничность» предполагает анализ взаимодействия и взаимоотношения между разными этническими группами и проблему идентификации[7].

Неудачи в межэтническом взаимодействии следует рассматривать не как наличие «непреодолимых» различий, а как отсутствие определенных знаний и умений, способствующих эффективности данного процесса и межэтническому взаимопониманию [2].

Нетерпимость к другим этносам в повседневной жизни выражается в фанатизме, стереотипах отношений, оскорблениях, а в государственном масштабе – в расовой дискриминации, преследовании по национальному или религиозному признакам.

Межэтнические отношения на межличностном уровне, или на уровне индивидов, понимаются как такие взаимоотношения, при которых двое людей, принадлежащих к разным этническим группам, вступают в контакт друг с другом не только как отдельные личности, но в первую очередь как представители своих этносов [4].

В мировой практике нередко появлялись факты своего рода «бравирования» своеобразием своей «кухни», одежды, разных ритуалов и привычек. Это случается тогда, когда представители этноса подсознательно или сознательно, чувствуют угрозу своей уникальности, в связи с чем хотят противопоставить себя «другим», выделить свою этническую принадлежность, провести грань между «своими» и «чужими»[3].

В рамках исследования А.Р. Хабибуллиной, на основе обобщения личностных дискурсивных самоопределений была получена групповая структура идентификационных предпочтений башкир. Для 92,7 % респондентов быть башкиром – значит «знать национальные традиции», «знать, приумножать культуру своего народа», «чувствовать себя представителем этноса, носителем определенных культурных традиций, обычаев, знаний», «жить в контексте башкирской культуры», «уважать культуру, обычаи, традиции», «для меня значит, что я чту обычаи своего народа», «сохранять национальные традиции», «быть сопричастным своему народу, его культуре» [9].

Этническая идентичность как результат эмоционально-когнитивного процесса объединения субъекта с представителями одной с ним этнической группы является следствием попытки соединить те социальные роли, которые он выполняет, и его психологические диспозиции с теми моделями личности, которые считаются одобренными в культуре, к которой принадлежит конкретный индивид[1].

В ходе Болонского процесса происходит глобализация и интернационализация образования на основе академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала вузов. Отсюда вытекает потребность обучения эффективному межэтническому взаимодействию.

Здесь будут уместны программы межкультурного тренинга. Они специфичны и поэтому формированию, развитию или совершенствованию во всех этих программах должны подвергаться мысли, эмоции и поведение

обучаемых. Условно, межкультурную компетентность образует триада: знания – умения – социальные установки. Т.Г. Стефаненко выделяет два типа межкультурного социально-психологического тренинга: общекультурный, направленный на повышение межкультурной восприимчивости в целом, и культурно-специфический, в задачи которого входит прежде всего подготовка к взаимодействию с представителями конкретной культуры [5, 8].

Обучение человека, например, приезжего иностранного студента, взаимодействию с представителями других культур, его психологическое сопровождение и подготовка к столкновению с иным, незнакомым, непонятным в другой культуре является важной задачей социальной психологии. Подобное обучение полезно и, для иностранца и для своих принимающих его этносов и создаёт условия для облегчения адаптации (аккультурации) в новой культуре, познания новых правил поведения, усвоения норм и ценностей, приспособления к необычным условиям жизни или нормам поведения[6].

Можно наблюдать в современных реалиях как сторонники глобализма осуществляют неосознанное «давление» на национальное и этническое самосознание с целью его нивелирования, что в свою очередь, подталкивает к осознанию ценности равноправия, толерантности.

Таким образом, взаимодействие этносов в Башкортостане происходит в условиях полиэтничности. Учитывая то, что в республике исторически проживают совместно около ста этносов и в последние годы происходит усиление межгосударственных интеграционных процессов с обменом студентов, специалистов всевозможных профилей, столкновение относительно стабильных этнических особенностей культуры, психики и появление недоразумений объяснимы. Естественно, в такой обстановке стратегия культивирования продуманной толерантной межэтнической модели взаимодействия будет очень своевременной. Логично, что знания о психологии взаимодействия с представителями других этносов в республике лежат в основе предотвращения межэтнических противоречий. Выработка навыков толерантного взаимодействия представителей этносов в Башкортостане посредством тренинговых программ и психологического сопровождения будет востребованным и в дальнейшем.

Список литературы

1. Зайлалов И.И. Социально-психологический аспект этнического самосознания личности//Высшее образование сегодня. 2012. № 2. С. 54-56

2. Иванова М.Г. О составляющих понятия "этнос" как основной категории этнопсихологии//Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. С. 593.
3. Карнышев А.Д., Винокуров М.А. Этнокультурные и психолого-экономические противовесы глобализму//Психология в экономике и управлении. 2011. № 1. С. 6-12.
4. Колмогорцева Н.Н. Тренинг как метод формирования позитивных межэтнических отношений//Человек в мире культуры. 2015. № 1. С. 62-65.
5. Корнилова М.В. Формирование межкультурной компетентности: опыт тренинга//Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 151-155.
6. Мирошниченко С.С., Абакумова И.В. Программа тренинга развития межкультурного взаимопонимания//Методические рекомендации / Москва, 2010
7. Тезич М.Д. Концепции этноса, этничности и ethnicity в научных традициях России И Запада//Новые исследования Тувы. 2016. № 2. С. 11.
8. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2009.— 368 с.
9. Хабибуллина А.Р. Сферы межэтнического взаимодействия в республике Башкортостан на современном этапе//Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии. 2010. № 15 (196). С. 103-111

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ У ДЕТЕЙ

Горбуля Е.В.

кандидат наук, член-корреспондент, практикующий психолог
Астанинский Институт Интегративной и Семейной Психологии

Резюме: В статье раскрывается проблема кризиса трех лет, рассматривается его симптоматика, процесс становления нового «Я».

Ключевые слова: Кризис трех лет, симптомы, новое «Я».

Abstract: The article reveals the problem of the three-year crisis, discusses its symptoms, and the process of becoming a new Self.

Keywords: Three-year Crisis, symptoms, new Self.

Если пользоваться периодизацией Л. С, Выготского, то кризис трех лет представляет собой этап перехода от раннего детства к дошкольному возрасту [4].

Это важный этап в жизни ребенка, так как наряду с физическим и психологическим развитием в это время происходит начало становления его личности. Данный кризис некоторые исследователи называют стадия «Я сам». В этот период у ребенка появляется тенденция к самостоятельности. Он больше не ждет, чтобы за ним ухаживали, отказывается от посторонней помощи и пытается действовать индивидуально.

Л. С, Выготский описал «семизвездие симптомов», которое свидетельствует о наступление кризиса трех лет [5]. Сюда он отнес следующие признаки:

1. Негативизм – это не просто непослушание или нежелание выполнять указания взрослого, а стремление все делать наоборот, вопреки просьбам или требованиям старших. Ребенок может не сделать что-то только потому, что его об этом попросили. Часто такое стремление наносит ущерб и собственным интересам ребенка. При яркой форме негативизма ребенок отрицает все, что говорит ему взрослый. Как только взрослый соглашается с ним, он тут же меняет свое «мнение» на противоположное. Ребенок как бы опробует в общении слово «нет», осваивает более богатый спектр человеческих отношений.

2. Упрямство – ребенок настаивает на своем не потому, что ему этого очень хочется в данный момент, а потому, что он это потребовал. Ребенок как бы проверяет, может ли он что-то потребовать и выполнят ли это требование.

Упрямство следует отличать от настойчивости. Раньше ребенок был под властью аффектов, сиюминутных желаний и настойчиво этого добивался, он был как бы очарован предметом и его к нему «тянуло», а степень настойчивости выражалась в силе, с которой ребенок стремился к предмету, в концентрации внимания на этом предмете. Мотивом же упрямства является то, что ребенок связан только своим первоначальным решением и ни за что не хочет от него отступать.

3. Строптивость – это центральный симптом для «кризиса 3-х лет». От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который в данный момент побуждает ребенка к тому или иному действию, а строптивость направлена против норм поведения, установленных для ребенка. Здесь сказывается «строптивая установка» по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3-х лет, к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам.

4. Своеволие – ребенок все хочет делать сам, отказывается от помощи взрослых и добивается самостоятельности там, где ему еще не хватает умений.

Три последующих симптома имеют второстепенное значение.

5. Протест-бунт – все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями становятся обычным явлением.

6. Обесценивание ребенком личности близких. Малыш может начать обзывать мать или отца бранными словами, которые раньше никогда не употреблял. Он вдруг резко меняет отношение к своим игрушкам, замахивается на них, как будто они живые, отказывается играть с ними. В его лексиконе появляются слова и термины, обозначающие только негативное, и все это относится к вещам, которые сами по себе никаких неприятностей не доставляют.

7. Деспотизм или ревность. Этот двойственный симптом проявляется в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление малыша к деспотизму. У ребенка появляется желание проявить деспотическую власть по отношению к окружающим. Так, мать не должна уходить из дома, она должна сидеть в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует. Ребенок старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания [2; 3].

У ребенка в три года появляется новое чувство «Я», которое является важнейшим новообразованием в период кризиса 3 лет. Ребенок-дошкольник способен переживать результат своих действий как личностно значимый: достигнутым он гордится, а неудача способна уязвить его. Отношение к себе, образ себя начинает все более корректироваться опытом самостоятельной деятельности, а к концу дошкольного возраста самооценка становится самостоятельным мотивом поведения. В раннем возрасте непосредственное, эмоциональное отношение взрослого к ребенку, характерное для младенческого периода, начинает усложняться за счет требований, предъявляемых взрослым к достижениям малыша в предметной сфере на фоне и при сохранении прежних форм отношений. Такая практика, отражаясь в детском образе самого себя, в свою очередь изменяет его.

У детей раннего возраста складывается, дифференцируясь от общей самооценки, отношение к себе, основанное на своих реальных достижениях, т. е. на основе конкретной самооценки. В сознании ребенка 2-2,5 лет отношение взрослых к его достижениям еще не выделилось как самостоятельное, а погружено в контекст общих отношений между ними. С возрастом (2,5-3 года) реакции детей на оценку взрослого приобретают все более устойчивый характер, постепенно обособляясь от контекста, в который

они были включены. Это обнаруживается в характере влияния оценки взрослого на деятельность детей: если у младших отрицательные оценки снижали ее привлекательность и расстраивали активность, а положительные, напротив, стимулировали сотрудничество, способствовали развитию детской инициативы, то старшие дети в ответ на отрицательную оценку начинают варьировать средства, направленные на поиск выхода из создавшегося затруднения, сохраняя в целом положительное отношение к самой деятельности и общению со взрослым [6].

Кризисный возраст может протекать вполне благополучно, без негативных проявлений в поведении ребенка, если родители налаживают полноценное сотрудничество с малышом, участвуют в его играх, поддерживают в трудных ситуациях, разделяют его радости и огорчения, дают возможность проявлять самостоятельность, хвалят за нее [2].

Для того, чтобы преодолеть этот непростой период в жизни ребенка наиболее комфортно и безболезненно Т.А. Балыкова и С.А. Галимова предлагают предпринять следующие шаги:

1. Во-первых– нужно так организовать деятельность детей, чтобы они как можно больше были заняты, проявляли самостоятельность.Например, научить детей культурно-гигиеническим навыкам: мыть руки, умываться, и предложить им делать это самостоятельно; или предложить ребенку самостоятельно убрать за собой посуду после еды. Взрослый только наблюдает за действиями малыша.

2. Во-вторых, черезигры-дратизации можно снять проявление агрессии. На роль отрицательного героя необходимо выбрать ребенка, проявляющего признаки агрессии. Чем сильнее ребенок рычит, стучит ногами, тем эффективнее это упражнение. Также эти приемы способствуют развитию актерского мастерства.

3. Можно проводитькоррекцию негативных проявлений через лепку,т. к. это пластичный материал. Сначала можно предложить ребенку слепить негативного героя, а затем – можно слепить положительного героя сказки.

4. Закрашивание рисунка резкими размашистыми движениямитакже помогает сбросить агрессию.

5. Бороться с упрямством можно путем создания фантастических ситуаций. Также с проявлением негативного поведения помогает бороться художественная литература [1].

Подводя итог можно сделать вывод, что кризис 3 лет - это изменение взаимоотношений ребенка и его окружения. Дальнейшее развитие отношений с взрослыми в особенности с родителями. Формирование нового чувства «Я», вырабатывание независимого отношения к самому себе, исходя

из своих достижений.

Особо нужно подчеркнуть то, что в этот период времени ребенок наиболее нуждается в поддержке и понимании со стороны взрослых, получив которые он сможет преодолеть этот кризис безболезненно и благополучно.

Список литературы

1 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 350 с.

2 Выготский Л.С. Кризис трех лет. – СПб.: Союз, 1997. – 210 с.

3 Козлов В.В. Психология кризиса. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014 - 528 с.

4 Махова. И.Ю. Отечественные теории периодизации психического развития // Психология развития: теоретические основы : учеб. пособие. — Хабаровск: ДВГУПС, 2006.

5 Шаповаленко И. В.Возрастная психология : - Москва : Гардарики, 2005.

6 Эльконин Д.Б Психическое развитие в детских возрастах. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 416 с.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Горская Е.А., Федорова Е.М.

г. Москва

Активное взаимодействие учителей начальной школы с родителями учеников в образовательном процессе начальной школы закреплено в таких нормативных документах, как ФЗ «Об образовании в РФ» и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Образование – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства…» [1]. В связи с этим обучение и воспитание младших школьников осуществляется совместными усилиями родителей и учителей. Перед учителями начальной также ставится задача организовывать родителей и направлять процесс воспитания в семье. Основная цель такого взаимодействия – установить сотрудничество,

взаимопонимающие отношения с семьей каждого ученика, создать атмосферу общности интересов, взаимодоверия и взаимоподдержки. Находясь в постоянном взаимодействии с родителями, составляя неразрывное триединство «ребёнок – родитель – учитель», педагоги понимают, что среда в доме, семье все же имеет основополагающее, формирующее значение для личности ребенка, и в большинстве своем стараются налаживать связь с родителями на основе совместной слаженной работы, сотрудничества, даже некоего содружества и готовности помочь в достижении воспитательных и образовательных целей.

Несмотря на важность этого направления деятельности по разного рода причинам во взаимодействии учителей начальных классов и родителей школьников нередко возникают проблемы. Многие исследователи отмечают недостаток времени и нежелание взаимодействовать с обеих сторон. Выявлены такие противоречия, как, например:

«– между низким уровнем педагогического воспитания и недостаточными знаниями родителей о педагогическом процессе;

– между активным стремлением родителей участвовать в педагогическом процессе и строгим регламентом, который направляет деятельность школьного учреждения;

– между знаниями прав родителей и неумением ими пользоваться, а также между широкими знаниями о правах, но недостаточными знаниями об обязанностях;

– между необходимостью построения взаимоотношений педагогов с родителями ребенка и недостаточной компетентностью обеих сторон в данном процессе» [2, с. 10].

Безусловно, регулярное повышение квалификации, психологической компетентности, самосовершенствование учителей дает возможность им достойно справляться с возникающими трудностями, решать противоречия, сложные, порой конфликтные, педагогические ситуации. Но еще лучше такие ситуации заранее предвидеть и профилактировать в целостном системном образовательном процессе.

На наш взгляд, сотрудничество учителей и родителей может стать более эффективным, если его реализовывать с использованием интегративного подхода (О.Б. Акимова, М.И. Банников, Э.А. Болодурина, Г.Я. Гревцева, И.А. Зимняя, Е.В. Земцова, З.Ш. Каримов, В.В. Козлов, М.В. Циулина, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.), который является одним из значимых инновационных явлений в образовании и психологической практике [4].В соответствии с этим подходом образование и воспитание школьников рассматривается как процесс и результат педагогической

интеграции (межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной) [5, с. 44-45]. Выделяют несколько возможных компонентов интегративного подхода: организационно-методический, деятельностно-практический и ресурсно-содержательный. Так, в организационно-методическом компоненте предполагается интегрировать методики обучения и воспитания, а деятельностно-практический компонент подразумевает интеграцию различных форм обучения и воспитания (например, дебаты, дискуссии, фестивали, родительско-ученические капустники, конкурсы, дни открытых дверей, выставки и стенды, познавательные практикумы для родителей, родительские собрания в тренинговой, игровой форме, использование информационных технологий и др.). Интегрирование разных форм и методов обучения и воспитания способствует развитию креативности, системного, критического мышления, формированию индивидуальных и социально значимых качеств личности не только учеников, но и родителей. Ресурсно-содержательный компонент интегрирует необходимые для образовательной деятельности (аудиторной и внеаудиторной) ресурсы и определяет содержание различных форм взаимодействия [3].

Таким образом, интегративный подход во взаимодействии учителей начальной школы с родителями заключается в применении как индивидуальных, так и групповых форм психолого-педагогической работы с использованием различных форм деятельности, методов и методик. Для реализации этого подхода важно не ограничиваться лишь взаимодействием субъектов «учитель начальной школы – родители», а привлекать школьного психолога, социального педагога, иных субъектов образовательной деятельности. Также чрезвычайно важна в этих отношениях поддержка (моральная и организационная) учителя со стороны руководства образовательной организации.

Совместная психолого-педагогическая работа учителя начальной школы, психолога, социального педагога может осуществляться в следующих направлениях [2, с. 19-20]:

– повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

– оказание помощи социально неблагополучным семьям;

– создание образовательного маршрута ученика при поступлении в первый класс или при переходе на новый этап обучения;

- профилактика и преодоление проблем и трудностей в обучении и общении учеников;

- оказание социальной, психологической помощи семье в решении проблем внутрисемейного характера, в том числе в кризисных ситуациях;

- организация и проведение комплексных мероприятий, направленных на сохранение здоровья и психоэмоционального благополучия учеников и родителей.

Таким образом, взаимодействие учителя начальных классов с родителями учеников необходимо выстраивать в следующих направлениях: педагогическое просвещение, привлечение школьных специалистов (психолога и социального педагога), практическая совместная деятельность учеников и их родителей, которую организует учитель. При этом важно использовать различные формы и методы обучения и воспитания. Такое взаимодействие помогает родителям использовать полученные знания и умения в общении со своими детьми дома и способствует более эффективному осуществлению образовательного процесса в школе.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп.). – URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru (дата обращения: 05.04.2020).

2. Борисова Н.Б. Взаимодействие учителя начальных классов с родителями обучающихся. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. – 83 с.

3. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26857 (дата обращения: 05.04.2020).

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

5. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: представление результатов. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

Сведения об авторах:

Горская Екатерина Анатольевна – учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа № 1212»; kgorskay@mail.ru;

Федорова Екатерина Михайловна – практический психолог, магистр психологии; katifedor@yandex.ru, +7 (916) 973-97-37.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ У БОЛЬНЫХ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ

Григорьев С.Ю.

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова

Понятие «психосоматическая медицина» в своей истории имело различное содержание, описание и определение. В современном понимании психоматическая (от греческих слов psyche – дух, душа и soma – тело) медицина рассматривается как метод лечения и наука о взаимоотношениях психических и соматических процессов, которые тесно связывают человека с окружающей средой. Такой принцип, опирающийся на единство телесного и душевного, является основой медицины. Он обеспечивает правильный подход к больному, что необходимо не только в какой-то одной медицинской специальности, но и во всех сферах доклинического и клинического обследования и лечения.

Психосоматическими обычно считают расстройства функций органов и систем, в происхождении и течении которых ведущая роль принадлежит воздействию психотравмирующих факторов (стресс, разного рода конфликты, кризисные состояния и т. д.).

Термин «психосоматическое заболевание», или «психосоматическое расстройство», является наиболее распространенным. Значительно реже употребляются такие его синонимы, как «психофизиологическое расстройство», «болезнь стресса», «патология современной цивилизации», «болезнь адаптации и дезадаптации» и т. д. В современной медицине раздел психосоматики представляет исследования (клинические, психологические, эпидемиологические, лабораторные), освещающие роль стресса в патогенезе соматических заболеваний, связь патохарактерологических и поведенческих особенностей с чувствительностью или устойчивостью к определенным соматическим заболеваниям, зависимость реакции на болезнь («поведения» в болезни) от типа личностного склада, влияние некоторых методов лечения (хирургические вмешательства, гемодиализ и т. п.) на психическое состояние.

По данным исследователей разных стран мира, психосоматическая патология является одной из самых распространенных болезней, поражающих 2/3 населения. Большинство больных с психосоматическими заболеваниями – это люди трудоспособного возраста, что подчеркивает огромную медико-социальную значимость данной проблемы.

Как известно, ведущее положение среди всех внутренних болезней занимают нарушения в деятельности сердечно-сосудистой системы, что определяет особое отношение пациентов и врачей к заболеваниям сердца и сосудов. В свою очередь, среди болезней сердечно-сосудистой системы максимальное внимание традиционно уделяется ишемической болезни сердца, в основе которой лежит сужение просвета коронарной артерии атеросклеротическим процессом (в основе заболевания находятся органические причины, в данном случае атеросклероз). Именно атеросклероз коронарных артерий чаще всего повинен в развитии таких широко известных заболеваний, как стенокардия и инфаркт миокарда. В то же время известно, что в основе различных заболеваний не всегда лежат органические причины. Описано множество так называемых функциональных расстройств различных органов и систем организма, и сердечно-сосудистые заболевания не являются здесь исключением.

Среди функциональных расстройств внутренних органов ведущее место в настоящее время занимают нарушения сердечно-сосудистой системы. Кроме того, отмечено (как отечественными, так и зарубежными учеными), что число пациентов с функциональными нарушениями деятельности сердечно-сосудистой системы неуклонно возрастает и составляет сегодня не менее 15% всех больных стационаров кардиологического профиля.

В нашей работе, среди большого числа заболеваний сердечно-сосудистой системы, акцент будет установлен на ишемической болезни сердца, далее ИБС.

Ишемическая болезнь сердца (ИБС; лат. *morbus ischaemicus cordis* от др.-греч. ἴσχω — «задерживаю, сдерживаю» и αἷμα — «кровь») — патологическое состояние, характеризующееся абсолютным или относительным нарушением кровоснабжения миокарда, вследствие поражения коронарных артерий.[8]

Ишемическая болезнь сердца представляет собой обусловленное расстройством коронарного кровообращения поражение миокарда, возникающее в результате нарушения равновесия между коронарным кровотоком и метаболическими потребностями сердечной мышцы. Иными словами, миокард нуждается в бóльшем количестве кислорода, чем его поступает с кровью. ИБС может протекать остро (в виде инфаркта миокарда), а также хронически (периодические приступы стенокардии).

ИБС — очень распространённое заболевание, одна из основных причин смертности, а также временной и стойкой утраты трудоспособности

населения в развитых странах мира. В связи с этим проблема ИБС занимает одно из ведущих мест среди важнейших медицинских проблем XXI века.

В 1935 г. известный психолог Элен Фландерс Данбар публикует теорию личностных профилей, в которой приведены результаты ее исследования о связи соматических расстройств с определенными типами эмоциональных реакций, к которым чаще всего обращаются люди с теми или иными характерологическими чертами. Во главе теории Э.Ф. Донбар лежат личностные особенности индивида, определяющие особую уязвимость тех или иных внутренних органов. Так например, такая личностная черта, как тревожность, предрасполагает к развитию ишемической болезни сердца, а гипертрофированная независимость — к повышенному травматизму. Подобный набор психологических характеристик, определяющий специфичность возникновения тех или иных психосоматических расстройств, составляет личностный профиль. При этом, по мнению Данбар, лицам, страдающим психосоматическими заболеваниями, свойственны и определенные общие черты — такие, как:

А склонность к отвлечению от реальности и недостаточная вовлеченность в текущую ситуацию

Б недостаточная способность к словесному описанию нюансов своих эмоциональных переживаний.

Важным аспектом ее теории, является то, что она обратила внимание на укорененную в личности предрасположенность к реагированию на психологический конфликт конкретным соматическим расстройством. Ф. Данбар предположила, что каждое соматическое заболевание, развившееся вследствие непроработанного психологического конфликта, связано с вполне определенным набором характерологических черт и паттернов межличностного взаимодействия.

Возникновение сердечнососудистой патологии сопряжено с активным участием в этом процессе потребностей и мотивов личности. Имеются данные о детерминированности психологической реакции на болезнь преморбидными свойствами личности.

Рассматривая личностные факторы ИБС, следует также указать психодинамический аспект описания данной проблемы. Отмечается, что важными эмоциональными факторами при расстройствах сердечной деятельности являются хроническая тревога и подавляемые агрессивные импульсы; агрессивность может стимулировать тревогу, а тревога усиливает агрессивность, образуя замкнутый круг, как отмечает Ф. Александер.

В целом, по данным обзора литературы, можно заключить, что сведения о личностных характеристиках – противоречивы. Вероятно, трудность определения общего «психологического профиля» обусловлена

большим количеством возможных сочетаний многих факторов: личностных, биологических, социальных; кроме того, в каждом конкретном случае эти факторы могут быть представлены с различной долей влияния. Можно предположить, что поиск определенных психологических тенденций следует осуществлять на уровне не личностной, а психоэмоциональной сферы: с учетом стресогенного влияния факта витальной угрозы, госпитализации, тяжести соматического состояния, представлений о сердечнососудистой патологии у больного.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ИММУНИТЕТА У ПОДРОСТКОВ

Джаббаров Х.Х.

г.Ташкент, Узбекистан

Стабильное формирование данных психологических защитных механизмов у подростков освещается с психологической точки зрении подготовки почвы формирования идеологического иммунитета подростков. Мы изучили положительное и отрицательное влияние формирование идеологического иммунитета на повышение или на уменьшение у подростков таких психологических защитных механизмов как «вытеснение», «регрессия», «обмен местами», «рационализация», «отрицание», «проекция», «компенсация», «гиперкомпенсация».

Территориально были охвачены два города: Бухара и Ташкент. Наблюдения механизма психологической защиты по территориям показали, что тип механизма психологической защиты “вытеснение” по сравнению с бухарскими подростками более выражен у ташкентских подростков ($t=6,513$; $p<0,001$). Этот процесс можно объяснить отрицанием идей, которые не принимаются бессознательно.

Исследование позволило наблюдать различия по степени надёжности и по типу механизма психологической защиты “проекция” ($t=7,689$; $p<0,001$). Механизм психологической защиты “проекция” – это переход мнений в отношении другого человека. Неопределённые формы механизма психологической защиты “проекция” могут проявляться в обыденной жизни. Многие парни и девушки подросткового возраста не могут бросить критический взгляд на свои недостатки, однако легко замечают недостатки других.

Проведённые исследования по территориям показали, что уровень механизма психологической защиты “проекция” по сравнению с

ташкентскими подростками у бухарских подростков выше. Данная ситуация продемонстрировала, что у бухарских подростков, обладающих более высоким уровнем механизма психологической защиты “проекция”, более высок уровень черты характера делать скоропалительные выводы из конфликтных ситуаций и комментировать их, а у ташкентских подростков в таких ситуациях проявляется преобладание качества опираться в основном на факты.

Исследования показали, что и по механизму психологической защиты “реактивная структура” уровень у бухарских подростков выше ($t=5,072$; $p<0,001$). У бухарских подростков нежелательные ситуации вначале вытесняются, а затем отрицаются, значит, усиление защиты связано с отрицанием ситуаций.

Территория проживания подростков оказывает влияние на формирование базовых убеждений. По шкале базового убеждения «Вера в доброту людей» у подростков маленьких территорий оказалась выше ($t=4,251$; $p<0,001$), т.е. бухарские подростки всегда делают добро, больше верят, в то время как у подростков больших территорий выявилась тенденция относиться к этому с недоверием.

В базовое убеждение “Справедливость жизни” подростки маленьких территорий также верят сравнительно больше ($t=2,998$; $p<0,01$), чем подростки больших территорий. У ташкентских подростков зафиксировано недоверие к этому обстоятельству. По базовому убеждению “Контролируемость мира” результаты подростков маленьких территорий также оказались выше ($t=7,882$; $p<0,001$). И по базовому убеждению “Случайность” оказалось, что у бухарских подростков вера в это выше ($t=4,888$; $p<0,001$).

Следовательно, вышеприведённые факты продемонстрировали, что в насколько маленькой территории проживают подростки, настолько последовательны их базовые убеждения, и, наоборот, насколько велика территории проживания подростков, настолько могут сформироваться слабые отношения в их убеждениях. Это обстоятельство можно объяснить множеством факторов воздействия (интернет, социальные сети и слабость контроля родителей) в больших территориях.

Результаты исследования показали наличие у бухарских и ташкентских подростков близости друг к другу уровней бдительности по содержанию и последствиям большинства приведённых в постановлении Президента Республики Узбекистан от 28 июля 2017 года №ПП-3160 “О повышении эффективности духовно-просветительских работ и поднятии развития сферы на новый уровень” таких **внутренних** внутренних угроз

как равнодушие к судьбе страны, отсутствие внимания к национальным ценностям, отсутствие внимания к воспитанию детей и семейным ценностям, местничество и клановость, ранние браки и семейные разводы, преступность среди молодёжи, а также таких **внешних** угроз как религиозный экстремизм, международный терроризм, догматизм, “Массовая культура”, наркобизнес, торговля людьми, коррупция и преступность, и различия значительной степени надёжности по некоторым угрозам.

У подростков маленькой территории выявился высокий уровень ($t=2,824$; $p<0,01$) непонимания сущности угрозы равнодушия к судьбе страны, неспособность дать достаточно полную характеристику понятия ранних браков у бухарских подростков также оказалась высокой ($t=3,645$; $p<0,001$). У подростков на территории Бухары выявлен высокий уровень ($t=2,26$; $p<0,05$) показателей, имеющих отношение к неспособности достаточно различить сущность угрозы “Массовая культура”. Анализ результатов показал бухарские подростки по сравнению с ташкентскими подростками недостаточно осведомлены к духовным угрозам. Недостаточная осведомленность подростков к общему содержанию духовных угроз и их отрицательному воздействию и последствиям свидетельствует о сформированности слабого идеологического иммунитета. Это обстоятельство можно объяснить отсутствием целевого и адресного характера духовно-просветительских профилактических работ на отдалённых от центра территориях.

Мы также проверили наличие или отсутствие взаимосвязи в разрезе возраста, пола и территории механизмов психологической защиты, являющихся психологическим фактором идеологического иммунитета.

Между показателями возраста и механизмом психологической защиты “отрицание” наблюдалась взаимосвязь на уровне надёжности ($r=0,084$; $p<0.01$). Чем моложе подростки, тем им легче отрицать, смиряться, а по мере того, как они становятся старше, возрастают ситуации отрицания, т.е. у них проявляется формирование естественной защиты по отношению к новым обстоятельствам. Оказалось, что когда подросток становится старше, то это является причиной усиления механизма психологической защиты “компенсация”.

Этот механизм применяется осознанно, и поэтому в результате того, что подросток становится старше и умнее наблюдается стремление компенсировать недостаток одних вещей за счёт других обстоятельств. Однако, как показывают результаты, показатели возраста продемонстрировали обратное отношение с механизмом психологической

защиты “рационализация” (r=0,084; p<0.01). То есть, по мере того, как испытуемые становятся старше, они обучаются управлять своими эмоциями и анализировать неудачи. Между механизмом психологической защиты “Замещение” и показателями возраста также можем наблюдать обратную связь (r = - 0,117; p<0.05). Механизм психологической защиты “Замещение” выражается через определённую ситуацию, а именно обнаружилось, что у молодых испытуемых “замещение” проявилось более явно, а по мере того, как подростк становится старше, механизм психологической защиты “Замещение” проявляется реже. По механизму психологической защиты “Реактивная структура” установлена обратная связь с показателями возраста (r = - 0,083; p<0.05). Чем моложе подростки, тем легче они поддаются влиянию.

Наблюдая взаимосвязь между показателями механизмов психологической защиты, мы установили следующие обстоятельства. С ростом у подростков механизма психологической защиты “отрицание” растёт механизм психологической защиты “компенсация”. То есть в конфликтных ситуациях механизм психологической защиты “отрицание” переходит в метод устранения бессознательным образом реальных или жизненных недостатков и замещение недостающих качеств другими. Между механизмом психологической защиты “замещение” и механизмом психологической защиты “отрицание” зафиксировано их вступление в обратное отношение (r = - 0,114; p<0.01). В определённых обстоятельствах по мере усиления механизма психологической защиты “отрицание” проявилось снижение механизма психологической защиты “замещение”. По мере повышения у подростков механизма психологической защиты “вытеснение” также проявилось повышение механизма психологической защиты “регрессия” (r=0,292; p<0.05). Механизм психологической защиты “вытеснение” в основном связан с процессом самоконтроля, выражает состояние подростка оставаться под каким-то воздействием и в таких случаях подростки хотят вернуться к форме удовлетворения прежних желаний и действий, которых не хватало (в детстве).

Можем наблюдать, что после коррекционной программы и в сформированности идеологического иммунитета наблюдается рост (t = - 3,140; p<0.01). Наблюдается также изменение в положительную сторону отношения к фомированию идеологического иммунитета (t = - 2,026; p<0.05). И в месте психологических знаний в формировании идеологического иммунитета также можем наблюдать изменения в положительную сторону (t = - 2,754; p<0.01).

Проведённые теоретические и эмпирические анализы показали, что с

помощью разработанной автором программы социально-психологического тренинга можно дать адекватную оценку показателей психологических факторов формирования идеологического иммунитета подростков.

На основе проведённых исследований можно сделать следующие выводы:

1. При развитии идеологического иммунитета подростков целесообразно также учитывать уровни сформированности таких психологических факторов как механизмы психологической защиты и базовые убеждения.
2. Наличие у подростков интернального или экстернального локуса контроля не влияет на процесс формирования их идеологического иммунитета.
3. Выявлено также влияние на формирование базовых убеждений подростков их проживание на большой или маленькой территории. Насколько мала территория проживания подростков, настолько последовательными могут быть их базовые убеждения. Этот процесс можно объяснить множеством воздействий на систему базовых убеждений и ценностей подростков, проживающих в больших территориях.
4. Применение программ социально-психологического тренинга формирования и развития идеологического иммунитета обеспечивает облегчение процесса понимания сущности и осознания подростками разрушительных идей и расшатывающих идеологий.
5. Развитие у подростков таких психологических функций как «отбор информации», «защита», «противоборство» и «управление» во внутренних и внешних угрозах и информационных атаках считается основным фактором укрепления их системы идеологического иммунитета.
6. Использование «Карты идеологических процессов» путём определения вида, цели, содержания и силы воздействия внутренних и внешних угроз, оказывающих отрицательное влияние на сознание подростков на территориях, а также реализации систематического мониторинга идеологических процессов, позволяет, наблюдая изменяющиеся тенденции, внедрить целевую и адресную систему морально-психологической профилактики для устранения этих воздействий.

«ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»: ПОНЯТИЙНАЯ СУЩНОСТЬ

Донцов Д.А.

кандидат психологических наук, доцентФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»,доцент кафедры методологии психологии факультета психологии

Аннотация. Тезисно проанализирована методология понятия «экстремальная психология». Рассмотрено, что в содержательных смыслах данного понятия, по крайней мере в российском информационном поле, тотально преобладают именно «особо-профессионально» ориентированные параметры и «узко-чрезвычайные» аспекты, а вся психология повседневной жизненной сферы подавляющего большинства людей, включая всё межличностно-групповые психосоциальные взаимодействия и отношения, – остаётся «за кадром».

Ключевые слова. Психология, экстремальная психология, понятие, методология.

Abstract. The thesis analyzes the methodology of the concept of "extreme psychology". It is considered that in the content meanings of this concept, at least in the Russian information field, it is "specially-professionally" oriented parameters and "narrowly-extreme" aspects that completely prevail, while the entire psychology of the daily life sphere of the vast majority of people, including all interpersonal and group psychosocial interactions and relationships, remains "behind the scenes".

Keyword. Psychology, extreme psychology, concept, methodology.

В 99,99% российских информационных источников содержится следующее узкоспециализированное определение понятия «экстремальная психология», везде буквально повторяемое слово в слово, и взятое из такого источника как Краткий психологический словарь, 2-е изд., расш., испр. и доп., под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошеского, Ростов-на-Дону, изд-во Феникс, 1998 (!), 494 с., С. 459: «Экстремальная психология– отрасль психологической науки, изучающая общие психологические закономерности жизни и деятельности человека в изменчивых (непривычных) условиях существования: во время авиационного и космического полётов, подводного плавания, пребывания в труднодоступных районах Земного шара (Арктика, Антарктика, высокогорье, пустыня), в подземелье и т.д. Экстремальная психология возникла в конце XX в., синтезировав конкретные исследования в области авиационной, космической, морской и полярной психологии. В

экстремальных условиях, характеризующихся измененной афферентацией, измененной информационной структурой, социально-психологическими ограничениями и наличием фактора риска, на человека воздействует семь основных психогенных факторов: монотония, изменённые пространственная и временная структуры, ограничения личностно-значимой информации, одиночество, групповая изоляция (информационная истощаемость партнёров по общению, постоянная публичность и т.д.) и угроза для жизни. Исследования в области экстремальной психологии имеют своей задачей совершенствование психологического отбора и психологической подготовки для работы в необычных условиях существования, а также разработку мер защиты от травмирующего воздействия психогенных факторов».

Я же, уже лет десять-двенадцать, без какого-либо эффекта,))) отмечаю и подчёркиваю, что наряду с этим,экстремальная психология (психология кризиса), – это получившая мировую известность и широкое распространение в сфере «человек-человек» научно-эмпирическая отрасль психологии, исследующая специфику кризисных (экстремальных) психических состояний людей, а также – профессиональная практика оказания экстренной (психологическая работа с острым стрессом) и посттравматической (психологическая работа с ПТСР) психологической помощи, нацеленная на восстановление и сохранение психического и социального здоровья личности и группы.

На этом можно было бы и закончить, ибо «умному достаточно», а находить «десять отличий» может быть неинтересно. Однако, именно это сделать велит «специфика жанра», да и довольно давно хочется, честно говоря, выявить и описать, на мой взгляд, вопиющие недостатки приведённого выше «классического» определения, не меняющегося «ни на йоту» уже в течение двадцати лет, и употребляющегося, по крайней мере в российском информационном пространстве, именно таким образом, буквально, действительно в 99,99% случаев. Да, я пойду самым простым для критики путём, но это не «выискивание блох на собаке», а, по моему мнению «перезревший» методологический вопрос. Итак, о чём приведённое здесь и повсеместно представленное в российских источниках определение понятия «экстремальная психология»?

Указанное определение о психологии труда, о психологии труда в особых условиях, – направлении в области психологии руда, очень активно разрабатываемом в «позднесоветское» время. Это определение о психологии трудных, тяжёлых условий труда, об условиях труда специалистов особых профессий, особо опасных профессий, профессий особого риска и т.п. и т.д. Я ничего не упустил? Хотя, безусловно, отразил основное в данном

определении. Ах, да, вторая часть определения, в которой видно даже мимолётное касание выдающегося советского и российского социального психолога А.В. Петровского. О чём эта, вторая, часть данного определения? А всё о том же, как мне представляется, только раскрытом в более широкой, как раз методологически, форме. О состояниях этих самых специалистов профессий особых условий труда, опасных особо и риска особого. О состояниях функциональных, прежде всего, так как это наиболее практически важно для психологии служебной деятельности этих самых специалистов, а также о состояниях субъектно-деятельностных, если можно так выразится, и, даже, о личностных состояниях и (вот рука А.И. Петровского, без чего, я уверен, не было бы и того что есть); кто бы мог подумать, о «состояниях межличностного характера», если позволите. Наконец, третья часть рассматриваемого определения, как мне думается, и вовсе «вгоняет» всё понятийное смысловое содержание «экстремальной психологии» в «прокрустово ложе» «особой психологии труда» и «деятельности особо профессиональных специалистов»: «… Исследования в области экстремальной психологии имеют своей задачей совершенствование психологического отбора и психологической подготовки для работы в необычных условиях существования, а также разработку мер защиты от травмирующего воздействия психогенных факторов». Заметим, что «разработка мер защиты от травмирующего воздействия психогенных факторов» тоже, к сожалению, подразумевает именно и только специалистов-профессионалов разных, специфических, негражданских, т.н. рисковых, профессий.

Уважаемые коллеги, я, уверяю вас, мог бы рассуждать и дальше, и, даже, «прямо по теме», но данное «растекание мыслью по древу» изначально не предполагалось пространным и, к тому же, предполагаю, уже достигло своей цели; а именно, вероятно, те самые настоящие и «прошлые» специалисты (а как известно прошлых не бывает), среди которых достаточно много коллег-психологов, наконец-то обратили внимание на провокационные высказывания сугубо гражданского шпака, мирно и спокойно живущего благодаря их, без преувеличения, героическому труду, и ответят на эти сентенции.

Список литературы

1. Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А. Классификация видов и форм психологического консультирования // «The Tenth International Congress on Social Sciences and Humanities». Proceedings of the Congress (April 2, 2017).

«East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2017. 140 P., p. 58-64.
2. Донцов Д.А., Донцова М.В., Поляков Е.А. Современное психологическое консультирование: понятия, процесс, психотехнологии, виды. Учеб. пособие для студ. психолого-педагогических направлений подготовки / Под науч. ред. Л.Б. Шнейдер. – М.: АРКТИ, 2017. – 184 с.
3. Донцов Д.А., Москвитина О.А., Орлова И.Н. Технологии психосоциальной работы и психологической помощи в кризисных и экстремальных ситуациях // Вестник Санкт-Петербургского Государственного Университета. Направление «Психология. Социология. Педагогика». Серия 12. Выпуск 1. – СПб.: СПбГУ, 2010, С. 192-198.
4. Краткий психологический словарь, 2-е изд., расш., испр. и доп. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошеского. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 494 с., С. 459.
5. Основы психологического консультирования. Учебное пособие / Донцов Д.А., Донцова М.В., Сенкевич Л.В., Поляков Е.А., Седых Р.К. – СПб.: Речь, 2013. - 224 с.
6. Донцов Д.А. Методология понятия «экстремальная психология» // Психология и жизнь: актуальные проблемы кризисной психологии : материалы IV Международной научно-практической конференции (16–17 мая 2019 года, Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь) / редкол.: С.И. Коптева, Л.А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГПУ, 2019. – С. 9-12.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СТРЕССА

Донченко И., Дробышев А.

Донченко И -к.п.н., доцент, руководитель центра оздоровительно-реабилитационного туризма «Мир без границ»

Дробышев А. - генеральный директор ООО «Дайвинг центр интернешнл»

Нынешняя ситуация в стране и во всем мире характеризуется преобладанием у людей чувства страха и состояния неопределенности. Временная перспектива «схлапывается» до нескольких дней. Отсутствие образа будущего становится одним из важных факторов внутреннего напряжения и тревоги, усиливающимися потоком негативной информации,

поступающей из вне. В таких обстоятельствах очень важным условием сохранения психологического здоровья человека и его психологического благополучия становится способность к саморегуляции собственного психического состояния.

Для этого важно находиться в контакте с самим собой. Потеря контакта с самим собой, как правило, приводит к тому, что психологически человек становится слабым, нересурсным, страдающим и т.д. И становится он таким потому, что он сам воспринимает себя таким, он сформировал такое представление о себе, такой образ самого себя. Он сам его сформировал и сам же в него поверил. Ум человека ограничен только его собственными психическими образами, из которых и состоит психическая реальность человека. По опыту нашей консультативной деятельности можем выделить несколько важных аспектов, которые помогают сохранять или восстанавливать контакт с самим собой, входить в ресурсные состояния, из которых возможен выход из сферы страдания в сферу деятельности.

Во-первых, важно заняться собственным покоем, войти в состояние внутреннего покоя и внутренней тишины.

Самые распространенные формы покоя:

- сон – качество сна, количество сна, условия для здорового сна;

- медитация – от 30 до 60 минут – это универсальное средство для познания себя и для восстановления внутреннего ресурса;

- дыхание – наблюдение за своим дыханием, концентрация на дыхании 5-10 минут.

Эти инструменты позволяют разотождествиться со своими негативными эмоциями, успокоиться и понять, что эмоция может быть управляемой.

Во-вторых, это работа с телом:

- физические упражнения, йога, растяжка и т.д. как минимум 20-30 минут в день;

- питание – умеренное и здоровое питание, разгрузка.

Очевидным является влияние тела на психику, когда через телесные практики и физические упражнения мы «приводим в порядок» и структурируем наши мысли, а также меняем наше эмоциональное состояние.

В-третьих, структурировать свои мысли, а именно:

– сконцентрироваться на принятии себя, в любых своих проявлениях, в любых ролях. Важно полностью принять себя, свои выборы, свои действия, свои ошибки, свои неудачи и свои успехи. Прекратить генерировать мысль, что Вы себя не принимаете, обижаетесь на себя, вините в чем-то. Допускать

себе быть неидеальным. Прекратить обесценивать себя. Разрешить себе совершать ошибки и получать разный опыт;

- принять ситуацию – это значит быть готовым в таких условиях жить длительное время, начать видеть те возможности, которые имеются на данный момент;

- концентрировать мысли на создание и на поиск решения в ситуации; сконцентрироваться на том, что можно решить любую ситуацию;

- готовность принять всех в любых их проявлениях, допуская что они тоже могут быть разными и неидеальными.

В-четвертых, избирательно относится к информации. Важно четко отслеживать качество информации, которую Вы воспринимаете: с кем общаетесь, что читаете, что смотрите. Входящая информация должна быть конструктивной для психики, а не разрушительной.

В-пятых, следить за тем, какого качества информация выходит от Вас, и что Вы транслируете в пространство и для других людей. В критической ситуации важно позаботиться о своих близких. И в первую очередь эта забота проявляется в способности человека быть в покое и в контакте с самим собой и таким образом влиять на состояние других людей. И тогда появляется внутренний ресурс для поддержки других.

Таким образом, в ситуации стресса и неопределенности главным вопросом для человека должен быть не «что делать», а «каким важно мне быть внутри», чтобы справиться с ситуацией и начать конструктивно решать задачи по выходу из сложившейся ситуации, т.е. формировать образ будущего во временной перспективе.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ

Дубровина С.В.

Аннотация статьи. В статье раскрываютсяособенности эмоционального интеллекта у представителей различных профессий. Описывается специфика выраженности компонентов эмоционального интеллекта у педагогов, врачей и менеджеров.

Abstract of the article. The article reveals the features of emotional intelligence in representatives of various professions. The article describes the specificity of the expression of emotional intelligence components in teachers, doctors, and managers.

Ключевые слова. Эмоциональный интеллект, эмоции, профессиональная деятельность, эмпатия, самомотивация.

Keyword. Emotional intelligence, emotions, professional activity, empathy, self-motivation.

Феномен эмоционального интеллекта признаётся во всем мире всё большим числом исследователей. На первый план выходит необходимость развития составляющих эмоционального интеллекта как факторов, способствующих личностному и профессиональному росту зрелой личности и влияющих на его успешность в жизни. В настоящее время признаётся, что эмоция, как особый тип знания, может дать человеку возможность успешно адаптироваться к условиям окружающей среды и соотносится с категорией интеллект [Карпов, 2008]. Эмоции и интеллект способны объединиться в своей практической направленности. По мнению ряда исследователей, у людей, задействованных в профессиональной деятельности, связанной с оказанием помощи и поддержки людям, эмоциональный интеллект играет ведущую роль в становлении личности как профессионала и выполнении своего профессионального долга [Карпов, 2008; Манойлова, 2004].

Целью исследования явилось выявление особенностей эмоционального интеллекта у представителей различных профессий. Объектом исследования выступает эмоциональный интеллект. Предметом исследования особенности эмоционального интеллекта у представителей различных профессий. В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что существуют особенности эмоционального интеллекта у врачей, педагогов и менеджеров.

Исследование особенностей эмоционального интеллекта проходило в 2020 году в г. Иркутске. В данном исследовании принимали участие 60 человек: первую группу педагоги-предметники средней школы в количестве 20 человек, в возрасте от 25 до 35 лет; вторую группу врачи-терапевты, работающие в поликлинике, в возрасте от 28 до 35лет, в количестве 20 человек; третью группу составили лица, работающие на должности менеджеров среднего звена в компании по продаже недвижимости, в возрасте 25– 35 лет, в количестве 20 человек.

Уровень эмоционального интеллекта изучался с помощью следующих методик: методика на определение уровня эмоционального интеллекта Н. Холла; методика диагностики эмоционального интеллекта, разработанная М. А. Манойловой; опросник «Эмоциональный интеллект-2» ЭмIQ-2, разработанный В.В. Одинцовой.

Для подтверждения достоверных различий в уровне эмоционального интеллекта мы использовали статистический критерий Н-критерий Крускала-Уоллиса.По методике Н. Холла выявлены достоверные различия по всем

компонентам эмоционального интеллекта. По шкале «эмоциональная осведомленность» (H= 5, 675, p= 0,000) достоверные различия заключаются в том, что у менеджеров в меньшей степени выражена ориентировка в проявлении эмоций. Наибольшие значения по эмоциональной осведомленности выявлены у группы педагогов.

По параметру «управления своими эмоциями» также получены статистически значимые различия (H= 6, 234, p= 0,031). Так, в большей степени умеют управлять своими эмоциями педагоги. В то время как у менеджеров управление эмоциями варьируется в пределах более низких значений. Самомотивация представлена в большей степени у педагогов. То есть у них более развита способность к эмоциональной настройке на деятельность, созданию у себя необходимого настроя для эффективного выполнения деятель ности.У врачей самомотивация выражена на уровне выше среднего. А вот у менеджеров самомотивация имеет пониженные оценки. Данный факт был статистически подтвержден (H= 8, 235, p= 0,041).

Достоверные различия по развитию эмпатии также получены в нашем исследовании (H= 6, 435, p= 0,000). Так, у менеджеров эмпатия выражена в меньшей степени, чем у педагогов и врачей. В тоже время, у педагогов эмпатия более развита, чем у представителей других групп. Распознавания эмоций других людей достоверно отличаются по следующим моментам (H= 8, 543, p= 0,002): в меньшей степени умеют считывать эмоции других людей менеджеры, а в большей – педагоги. Врачи также обладают достаточным умением предполагать причины поведения других людей и могут предугадать эмоциональное состояние собеседника.

По методике диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойлов статистически значимые различия у трех групп испытуемых были выявлены по следующим параметрам: ОСЭ - осознание своих чувств и эмоций (H= 9, 324, p= 0,000), ОЭДЛ - осознание чувств и эмоций других людей (H= 6, 433, p= 0,021), УЭДЛ - управление чувствами и эмоциями других людей (H= 4, 433, p= 0,044) и интегральному показателю эмоционального интеллекта (H= 5, 322, p= 0,043).

Так, более низкие показатели по компонентам эмоционального интеллекта получены у менеджеров. Менеджеры в меньшей степени могут осознавать свои эмоции, управлять ими, не умеют распознавать эмоции других людей и не могут предугадать их поведение. Интегральный показатель эмоционального интеллекта у менеджеров ниже, чем у педагогов и врачей. В свою очередь, у врачей выявлены наибольшие показатели эмоционального интеллекта и его компонентов. Таким образом, педагогам свойственно присутствие интереса к другому, желание понимать состояние,

проблемы других людей. У них присутствуют установки на эмоциональную отзывчивость; они проявляют общительность, понимание и отзывчивость.

По методике «Эмоциональный интеллект-2» был выявлен ряд достоверных различий по следующим параметрам: самоконтроль (H= 8, 432, p= 0,049), социальная чуткость (H= 6, 489, p= 0,001), самооценка чуткости (H= 8, 766, p= 0,000). Так, у педагогов самоконтроль развит на высоком уровне, у врачей и менеджеров варьируется в пределах средних значений. Социальная чуткость в меньшей степени развита у менеджеров и врачей. У педагогов находится на среднем уровне развития. Таким образом, педагоги более стремятся к взаимодействию с окружающими на основе поддерживающего общения, эмпатии, обсуждения и совместной деятельности.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что проведенное исследование позволило доказать нашу гипотезу о том, что существуют особенности эмоционального интеллекта у врачей, педагогов и менеджеров.

Библиографический список

1. Карпов А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.

2. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений. / автореф. дис.,.. канд. психолог. наук., 2004. – 18 с.

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ВОСПРИЯТИЮ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Думаров М.

г.Андижан, Узбекистан

Теоретические взгляды на характер восприятия социальной реальности всегда отражали общие позиции их авторов, а также уровень развития достижений науки психологии. Теория ассоциативного познания, основанная на первом научном наблюдении в науке о психологии, была сформирована во второй половине XIX века. Наиболее яркими представителями научной школы были немецкие ученые И.Мюллер (1826), Э.Мах (1865), Г.Гелмьголц (1867), Э.Геринг (1867), В.Вундт (1887), Г.Мюллер (1896) иАмериканским психологом был Э.Б.Титченер. Несмотря на значительные различия в анализе

некоторых проблем, упомянутые выше ученые придерживались общих взглядов на природу познания. Как они объясняют, «реальность, которую мы воспринимаем, на самом деле является первыми элементами сознания - сложной комбинацией восприятий».

Вундт и Хельмготс пытались объяснить реальность в процессе синтеза, говоря, что «восприятие в восприятии анализируется через внутреннюю деятельность субъекта в форме добровольного восприятия или интеллектуальных бессознательных выводов».

В постассоциативный школьный период немецкие психологи, гештальт-психологи М.Вертхаймер (1912,1922), В.Коллер (1917,1929), К.Коффка (1935) писали, что «Все процессы в природе неразделимы, поэтому процесс восприятия не имеет единого элементарного восприятия. скорее вся область воздействия раздражающих факторов на организм в целом определяется структурой и целью воспринимаемой реальности». Их цель - «почему мы видим мир таким, каким мы его видим?» должен был найти ответ на вопрос. Гештальт-психология восприятия отношений, характер когнитивной целостности, решение моделей сенсорных процессов были их основными проблемами. В психодинамической теории Фрейд (1923) описал проблемы восприятия реальности человеческой природой следующим образом. «Эго стремится выражать и удовлетворять желания Ид в соответствии с ограничениями, налагаемыми внешним миром. Эго получает свою структуру и функцию из Ид, развивается и стремится удовлетворить требования социальной реальности»(З.Фрейд, Общее введение в психоанализ, 1917–1943).Согласно Фрейду, эго обеспечивает безопасность и самозащиту личности. В борьбе за выживание Эго должно будет охватывать как внутренние инстинктивные потребности, так и потребности социального мира. Эго постоянно вынуждено различать реальности внутреннего мира и внешнего мира. Человек должен быть в состоянии удовлетворить свои инстинктивные потребности, придерживаясь социальных норм и этики в своем восприятии социальной реальности. Эта цель формирует способность человека мыслить, понимать, думать, помнить, решать и другие навыки и умения. Соответственно, Эго Ид использует знания и когнитивные стратегии для удовлетворения своих желаний и потребностей.В отличие от который сосредоточен на поиске удовольствия от окружающей среды, Эго следует принципу реальности. Как указывает Фрейд, «принцип реальности вносит меру рациональности в наше поведение. Эго, в отличие от Ид, различает реальность и воображение, способно противостоять чрезмерному стрессу и участвует в рационально-познавательной деятельности, которая меняется в соответствии с новым опытом. Основываясь на силе логического мышления,

которое Фрейд называет вторичным процессом, Эго направляет действия в правильном направлении, чтобы удовлетворить инстинктивные потребности таким образом, чтобы это было безопасно для человека и других людей. Все это создает процесс «социализации» и формирует Суперэго.«Суперго - это высшая составляющая эволюционирующего индивида, результат интернализации норм и стандартов поведения». (Эта работа) Э.Эриксон (1958) в «Эго-психологии» рассматривал эго как автономную структуру личности, основным направлением его развития была социальная адаптация к социальной реальности. Эриксон утверждал, что «эго - это автономная система, которая взаимодействует с реальностью через восприятие, мышление, внимание и память» (Эриксон Э.Х. (1958).Молодой человек Лютер: исследование психоанализа и истории. Нью-Йорк: Нортон.) Эриксон назвал пятый период человеческой жизни периодом юности (от 12-13 лет до 19-20 лет) и назвал его очень важным периодом в становлении психологии человека. Подросток отметил, что в разных социальных реалиях они сталкиваются с социальными требованиями и новыми ролями. Новые психосоциальные параметры, которые появляются в подростковом возрасте на положительном полюсе, порождают эго-идентичность, ролевую путаницу на отрицательном полюсе. Акцент делается на эго, как общество влияет на него и его сверстников. «Подросток, который растет и переживает внутреннюю физиологическую революцию, в первую очередь попытается усилить свою социальную роль.Они менее любопытны, потому что их здоровье часто неуместно. Они больше беспокоятся о том, как выглядят другие, чем о себе, а также о том, как они могут сочетать роли и навыки, которые они воспитали с сегодняшними «идеальными прототипами». Интеграция, возникающая в форме эго-идентификации, - это больше, чем идентичности, приобретенные в детстве. Успешная идентификация - это сумма внутреннего опыта, полученного на всех предыдущих этапах. (Эриксон, 1963a, стр. 261).

Э.Фромм (1941) выдвинул гуманистическую теорию, подчеркнув важность социологических, политических, экономических, религиозных и антропологических факторов в формировании личности. В конце своей теории Фромм утверждал, что одиночество, изоляция и отчуждение от социальной реальности были неотъемлемыми чертами человечества в наше время (Фромм, 1941/1956).Различие между свободой и безопасностью по отношению к социальной реальности представляет собой беспрецедентные проблемы в жизни человека. Люди борются за свободу и автономию, но сама эта борьба создает ощущение отчуждения от природы и общества. Люди

должны иметь возможность жить своей жизнью, а также иметь возможность делать выбор.

Но для этого им нужно объединиться с другими людьми. По словам Фромма, серьезность этого конфликта и пути его разрешения зависят от экономических и политических систем общества. Фромм, который считал, что дихотомия свобода-безопасность, универсальная и неизбежная истина человеческой природы, вытекает из экзистенциальных потребностей, определил пять основных человеческих потребностей.

Согласно теории К.Хорни (1939) о социокультурном развитии личности, для детства характерны две потребности: потребность в удовлетворении и безопасности (Хорни К. (1939). Новые пути в психоанализе. Нью-Йорк: Нортон).Безопасность важна для развития ребенка. Основным мотивом, который приводит к отношению к реальности, является любовь к людям, защита от неожиданных опасностей и внешнего мира.

В своей первой книге Оллпорт (1937), один из представителей диспозиционного направления формирования личности, классифицировал более 50 определений индивидуальности. Он пришел к выводу, что в результате существующих определений человека можно выразить фразой «человек - объективная реальность». (Allport, 1937). Оллпорт подчеркивал индивидуальность в формировании личности. «Индивидуальность — это динамический набор психофизических структур, определяющих уникальное поведение и мышление человека» (Allport, 1961, p. 28).Он отметил, что темперамент и характер часто использовались как синонимы индивидуальности, и он объяснил, что их можно различить. По его мнению, восприятие и понимание реальности зависит от качеств личности. Качества являются психологическими чертами, которые вызывают много эквивалентных ответов. Такое понимание признака означает, что разные стимулы вызывают одинаковые реакции или, наоборот, множественные реакции могут иметь одинаковое функциональное значение.

Р.Б.Кеттел (1946) объясняет теорию формирования отношений к социальной реальности через сложную взаимосвязь между индивидуальной системой, внутренней структурой личности и социокультурной матрицей. По его мнению, «наиболее адекватной теорией личности является формирование поведения в результате взаимодействия наследственности и факторов окружающей среды, которые нас окружают». (Cattell RB (1946). Описание и измерение личности. New York: World Book. Согласно Кеттелю, индивидуальность позволяет нам предсказать, как человек будет вести себя в определенных ситуациях(Кеттел, 1965).Он является сторонником математического анализа личности и использовал следующую формулу R = f

(S, P), где характер конкретной реакции человека-R, то, что он делает, думает или выражает словами, является неизвестной функцией -f, стимул-S, конкретный структура индивидуальности в реальности (R).

Г.Ю.Айзенк использовал различные методы для выведения психологических заключений о людях: самонаблюдение, экспертная оценка, физико-физиологические параметры и объективные психологические тесты. В своем первом исследовании Эйзенк выделил два основных вида (1947, 1952). Интроверсия-экстраверсия, невротическая устойчивость. Он обнаружил, что людей можно разделить на четыре типа в зависимости от их отношения к реальности.

Дж.Роттер - один из психологов, который сосредоточился на замене социальных и когнитивных переменных в понимании личности. Он также считает, что люди являются активными участниками событий, которые влияют на их жизнь. Особой привлекательностью взглядов Роттера является концепция контроля локуса. «Управляющие и основные типы поведения можно изучать в социальных ситуациях, и эти типы поведения неразрывно связаны с потребностями человеческих отношений» (Роттер, 1954, стр. 84). Чтобы оценить потенциал поведения в данной реальности, Роттер (1967) предлагает следующую формулу. Поведенческий потенциал = ожидание + значение подкрепления.Точки зрения А.Маслоу (1987) в гуманистической психологии, сущность человека постоянно направлена на личностный рост, творчество и самоопределение. Для Маслоу восприятие реальности является неотъемлемой единицей и сообществом.

В феноменологическом направлении Роджерса он выдвигает мнение, что человеческое поведение может быть понято только с точки зрения его субъективного восприятия и познания реальности. По его мнению, внутренний круг человека или субъективная способность воспринимать реальность - играет решающую роль в определении воспринимаемого поведения человека.

Феноменологическое направление подчеркивает, что материальная или объективная реальность — это реальность, которая осознанно воспринимается и интерпретируется человеком в определенное время. Роджерс считает, что развитие личности человека, его индивидуальность и поведение в большей степени зависят от уникального восприятия человеком окружающей среды. Позитивно рассматривая человеческую природу, Роджерс ввел «тенденцию актуализации» в науку психологии. Роджерс утверждает, что актуализация тенденции — это «использование всех возможностей организма для сохранения и развития индивидуальности» (Rogers, 1959).

Роджерс считает, что субъективное восприятие и опыт не только отражают индивидуальную реальность человека, но и формируют основу для его или ее действий. Феноменологическая психология поддерживает основную доктрину того, как люди воспринимают социальную реальность. Человеческий опыт не является прямым отражением объективной реальности: настоящая реальность — это реальность, которая наблюдается и интерпретируется реагирующим организмом. Следовательно, согласно Роджерсу, каждый интерпретирует реальность согласно своему субъективному восприятию, и его внутренний мир может быть завершен только для него самого (Rogers, 1959).

В отличие от Келли, Роджерс не делал никаких заявлений о природе «объективной» реальности. Его интересовала только психологическая реальность (то есть, как человек воспринимает и интерпретирует любую информацию, полученную в результате опыта), и он оставил философам объективную реальность (Rodgers, 1961).

Важным аспектом для феноменологического направления формирования человека является то, что понимание поведения человека зависит от изучения его субъективного восприятия реальности. Важнейшим аспектом психологических исследований является изучение субъективных переживаний человека.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: учебное пособие / Г.С.Абрамова. - Москва: Прометей, 2018. - 538 с.

2. Авдулова Т.П. Возрастная психология: учебное пособие / [Т.П.Авдулова и др.]. – Москва: Академия, 2014. – 329 с.

3. Аминов И.И. Юридическая психология: учебное пособие / И.И.Аминов. – Москва: Юнити-Дана, 2014. – 270 с.

4. Гримак, Л.П. Психология активности человека: психологические механизмы и приемы саморегуляции / Л.П.Гримак. - Москва: URSS, Либроком, 2018. - 366 с.

5. Немов Р.С. Психология: учебник / Р.С.Немов. – Москва: КноРус, 2014. – 718 с.

6. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. - 9-е изд. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, Питер Пресс, 2018. - 939 с.

Станиславская, И. Г. Психология: основные отрасли: учебное пособие / И.Г. Станиславская, И.Г.Малкина-Пых. – Москва: Человек, 2014. – 322 с.

КОГДА ПОЗАРЕЗ НУЖНА УВЕРЕННОСТЬ… ЧТО ДЕЛАТЬ?

Едакина Т.В.

практический психолог, специалист Центра практической психотерапии при Институте инновационных психотехнологий С.В. Ковалёва

Вряд ли найдётся много случаев работы с клиентом, когда при вопросе "Что тебе нужно, чтобы осуществить это?" не услышишь ответ: "Уверенность". А что, если это было бы неправдой? Хммм... И чаще всего этот ответ звучит тогда, когда клиенту только предстоит исследовать и научиться чему-то в его жизни – то ли эффективным взаимодействиям, то ли финансовому поведению, или близким взаимоотношениям, семейности и другому.

Возможно ли быть уверенным, когда только приступаешь к чему-то новому? Что-то в этом вопросе настораживает. Мой опыт заставляет меня думать, что отчаянная уверенность в самом начале новой деятельности может означать психическое нездоровье. Обнаружилась какая-то путаница: чтобы начать, ожидают уверенность, и в то же время уверенность приходит естественным образом в процессе деятельности - накопления и закрепления навыков, повторения, а значит - после того, как начнёшь?..

Откуда такое представление, что для того, чтобы взрослому человеку к чему-то приступить, всенепременно нужна уверенность? Должно быть, из детства. Это же детям кажется, что взрослые всегда такие уверенные и сами по себе знают, что нужно делать. Но так ли это?

Есть ли уверенность у купца из Твери, который впервые отправляется в поход в неизведанное, составляя путевые записи "Хожение за три моря"? (Афанасий Никитин).

А есть ли уверенность у учёного, который только приступает к наблюдению за загадочным явлением, скажем, шаровыми молниями? (Георг Рихман и Михаил Васильевич Ломоносов).

А есть ли уверенность у космонавта, который в первый раз отправляется за пределы атмосферы планеты? (Юрий Алексеевич Гагарин).

"Уже началась путаница. Ты привыкай, дружок - путаницы здесь будет предостаточно. А какая же настоящая сказка, настоящая интересная игра бывает без путаницы?" (по мотивам сказки Л. Кэрролла "Алиса в стране чудес").

Деятельность взрослого человека – успешная деятельность – совсем не обязательно сопряжена с уверенностью. Спектр состояний, который ей присущ, значимо шире и обязательно включает, в том числе, и здоровое сомнение, которое необходимо для восприятия обратной связи от реальности, поиска вариантов решений, накопления информации для выбора и принятия решения.

В норме взрослый (зрелый) человек не бывает всё время и всегда уверенным, а проходит сменяющиеся периоды сомнений и уверенности. По наблюдениям, уверенность чаще всего ощущается при повторении уже освоенных, знакомых действий или после завершения "похода" – когда, подводя итоги, рассказываешь другим, как это удалось и что им нужно учесть и предусмотреть, если они решат проделать то же самое.

Тогда разумно было бы предположить, что уверенность - это состояние, которое возникает у человека в результате сделанного выбора, принятия решения о том, как следует действовать, если по его субъективной оценке выбранное действие наиболее вероятно приведёт к нужному результату, к цели.

Из такого определения вытекает, что существенными условиями состояния уверенности являются:

(1) наличие адекватной цели;

(2) наличие вариантов реальных действий для её достижения;

(3) наличие критериев оценки вариантов действий – с опорой на опыт и знания;

(4) собственно оценка вариантов действий, выбор одного из них и принятие решения о конкретных шагах.

О чём тогда подспудно сообщает человек, когда говорит: "мне не хватает уверенности"? Пожалуй, о неготовности сделать выбор и принять решение действовать и/или об отсутствии критериев выбора, и/или об отсутствии представления о возможных вариантах действий, значит, не видел, не замечал, как это делают другие и ничего не предпринял для сбора

необходимой информации, и/или об отсутствии продуманной, выверенной и по-настоящему желаемой цели. А попросту – о своей психологической незрелости.

Ведь это "психологический ребёнок" имеет ожидание, что всё должно получаться с первого раза, что дела и отношения как-то случаются сами по себе и этому не нужно учиться, что кто-то значимый даст ему гарантию, мол, "делай так-то, и у тебя точно получится".

А психологически взрослый (зрелый) человек, в отличие, понимает и принимает, что результат не всегда получается точно таким, как он задумал, что его задача - выбрать и выверить цель и своими усилиями, опираясь на помощь других, создать наибольшую вероятность желаемого результата, последовательно прикладывая разумные зависящие от него усилия – до их исчерпания. Он всё время ищет возможность повысить такую вероятность.

Каков же пусть обретения уверенности психологически взрослым (зрелым) человеком?

Для того, чтобы разобраться, нам нужен пример и адекватная ролевая модель. Предлагаю взять в качестве примера процесс научного исследования и в качестве ролевой модели – обобщённый образ учёного, занимающегося исследованием природных явлений с целью их использования человеком. В силу обстоятельств моей личной истории у меня была возможность наблюдать за лучшими учёными страны и мира в течение нескольких лет.

Давайте поглядим со стороны на этапы научного исследования.

С чего оно начинается? Конечно, с выбора природного явления, которое необходимо и полезно использовать, по мнению учёных.

А после выбора исследуемого явления начинается НАБЛЮДЕНИЕ. Это - первый шаг. Вначале необходимо накопить достаточный объём данных, которые можно было бы обобщить и структурировать для анализа.

И - о, чудо! - через какое-то время наблюдений (подчас десятки лет) учёного осеняет безумная, совсем нелогичная идея. Каждому настоящему учёному это состояние знакомо – случается волнительный момент "эврика!" – рождение догадки. Это – второй шаг. Возникает ГИПОТЕЗА о том, как это может работать.

Гипотеза, как правило, в это время ещё сыра, не очевидна и не находит одобрения и единомышленников.

И пусть другие не согласны, учёный упрям и готов эту идею проверить ради расширения ЗНАНИЯ. Вряд ли это состояние уже можно назвать уверенностью. Пожалуй, это ближе к любопытству и готовности.

Исследование пока продолжается. Но учёный уже выступил в поход за расширением знания и на базе гипотезы вырабатывает МОДЕЛЬ процессов в природном явлении (третий шаг) и ПЛАН действий, как это можно было бы проверить и как использовать (план эксперимента – шаг четвёртый). Одновременно формируется ожидаемый результат от направленных действий. Проверить его учёному ещё предстоит.

И подчас проверка занимает десятки лет, миллиарды инвестиций разных стран и несколько поколений учёных (как в случае с адронным коллайдером). Учёный всё ещё не знает, как можно использовать исследуемое явление, но продолжает прикладывать усилия.

На этих обнаруженных нами этапах исследования уверенности ещё нет. Или, другими словами, внутреннее состояние учёного до этого момента вряд ли можно назвать уверенностью. Это более напоминает интерес, исследовательское любопытство и желание узнать, вдохновение, готовность получить результат и ещё другие разные состояния, например, желание стать первым и прочее, - у каждого свои.

Время уверенности ещё не пришло!

Следующий немаловажный шаг (пятый) на пути к обретению уверенности – сбор ресурсов. Везёт учёному, который находится в системе государственного финансирования научных исследовательских программ. В современном мире на это готовы лишь отдельные единичные страны. В большинстве случаев нужно делать красочную презентацию и совершенствовать своё мастерство в переговорах со спонсорами. Предположим, этот этап завершился счастливо для нашего учёного. Что дальше?

Так ведь вот он – волнительный момент собственно начала эксперимента (шаг шестой). Проверка гипотезы на реальном опыте. Этот этап может продолжаться сколь угодно долго, порой несколько поколений учёных как в случае с космическими исследованиями. Как и в случае с наблюдениями, должно быть зарезервировано достаточно времени и попыток для эксперимента.

Важно в этот момент сконцентрироваться на процессе и не тратить внутреннюю энергию на метания-сомнения, вопрошания "получится-не

получится". Учёный как никто другой знает, что "отрицательный результат – это тоже результат", расширяющий Знание, пополняющий библиотеку человечества (я время от времени всё ещё слышу эти слова, звучащие голосом моего научного руководителя Александра Николаевича Боголюбова, тогда доцента кафедры математики, а ныне заведующего отделением теоретической физики физфака МГУ, научной специализацией которого являются методы математической физики, математическое моделирование физических/природных процессов по запросу учёных-экспериментаторов).

И рано или поздно приходит момент приостановить попытки и подвести итоги, проанализировать результаты и делать выводы. Шаг седьмой – обобщение полученного опыта, подведение итогов эксперимента.

Вот здесь для учёного наступает самое интересное. Сравнение полученного результата с ожидаемым! Помните, с тем, который он себе представил на третьем и четвёртом шагах исследования?

Если результаты НЕ совпадают, учёный выдыхает, проверяет чистоту эксперимента (препараты, условия проведения, температуру и пр., и пр.) и повторяет эксперимент.

Если вновь результаты не совпадают, приходится корректировать план действий, в вновь повторить опыт.

Если опять совпадения нет, учёный может поправить модель, а вместе с ней - план действий, и снова повторить.

И если даже тогда нет совпадения, то знание увеличивается на признание гипотезы несостоятельной ("так это не работает"). И предлагаются иные гипотеза, модель, план. И процесс начинается сызнова.

Так продолжится до тех пор, пока ожидаемый результат не совпадёт с полученным. Вот тогда учёный сделает ВЫВОД о том, что это явление природы подчиняется такому-то закону и примет РЕШЕНИЕ, что использовать его можно так-то и так-то, - долгожданный восьмой шаг. Дальше он пишет об этом статьи и книги, делает доклады, получает признание и награды и... ОБРЕТАЕТ УВЕРЕННОСТЬ.

Все необходимые условия для возникновения уверенности, о которых мы говорили выше, сошлись в этой точке: цель, варианты действий, критерии оценки, выбор, принятие решения.

Учёный становится мастером и может делиться своим знанием с другими, например, давать рекомендации и консультировать инженеров, которые воплощают научные открытия в технических разработках и

проектах. Затем он либо достойно "почивает на лаврах", либо направляет своё внимание на другое загадочное явление природы, - ему теперь знаком путь к обретению уверенности снова и снова.

Позволю себе утверждать, что в любом бытовом и жизненном навыке необходимо пройти всё те же этапы для обретения уверенности, хотя там эти все шаги могут умещаться в очень короткое время - в дни, часы, минуты.

Например, когда вам нужно научиться готовить суп, вам нужно попробовать разные (наблюдение), выбрать тот, что нравится (гипотеза, формирование намерения), расспросить или предположить рецепт (модель), спрогнозировать последовательность приготовления (план действий), сходить в магазин за продуктами (сбор ресурсов), стряпать-колдовать на кухне (эксперимент), предъявить результат значимому другому (подведение итогов). Если получилось "не совсем", внести поправки в рецепт и попробовать снова. А если счастливое выражение лица сообщило о том, что вкусно, - вот оно! - вы принимаете решение (!), что теперь точно так и нужно готовить этот суп. И обретаете уверенность и становитесь мастером по приготовлению этого супа. Через какое-то время вы уже сами будете делиться рецептом и давать наставления другим хозяйкам.

Из вышесказанного выходит, что наш дорогой человек, который ожидает, что на него откуда ни возьмись нахлынет уверенность для совершения важных шагов к своему благополучию, - уж очень ему хочется, чтобы всё произошло сразу само собой и без особых усилий, да ещё и чтобы кто-то прогарантировал положительный результат, - попросту демонстрирует скрытую незрелость (инфантильность?) и нежелание по-взрослому исследовать ситуацию, сделать выбор и принять решение.

Сама уверенность в начале пути – завышенное ожидание. Человеку ещё предстоит её выстроить самостоятельно шаг за шагом. Зато ему можно предложить здоровый заряд исследовательского любопытства, опору на знания, накопленные другими людьми, несколько примеров его собственных прошлых успехов – усилий и преодоления зоны сомнения, а также несколько ролевых моделей исследователей и испытателей, как знатоков, так и первопроходцев.

"Вдруг будет пропасть
и нужен прыжок?
Струсишь ли сразу?

Прыгнешь ли смело?
А? - Эээээ.
Так-то, дружок.
В этом-то
Всё и дело."
(В.С. Высоцкий,
для инсценировки сказки "Алиса в стране чудес")

И ведь это стоит того – найти свою подлинную внутреннюю взрослость, и вместе с ней – умение выстраивать уверенность!

И что же из этого следует? Следует жить. Ведь жизнь сама по себе – преувлекательнейшее путешествие. Приключение. И отправляться в него следует с изрядным запасом здорового исследовательского любопытства. А там, где кажется, что не хватает уверенности, определяйте стадию исследовательского процесса и приступайте к её скорейшему освоению и завершению – вперёд, к зрелости, к знанию и уверенности.

Вот они, эти стадии обретения мастерства и уверенности.
Шаг 1. Наблюдение. Сбор информации.
Шаг 2. Рождение идеи. Гипотеза о том, как это работает.
Шаг 3. Подбор или создание модели процесса.
Шаг 4. Разработка плана действий для получения результата.
Шаг 5. Сбор ресурсов.
Шаг 6. Проверка гипотезы опытом.
Шаг 7. Подведение итогов эксперимента, сравнение полученного и ожидаемого результатов.
Шаг 8. Выбор. Принятие решения о надлежащем образе действий.

И ведь знатоки обратили внимание, что предлагаемая модель обретения уверенности вполне себе оформилась как один из фракталов модели общего замысла генерации – основной модели интегрального нейропрограммирования Сергея Викторовича Ковалёва.

Не бойтесь сомнений. Они приглашают психологически взрослого человека в исследовательский путь, в конце которого - знание и уверенность. Здорового любопытства, пытливости и любознательности вам на пути!

ЧЕЛОВЕК КАК ПРОЕКТ ТВОРЧЕСКОГО И ФИНАНСОВОГО ИЗОБИЛИЯ

Ерёмина /Атюшева/ Ирина Анатольевна

практикующий интегративный психолог, бизнес-тренер, йога-терапевт в ООО Ривенделл, г. Москва

Аннотация.В данной работе проведен анализ значимости развития рефлексивности как центрального процессуального аспекта сознания в метакогнитивных процессах при решении задач актуализации и интегрированности личности в процессе осознания своего жизненного пути, интенций и темпо – ритма их реализации, с точки зрения развития потенциала личности в аспекте достижения материального и социального сверх-успеха.

Ключевые слова: метакогнитивная психология, рефлексия, потенциал личности, механика психики, закономерности развития.

Annotation. In this article we have analysed the significance of the reflexivity development as a central procedural aspect of consciousness in metacognitive processes at solving the updating and integrating problems of a personality while understanding one’s life path, intentions and tempo - rhythm of their fulfillment, with regard to the potential personal development in terms of financial and the top social success.

Key words: metacognitive psychology, reflection, personality potential, mental mechanics, patterns of development.

Нестабильная социально-культурная ситуация формирует из человека социально - удобное изделие с ограниченным сроком службы, и нерешает задачу социализациипотенциала личности человека-творящего. Этот «новый человек-творящий» и есть «заказ» науке. В ходе эволюции нарастают уровни организационной сложности, количество взаимосвязей, а следовательно, и гибкость психической реальности человека как саморефлексирующей целостной системы должна оперативно увеличиваться до состояния пластичности. Обозначенная тема отражает основную идею: вовлечение человека в процесс личностной интеграции и развития с помощью предлагаемых методов и присутствующих у человека механизмов рефлексиикак интегративного по организации процесса метакогнитивной регуляции деятельности.

Отсюда следует попытка пересмотреть понимание принципов развития личности и алгоритмов управления механикой функционирования психики.

В современной ситуации кризиса остро стоит вопрос пересмотра методологий исследований и технологий влияния. Актуальностьработы очевидна и в связи с тем, что сейчас распространено узкое и зачастую неверное понимание, а, следовательно, и применение и/или отсутствие применения функций, которыми обладают такие элементы: миф, архетипическое в человеческом бессознательном, его проявление в сознательном, нет интеграции данных аспектов в социум и нет, разработанной на их основе методологии с чёткой последовательностью и набором инструментариев развития творческой личности, эффективность которой была бы подтверждена опытным путём. Можно отметить, что понятия вопросов мифа, архетипа часто рассматриваются как нечто несвязанное друг с другом или даже как до-культурное, связанное с «примитивным» сознанием. В этом случае имеет место аналитический подход в их рассмотрении, который сочетается с исследованиями, ограниченными рамками какой-то определённой научной дисциплины, парадигмы, что в свою очередь сильно сказываться на результатах и выводах. Это и есть проблема, которая привела к рождению иной концепции понимания человека и созданию инструментария, который будет представлен и рассмотрен в частности в данной и последующих работах.

Новизна и значимость работы заключается в создании нового концепта рассмотрения понятий личность, индивидуальность, субъект, архетип, ритуал, миф и разработке метода интеграции функциональных особенностей данных элементов в социуме через предложенный инструментарий, что позволяет осуществить качественный скачек в творческом развитии личности и социальной интеграции исайтов с целью монетизации идей.

Понятия комплексны и рассматриваются в работе как единое, как потенциальные схемы, стержни, на основе которых разворачивается личность как целостностое гармоничное явление продлённое в социуме проявлением творческой социально успешной индивидуальности. Рефлексия как процессуальное средство сознания служит инструментом. В этой работе, на основе проводимого анализа теоретических данных и материалов, полученных в ходе эмпирического исследования воздействия предложенной методики, разработанной в контексте понятий мифа, архетипа и ритуала, рассматривается личностный миф испытуемого, а далее испытуемых, разделенных по принципу прохождения или не прохождения предложенной методики, и сравнивают качественные особенности различий в осознании и реализации своего жизненного пути.

Такой подход, как и любое системное рассмотрение дает возможность иной перспективы взгляда, и может способствовать пересмотру положений,

постановке новых более частных вопросов и проблем для психологии и смежных дисциплин в аспекте социальной реализации человека-творящего, что является теоретически и практически значимым. В нашей работе проведен анализ значимости развития рефлексивности как центрального процессуального аспекта сознания, в метакогнитивных процессах при решении задач актуализации и интегрированности личности в процессе осознания своего жизненного пути, интенций и темпо – ритма их реализации, с точки зрения развития потенциала личности в аспекте достижения материального и социального сверх-успеха.

Установлена прямая связь между уровнем активности рефлексии и осознанием интенций и их реализацией, выявлены качественные особенности различий в осознании своего жизненного пути испытуемыми и лицами, на которых не был апробирован метод.

Практическое соединение четырёх больших подходов – метакогнитивная психология А.В.Карпова, интегративная психология В.В.Козлова, системный подход в психологии Ганзена В. А и системно-векторный психоанализ Толкачёва В.К. в предложенной методологии и её практическое применение выявило эффективность методологии для стимуляции метакогнитивных процессов, что позволяет рекомендовать её к применению на ранних стадиях становления личности, что может оказать существенное и принципиальное воздействие на процесс осознания своего жизненного пути, на качество и темпо-ритм реализации личности в аспекте материального и социального успеха.

Новый контекст рассмотрения рефлексивности и личности дает нам основания также сделать вывод: МАР (миф, архетип, ритуал) является комплексом архаических интенций, схем, на основе которых развивается личность. Этот комплекс осознается через механизм рефлексии, что и есть процесс инеграции личности, который в свою очередь, является процессом и результатом осознания.

Таким образом, степень осознания своего жизненного пути, механизмов и закономерностей развития, осознания интенций и темпо-ритмов их реализации указывает на наличие связи интегрированности личности с уровнем развития рефлексивности в процессе осознания и формирования своего жизненного пути, а также с качеством и тепмо-ритмом реализации личности в аспекте материального и социального успеха.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. К психологии формирования личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – 365 с.
2. Голосовкер Я.Э. Логика мифа / Я.Э. Голосовкер. – М., 1987. – 206 с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. / А.В. Карпов. – М. : ИП РАН, 2004. – 424 с.
4. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001 – 384с. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии [Текст] / А.Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1993. – 879 с.
5. Мифы народов мира. Энциклопедия. (В 2 томах.) / Гл. ред. С.А. Токарев / М. : «Советская Энциклопедия», 1988. – 719 с.
6. Толкачев В.К. Роскошь системного самопознания: основы системно_вектор_ного психоанализа. Научно_популярное издание._ СПб.: Академия системного мышления В. К. Толкачева, 2008. —392 с.
7. Юнг К.Г. Архетип и символ [Текст] / К.Г. Юнг. – СПб. : Издательство «Ренессанс» СП «ИВО-СиД», 1991. – 304 с. — Текст : непосредственный.

ГЛОБАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Жумаев У.С.

г.Бухара, Узбекистан

Вусловиях неопределенности осознание происходящих в мире технологических, экономических, социально-политических и экологических изменений требует сегодня от личности способности к отождествлению себя не только со своей семьей, профессиональным сообществом, этническими группами, регионом и страной, но и с общностью более высокого порядка человечеством в целом. В эпоху растущих глобальных финансовых, экологических и ядерных рисков глобальная идентификация становится своего рода императивом, от которого зависит выживание человеческого рода.

Связанные с глобальными рисками коллективные страхи используются в избирательных кампаниях и информационных войнах (от изменения климата и экстремальных погодных явлений до кибератак, терроризма и ядерной угрозы). Для обеспечения поддержки взвешенного, долгосрочно

ориентированного решения глобальных проблем необходимо такое соотношение глобальной и национальной идентичностей, которое делало бы личность устойчивой по отношению к попыткам манипуляции массовым сознанием. Иными словами, глобальная идентичность и патриотизм должны усиливать, а не ослаблять другдруга. Речь идет о формировании двойной идентичности, когда личность сохраняет принадлежность и к своей социальной группе и к обществу в целом. С точки зрения теории самокатегоризации, актуализация альтернативных идентичностей (неэтнических или неполитических) – гражданских,профессиональных, глобальных и т.п. – не только позволяет снизить межгрупповую напряженность (Gaertner, Dovidio, 2000), но и облегчает постановку суперординантных целей, связанных с предотвращением глобальных рисков.

Переживание глобальных угроз и осознание схожести реакции на эти угрозы у жителей других государств ускоряет формирование воображаемых глобальных сообществ (Бек, 2000; Beck, 2005; Tiryakian, Beck, 2011; Кузнецов, 2014; Социально-психологическая оценка рисков..., 2017; Ковалева, Журавлев, 2017а, 2017б). Целый ряд кросс-культурных исследований свидетельствуют о том, что субъективная значимость глобальных угроз, таких как гонка ядерных вооружений, разрушение окружающей среды и глобальное изменение климата, тесно связана с глобальной идентификацией и космополитическими ценностями (Der-Karabetian, 1992; Leung et al., 2015; Der-Karabetian, Michelle, 2015). Глобальная идентичность является одним из предикторов этически избирательного потребления товаров и природоохранного поведения (Grinstein, Riefler, 2015; Reese et al., 2013; Reese, Kohlmann, 2015; Der-Karabetian, Michelle, 2015). Несмотря на значимость феномена глобальной идентичности для понимания процессов глобализации и глокализации (Beck, 2006; Федотова, 2012), его эмпирическое изучение в социальной психологии пока представлено относительно небольшим числом работ.Отождествление личностью себя с человечеством рассматривается всоциальной психологии как глобальная идентификация, мировое гражданство, космополитизм, глобальное мировоззрение.Одни из первых исследователей «*глобального мировоззрения*» понимали его как ценностную ориентацию, выражающуюся в значимости для личности глобальных проблем, при которой основной группой членства выступает все человечество, а не принадлежность к отдельным этническим группам или государствам. При этом глобальное мировоззрение не предполагает ни информированности о международных отношениях, ни интереса к такого рода информации (Sampson, Smith, 1957).

Позднее глобальное мировоззрение как психологический феномен получил свою операционализацию в области организационной психологии в связи с деятельностью транснациональных корпораций и необходимостью целенаправленного формирования корпоративных и политических лидеров глобального уровня. Под глобальным мировоззрением понимается глобальная идентификация лидера, позволяющая ему видеть мир как целое, ценить различия, учитывать сложность глобальных процессов и отслеживать мировые тренды (Rhinesmith, 1992).

Выделяют различные компоненты такого мировоззрения. Так, выделяют три основных компетенции, входящие в глобальное мировоззрение лидеров: во-первых, это способность анализировать информацию о глобальном бизнесе, во-вторых, умение завязывать и развивать отношения с ключевыми заинтересованными сторонами по всему миру, в-третьих, способностьпринимать решения с опорой на информацию о глобальных процессах (Bouquet, 2005).

Перед лицом массовых угроз и в чрезвычайных ситуациях интернет-сообщества берут на себя роль цифровых волонтеров, выполняя целый ряд функций – информирования и координации, поиска решений, социальной и эмоциональной поддержки (Морозова, Мирошниченко, 2011). Как показывают социологические исследования, активизм характерен для наиболее образованных и высокостатусных категорий городской молодежи, его мотивами являются возможность защитить свои права и возможность общаться с людьми, разделяющими те же ценности и убеждения (Седова, 2014). Понятие *космополитизма*, зародившееся еще в эллинистическую эпоху, получало за свою историю различные интерпретации – от религиозной христианской, оккультной и натурфилософской до чисто политической (Фрейхоф, 2003). В последние 20 лет оно постепенно выводится из противопоставления патриотизму и освобождается от негативных оценок, традиционных для советского общества. Сегодня оно осмысляется уже не как подмена интернационализма, а как открытость другому культурному опыту, при которой глобальное и локальное рассматриваются как дополняющие друг друга принципы. В этом значении космополитизм является необходимым условием разрешения глобальных проблем и ответа человечества на угрозы XXI века (Beck, 2006).

Остается спорным вопрос о психологических индикаторах космополитизма. Космополитическая личность характеризуется принятием разнообразия, открытостью к новому, самокритичностью и ориентацией на будущее. По-видимому, следует различать космополитическую идентичность, то есть осознание себя гражданином мира и переживание

чувствапринадлежности к человечеству в целом, и космополитическую ориентацию как принятие культурных различий, открытость к Другому (Pichler, 2009).

Факторами глобализации становятся растущие мобильность и сетевой характер общества (Urry, 2002). Немаловажную роль играет глобализация образования. Начиная с 1980-х гг. космополитизм получает существенную поддержку благодаря усилиям американских университетов и крупных корпораций, формирующих у молодых специалистов ориентацию на глобальную конкуренцию (Mitchell, 2003; Mitchell, 2007; Fincher, 2011).

По-видимому, глобальная идентификация может выполнять защитные функции, повышая самооценку членов социальной группы. Если результаты межгруппового сравнения оказываются не в пользу гражданского или этнического сообщества, то интеллектуальные и политические лидеры могут пытаться восстановить позитивную групповую идентичность за счет утверждения региональных или даже геополитических амбиций.

Глобальная идентичность может быть проявлением определенной нравственной позиции. На этот вывод наталкивают исследования среди людей, спасавших евреев от геноцида в нацистской Германии и в других странах во время Второй мировой войны (Oliner, Oliner, 1988; Monroe, 1996). Любопытно, что идентификация себя с человечеством прямо связана с уровнем моральной зрелости, но не обнаруживает связей с характером воспитания в семье. При этом большинство из участников исследований признают, что нравственно зрелая личность должна связывать себя с человечеством, даже если сами они себя таковыми не считают (McFarland et al., 2013). По-видимому, в формировании глобальной идентичности важную роль играют когнитивные процессы, в том числе эффект прототипа, на основе которого строится представление о всем человечестве.

Список литературы

1. Багдасарян В.Э. Национальная идентичность и проблемы нациестроительства // Национально-культурная идентичность в современной России: истоки, особенности, перспективы. СПб.: Алетейя, 2015. С. 21-42.
2. Ковалева Ю.В., Журавлев А.Л. Современные глобальные вызовы и задачи глобальной психологии //Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное: монография / Под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017 (а). С. 8-14.
3. Нестик Т.А. Глобальные риски как психологический феномен //Пути к миру и безопасности. 2016 (б). № 1 (50). С. 24-38.

4. Bouquet C. Building global mindsets: An attention-based perspective. New York, NY:Palgrave Macmillan, 2005.
5. Gaertner S.L., Dovidio J.F. Reducing intergroup bias: The common ingroup identitymodel. Philadelphia, PA: Psychology Press / Taylor&Francis, 2000.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИСТУДЕНТОВ К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Жураев Н.Ж.
г.Бухара, Узбекистан

Сегодня одним из популярных тезисов в заявлениях и докладах Правительства Узбекистана является утверждение о необходимости модернизации страны, построении инновационной экономики и создании предпринимательской инфраструктуры.

Предпринимательство является основной движущей силой экономики по опыту зарубежных стран. Молодежный бизнес играет главную роль в решении социально-экономических проблем, таких как создание новых рабочих мест и сокращение уровня безработицы, подготовка квалифицированных кадров. Расширение возможностей и усиление влияния молодежного предпринимательства обуславливает необходимость использования его потенциала. Молодежный бизнес является существенным сегментом малого предпринимательства. Молодежь является наиболее значимым звеном в предпринимательской среде. Ведь именно сегодняшняя молодежь, молодежное предпринимательство будут определять облик нашей страны уже через 10 лет, от развития сегодняшнего молодежного бизнеса будут зависеть темпы экономического роста и развития нашей страны завтра.

Молодежь – самая активная часть общества, которая быстро реагирует на любые изменения в жизни, и которая эффективно воспринимает полезные их стороны. Поэтому можно говорить о том, что молодежь обладает куда большим потенциалом и способностью к предпринимательской деятельности, чем другие возрастные группы. Молодежное предпринимательство – это очень сложный сектор, который требует особенно серьезного внимания со стороны государственных органов. Его правильно построенная, целенаправленная поддержка обеспечит развитие малого предпринимательства в регионе, что, в свою очередь, приведет к

экономическому росту, к повышению инвестиционной привлекательности региона. Однако молодежь сталкивается с огромными трудностями на пути создания молодежных предприятий. Эти проблемы связаны как с финансовыми трудностями в создании предприятий, так и с недостаточной образованностью молодых людей. Сюда относятся высокие ставки налогов и процентов за кредиты, отсутствие начального капитала в руках молодых людей, ограниченность или отсутствие экономических и производственных связей ввиду непродолжительности своей деятельности и недостаточности опыта. Эти и другие проблемы требуют обязательного их решения путем государственной поддержки молодежного предпринимательства. Ввиду неинформированности молодых людей о существующих методах поддержки молодежного предпринимательства существует необходимость в проведении различных акций, конкурсов, создании информационных баз в учебных заведениях. Все эти меры будут способствовать тому, что молодые люди перестанут воспринимать предпринимательство, бизнес как недоступную им сферу деятельности.

На сегодняшний день молодёжное предпринимательство является одним из приоритетных направлений развития малого бизнеса в Узбекистане. Создание благоприятных условий, стимулирующих молодёжь заниматься предпринимательской деятельностью, рассматривается в различных программах общегосударственного и регионального уровня.

Сильные стороны молодёжного предпринимательства: высокая инновационная активность, инновационность мышления; высокая мобильность, гибкость подходов, быстрота реакции по освоению новых рынков; высокий уровень возможностей систематического обновления своих предпринимательских знаний и навыков в соответствии с меняющимися требованиями производства и рынка; потенциальная способность молодых людей выдерживать повышенные трудовые и нервные нагрузки, сопровождающие предпринимательскую деятельность, особенно на её стартовом этапе; предрасположенность молодёжи к риску.

Слабые стороны молодёжного предпринимательства: незначительный соци-альный опыт; отсутствие деловой репутации; слабые практические навыки применения экономических законов и механизмов; проблема формирования стартового капитала; недостаток личных контактов в сфере бизнеса и во властно-управленческих структурах; незащищённость от воздействия бюрократических структур; наиболее активный соблазн «теневого» предпринимательства и незащищённость от воздействия криминальных структур.

Данные признаки, выделяя молодежное предпринимательство в особую категорию, определяют основные задачи по его поддержке: развитие сильных и преодоление слабых сторон.

К настоящему времени в современной системе образования сложились два основных подхода к экономической подготовке молодежи: 1) подход, направленный на углубление ее фундаментальных основ; 2) подход, направленный на формирование профессиональных и личностных компетенций будущих специалистов. Это закономерно, так как интенсивное развитие науки и связанных с ней технологий производства ориентировано на экономическую социализацию личности, которая включает в себя развитие способности к освоению экономического опыта, его переработке, воспроизводству в предстоящей экономической деятельности, а также органичное вхождение в социальную среду и приобретение экономического статуса.

Психологическая готовность к предпринимательской деятельности является психическим состоянием личности, которое характеризуется социально-экономической направленностью, ценностно-целевыми ориентациями, субъектно-деятельностными смысловыми структурами и степенью осознанности отношений к предпринимательской деятельности. Психологическая готовность к данной деятельности складывается под воздействием социально-экономических факторов и механизмов в условиях индивидуального и коллективного опыта экономической жизнедеятельности и оказывает побуждающее, направляющее, поддерживающее, контролирующее, корректирующее влияние (оперативное и стратегическое) на ее протекание.

Диагностику специфических психологических особенностей разноуровневой совокупности характеристик студентов, характеризующих структуру и уровень психологической готовности к предпринимательской деятельности, можно проводить посредством авторского методического комплекса, который ориентирован на выявление представлений студентов об экономических, социальных, культурных особенностях предпринимательской деятельности как социально-экономического явления, о специфических особенностях развития предпринимательства в обществе переходного типа, способности к прикладному анализу развития форм и методов предпринимательства на современном этапе развития общества. Данный комплекс позволяет выявить реалистичность и согласованность (рассогласованность) внутренних позиций субъекта на личностном, субъект-объектном и субъект-субъектном уровнях, которые достоверно отражают структурные, содержательные и процессуальные паттерны готовности в их

взаимосвязи и взаимообусловленности, способствуют выявлению индивидуальных и типовых характеристик психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности.

Формирование психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности представляет собой комплексный психолого-педагогический процесс, организованный в соответствии с логикой системного, сетевого, субъектного и ресурсного подходов, посредством структурного и содержательного развития целостной, многоуровневой системы адекватных представлений о внутренних и внешних детерминантах успешной предпринимательской деятельности в условиях трансформации современного общества. При этом развитие психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности проходит пять последовательных этапов: пассивный, при котором предпринимательская потребность не проявляется; далее последовательно активируются агрессивный, интернальный и традиционный уровни. На пятом этапе формируется предпринимательский уровень, представляющий собой высший уровень развития готовности.

Формирование психологической готовности студентов к предпринимательской деятельности в процессе обучения в вузе требует соблюдения следующих психологических условий: осознания студентами значимости учебной ситуации и ее связи с реальной предпринимательской деятельностью; уверенности студентов в безопасности частной информации об их жизненных планах и намерениях; доверительного отношения к преподавателю и уверенности в адекватной оценке авторского проекта, связанного с прогнозируемым включением в предпринимательскую деятельность; понимания студентами необходимости развития представлений о смысле и основных целях своей жизнедеятельности, отражающих общую траекторию оперативного и стратегического развития жизненного пути и соответствие задачам, связанным с предпринимательской деятельностью.

Таким образом, значительная часть молодежи проявляет высокую активность в предпринимательской деятельности, но по причине отсутствия реального механизма поддержки молодежного предпринимательства большинство начинаний либо закрывается в течение первых нескольких месяцев работы, либо уходит в сторону нелегального, а нередко и криминального бизнеса. Молодые предприниматели остро нуждаются в экспресс-обучении основам предпринимательской деятельности, консультационном обслуживании, помещениях, оснащенных современными средствами связи и оргтехникой, бухгалтерских и многих других услугах на

льготных условиях. Общество нуждается в развитии молодежного предпринимательства, поощрении и распространении его цивилизованных форм. Молодежные малые предприятия могут способствовать созданию дополнительных рабочих мест при значительно меньших затратах, чем на крупных предприятиях, что способно частично решить проблему безработицы в области.

ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ИНВАЛИДОВ В ПЕРСПЕКТИВЕ ТЕХНОЭРОТИЧЕСКОГО ТРЕНДА

Завражин С.А.

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета им. Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Аннотация. В статье актуализируется проблема укрепления психосексуального здоровья инвалидов в контексте современных тенденций техноэротизма.

Ключевые слова: инвалиды, сексуальность, техноэротизм, психосексуальное здоровье, психологическая поддержка гендерной социализации.

Annotation. The article focuses on the problem of strengthening the psychosexual health of disabled people in the context of modern trends in techno-eroticism.

Key words: disabled people , sexuality, technoeroticism, psychosexual health, psychological support for gender socialization.

Одной из особенностей эпохи трансгуманизма является всевозрастающее желание современного человека расширить сферу сексуальности посредством высоких технологий. Они задают новую размерность чувственности за счет предоставления возможности реализовать свои самые смелые эротические фантазии в киберпространстве и/или в общении с андроидами. Быстро развивающаяся на Западе индустрия интим-товаров стремится учитывать эротические запросы разных групп людей, в том числе и инвалидов. Психологи, работающие с ними в развитых странах, пытаются решать вопросы укрепления психосексуального здоровья инвалидов, принимая во внимание техноэротические тенденции социума. Они исходят из предположения, что дефицитарность человеческой природы

инвалидов может быть в определенной степени компенсирована через реализацию их в качестве эротических субъектов.

Отметим, что данная идея пока не получила должной оценки среди отечественных психологов, взаимодействующих с инвалидами. В ходе психокоррекционной и психопрофилактической работы с инвалидами вопросы, касающиеся их либидо и сексуального опыта, как правило, не обсуждаются. Между тем, анализ нарративов инвалидов, посвященных данной проблематике, показывает её значимость для их гендерной социализации, идентификации, избавления от ощущения стигматизированности. Инвалиды с горечью сообщают, что эйблизм в нашем обществе экстраполирован и на сферу сексуальности, которую стараются не замечать, их право на репродуктивность, чувственные удовольствия в лучшем случае игнорируется, а чаще – осуждается, интим-товары для них не производят, к сексуальному насилию в их отношении относятся терпимо. Сексуальная неполноценность инвалидов некорректно выводится из их психофизической уязвимости.

Обесценивание социумом эротических желаний лиц с особенностями развития с ранних лет формирует и постоянно подпитывает у них комплекс сексуальной неполноценности, представление о том, что они недостойны секса, негативное восприятие собственной телесности, аффликтивные эротические эмоции, гендерную дисфорию, сексуальные девиации. Депривация интимной сферы причиняет реальные страдания инвалидам, способствует их социальному отчуждению, невротизации, возникновению деструктивных установок.

В референтной для них среде инвалидам приходится отстаивать право выбора личной сексуальной реализации, порой вопреки психологическому давлению со стороны родителей, родственников, коллег. Сегодня среди лиц с особенностями развития появились и те, кто не опасается публично (чаще всего в сетевых контактах) заявить о желании получить разнообразный сексуальный опыт, признаться в своих сексуальных практиках, симпатиях к ЛГБТ-сообществу.

Некоторые из инвалидов, обычно мужчины, прибегают к услугам работников секс-индустрии, однако эти контакты обычно носят разовый характер и в целом не влияют на их психосексуальное здоровье, под которым в данной статье понимается состояние психосексуального благополучия, характеризующееся положительным восприятием себя как существа определенного пола и всех проявлений своей сексуальности, а также осознанным выбором в качестве приоритетных ценностей любви, здорового образа жизни и ответственного сексуального поведения.

Исходя из наших наблюдений, эротическая активность, реализуемая инвалидами в киберпространстве, способствует их сексуальной разрядке, но без полноценного удовлетворения, которое, как сами признают лица с особенностями развития, можно получить только в общении с живым человеком. В этой связи видится проблематичным достижение психосексуального благополучия в процессе коммуникации инвалидов с андроидами. Несмотря на то, что такие отношения не несут в себе опасения отвержения, страхов, тем не менее, здесь явно просматривается «скрытый некрофильский подтекст, скрывающийся за половым актом с искусственным телом» [1, с. 271].

На наш взгляд, в методологию психологической поддержки гендерной социализации инвалидов с учетом киборгизации и медикализации антропопрактик, необходимо внести изменения, профилактирующие опасность тотальной технологизации их сексуальной активности, дисквалификации из неё аутентично человеческого, что увеличивает степень зависимости от технологии, усиливая инвалидизацию. Впрочем, такая опасность грозит и «нормотипическим» личностям.

Список литературы

1. Дери, М. Скорость убегания: Киберкультура на рубеже веков / Марк Дери; [пер. с англ. Т. Парфеновой]. – Екатеринбург: Ультра. Культура; М.: АСТ МОСКВА, 2008. - 478, [2] с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СЛУЖАЩИХ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Захарова А.О., Кедярова Е.А., Чернецкая Н.И.

Аннотация. Статья посвящена апробации программы развития профессиональной мотивации служащих стратегических предприятий (на примере филиала ПАО «Корпорации «Иркут»). Были выявлены основные факторы профессиональной мотивации, разработана развивающая программа, представлен анализ ее эффективности на основе эксперимента.

Abstract. The article is devoted to testing the program for the development of professional motivation for employees of strategic enterprises (using the example of a branch of ‘Irkut’ Corporation). The main factors of professional motivation were described, the developing program was formed and realized, the effectiveness of the experimental program was proved.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, стратегическое

предприятие.

Keywords: professional motivation, strategic enterprise.

Исследование профессиональной мотивации служащих стратегических предприятий необходимо, так как наблюдается постоянное повышение уровня сложности, ответственности, различных нагрузок и, как следствие, возможное понижение профессиональной мотивации, что может иметь самые разные негативные последствия.

В работе мы опирались на основные положения по проблеме профессиональной мотивации, ее особенностей у служащих стратегических предприятий [К. Замфир, 1983; Х. Хекхаузен, 2001; А.А. Реан, 2000; Е.П. Ивутина, 2011; В.И. Романенко, 2011], а также на теоретические и практические исследования, освещающие проблему развития профессиональной мотивации у государственных служащих. [О.В. Самофалова, 2008; В.В. Вахнина, 2006].

На этапе эмпирического исследования использовались методики: мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфира в модификации А.А. Реана); удовлетворенность профессией В.А. Ядова (модификация Н. В. Кузьминой, А.А. Реана); диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» (модификация методики Т.Л. Бадоева); методика диагностики личности на мотивацию достижения успеха Т. Элерса. В выборку вошли 50 служащих Иркутского авиационного завода (филиал ПАО «Корпорация «Иркут»). Возраст испытуемых - 24-35 лет со стажем от одного года до шести лет.

По результатам эмпирического исследования было выявлено 38% служащих, имеющих негативный мотивационный профиль (внутренняя мотивация выражена в наименьшей степени), низкий уровень удовлетворенности профессией и мотивации достижения успеха. Эта группа испытуемых принимала участи в развивающей программе.

В основу развивающей программы был положен социально-психологический тренинг, содержание которого было разработано с учетом результатов эмпирического исследования. Задачи программы направлены на: формирование представления о профессиональной мотивации; обучение навыкам адекватного и эффективного целеполагания; обучение навыкам активизации собственных мотивов и мотивов других людей; развитие мотивации достижения успеха. В программе приняли участие 13 испытуемых в возрасте 26-33 лет. Эффективность развивающей программы проверялась с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Повторная диагностика, через месяц после окончания развивающей

программы показала, что нам удалось добиться изменения мотивационного профиля служащих в лучшую сторону. Была выявлена тенденция к повышению уровня внутренней мотивации Т=17‹Ткр=21 (р≤0.05). Выявлены значимые изменения в сторону уменьшения уровня внешней отрицательной мотивации Т=10,5‹Ткр=12 (р≤0.01). Важным результатом нашей работы мы считаем появление оптимального мотивационного профиля у 7,7% и значимое увеличение приемлемого мотивационного профиля служащих у 38,5% (до программы 15,3%). Также мы обнаружили тенденцию к повышению уровня удовлетворенности профессией Т=11‹Ткр=13 (р≤0.05) и значимые изменения в сторону повышения уровня мотивации достижения успеха Т=5‹Ткр=12 (р≤0.01).

Результаты проведённой работы, разработанная и апробированная программа развития профессиональной мотивации служащих стратегических предприятий доказали её эффективность и могут быть использованы в дальнейшей работе.

Библиографический список

1. Вахнина В. В. Психологический тренинг как метод развития мотивации личности сотрудника ОВД / В. В. Вахнина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – М. – 2006. – № 1. – С. 46-48.

2. Замфир К. Удовлетворѐнность трудом / К. Замфир. – М.: Политиздат, 1983. – 143 с

3. Ивутина Е. П. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел / Е. П. Ивутина, К. В. Шалаев // Науч.-методический журнал. Концепт. – 2016. – Т. 32. – С. 45-50.

4. Реан А. А. Педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

5. Романенко В. И. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России / В. И. Романенко, Д. С. Безносов // Вестн. СПб ун-та Гос. противопожарной службы МЧС России. – 2011. – № 5. – С. 72-76.

6. Самофалова О. В. Психологическая модель развития профессиональной мотивации курсантов-психологов: на примере Академии ФСИН России: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / О. В. Самофалова. – Рязань, 2008. – 254 с.

7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. –СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГИЗМ В РАБОТАХ Ф. ДОСТОЕВСКОГО

Исаева Г.А.

г.Бухара, Узбекистан

Один из русских классиков, который вокруг себя рождает множество споров – это Ф.М. Достоевский. Творчество писателя, его философия и восприятие мира актуальны на сегодняшний день. Он писал пророческие вещи о современной эпохи, всегда на пьедестал проблематики ставил соблюдение моральных ценностей. Помимо того, что романы Ф.М. Достоевского обладают не только особенным литературным слогом, они ещё наполнены психологическим смыслом. Писатель один из немногих, кто стал искать духовный и культурный поиск. Также, самая глубокая тема, которая заставляет задуматься общество – это тема Ф.М. Достоевского. [1, с. 33]

Социальные, религиозные, психологические и философские взгляды писателя остаются актуальными на протяжении всего времени. Литературоведы отмечают, что феномен Ф.М. Достоевского заключён в том, что его личность заключает в себя писателя, художника русского слова, мыслителя и психолога. Эти черты нашли своё отражение в творчестве Достоевского. Именно его творчество оказало огромное влияние на всю русскую литературу, мировую философию и психологию.

Проблема в том, что психологизм Достоевского не исследовался подробно, не было конкретных деталей. Все исследования ограничивались лишь поверхностным изучением проблемы.

Творчество писателя имело психологический вектор.

Получив большую популярность с середины XIX века, он сохранял своё лидирующее положение вплоть до XX века. Ф.М. Достоевский внёс большой вклад не только в психологизм русской литературы, но и развил символический реализм. На его основе были построены трагедийные идеологические романы, например, «Преступление и наказание», «Бесы», «Братья Карамазовы» и др. Эти произведения наиболее полно через героев отражают всю психологическую трагедию людей низкого социального слоя.

Писатель ставил проблему личности и ее судьбы, отношение к Господу и народа очень остро. Неизвестный психологический мир людей интересовал Ф.М. Достоевского. Ему было важно знать, как и почему люди идут на совершение преступлений, что двигало ими. Мысли Достоевского обладали глубиной, на них нельзя было дать краткий ответ.

Психологическая проза интересована не только Ф.М. Достоевского, но и М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого и других русских классиков. Недостаточно изученные психологические проблемы общества стали толчком к тому, что писатели заостряли своё внимание на них.

Ф.М. Достоевский один из немногих (пожалуй, здесь можно упомянуть ещё имя Лермонтова), кто через злободневность смог показать вечные ценности. Большое количество русских классиков изучали настоящие и прошлые реалии через дворян. А Достоевский зачастую брал людей низкого социального слоя. Он понимал, что психологические проблемы могут быть не только у дворян, но и у маргиналов. Они больше других подвержены событиям жестокой реальности. К примеру, у дворянина не может возникнуть такой проблемы, как у героя романа «Преступления и наказание» Родиона Раскольникова, а высокомерная дворянка никогда не будет иметь такого чувства сострадания к другому, как Соня Мармеладова. [2, с. 150]

Метод, который использует Ф.М. Достоевский в своих романах – это психологический анализ героев. В его основу легли социально-утопические идеи. Писатель отвергал буржуазный и феодальный образ жизни. Он призывал к справедливости к каждому человеку, независимо от того, к какому социальному статусу он принадлежит.

Внутренняя неопределённость, трагизм существования, конфликт между социальными слоями невозможно было передать традиционными способами в произведениях. Поэтому произошёл синтез жанровых форм. И самым популярным стало смешивание психологизма и трагизма.

Характеру героев раскрываются через целые монологи, в которых они рассуждают сами с собой, отвечают на собственные вопросы. У героев есть идеи, во имя которых они идут на тот или иной шаг. Жертвы романов Достоевского вызывают сильнейшую антипатию.

Родион Раскольников из романа «Преступление и наказание» идёт на преступление ради идеи, которая основана на избавлении общества от старухи-процентщицы. Для Раскольникова совершение убийства – это начало к новой жизни. Он не хочет совершать этого ужасного преступления, но идёт на него. Позже он раскаивается, признается в содеянном и ему безразлично, какое наказание его ждёт.

Автор рисует нам портрет героя - Родиона Раскольникова, бывшего студента, который задумал совершить идейное преступление - убить старуху-процентщицу, чтобы избавить дорогих ему людей от нищеты. Мы видим героя, движимого своей античеловеческой теорией, в двух ипостасях: до преступления и после. Если до убийства герой — умный, внешне приятный молодой человек, достаточно добрый и милосердный, то после — это уже

мрачный, мнительный и раздражительный человек, избегающий людей и сторонящийся их. “Я не старушонку убил, я себя убил”, - признается он Соне Мармеладовой. Духовная смерть заметна во всем его облике.

Особое место в описании внешности героя занимают глаза. “Глаза - зеркало души человека”, - гласит пословица. Именно глубокие темные глаза Раскольникова выдают в нем человека умного, способного к самоанализу. К этому же приему прибегает автор и при описании Сони Мармеладовой и Свидригайлова. Большие глаза первой и умный, проницательный взгляд второго точно характеризуют их натуры.

Кроме портрета, автор показывает и обстановку, в которой живут герои. Интерьер отражает внутренний мир героев, соответствует их мыслям и настроению. Достоевский, чтобы показать различие между чистой душой Сони, наполненной христианским смирением и добротой, и душой Раскольникова, поглощенного античеловеческой теорией, изображает места их обитания, их жилища. Если Родион Раскольников живет в маленькой каморке, похожей на шкаф, то комната Сони светлая, с тремя большими окнами, правда, неправильной формы.

Важным в раскрытии психологии действующих лиц является и образ Петербурга, на фоне которого и происходят описанные в романе события. Это не столица великого государства, это не город блестящего высшего света, а это город низов, нищеты, бедности, город “бывших людей”. Деталь, на которую часто автор обращает наше внимание, — это пыль, вонь и духота, царящие в городе. Всем не хватает воздуха. Все чувствуют себя подавленными, сломленными гнетущей атмосферой города, нищего, пьяного, преступного. Только в такой атмосфере и могла зародиться бесчеловечная теория Раскольникова, разделяющая людей на “тварей дрожащих” и “право имеющих”.

Безусловно, роман “Преступление и наказание” не был бы столь выдающимся произведением, если бы автор показал нам только внешнюю сторону совершенного преступления. Большое место уделено и раскрытию внутреннего мира людей, населяющих роман.

Внутренние монологи героев — вот ключ к пониманию внутреннего мира человека. Их можно охарактеризовать, скорее, как монологи-диалоги, споры с самим собой, которые ведут герои. Так, Раскольников, постоянно обдумывая свои поступки, занимается самоанализом, все время спорит сам с собой, рассуждает, кто же он: “тварь дрожащая” или “право имеющий”.

Кроме монологов-диалогов, б романе присутствуют и исповеди героев. Раскольников, убив старуху-процентщицу и невинную Лизавету, поняв свою отрешенность от мира людей, хочет найти себе союзницу в лице Сони

Мармеладовой, доказав ей, что она такая же преступница, как и он. Но мотивы их преступления все же разнятся. Герой не смог убедить Соню в своей правоте, поняв несостоятельность своей теории, признается в убийстве, идет с повинной в полицию.

Еще одним важным средством психологизма Достоевского является описание снов героя, позволяющих автору глубже проникнуть в подсознание героя. В романе присутствуют 4 сна Раскольникова. Они ярко демонстрируют эволюцию теории героя, от полной уверенности в своей правоте до ее крушения.

Роман «Братья Карамазовы» исследователи называют самым изумительным по силе и совершенству произведением Достоевского, в котором подводится итог всему, что сказано писателем на протяжении всей жизни. Лейтмотивами романа являются глубочайшие философские вопросы о сущности и назначении человека. Для писателя нет ничего дороже и значительнее человека. Он - абсолютная ценность. Важнейшим в религиозно-философских исканиях Достоевского и определяющим сложную структуру личности в его романах является поиск первичного начала, противостоящего вихрю порочных страстей человека. Миропонимание Достоевского раскрывается в выборе тем его творчества. В каждом романе 60-х - 70-х он изображает человека-искателя, который на пути индивидуализма стремится решить проблему жизнеустройства и терпит на нём полное поражение потому, что в самом себе ощущает протестующее глубинное нравственное сознание. Писателя интересует человек, ищущий Бога, абсолютное начало.

Дмитрий из романа «Братья Карамазовы» также переживает психологическую травму, душевный хаос. Митя – это воплощение бури эмоций, надрывов, срывов. У него сильный конфликт с отцом. Он считает, что Федор Павлович со своими низменными идеями не должен жить. Дмитрий Карамазов эмоционально неустойчив. Изначально Митя, как и Раскольников, сомневается в том, нужно ли убивать. Однако случайно ударив Григорий, Митя понимает, что он не хочет совершать преступления. [3, с. 45]

В «Братьях Карамазовых» показана сложная ситуация: герой не хочет терпеть жертву, он готовится к преступлению, отчетливо понимая, какое наказание его за это ждёт. Позже, он понимает, что необходимо отказаться от преступления, однако доказательств этому уже нет. Судебный процесс берет во внимание только фактические доказательства и улики вины подсудимого. У Раскольникова, напротив, нет доказательств собственной вины, от чего Порфирий Петрович надеется на признательные показания на суде.

Другая главная идея романов Ф.М. Достоевского – это то, что нельзя никого судить. Ни Сонечка, ни Алёша не осуждают главных героев, а напротив, обладают сильнейшим качеством, которое в современном мире не трудно спутать со слабостью.

Писатель обращает внимание на то, что судьба человека зависит не только от того, какое количество фактов предоставлено, а также от представления, которое ждут все. Здесь речь идёт о «дуэли» между прокурором Ипполитом Ивановичем и адвокатом Фетюковичем. Играют главную роль амбиции и желание победить оппонента. Для усиления эмоциональной окраски Достоевский прибегает к интересному методу – адвокат из «Братьев Карамазовых» ссылается на неадекватность подсудимого.

Показывая психологическое состояние героя, Родиона Раскольникова и Дмитрия Карамазова, вопрос об убийство переходит уже в нравственную категорию. Митя признаётся в том, что хотел, чтобы отец умер. Раскольников признаётся в совершении убийства. Для них обоих житейские проблемы – это пустяки, а существование Бога – это вечная ценность. Оба спокойны, принимают свою судьбу, не пытаются найти себе оправдание. [4, с. 190]

Достоевскому свойственно в своих произведениях обозначать многогранные, многослойные человеческие проблемы. В то же время стоит также упомянуть, что героизм героев является ошибочной формой восстания. Этот акт восстает в таких произведениях, как «Преступление и наказание» и «Братья Карамазовы». Восстание Роскольникова и Дмитрия уже не философское восстание писателя, а практическое восстание. «Восстание героев Достоевского всегда« двойственно ». Это восстание, с одной стороны, является теоретической идеей духовности, в сознании героев или героев - внутренним «заговором». С другой стороны, это акт восстания. Баланс между «внутренним» и «внешним» является одним из важнейших аспектов творчества писателя. Персонажи произведений Ф.М. Достоевского находятся в наших умах и жизнях навсегда, ломая наши поверхностные взгляды на нашу собственную жизнь и мир, человечество и добро, и возвращая нас с неба гуманизма на землю. Достоевский умеет сочетать русскую классическую литературу и все направления западной литературы. Чем сложнее его работы, тем сложнее исследование.

Ф.М. Достоевский в глазах своих современников запомнился глубоко религиозным человеком, от чего кажется, что в главных героях отражается его мировосприятие. Важнее всего человечество, а заповедь «Не убий!»

распространяется на всех: и на маргиналов, и на таких, как Федор Павлович и старуха-процентщица.

Ф.М. Достоевского коробит отношение высшего слоя к низинному слою населения. Он пытается призвать к справедливости. Оба героя обретают Бога, открываются высокие идеалы. Автор исследования приходит к тому, что психологизм романов заключён во внутреннем конфликте героев, которые позже сожалеют о собственных действиях, а также сны, которые герои принимают как муки совести.

Писателю удалость в своём творчестве раскрыть феномен психологизма и трагизма, талант исследования психологии личности.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 2 изд., испр. и доп. М.: Сов. писатель, 1963.
2. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. Собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука, 1976.
3. Достоевский Ф. М. Братья Карамазовы. Собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука, 1976.
4. Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1988.

УДК159.9

ОБШИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ

Камакина О.Ю.

Аннотация. Актуальность изучения отношения к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием обоснована своеобразием данной категории детства, недостаточной изученностью в отечественной и зарубежной психологии теории и практики сохранения и укрепления здоровья. В статье представлен опыт исследования отношения к здоровью детей младшего школьного возраста. Выявлены и описаны общие и специфические особенности отношения к здоровью школьников с нормальным и дефицитарным (нарушения слуха) развитием.

Ключевые слова:здоровье, младший школьник, отношение.

Annotation. The relevance of studying the attitude to health of younger schoolchildren with deficient development is justified by the uniqueness of this category of childhood, insufficient knowledge of the theory and practice of maintaining and strengthening health in domestic and foreign psychology. The article presents the experience of researching attitudes to the health of primary school children. The general and specific features of the attitude to the health of schoolchildren with normal and deficit (hearing impairment) development have been identified and described.

Key words: health, primary school student, attitude.

Введение. Актуальность изучения отношения к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием обоснована своеобразием данной категории детства, недостаточной изученностью в отечественной и зарубежной психологии теории и практики сохранения и укрепления здоровья в широком смысле этого понятия (физического благополучия, психологической безопасности, оптимальной социализации). В ситуации инклюзивного образования возникает много трудностей по созданию адекватных условий обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе по вопросам воспитания культуры здоровья.

ВсемирнаяОрганизация Здравоохранения характеризует понятие "здоровье как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Отношение к здоровью — это система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния.

Целью исследования было выявление специфики отношения к собственному здоровью младших школьников с дефицитарным развитием (нарушения слуха) в сравнении с детьми с нормальным развитием.

Мы предполагаем, что отношение к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием (нарушением слуха) может иметь как общие, с нормально развивающимися детьми, так и специфические особенности, характерные только для данной категории детей.

В исследовании принимали участие учащиеся начальной школы с различными нарушениями слуха. Для сравнительного анализа нами были использованы результаты исследования отношения к здоровью детей с нормальным развитием [Камакина, 2010].

Методы исследования:теоретические методы (теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация научных данных); психодиагностические методы (методика «Лесенка», модификация М.И. Лисиной и Я.Л. Коломенского; методика «Ценностные ориентации детей младшего школьного возраста» Т.В. Брагиной; методика «Я и мое здоровье» О.Ю. Камакиной; методика незаконченных предложений; проективный рисуночный тест «Здоровье»); метод статистической обработки – Mann-Whitney.

Научная новизна- впервые были изучены особенности отношения к здоровью детей с дефицитарным развитием (нарушением слуха) и выявлены общие и специфические особенности отношения к здоровью детей с нормальным и дефицитарным развитием. Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности формирования культуры здоровья у младших школьников более целенаправленно с учетов выявленных особенностей, данные исследования могут использовать учителя, воспитатели, педагоги-психологи, социальные педагоги и другие специалисты в области социально-гуманитарных практик.

Исследование отношения к здоровью предполагает оценку специфики следующих компонентов: когнитивного, эмоционально-волевого, деятельностного, ценностного.

Выводы.Гипотеза нашего исследования подтвердилась: в целом уровень сформированности отношения к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Можно выделить общие и специфические особенности отношения к здоровью младших школьников с нормальным и с дефицитарным развитием (нарушения слуха).

Общими особенностями отношения к здоровью в данной возрастной группе являются: первичные представления о здоровье сформированы, когнитивная область «здоровье» будет продолжать развиваться и обогащаться более полным пониманием рисков и опасений в отношении своего здоровья; «здоровье» не является ведущей ценностной ориентацией в младшем школьном возрасте.

Специфическими особенностями младших школьников с дефицитарным развитием по сравнению с младшими школьниками с нормальным развитием являются:

- спектр представлений младших школьников с дефицитарным развитием включает представления о физическом и эмоциональном благополучии (менее сформирован, чем у младших школьников с

нормальным развитием), не характеризуются позиции социального благополучия;

- для детей с дефицитарным развитием характерна завышенная самооценка состояния собственного здоровья и скорости выздоровления, младшие школьники с нормой развития демонстрируют более адекватную самооценку;

- эмоционально-волевой компонент: дети младшего школьного возраста с нормальным развитием проявляют позиции, характеризующие все стороны благополучия (физического, психического, социального) в отличие от детей с дефицитарным развитием (игнорирование социального);

- у младших школьников с дефицитарным развитием показатели деятельностного компонента значимо не вырастают от 1 к 4 классу, в отличие от младших школьников с нормой развития;

- уровень сформированности режимных и гигиенических навыков детей школы-интерната превышают показатели сформированности навыков сохранения физического благополучия детей с дефицитарным развитием, воспитывающихся в семьях;

- качество умений и навыков сохранения психологического и социального благополучия выше у младших школьников с дефицитарным развитием, воспитывающихся в семьях, по сравнению с младшими школьниками с дефицитарным развитием, воспитывающихся в интернате (лучше качество умений и навыков сохранения физического благополучия).

Библиографический список

1. Буковцова Н. И.Современные подходы к комплексной реабилитации детей с нарушениями слуха / Н. И. Буковцова, Л. А. Ремезова // Коррекционная педагогика. 2006. № 3. С.71-75.

2. Игнатьева, С.Г. Педагогические условия здоровьесбережения учащихся в системе предшкольной подготовки и начальной школы : автореф. дис....канд. пед. наук / Игнатьева Светлана Геннадьевна. – Чебоксары, 2010. - 22с. - Текст: непосредственный.

3. Камакина, О.Ю. Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей : автореф. дис....канд. пс. наук / Камакина Ольга Юрьевна. – Ярославль, 2010. - 27с. - Текст: непосредственный.

4. Речицкая Е.Г. Здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания школьников с нарушениями слуха: учебник для студентов. В 2 частях. Часть 2. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида / Е.Г. Речицкая, И.А. Волохова. Москва: Владос, 2013. 389с.

РОЛЬ ВНЕДРЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПРИ ОСОЗНАННОМ И ПРАВИЛЬНОМ ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Касимов У.А.

г.Бухара, Узбекистан

Основная задача системы образования и воспитания на сегодня – воспитание подрастающего поколения пламенными патриотами, владеющими современными знаниями, умениями и навыками, людьми, занимающими свое достойное место в обществе, стремящимися к совершенству, гармоничному развитию.

На пути реализации такой благородной цели народа в годы независимости под руководством главы нашей страны повышение качества и эффективности образования и воспитания на уровень современных требований стало одним из приоритетных направлений государственной политики.

Интенсивное развитие науки и техники, отраслей производства настоятельно требует поднятия на новый уровень в содержательном отношении качества профессионального образования и воспитания в образовательных учреждениях. Это, в свою очередь, накладывает еще большую ответственность и ставит задачи перед каждым работником системы, особенно учителями, потому что существует одна неопровержимая истина – все последующие дела, в конце концов, проявляют свои результаты через труд учителя. Следовательно, от педагогов требуется работать на совесть, остро чувствовать ответственность перед светлым будущим, достойно ответить на проявляемую высокую заботу. А это находит свое отражение в организации качественного урока, играющего основную роль в овладении детьми глубокими знаниями.

Каждый учитель должен подходить к любому отдельно взятому уроку как к самому главному, ответственному делу. Одно из важнейших условий правильного отношения к труду – это правильный выбор профессии с пониманием значимости трудовой деятельности во всех сферах народного хозяйства, любовь и интерес к выбранной профессии. В связи с этим перед учителями школ, в частности перед учителями трудового обучения, стоит серьёзная задача – подготовить учащихся ко времени окончания средней школы к обдуманному выбору профессии и соответствующего ему учебного заведения для продолжения образования, выбору формы и пути обучения профессии.

Надо отметить, что именно на уроках труда у учащихся формируются определенные умения и навыки, развиваются склонности к определенной трудовой деятельности. Занятия по трудовому обучению не только развивают знания, умения, навыки, но и дают большие возможности для проведения профориентационной работы. И мы, учителя труда, стараемся воспитывать у учащихся любовь к труду, содействуем в выборе направления образования с учетом их способностей, наклонностей, интересов и навыков. Для того, чтобы найти любимую работу, правильно выбрать профессию, нужно прежде всего хорошо знать, какие работы вообще есть на свете. В мире насчитывается более 40 тысяч профессий. Но эта огромная цифра не постоянна, так как жизнь не стоит на месте и все время какие-то старые профессии отмирают, а новые появляются. Море профессий необозримо. Как из этого многообразия выбрать профессию и не ошибиться?

Каждый человек должен найти и определить своё место в обществе ещё в подростковом возрасте, в период совершеннолетия. В противном случае это может послужить причиной неприятных последствий, иногда тяжёлых личных разочарований и даже социальных потрясений".

Чтобы исключить это, учителям необходимо познакомить учащихся с причинами ошибок при выборе профессии, наиболее часто встречающиеся из которых - это:

- Ориентация сразу на профессии высокой или высшей квалификации;
- Предубеждения в отношении престижности и непристижности профессий;
- Выбор профессии "за компанию";
- Перенос отношения к человеку - представителю той или иной профессии на саму профессию;
- Увлечение только внешней или частной стороной профессии;
- Отождествление учебного предмета с профессией;
- Устаревшие представления о характере труда в сфере материального производства;
- Незнание или недооценка своих физических особенностей; недостатков, существенных при выборе профессии;
- Неумение разобраться в своих способностях и мотивах выбора.

Необходимо знакомить учащихся с миром профессий. В настоящее время, когда число профессий и специальностей непрерывно растет и часто изменяется, возникает необходимость в накоплении системы знаний о труде и профессиях. Каждый учитель, независимо от предмета, который он ведёт, обязан вести систематическую и целенаправленную работу по подготовке

учащихся к сознательному и правильному выбору профессии. Учащиеся должны уяснить, что правильный выбор профессии подчиняется трём правилам:

1) Профессия должна быть нужна обществу;

2) Профессия должна быть выбрана в соответствии с интересами и склонностями;

3) Способности и возможности человека должны соответствовать профессии.

Важно помнить, что профориентационная работа в школе приносит пользу только тогда, когда к профориентационной работе привлечён весь коллектив школы. Немаловажную роль в профориентации учащихся играет работа школьного психолога, которая заключается в выявлении интересов и склонностей учащихся через анкетирование, тренинги, проведение бесед с учащимисяи их родителями.

Профориентация реализуетсячерез учебно-воспитательный процесс, внеурочную и внешкольную работу с учащимися.

В школе ведётся большая профориентационная работа:

- это и проведение общешкольных родительских собраний, и встречи с представителями различных профессий;
- сотрудничество с махаллёй и другими общественными организациями;
- соблюдение преемственности в образовании, и организация работы кружков с вовлечением в них учащихся;
- проведение уроков и классных часов по профориентации, и проведение экскурсий на предприятия и в учебные заведения.

Эти мероприятия помогут учащимся сформировать правильное отношение к труду и подведут их к сознательному выбору профессии, помогут найти своё место в жизни.

Одним из эффективных вариантов подготовки учащихся к выбору конкретных профессий может явиться внедрение проектной деятельности в учебный процесс (при всех видах обучения: урочный, внеурочный и внешкольный).

Проектная деятельность обучающихся — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и

организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

- Преимущества проектного метода обучения заключается в следующим:
- Может быть использован в изучении любого предмета.
- Может применяться на уроке и во внеклассной работе.
- Проектная деятельность может стать альтернативой классно-урочному обучению.
- Ограниченный временными рамками урок «выплескивается» во внеурочную деятельность.
- Формирует активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в обучении.
- Развивает общеучебные умения и навыки (исследовательские, рефлективные).
- Развивает познавательные навыки учащихся, формирует умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, увидеть, сформулировать и решить проблему, развивает критическое и творческое мышление.
- Развивает творческие возможности и способности учащихся.
- Развивает социальный аспект личности учащегося за счет включения в различные виды деятельности.
- Развывает самостоятельность ученика.
- Способствует профессиональному самоопределению («Где я могу применить свои знания?») и профессиональной ориентации к выбору профессии.
- Ученики видят перед собой конечный результат.
- Предполагает организацию исследовательской деятельности.
- Развивает познавательный интерес учащихся
- Формирует компетенции и развивает его (умения, сопряженные с опытом их применения в практической деятельности).
- Реализовывает принцип связи обучения с жизнью, практикой и с применением.
- Организация обучения по методу проектов превращает учащегося в субъект совместной трудовой деятельности, при этом учитель не противостоит учащимся, а выступает в качестве партнёра и участника проекта.
- Работа над проектами даёт возможность учащимся объединяться по интересам, обеспечивать для них разнообразие ролевой деятельности в процессе обучения, воспитывает обязательность выполнения заданий в

намеченные сроки, взаимопомощь в работе, тщательность и добросовестность. Всё это способствует самоопределению, самореализации и саморазвитию личности учащихся, позволяет им подойти к осознанному и правильному выбору профессии.

- Включение метода проектов в учебный процесс даёт возможность учителю значительно расширить и свой самостоятельный индивидуальный творческий потенциал, разнообразить организационные формы проведения занятий, применять на них не только традиционные методы обучения, но и методы активизации творческого мышления воспользуя резервы когнитивных процессов.
- Включение метода проектов в учебный процесс содействует развитию и правильному формированию поведенческих процессов учащихся.

Таким образом опыт достижения качественных результатов преподавания в школе на основе творческих проектов показывает, что учащимся интересны уроки, они способствуют развитию инициативы, развивают коммуникативные навыки, предполагают самостоятельный поиск средств и способов решения задач что позволяет качественному личностному росту и правильному выбору профессий.

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Л.Н. Серебренников. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразов. орг. - М.: Просвещение, 2013. – 175 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. - Екатеринбург, 1996
3. Дж. Дьюи. Демократия и образование: Пер. с англ. — М.: Педагогика-Пресс, 2000.
4. Джонсонс Дж. К. Методы проектирования. - М., 1986. - 326с.
5. Конышева Н.М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: Книга для учителя начальных классов. - Смоленск: Ассоциация 21 век, 2006.
6. Кострикина, И. С., Порядина Е. Д. Проектная деятельность профессионализации старшеклассников // Психология обучения. – 2013. - № 5. – С. 130-140

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Киличев А.А.

г.Бухара, Узбекистан

В области нравственного воспитания подрастающего поколения важную роль играют психологические механизмы формирования нравственных ценностей. Механизмы нравственного воспитания — это пути и способы реализации задач нравственного воспитания. Механизмы нравственного воспитания определяются его целью, содержанием, а также возрастными возможностями детей. К таким механизмам относятся механизмы формирования нравственного сознания, поведения, стимулирование нравственных чувств и отношений ребенка.

Механизмы нравственного воспитания — это пути и способы реализации задач нравственного воспитания. Механизмы нравственного воспитания определяются его целью, содержанием, а также возрастными возможностями детей.

Основные функции методов данной группы формирование опыта общественного поведения и общественных отношений детей. К этой группе относятся приучение к формам общественного поведения, упражнение, организация разнообразной деятельности детей (игра, обучение, труд) и руководство ею.

Приучение к формам общественного поведения**.** Воспитание поведения начинается с приучения — практической выработки у детей определенных умений, навыков и привычек. Главный результат приучения — формирование навыков и умений поведения. Повторяясь ежедневно, эти умения и навыки превращаются в привычные способы поведения.

В школьном возрасте имеет место процесс приучения детей к коллективному ритму жизни, к организованности, культуре общения и поведения.

Для того чтобы приучение было действенным и эффективным, используются в комплексе следующие приемы: указание, что делать; определение результата — что и зачем; показ и объяснение или только объяснение способа действия или способа поведения (много различных действий в последовательности); повторность (организация упражнений); контроль и оценка. В процессе самообслуживания и общения педагоги показывают детям на конкретных примерах, как войти, поздороваться, обратиться к взрослому или сверстнику. Приучение предполагает использование упражнений.

Упражнение в нравственном поведении обычно включается в общий поток жизненных ситуаций. Чтобы сформировать стойкие привычки к определенным формам поведения в меняющихся, условиях социального общения, чтобы можно было обобщать требования к поведению при разных обстоятельствах, упражнения необходимо проводить в различных жизненных ситуациях.

Поручение — это специально организованная взрослым ситуация для многократных упражнений в тех или иных формах поведения.

В результате многократных упражнений в различных условиях у детей формируются прочные привычки культурного общения и поведения.

Мерилом нравственности являются не слова, а поведение и поступки. Любой вид деятельности — общение, игра, труд, учение — важен для освоения знаний о нормах и правилах поведения и для упражнения в поступках и действиях. Но формирование личности в процессе деятельности обеспечивается лишь целенаправленным руководством ею со стороны педагога. При этом условии руководство деятельностью становится механизмом нравственного воспитания.

Основная функция приемов данной группы — формирование нравственных представлений, понятий и на их основе убеждений и нравственной направленности личности.

Убеждение рассматривается в педагогической психологии как метод педагогического воздействия на сознание, чувства и волю воспитанников с целью формирования и закрепления у них положительных моральных качеств и устранения отрицательных черт в характере и поведении. При помощи убеждения воспитатель формирует у детей моральные представления и понятия, руководствуясь которыми дети вырабатывают правильные суждения, оценочные отношения к поступкам людей, к общественным событиям и к самому себе, овладевают моральными нормами и правилами поведения в быту, в обществе, в своем коллективе.

Разъяснение применяется в соответствии с возрастом детей и уровнем развития нравственного сознания. Уже при формировании у детей дошкольного возраста элементарных моральных представлений и понятий о нормах и правилах поведения применяется разъяснение. Педагог не только сообщает им правила поведения, но и разъясняет значение каждого правила, подчеркивает необходимость обязательного его выполнения. Постепенно у ребенка формируется представление об общественной значимости его поведения. При разъяснении воспитатель пользуется также указанием: он рассказывает, что нужно делай и как нужно поступать.

Разъяснением необходимо сопровождать введение новых правил, требований, чтобы предупредить их нарушение. Разъяснение применяется при обсуждении отрицательных действий, поступков детей и при одобрении, поощрении, вызывая у детей положительные переживания и чувства. При разъяснении применяется показ способов и образцов действий и отношений, которыми дети должны овладеть. Это особенно необходимо в младшем школьном возрасте. Разъяснение, указание, показ формируют у детей осознание своего поведения, убежденность, т. е. уверенность в том, что поступать нужно именно так, а не иначе.

Внушение используется на всех ступенях возрастного развития детей. Впечатлительность детей младшего школьного возраста делает их податливыми к внушению.

Применение внушения должно основываться на уважении к личности ребенка, на глубокой вере в его силы и возможности. Дети со слабой волей особенно нуждаются в таком внушении. В них вселяют уверенность в том, что они могут быть смелее, добрее, что они в состоянии выполнить требования, предъявляемые к ним воспитателем, учителем, коллективом. Им советуют, что нужно делать и как надо поступать, чтобы заслужить уважение товарищей. Отдельных детей путем внушения предостерегают от зазнайства, хвастовства, эгоизма.

Эффективность применения данного метода зависит от того, насколько учитель опирается на жизненный опыт детей. Внушение применяется по отношению к группе сверстников и к отдельным детям с учетом их индивидуальных особенностей (застенчивость, робость, неуверенность, беспомощность).

Разъяснение и внушение тесно связаны с приучением к правильному поведению, с упражнением в положительных моральных поступках.

Это дает возможность воспитывать устойчивые навыки и привычки нравственного поведения, формировать осознанность. В осмысленность всех действий, отношений.

Специфическими методами формирования морального сознания являются этические беседы, лекции, конференции, диспуты.

Этическая беседа — это беседа на моральные темы. Функция ее — моральное воздействие на сознание и поведение детей с целью формирования и развития обобщенных моральных представлений и понятий, на основе которых воспитывается убежденность. К этическим беседам предъявляются определенные требования: идейная направленность содержания, тесная связь с жизнью данного детского коллектива и с жизнью страны, соответствие содержания и методики проведения беседы возрастным

возможностям и индивидуальным особенностям детей, закрепление моральных представлений, понятий, норм, правил в ходе живого обмена мнениями.

В начальной школе этические и нравственные беседы проводятся учителем, воспитателем с отдельным ребенком и с коллективом детей. Назначение индивидуальной беседы — опираясь на особенности и возможности отдельных детей, на специфику их поступков, «поговорить по душам», оказать воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанника.

К этой группе механизмов относятся пример нравственного поведения, поощрения и наказания.

Пример — это воздействие поступков и действий на чувства, сознание и поведение воспитуемого. Непосредственное воздействие может оказать личный пример окружающих людей, примеры из жизни и деятельности великих людей, героев литературных произведений, кинофильмов и театральных спектаклей. Примеры обладают наглядностью, большой силой эмоционального воздействия на детей, поэтому облегчают усвоение нравственных привычек и навыков. Применение примера как механизма нравственного воспитания основывается также на любви и уважении детей к окружающим их людям. Дети младшего школьного возраста подражают поступкам и поведению детей, которые пользуются у них авторитетом: стараются копировать их действия, манеры и т. д. Велика роль примера окружающих, в первую очередь воспитателей и родителей. Дети искренно любят внимательных, заботливых, справедливых взрослых, стараются им во всем подражать.

Специфика и сила примера как механизма нравственного воспитания заключается в том, что при его использовании знания формируются в единстве со способами поведения. Дети усваивают знания о способах поведения в конкретных нравственных ситуациях.

Поощрения и наказания рассматриваются как необходимые в воспитательном процессе средства педагогического воздействия. В сложном процессе нравственного воспитания личности ребенка поощрения и наказания выступают как вспомогательные средства, но в определенных ситуациях они приобретают решающее значение.

Поощрение и наказание нельзя свести только к нравственной оценке поведения детей, т. е. к одобрению или осуждению. Не всякое одобрение является поощрением в полном смысле слова, и не всякое осуждение является наказанием. Между нравственной оценкой поведения детей и поощрением или наказанием имеется определенное различие. Одобрение и осуждение являются повседневными, рядовыми воздействиями на

воспитанников. При поощрении или наказании педагог и детский коллектив принимают решение, которое выделяет одного воспитанника или группу из общей массы, производит определенное изменение в их правах и обязанностях, во взаимоотношениях с ними.

Поощрение и наказание отличаются от других средств нравственного воспитания силой воздействия.

Эффективность поощрений и наказаний зависит от методики их применения. При использовании поощрений и наказаний надо, прежде всего, исходить из анализа конкретной ситуации. Именно создавшаяся ситуация подсказывает педагогу, какие изменения нужно внести во взаимоотношения с данным воспитанником: отсрочить наказание, выждать самоосуждение ребенком своих действий. Применение поощрения и наказания предполагает осознание ребенком последствий своих поступков и должно помочь ему выбрать правильную линию поведения.

Важнейшим требованием в применении поощрений, а также наказаний является справедливость и объективность. При соблюдении этих требований оценка педагога встречает одобрение в детском коллективе и является более действенной.

Поощрение есть выражение внимания к воспитаннику, оценка его усилий, результатов его работы или поведения. Признание и одобрение коллектива имеют большое воспитательное влияние, оказывают сильное воздействие на чувства детей, вызывают удовлетворение, радость. Справедливое поощрение повышает веру детей в свои силы, вызывая желание проявить себя с лучшей стороны.

Применяя поощрения, необходимо соблюдать меру. При частом использовании их дети привыкают к ним как к обыденному, и в силу этого воспитательная ценность поощрений снижается.

Поощрения надо сочетать со справедливой требовательностью, с самокритикой, учить детей не успокаиваться на достигнутом, воспитывать умение ценить доверие коллектива, учителя и стремление оправдать его. В младшем школьном возрасте нельзя допускать перехваливания: оно ведет к возникновению зазнайства и эгоизма. Особое внимание нужно обратить на робких, скромных детей, которых часто заслоняют более бойкие и активные дети. Надо систематически, повседневно поддерживать скромных детей, высказывать одобрение им перед всем коллективом, стимулировать их к инициативным действиям и т. д.

В сложном процессе формирования нравственной направленности личности приходится применять и наказание как одно из средств педагогического воздействия на поведение детей.

Наказание используется очень редко в тех случаях, когда отдельный ребенок или группа в целом не выполнили установленных требований, нарушили принятые нормы и правила жизни в коллективе, а характер нарушения требует немедленного воздействия.

Наказание всегда должно быть обосновано и понятно для провинившегося, а также для всех членов коллектива. Следует добиваться, чтобы наказание убеждало ребенка в необходимости исправить свое поведение, вызывало в нем чувство стыда, раскаяния, пробуждения совести.

Воспитательное воздействие имеет такая форма наказания, как изменение отношения учителя к ребенку, выражающее недовольство его поведением. Кратковременное отчуждение учителя оказывают сильное воздействие: ребенок переживает это отношение, испытывает чувство раскаяния, желание исправить свое поведение.

Таким образом, формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Такая практика преобразования сложившихся форм воспитания немыслима без опоры на научно-теоретическое психологическое знание закономерностей развития ребенка в процессе онтогенеза.

Список литературы

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М., 2008.
2. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии – М.: Просвещение, Владос, 1995.
3. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каппунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. - М., 1998.

ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГОВ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ЗАПРОСОМ

Киселева А.А.

Аннотация. В данной статье изложено исследование, посвященное проблемеизучения связи копинг-стратегий педагогов с психологическим запросом.Результаты, полученным посредством анкетирования, позволили выделить основные группы педагогов, имеющие разный характер психологического запроса. Проанализировав показатели копинг-стратегий

педагогов, обнаружены основные особенности копинг-стратегий, характеризующие педагогов различных групп. Автор приходит к выводу о том, что действительно существует связь между психологическим запросом педагогов с их копинг-стратегиями.

Ключевые слова: копинг-стратегии, совладающее поведение, педагоги, психологический запрос.

STUDYING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' COPING STRATEGIES WITH A PSYCHOLOGICAL REQUEST

A. A. Kiseleva

Abstract. This article presents a study on the problem of studying the relationship of coping strategies of teachers with psychological inquiry. The results obtained through the questionnaire allowed us to identify the main groups of teachers who have different types of psychological inquiry. After analyzing the indicators of coping strategies of teachers, the main features of coping strategies that characterize teachers of different groups are found. The author comes to the conclusion that there really is a connection between the psychological request of teachers and their coping strategies.

Keywords: coping strategies, coping behavior, teachers, psychological inquiry.

Проблема совладания со стрессом педагогов является одной из актуальных тем в настоящее время. В первую очередь это связано с возросшими требованиями со стороны общества к личности преподавателя и его роли в учебном процессе. Также стоит учитывать увеличение нагрузки на личность педагога при осуществлении своей деятельности, что в целом может привести к снижению способов преодоления стресса.

Педагоги, переживая стрессовую ситуацию, определенным способом реагируют на нее, проявляя тем самым копинг-стратегии, которыми они владеют. Данные копинг-стратегии могут как способствовать благоприятному разрешению стрессовой ситуации, так и препятствовать этому, что, в свою очередь, создает проблемы, которые специалист может не суметь найти выход из сложившейся ситуации. Мы предполагаем, что данные проблемы педагоги склонны переводить в разряд «жалоб», что можно определить, как психологический запрос для работы с психологом. Также стоит отметить, что, по нашему мнению, педагоги работников различного стажа и специальности могут склонны выделять различные запросы, в силу специфики их профессионального развития.

Таким образом, целью данного исследования является изучение связи копинг-стратегий педагогических работников различного стажа и специальности и особенностей заявляемых ими проблем.

Исследование проводилось на базе ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области» (г. Иркутск). В исследовании приняли участие 65 педагогов различных специальностей МОУ и ДОУ Иркутской области и Усть-Ордынского бурятского автономного округа. 100% испытуемых составили женщины. Состав испытуемых по направлению работы и стажу представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Состав испытуемых по профессиональному стажу и специальности

	Всего	Стаж менее 3-х лет	Стаж от 3 до 10 лет	Стаж более 10-ти лет
Воспитатели ДОУ	18,95%	6,11%	6,53%	6,32%
Педагоги-предметники	29,05%	6,32%	8,00%	14,74%
Педагоги начальной школы	18,11%	5,68%	6,32%	6,11%
Педагоги-психологи	16,84%	5,26%	6,53%	5,05%
Педагоги дополнительного образования	17,05%	5,26%	6,11%	5,68%
Итого	100,00%	28,63%	33,47%	37,89%

В ходе проведения исследования испытуемым было предложено заполнить анкеты, которые послужат в качестве психологического запроса для участия в групповом психологическом консультировании. В данной анкете испытуемым предлагалось указать те проблемы, с которыми они сталкиваются в своей работе.

В анкете предлагались следующие открытые вопросы:

1. Хотели бы Вы получить психологическую консультацию?

2. Если да, то с какой целью Вы бы хотели обратиться за консультацией? (Как можно полно опишите проблемную ситуацию, с которой Вы хотели бы обратиться к психологу. А также опишите свои чувства, ощущения и отношение к этой ситуации)

3. Каких позитивных изменений в жизни Вы ожидаете после посещения консультаций?

4. Чему Вы хотите, чтобы наши консультационные встречи были посвящены? Отношениям, личному развитию, бизнесу, профессиональному росту?

5. Как Вы узнаете/поймете, что наше взаимодействие было эффективным, полезным для Вас?

Ответы педагогов на представленную анкету позволил нам выделить основные темы психологических запросов.

По вопросу «С какой целью Вы бы хотели обратиться за консультацией? (Как можно полно опишите проблемную ситуацию, с которой Вы хотели бы обратиться к психологу. А также опишите свои чувства, ощущения и отношение к этой ситуации» были получены следующие группы ответов:

– 17% запросов так или иначе касалась проблем взаимодействия с воспитанниками, к которым относились как учащиеся, так и собственные дети педагогических работников. Предлагались такие вопросы, как «Не могу справиться с сыном/дочерью-подростком; не понимаю его», «Не знаю, как замотивировать учащихся лучше заниматься по моему предмету», «Проблема с установлением личных границ в классе», «Сложно «поставить» себя перед учениками старших классов… они не видят во мне профессионала!» и т.п.

– 15% всех запросов так или иначе были связаны с профессиональным выгоранием педагогических работников, что выражалось в запросах типа «Сомневаюсь, той ли профессией занимаюсь… стало неинтересно работать», «Ненавижу свою работу, а другой в поселке нет», «Чувствую какой-то барьер между собой и учениками… раньше интересно было им рассказывать тему, а теперь – нет», «Хочу уйти из профессии, подскажите, куда».

– 21% всех запросов касались проблем взаимодействия с родителями учащихся. К этому блоку относились запросы вроде «Подскажите эффективные способы взаимодействия с родителями. Мне кажется, меня не понимают», «Устала ругаться с одной «мамочкой», хотелось бы выговориться», «Есть проблемы с некоторыми родителями… не могу до них достучаться».

– 18% запросов касались особенностей взаимодействия с коллегами в целом и с руководством в частности. «Не могу построить диалог

с начальством». «Пришла новая директриса, не знаю, как быть». «Угнетает, что я закончила школу, где сейчас работаю, и ко мне отношение, как к ученице, а я терплю».

– 11% запросов касались переживаний, связанных с потерей статуса учителя в современном обществе. «Не ощущаю себя значимой», «Достало терпеть хамство со стороны родителей и учеников… я им не прислуга!», «Устала брать подработки, т.к. на работе платят мало. Где найти ресурс? Подскажите».

– Около 18% всех запросов невозможно было однозначно классифицировать.

В соответствии с нашим предположением о том, что педагогические работники в зависимости от своего стажа, специальности и особенностей копинг-стратегий, сталкиваются с типичными проблемами, мы решили определить как связаны означаемые ими проблемы и с выявленными копинг-стратегиями посредством методик Р. Лазаруса, С. Фолкман «Способы совладающего поведения».

Для этого нами был использован иерархический кластерный анализ. В качестве метода объединения использовался метод ближайшего соседа, а в качестве меры – Евклидово расстояние. Кроме того, мы включили в кластерный анализ, возраст педагогических работников, их стаж, а так же специальность. Соответственно, проводилась стандартизация наблюдений по методу Z-оценки.

Результатом кластеризации стало разделение испытуемых на три кластера, только частично пересекающиеся друг с другом.

Таблица 2. Возрастная периодизация педагогических работников по результатам кластерного анализа

Кластер					Процентили				
			M	SD	-й	5-й	0-й	5-й	5-й
1-й кластер	Возраст	5	24,96	0,68	1	2	4	5	7
	Стаж	5	1,8	0,05		,7	,5		,5
2-й кластер	Возраст	2	48,,52	5,04	5	4	1	8	5
	Стаж	2	17,34	6,41		4	8	2	0
3-	Во		3	7					

й кластер	зраст	8	7,4	,42	7	0	4	7	4
	Стаж	8	6,19	2,29					1

В первый кластер вошли испытуемые, средний возраст которых составил 24,96 лет; границами возрастного диапазона стали 21 год (5-й процентиль) и 27 лет (95-й процентиль) соответственно. При этом стаж работы составил в среднем 1.8 лет, границы – от 0 до 3,5 лет.

Во второй кластер вошли женщины, средний возраст которых составил 48,52 года, а границами возрастного диапазона стали 35 лет (5-й процентиль) и 65 лет (95-й процентиль) соответственно. При этом стаж работы составил в среднем 17.34 лет, границы – от 7 до 30 лет.

Наконец, в третий кластер вошли испытуемые, средний возраст которых составил 37,4,4 года, а границами возрастного диапазона стали 27 лет (5-й процентиль) и 44 года (95-й процентиль) соответственно. При этом стаж работы составил в среднем 6,19 лет, границы – от 2 до 11 лет.

Таким образом, выборка педагогических работников, обратившихся за помощью, составила три неравные группы: первую из них обнаружили педагоги, только начинающие свою работу, вторую – женщины со значительным стажем работы, а третью – педагоги со стажем от 3-х до 10-ти лет.

Распределение специализаций при этом так же оказалось неоднородным:

– в первом кластере преобладали воспитатели ДОУ (44%) и педагоги начальной школы (32%);

– во втором кластере – педагоги-предметники (50%) и педагоги начальной школы (26%);

– в третьем кластере – педагоги-предметники (44%) и педагоги дополнительно образования (25%).

Наконец, рассмотрим, какие группы запросов вошли в каждый из кластеров.

– в первом кластере преобладали запросы, связанные со взаимодействием с воспитанниками (48%) и коллегами (34%);

– во втором кластере преобладали запросы, связанные со взаимодействием с родителями учащихся (35%), самими учащимися (25%) и переживаниями, связанными с падением статуса учителя (18%);

– в третьем кластере преобладали запросы, связанные с профессиональным выгоранием (56%) и взаимодействия с родителями учеников (24%).

Таким образом, мы выделили три группы педагогов, имеющие разный характер психологического запроса, обратившихся за консультацией.

Проанализируем теперь различия, существующие у педагогов, относящихся к каждому кластеру, по шкалам методики Р. Лазаруса, С. Фолкман «Способы совладающего поведения».

Таблица 3. Выраженность стратегий совладающего поведения у педагогических работников различных групп, обратившихся за консультированием (методика «Способы совладающего поведения»).

Шифр	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Социальная поддержка	Принятие ответственности	Бегство-Избегание	Планирование решения проблем	Положительная переоценка
Молодые педагоги	10,50	8,00	10,00	9,50	10,00	15,50	8,50	9,50
Педагоги со стажем более 10-ти лет	6,73	9,45	8,27	5,82	4,27	8,82	8,09	7,45
Педагоги со стажем 3-10 лет	6,67	11,67	10,83	9,58	6,75	11,92	9,92	9,58

Из таблицы можно сделать вывод, что у испытуемых – молодых педагогов по сравнению с двумя другими группами особенно выраженными оказываются такие шкалы, как «Конфронтация» (10,5) и «Бегство-Избегание» (15,5). Получается, что педагогические работники данной группы, в большинстве своем с небольшим стажем работы, предпочитают либо вступать в конфронтацию с окружающими, либо избегать какого-либо взаимодействия с ними.

По сравнению с ними педагогические работники со стажем более 10-ти лет, демонстрируют низкую выраженность по таким стратегиям, как «Поиск социальной поддержки» (5,82) и «Принятие ответственности» (4,27). Получается, что педагогические работники данной группы, в большинстве своем с большим стажем работы, полагаются только на себя, однако при этом не стремятся брать ответственность за происходящие с ними события.

Наконец, по сравнению с двумя другими кластерами, педагогические работники со стажем работы 3-10 лет обнаруживают высокую выраженность

такой стратегии, как «Дистанцирование» (11,67) и «Бегство-Избегание» (11,92).

Полученные различия подтвердились и при анализе результатов при помощи критерия Крусколла-Уоллеса.

Таблица 4. Значимые различия между различными группами педагогических работников

Статистические критерии[a,b]								
	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Социальная поддержка	Принятие ответственности	Бегство-Избегание	Планирование решения проблем	Положительная переоценка
Хи-квадрат	8,942	7,722	2,489	7,527	7,352	5,209	2,245	,943
ст.св.	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,005	,007	,288	,023	,009	,05	,325	,624
a. Критерий Краскела-Уоллиса								
b. Группирующая переменная: Градация стажа								

У педагогических работников существует ряд различий по таким шкалам, как «Конфронтация» (χ^2=8,9, p<0,01), «Дистанцирование» (χ^2=7,7, p<0,01), «Поиск социальной поддержки» (χ^2=7,5, p<0,01), «Принятие ответственности» (χ^2=7,3, p<0,01), и «Бегство-избегание» (χ^2=5,2, p<0,05).

Таким образом, результаты нашего исследования позволили нам прийти к следующим выводам:

– результаты анкетирования позволили нам определить основные три группы педагогов, имеющие разный характер психологического запроса. В первую группу вошли педагоги, имеющий профессиональный стаж до 3 лет; во вторую группу вошли женщины со педагогическим стажем более 10 лет; в третью группу вошли педагоги со стажем от 3-х до 10-ти лет.

– первая группа педагогов в качестве основного психологического запроса выдвинули запросы, связанные с взаимодействием с воспитанниками и коллегами. Вторая группа педагогов выдвинула запросы, связанные со взаимодействием с родителями учащихся, самими учащимися и переживаниями, связанными с падением статуса учителя. Третья педагогов обозначала запросы, связанные с профессиональным выгоранием и проблемами взаимодействия с родителями учеников;

– проанализировав различия копинг-стратегий, существующие у педагогов, относящихся к каждой группе, обнаружено, что педагогов первой группы по сравнению с двумя другими группами особенно выраженными оказываются такие шкалы, как «Конфронтация» и «Бегство-Избегание». Вероятно, что педагогические работники данной группы, в большинстве своем с небольшим стажем работы, предпочитают либо вступать в конфронтацию с окружающими, либо избегать какого-либо взаимодействия с ними. Педагоги со стажем более 10-ти лет, демонстрируют низкую выраженность по таким стратегиям, как «Поиск социальной поддержки» и «Принятие ответственности». Получается, что педагогические работники данной группы, в большинстве своем с большим стажем работы, полагаются только на себя, однако при этом не стремятся брать ответственность за происходящие с ними события. Наконец, по сравнению с двумя другими кластерами, педагогические работники со стажем работы 3-10 лет обнаруживают высокую выраженность такой стратегии, как «Дистанцирование» и «Бегство-Избегание».

Таким образом, можно сделать следующий вывод о том, что действительно существует связь между наличием определенного психологических запросов педагогов с их копинг-стратегиями. Возможно, данные профессиональные трудности педагогов, оформленные в виде запросов, могут быть связаны с особенностями профессионального становления педагога, что может быть стать целью дальнейших исследований.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ТЕОРИЙ ЛИЧНОСТИ

Кисляков П.А., Меерсон А. С.

г. Москва, Россия

Ключевой характеристикой современного мира являются перманентные изменения, определяющие нестабильность, непредсказуемость, сложность и неопределенность в различных сферах жизни человека. По мере обострения социальных проблем, тематика безопасности личности и устойчивости к возникающим угрозам и рискам занимает все большее место в научной литературе. Не претендуя на исчерпывающий обзор методологических подходов к определению психологической устойчивости к личности в данной статье мы рассмотрим

ряд подходов неклассической и постнеклассической психологии к данной категории.

Личность, являясь психологическим и социальным феноменом, в своих основных проявлениях представляет собой условно стабильное образование. Устойчивость личности характеризуется последовательностью актов её деятельности и предсказуемостью поведения, придающей поступкам закономерный характер [10].

Психологическая устойчивость рассматривается как подвижное равновесное состояние, сохраняемое путем противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам, и как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими во взаимодействии человека со средой [7]. В данном понятии объединены уравновешенность, соразмерность, стойкость, стабильность, сопротивляемость. Психологически устойчивая личность контролирует собственные эмоциональные реакции и использует оптимальные стратегии поведения [11].

Психологическая устойчивость личности определяет ее жизнестойкость и жизнеспособность, проявляющимися в способности личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Это положение согласуется с идеей о жизнестойкости как основании психологической безопасности личности в экстремальных ситуациях. В концепции жизнестойкости этот термин определяется как интегральная личностная черта, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей, которая включает: вовлеченность в процесс жизни; уверенность в подконтрольности значимых событий своей жизни и готовность их контролировать; принятие вызова жизни [3].

Впервые такая проблема как устойчивость личности была озвучена Л.И. Божович, в её докладе на XVIII Психологическом конгрессе, прошедшем в 1966 году. Дальнейшее развитие данная тема имела место в работах исследователей, рассматривающих разные компоненты проблематики личностной устойчивости: устойчивость форм поведения (Л. И. Божович); нравственная устойчивость (В. Э. Чудновский); эмоциональная устойчивость (П. Б. Зильберман, В. А. Марищук, Л. В. Митина); устойчивость в напряженных условиях, в условиях подготовки к космическим полетам (К. М. Гуревич, А. А. Леонов, В. И. Лебедев, Г. Т. Береговая); психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости (В. П. Крупник, Е. Н. Лебедева). В своих исследованиях

упомянутые авторы, в той или иной мере, затрагивали и прорабатывали тему психологической характеристики устойчивости личности [6].

В своём труде «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев отмечал, что по своей структуре, личность «представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий». Присущая личности психофизиологическая изменчивость, вступает в противоречие с устойчивостью его как личности. Данное противоречие обосновывает проблему "Я" в качестве особой темы изучения личности в психологии. Данная тема возникает от того, «что черты, включаемые в психологическую характеристику личности, выражают явно изменчивое и "прерывное" в человеке, то есть то, чему как раз противостоит постоянство и непрерывность его "Я"».

А.Н. Леонтьев сформулировал тезис о том, что различные виды деятельности конкретной личности «пересекаются» друг с другом, между собой, связываясь в «узлы» объективно существующими, общественными отношениями, в которые данная личность вступает. Эти так называемые «узлы» образую «центр личности», называемый собственным «Я». Таким образом, собственное «Я», как «центр личности», находится не у конкретного индивида, а в его бытии [8].

Как следствие, психологическая устойчивость личности, обеспечивается не эгоцентризмом собственного «Я», а степенью включенности собственного «Я» в систему общественных взаимоотношений [4].

Исследовательский опыт изучения психологической устойчивости, рассматривается последователями научной школы Д. Н. Узнадзе (прежде всего в трудах В.Г. Норакидзе, А.С. Прангишвили, Ш.А. Надирашвили) во взаимодействии со смысловыми установками, носящими фиксированный характер, имеющими в своей природе основополагающее влияние на отношение человека к окружающему его миру [6].

Р.С. Немов, в своих исследовательских работах, прорабатывает вопрос стойкости личности в контексте лонгитюдных изучений. Так, устойчивыми качествами во временном отношении являются не только сугубо личностные, (те, что оцениваются чаще окружающими нас людьми со стороны) но и качества собственной самооценки. Весьма не каждому человеку характерна устойчивость личности. Некоторые личности, по прошествии определенного времени, обнаруживают в самих себе, как им кажется, негативные изменения. Причем глубина подобного рода изменений порой настолько велика, что люди, окружающие подобную личность, совсем не узнают в ней

знакомого в прошлом человека. Наиболее масштабные изменения такого плана вероятны в течение подростничества, юношества и ранней взрослости [14].

В том случае, когда мы исследуем личность в моменты конкретных ситуаций, а не в течение длительного периода времени, проявляется гораздо меньшая устойчивость поведенческих реакций проявлений личности. Исключая интеллект и познавательные способности, многие другие личностные характеристики неустойчивы. Это относится, в частности, к таким индивидуальным особенностям субъекта, как поведенческая агрессивность, честность, зависимость (эмоциональная), саморегулирование.

Р.С. Немов отмечает, что весьма разочаровывающими проявились многие попытки увязать устойчивость поведения в разных обстоятельствах с обладанием теми или иными чертами личности. Наиболее стабильными являются динамические особенности, связанные с унаследованными анатомо-физиологическими задатками, свойствами нервной системы. К ним относятся темперамент, эмоциональная реактивность, экстраверсия или интроверсия и некоторые другие качества [10].

З. Фрейд в структуре личности выделял три основных компонента: ид, эго и супер-эго. Ид – область, в которой функционируют вытесненные инстинкты. Супер-эго сформировано нормативными требованиями реальности, в которых существует личность. Супер-эго и ид, по своей сути и природе, друг с другом несовместимы. Основная задача эго заключается в уравновешивании конфликта между данными структурами. Следовательно, устойчивость личности, согласно данному взгляду, будет определяться уровнем глубины и неразрешимости противоречия между ид и супер-эго конкретного субъекта [12].

А. Адлер выступал против расчленения личности на три подструктуры, говорил о единстве личности, детерминируемой стремлением к превосходству.

Из-за различных дефектов, личность переживает собственную неполноценность, преодолевая которую прибегает к различным формам компенсаторных реакций. Неполноценность, по своей сути, носит врожденный характер. Поэтому каждая личность в процессе жизни прибегает к одному из трёх типов компенсации:

– успешная компенсаторная реакция чувства неполноценности, полученная в результате совпадения стремления к нивелированию неполноценности и интереса социума;

– сверхкомпенсация, означающая одностороннее, со стороны конкретной личности, приспособление к жизни в результате развития одной какой-либо черты или способности сверх необходимой меры;

– уход в болезнь. В этом случае человек не может прийти к компенсации нормальным способом и выбирает симптомы болезни, дабы оправдать свою неудачу. Как следствие, возникает невроз.

Следовательно, устойчивость личности в данной парадигме детерминируется типом компенсации, к которому прибегла конкретная личность [12].

Один из основателей гуманистической психологии, К. Роджерс считал центральным звеном личности категорию самооценки. В процессе жизни, возникает конфликт самооценки субъекта и оценки субъекта окружающими его людьми. Степень разрешения такого конфликта (степень ассертивности личности) будет способствовать её устойчивости и адаптивности [9].

В свою очередь, другой представитель гуманистической психологии, А. Маслоу обращался к проблеме потребностей, считая основной потребностью человека самоактуализацию. Под самоактуализацией понимается процесс постоянного развития и практической реализации своих возможностей. Мера удовлетворения данной потребности будет предопределять психологическую устойчивость личности[9].

С позиции психологии здоровья здоровая личность психически устойчива (в том числе стрессоустойчива), что позволяет ей поддерживать собственную надежность и противостоять воздействиям среды, преодолевать сопротивление внешних условий, бороться с препятствиями и, в конечном счете, достигать поставленных целей. Чувство устойчивости собственной личности и личности другого – одно из важнейших условий, как внутреннего благополучия человека, так и установления оптимальной коммуникации с окружающими людьми. Если в каких-либо существенных для взаимодействия проявлениях, личность не будет демонстрировать устойчивость, то партнёрам по взаимодействию будет затруднительно добиваться друг от друга взаимопонимания: каждый раз, в подобных ситуациях, они будут вынуждены вновь и вновь приспосабливаться, будут не в состоянии предсказывать поведение друг друга.

Нравственная или мировоззренческая устойчивость связана с совокупностью духовных ценностей, норм и жизненных принципов, составляющих личностное мировоззрение [13]. Нравственная устойчивость к деструктивности характеризуется нравственной позицией человека к преодолению внутренне-неустойчивого состояния, противодействию влияниям различных внешних факторов деструктивного характера, а также

целенаправленной эмоционально-волевой активностью в жизненных ситуациях социального риска [5].

Необходимо также учесть, что не меньшую ценность и жизненную значимость, чем постоянство поведения человека, имеет, наоборот, его изменчивость и адаптивность. Р.В. Агузумцян и Е.Б. Мурадян рассматривают психологическую устойчивость личности в контексте таких личностных характеристик, как "стабильность" и "изменчивость" в широком смысловом континууме, подчеркивая связь психологической устойчивости и процесса адаптации. Личностная адаптация, рациональная когнитивная и поведенческая стратегии, эффективные способы поведения в экстремальных ситуациях, обусловлены психологической устойчивостью и ресурсом личности, отмечают авторы [1]. Адаптация представляется достаточно ценным для личности качеством в те моменты, когда в социуме происходят резкие радикальные изменения, требующие от каждой личности значительной модификации своих установок, взглядов, ценностных ориентации [2, 10]. В этой связи, изменчивость, в определенных обстоятельствах, можно рассматривать как положительное свойство личности человека и условие его развития.

Статья подготовлена в рамках гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых (№МД-83.2020.6).

Список литературы

1. Агузумцян Р.В. Мурадян Е.Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2 (19). – С. 40-44.

2. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции: материалы к обсуждению проблем эволюции на совместном семинаре Института психологии РАН и факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. – М.: Акрополь, 2018.

3. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru. – 2012. – №3 – С. 1-14.

4. Баландин М.М. Условия формирования психологической устойчивости у старшеклассников: Автореф… дис. канд. псих. наук. – М., 2003.

5. Гамова Е.М. Формирование нравственно-волевой устойчивости подростков к виктимизации в условиях общеобразовательного учреждения: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2010.

6. Дарвиш О.Б. Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №7. – С. 362-370.

7. Крупник Е.П., Лебедева Е.Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №6. – С. 12-23.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

9. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2018.

10. Немов Р. С. Психология. – 4-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003.

11. Пазухина С.В. Экстремальная компетентность будущего учителя как фактор безопасности образовательной среды // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных трудов / Под ред. И.А. Баевой и др. – М.: МГППУ, 2013. – С. 48-53.

12. Психоанализ: учебник для бакалавриата и магистратуры / М. М. Решетников [и др.] ; под редакцией М. М. Решетникова. – М.: Издательство Юрайт, 2019.

13. Рыжов В.В., Телепова Н.Н. Механизм деструктивных изменений личности под воздействием аддиктивных факторов и формирование психологической устойчивости личности к аддикции // Современные исследования социальных проблем. – Режим доступа: http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/3/ryzhov.pdf.

14. Тагирова Р.А. Бихевиористический подход к проблеме психологической устойчивости личности // Новая наука: стратегии и векторы развития. – 2015. – № 5-2. – С. 55-58.

ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Клейберг Ю.А.

Современное состояние общественного развития настоятельно требует актуализации психолого-педагогических разработок эффективных психолого-педагогических превентивно-профилактических и коррекционных технологий и применение их в практической деятельности образовательных

и культурно-досуговых учреждений.

Именно такие инновационные разработки будут способствовать минимизации остроты проблемы девиантного поведения несовершеннолетних. Одним из таких инновационных актуализаторов может стать теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), автором которой является Г. С. Альтшуллер [1].

Строго говоря, теория решения изобретательских задач является не только собственно теорией, но одновременно и специальной психолого-девиантологической технологией, способной не только выявлять и разрешать социально-психологические противоречия и проблемы, возникающие в подростково-молодежной среде в процессе их социализации, но и формировать у них систему нравственных ценностей и норм, ценностные ориентиры, установку на позитивное поведение и др. Мы предполагаем, что при активном использовании такой технологии решения изобретательских задач (тоже – ТРИЗ), способной стимулировать творческую инициативу подростков, возможно своевременно и оперативно проводить превентивную, профилактическую и коррекционную работу в образовательных и культурно-досуговых учреждениях, способствовать повышению уровня социальной ответственности, гражданственности, патриотизма у юных граждан и др.

Поскольку ТРИЗ технологичен, а значит, управляем, то он требует правильной алгоритмизации и организации научно-методического сопровождения, что способствует преодолению психолого-педагогической инерции, стремлению к бесконфликтному решению проблем, разрешению социальных противоречий, минимизации девиантных проявлений и т.п.

Однако должен заметить, что процесс социализации личности, как выясняется, всегда имел и сейчас имеет не только позитивные (созидательные), но и агрессивные (деструктивные) характеристики, а, значит, – носит девиантогенный характер, часто, с деструктивными тенденциями. Деструктивное поведение – это поведение нарушающее, разрушающее или приводящее к распаду любой социальной связи и качества жизни человека в целом. На личностном и групповом уровнях результатом деструктивного поведения является социальная дизадаптация (то есть нарушенная, искаженная адаптация) [3; 4; 5; 6; 7].

Социальная адаптация и социализация – непрерывно продолжающийся, единый процесс саморегуляции человека, процесс освоения и принятия устоявшейся системы ценностей и норм, постоянно воспроизводящий существующий порядок общества, легализацию норм, является основанием его структурированности и интегрированности, объединенный культурой. Суть же ценностей сводится к санкционированию легитимности норм.

Культура, таким образом, является универсальным способом существования целостности социальных норм в условиях исторически противоречивого социума. Тем не менее, процесс социализации – это обретение личностью своей индивидуальности, своего социального Я [2].

Появление различных форм девиаций связано с изменением природы социальной реальности, с бурным ростом в ней внутренних противоречий и конфликтов. И вместо социальных норм, выработанных на основе культуры, гуманизма и справедливости, мы все чаще встречаем проявление насилия, психологического и криминального террора, социального отчуждения, дезадаптивного поведения, агрессии ит.п. Часто процесс социализации в конкретном обществе проходит в том направлении, в котором развивается само общество: если общество демократичное и цивилизованное, и в нем реально функционируют права и свободы личности, то и процесс социализации проходит с учетом данных приоритетов, то есть создаются условия, способствующие формированию индивидуальности личности, ее всестороннее и гармоничное развитие.

ТРИЗ-технология профилактики девиантного поведения в социальной сфере – целевая технология. Она представляет собой универсальную технологию анализа и решения медиативных, психолого-педагогических, девиантогенных, конфликтогенных и др. проблем в подростково-юношеской среде, которая опирается на специальные знания в области психологии, конфликтологии, девиантологии, этики, социальной педагогики и других наук.

Таким образом, использование данной технологии обеспечивает гарантированный результат в разрешении многих специфических и сложных социальных и психологических задач в процессе позитивной социализации личности, способствующей развитию активных социальных связей, общностей, реализации своих способностей и интересов.

Список литературы

1. Альтшуллер Г. С., Шапиро Р. Б. О психологии изобретательского творчества // Вопросы психологии. 1956. № 6. С. 37-49.

2. Клейберг Ю. А. Деструктивная эстетика как девиантологический концепт // Вестник экспериментального образования. 2015. № 2.

3. Клейберг Ю.А. Основы психологии девиантного поведения. Монография. - СПб: ИД «Алеф-Пресс». 2014. 233с.

4. Клейберг Ю. А. Девиантология: схемы, таблицы, комментарии. Учебное пособие. - М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 152с.

5. Клейберг Ю. А. Девиантология: Словарь. – 2-е изд., доп. - М.: Изд-во МПСУ, 2016. 104с.

6. Kleyberg Yu. A. Psychological oppression: phenomenology, typology signs, and the characteristics (on the example of juvenile and youth subcultures). // Innovative Technologies in Science. Vol. II. - Tel-Aviv, Israel, 2015. P.100-106.

7. Kleyberg Yu. A. Modern dispositive deviant the behavior of youth in conditions of social transformation. - Sheffield: Science and Education LTD, 2014. P.19-24.

ВИКТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС НА ФОНЕ ПАНДЕМИИ

Ковальчук Е.Г.

Аннотация: в работе, авторами рассматриваются виктимологические особенности лиц, переживающих психологический кризис, связанный с пандемией. Основой для написания статьи послужил теоретический анализ научных источников по виктимизации и основным реакциям переживания стресса. В работе делается заключение, какие личностные реакции на кризис предрасполагают к виктимизации индивидов.

Abstract: in this paper, the authors consider the victimological characteristics of individuals experiencing a psychological crisis associated with the pandemic. The article is based on a theoretical analysis of scientific sources on victimization and the main reactions to stress. The paper concludes which personal responses to the crisis predispose individuals to victimization.

Ключевые слова: виктимность, пандемия, психологический кризис, COVID-19, реакции на стресс

Keywords: victimization, pandemic, psychological crisis, COVID-19, stress responses

В данной работе, мы бы хотели рассмотреть виктимологические особенности лиц, переживающих психологический кризис, связанный с пандемией COVID-19. Актуальность данной темы, связана с тем, что 11 марта ВОЗ объявила о начале пандемии связанной с малоизученным вирусным заболеванием (COVID-19). В связи с этим оценка виктимологических особенностей лиц, переживающих кризис, связанный с пандемией на сегодняшний день не изучена.

Для начала, хотелось бы отметить, что термин виктимность был введен Л.В. Франком, В.П. Коноваловым, В.Я. Рыбальской, Л.В. Ильиной, как понятие уязвимости перед опасностью: «…неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима в силу социальных или социально-психологических свойств личности» [Щеголева А. Н., Новикова Е. П., 2015]. Таким образом, под виктимологическими особенностями индивидов, мы будем понимать способность, предрасположенность отдельных лиц стать жертвой пандемии.

Когда людьми переживается психологический кризис, у всех по-разному протекает интенсивность психических процессов, мы все имеем различный запас ресурсов, способных нас поддержать, а также индивидуально воспринимаем напряжение во время кризиса. Во многом наше восприятие относится к когнитивной стороне переживания, зависимой от информационного насыщения. Отрицательное негативное насыщение приводит к повышению напряжения и поиску непродуктивных методов «спасения», основанных на недостоверных источниках, в свою очередь рациональный отбор информации, помогает снизить уровень напряжения и обезопасить себя.

Кризис, переживаясь человеком, находит свое отражение в ситуационных реакциях личности, выраженность которых свидетельствует о степени, глубине социально-психологической дезадаптации (адаптации). Ситуационная реакция - это «оформленный, структурированный ответ на конфликтную ситуационную нагрузку, выливающийся в определенно окрашенное эмоциональное состояние и соответствующее этому состоянию поведение» [Духновский С.В., 2014].

По своей картине и динамике ситуационные реакции могут быть подразделены на шесть типов:

1. Реакция эмоционального дисбаланса. Фрустация с отрицательной гаммой эмоций. Данную реакцию, мы можем рассматривать как предрасположенность к виктимизации.

2. Пессимистическая ситуационная реакция. Мрачное восприятие действительности, переоценка системы ценностей. В ситуации пандемии, многие люди не понимают, что им дальше делать, как уберечь своих близких, как сохранить работу, как не подвергнуться заболеванию. Данную реакцию, мы можем рассматривать как предрасполагающую к виктимизации.

3. Реакция отрицательного баланса. Подведение жизненных итогов. Данную реакцию, мы можем рассматривать как нейтральную, по отношению к предрасположенности к виктимизации.

4. Ситуационная реакция демобилизации. Ограничение привычного образа жизни отказ от привычных контактов. При вынужденной самоизоляции, людям приходится отказываться от многих привычек и использовать преимущественно контакты посредством интернета. Данная реакция приводит к соблюдению режима самоизоляции, а следовательно может быть рассмотрена, как предохраняющая от виктимизации.

5. Ситуационная реакция оппозиции. Проявление агрессивности к окружающим. У многих людей появляется негативизм по отношению к возможным переносчикам заболевания (так, например критика возвращающихся туристов, отстранение от людей из других регионов). Данная ситуативная реакция, предполагает неадекватное восприятие ситуации, приводит к виктимизации.

6. Ситуационная реакция дезорганизации. Тревожность, соматовегетативные проявления. Многие очень сильно переживают, следят за новостями, запасаются продуктами и средствами защиты, это сказывается и на проблемах со сном, на повышении давления и т.п. Данную реакцию, мы можем рассматривать, как предрасполагающую к виктимизации.

Таким образом, мы можем предположить, что проявление ряда ситуационных реакций, могут говорить о наличии виктимологических особенностей лиц, переживающих психологический кризис, связанный с пандемией. К этим ситуационным реакциям относятся: реакция дезорганизации, пессимистическая ситуационная реакция и реакция эмоционального дисбаланса.

В заключение, мы бы хотели отметить, что виктимологические особенности лиц, переживающих психологический кризис, связанный с пандемией, могут заключаться в следующем: повышенная внушаемость, непринятие информации предоставляемой официальными источниками (реакции по типу: «правительство что-то скрывает», «это заговор»), социальная безответственность, склонность к депрессиям, нарцисизму, паническим атакам, неумение контролировать эмоции, эгоцентризм. Также на основании анализа, мы можем предположить, что виктимологические особенности лиц, переживающих психологический кризис, связанный с пандемией, заключаются и в способах ситуационного реагирования на кризис. К этим ситуационным реакциям, приводящим к виктимизации

относятся: реакция дезорганизации, пессимистическая ситуационная реакция и реакция эмоционального дисбаланса.

Список источников

1. Духновский С.В. Переживание психологического кризиса и ситуационные реакции личности // Вестник Курганского государственного университета. 2014. №1 (32). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/perezhivanie-psihologicheskogo-krizisa-i-situatsionnye-reaktsii-lichnosti (дата обращения: 14.04.2020).

2. Щеголева А. Н., Новикова Е. П. Особенности виктимности несовершеннолетних и пути ее снижения // Вестник ВИ МВД России. 2015. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-viktimnosti-nesovershennoletnih-i-puti-ee-snizheniya (дата обращения: 14.04.2020).

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: 30 ЛЕТ ИСТОРИИ

Козлов В.В.

профессор, д.пс.н., заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Нами была за последние 30 лет сделана попытка организации новой методологии и парадигмы психологии (седьмой волны психологии – интегративной).Было вложено огромное количество энергии разработке интегративной психологии как новой парадигмы психологии, интеграции методов исследования личности и группы, разработке новых методов психосоциальной помощи населению в индивидуальной и групповой формах.

Этот внушительный по масштабам проект имел следующие стадии:

1990 – 1993 – разработка направления интенсивные интегративные психотехнологии

1993-1997 - Систематизация теоретических подходов и концепций, а также разработка собственных моделей и подходов, адекватно раскрывающих пространство состояний сознания, структуру, основные тенденции личности и групп.

1997-1999 - Разработка общей стратегии взаимодействия с клиентами в практической психологии, а также обозначение основных целей, этапов

самосовершенствовании и интеграции личности в интегративной психологии, разработка теории кризисов личности и групп.

1999- по настоящее время – Разработка интегративной психологии как принципиально новой теории и методологии психологии.

Интегративная психология предполагает консолидацию множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии.

В русле интегративной психологии нами проведены исследования внутренних механизмов, содержания, феноменологии расширенных состояний сознания, воздействия этих состояний на психику, личность, групповую динамику. На основе этих исследований предложена модель конструктивных и деструктивных феноменов ресурсных состояний сознания, новое понимание психологии творчества, психологии игровой зависимости.

Так же проведена разработка адекватных моделей структуры, содержания, основных тенденций личности, этапов ее самосовершенствовании и интеграции. В этом аспекте особо значимо новое понимание целей и содержания самосовершенствовании, а также сознания, описание возможных пространств и состояний сознания, в которых происходит расширение сознания и личностного опыта. В результате данного исследования разработана новая концептуальная модель структуры подавленного материала и системная стратегия взаимодействия с клиентом практической психологии. Разработано новое понимание закономерных и ситуативных кризисов личности групп, разработана адекватная система психологической помощи и коррекции.

Эмпирической основой разработки интегративной психологии были 900 научно-практических и профессиональных семинаров с научным исследованием трансформационных возможностей групповых методов работы в практической психологии с участием 30000 человек на территории России, в 54-ти странах ближнего и дальнего зарубежья. Нами разработано около 60 авторских тренинговых программ, внедрено в психологическую практику 75 авторских методик и целостных технологий самоисследования и личностного роста (См. монографии «Психотехнологии измененных состояний сознания.»- 2-ое изд., испр. и доп. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2005 – 544 стр., «Психология дыхания, музыки, движения» - М., 2009 - 114 с. монографии «Психотехнологии измененных состояний сознания.»- 3-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2016 – 400 стр., Направленные визуализации: теория и метод(монография) Запорожье, Изд. «Кругозор», 2015 – 228 с. и др.).

Мы активно участвовали во внедрении новых интегративных образовательных программ для психологов и психотерапевтов (см. Интегративная психология. Теория и психотехника. Методическое пособие. Ярославль – 2004- 120 стр., Политическая психология. Учебник для вузов М. 2010, Проект «Изобилие». Как стать богатым, здоровым и счастливым. Ярославль, РПФ «Титул» 2015 – 261 с.). Нами разработана двухгодичная специализация по интегративной психологии и психотерапии.

Большое внимание мы оказывали разработке новых и распространению апробированных в практике методов диагностики личности и групп (См «Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом. (Учебно-методическое пособие) М. Изд-во Института психотерапии. 2002 –640 стр., Методология и методы социально-психологических исследований. (Учебное пособие УМО вузов России) М.: Москва -Санкт-Петербург, 2003 – 378 с., «Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп (Учебное пособие) М. Изд-во Института психотерапии. 2005 –490 с.», «Групповая работа. Стратегия и методы исследования. М., «Психотерапия». 2007- 224 с.» «Трудные дети. М.: Институт консультирования и системных решений, 2018. –544 с.” , Родительско-детская девиантология. Монография. – Астана: ЕАГИ, 2017. – 442с. и др.).

Большим вкладом в развитие современной психологии на наш взгляд является разработка теории, методологии работы с кризисами личности и групп и внедрение новых психотехнологий для интеграции и трансформации (См. «Работа с кризисной личностью. (Методическое пособие). Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2003 - 302 с.»; «Создание механизма и условий для успешной социальной, профессиональной и личностной адаптации детей, воспитывающихся в условиях детского дома и в первый год по его окончанию. (Учебно-методическое пособие) Ярославль, ООО «Титул Яр», 2004» , «Интегративная танцевально-двигательная терапия. Издание второе, расширенное и дополненное. СПб: Речь, 2006 – 286 с.», «Интегративные психотехнологии в профилактике и коррекции зависимого поведения. М., Фирма «Слово», 2006 – 428 с.», «Работа с кризисной личностью. (Методическое пособие). Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2007 - 336 с.».; цикл сборников «Психотехнологии в социальной работе. Вып. 1 – 10 – 1995 – 2005)», «Игровая зависимость: механизмы, диагностика и реабилитация М., Фирма «Слово», 2008 – 160 с.» (монография) «Наркотические аддикции: профилактика и коррекция с помощью интегративных психотехнологий М., Фирма «Слово», 2008 – 636 с. (монография)», «Психологическое управление в кризисных социальных

сообществах,. М., ГАЛА-издательство, 2009 – 436 с. (монография) «Психология кризиса М Институт консультирования и системных решений, 2014 – 331 с. (монография), «Интегративный подход в понимании психологического содержания религиозной аддикции, современного экстремизма и терроризма (монография) Павлодар, ТОО «Дом печати», 2015 – 154 с.», «Психология внушения и внушаемости.М.: МАПН, Институт консультирования и системных решений, 2018. — 276 с." и др.)

В течение последних 30 лет в русле интегративной психологии выделены адекватные методы для исследования влияния различных методов, использующих измененные состояния сознания и проведены многоуровневые исследования влияния этих методов на психофизиологию, нейропсихологию, когнитивную сферу и психическое состояние, свойства и качества личности, групповую динамику (См. «Измененное состояние сознания: системный подход (монография) М., РПФ «Титул», 2005 - 396 с.», «Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. - М.:, Институт консультирования и системных решений, 2017 – 184 с, «Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. М.: Институт консультирования и системных решений. 2018 - 280 с.». и др.)

В последние годы мы исследовали предельные проблемы человеческого существования (Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы (монография) Вологда: Древности Севера, 2016. – 296 с., Психология смерти (монография) М.: Институт консультирования и системных решений, 2016. – 376 с. , Движение за развитие человеческого потенциала (монография) Ярославль, РПФ «Титул», 2017 – 198 с., Психология любви (монография) Вологда: Древности Севера, 2017 – 158 с., Психология успеха: жизнь с вершины (монография) Запорожье: СТАТУС,- 2019. – 144 с., Психология дзэн-буддизма. Монография. Ярославль, МАПН, 2019- 138 с.)

Мы предприняли усилия по анализу истории культуры и духовных традиций человечества, интеграции этого бесценного опыта, теории и психотехники традиций в пространство интегративной психологии (См. «Духовные странствия: три тропы. Заметки по духовной психологии (монография) Ярославль, МАПН, РИА «Титул», 2001г. -288 с.»; «Трансперсональная психология: Истоки, история, современное состояние (монография) М.: ООО «Издательство АСТ», 2004 – 603 с.», «Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. – М.: Психотерапия, 2007. –528 с. (монография)», «Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Т.1 Мировой трансперсональный проект - М., 2007 – 350 с. (монография); Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции.

Т.2 Российский трансперсональный проект -М., 2007 – 424 с. (монография), Трансперсональная психология. Учебное пособие. М.: Изд-во Эксмо, 2010 - 512 с., Психология буддизма. М., Институт консультирования и системных решений, 2011 – 200 с. (монография), Онтология шаманизма. М Институт консультирования и системных решений, 2012 – 336 с, (монография) Личность и сакральный ритуал: история и современность. М Институт консультирования и системных решений, 2013 – 272 с. (монография).

В создании научной школы «интегративная психология» мы старались готовить специалистов в этой области. Специализацию по интегративной психологии закончили около тысячи психологов-практиков, защищено 57 кандидатских и 5 докторских диссертаций в системе ВАК РФ. Самое важное - идея интегративного подхода, которую мы начали манифестировать в качестве научной парадигмы в начале 90-ых годов прошлого столетия, оказалась весьма плодотворна и породила множество научных и прикладных направлений: интегративная педагогика, интегративная психотерапия, интегративная медицина, интегративная арт-терапия, интегративная танцевально-двигательная терапия и т.д. Появились множество теорий, которые начали рассматривать саму науку как интегративную дисциплину, политологию, социологию, культурологию, социальную педагогику, антропологию, валеологию как интегративные науки.

МИФЫ О КРАТКОСРОЧНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Козлов В.В., Власов Н.А.

Козлов В.В. - профессор, д.пс.н., заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Власов Н.А. – к.пс.н., медицинский психолог психиатрической клинической больницы им. П.Б. Ганнушкина, Москва.

Возникновение в 1950-х годах краткосрочной психотерапии не могло не породить ряд мифов о ней. Как и в случае с историей, возникновение конкурента провоцирует активизацию определенных негативных стереотипов. Рассмотрим некоторые из этих мифов более подробно.

• *Краткосрочная терапия менее эффективна по сравнению с долгосрочными методами.* Этот миф опирается на представление, согласно которому долго существующая проблема не может быть решена быстро. Однако, как указывалось выше, краткосрочные модальности не уступает по этому критерию более протяжённым во времени направлениям (проще

говоря, различные методы психотерапии обладают приблизительно одинаковой эффективностью) (Александров, 2009).

- *Эффект от краткосрочных методов психотерапии является менее продолжительным, нежели полученный в результате использования долгосрочных модальностей*. Этот миф связан с точкой зрения, согласно которой длительно существующая проблема не может быть решена на продолжительное время (или даже навсегда). С этой позиции краткосрочная терапия обеспечивает лишь временное облегчение состояния клиента, своего рода купирование симптоматики. Однако и этот миф является лишь мифом. Существует довольно много исследований, посвященных изучению устойчивости эффекта когнитивно-поведенческой терапии (Прашко, Можны, Шлепецки, 2015), гипноза (Япко, 2013), метода десенсибилизации и переработки движениями глаз (Шапиро, 1998) и стратегической терапии (Нардонэ, Вацлавик, 2006). Некоторые работы демонстрируют высокую эффективность и стабильно высокую устойчивость результата, полученного в ходе интеграции различных краткосрочных модальностей, например, гипноза и когнитивной терапии (Линн, Кирш, 2011; Дауд, 2003).

- *Воздействие краткосрочных методов психотерапии не так глубоко, как долгосрочных*. «Глубина» - излюбленный конек сторонников долгосрочной психотерапии, любящих обвинять сторонников краткосрочных моделей в «поверхностности». В этом есть доля истины, но прежде необходимо разобраться о какой именно «глубине» идет речь. Как правило, под «глубиной» подразумеваются особенности характера и личности клиента. С этой точки зрения краткосрочная психотерапия действительно работает не так уж и глубоко, хотя и из этого правила есть исключения. Тем не менее, следует понимать два важных аспекта в рамках обсуждаемого мифа. Во-первых, не всем клиентам необходима именно такая «глубокая» терапия и, если их запрос связан с определённым тревожным расстройством (фобия, ОКР и т.п.), то длящаяся годами терапия будет для них явно избыточной («стрелять из пушки по воробьям»). Во-вторых, существует не только связь между «глубиной» и «поверхностью» (линейная, причинно-следственная зависимость), но и обратное влияние (нелинейная, системная взаимозависимость); это означает, что фобия может быть вылечена путем коррекции тревожного типа личности, однако это же означает и то, что избавление от фобии может скорректировать тревожные черты личности пациента. Кроме того, ряд авторов указывает на то, что краткосрочная терапия может быть своего рода «прологом» к долгосрочной работе (Крамер, 2006).

• *В краткосрочных методах терапии акцент делается на технической стороне терапии в ущерб отношениям между специалистом и клиентом.* Этот миф является одним из самых распространенных. Тем не менее, важность такого рода отношений отмечается во всех краткосрочных модальностях, в том числе в НЛП (Холл, Боденхамер, 2008), гипнозе (Козлов, Власов, 2018), когнитивно-поведенческом подходе (Эллис, Драйден, 2002; Бек, Раш, Шо, Эмери, 2003), стратегической терапии (Нардонэ, Вацлавик, 2006) и ДПДГ (Шапиро, 1998). По всей видимости, этот миф возник из-за того, что для этих направлений психотерапии свойственно большое количество хорошо структурированных и четко описанных техник, чем не могут похвастаться долгосрочные методы.

• *Краткосрочные терапевты являются манипуляторами*. Этот миф является мифом лишь отчасти. Приверженцы краткосрочных моделей терапии действительно могут использовать «манипуляторские» приемы, такие как подстройка, косвенное внушение, терапевтические ловушки, парадоксы и др. Под манипуляцией обычно понимается жульничество, однако в контексте психотерапии она может быть понята как «коммуникативное воздействие, которое ведет к актуализации у объекта определенных мотивационных состояний, побуждающих его к поведению, желательному для субъекта воздействия; при этом не предполагается, что оно обязательно должно быть невыгодным для объекта воздействия» (Мещеряков, Зинченко, 2011). Зачастую именно «манипуляция» такого рода позволяет быстро обойти сопротивление и решить проблему.

Как можно увидеть, краткосрочная терапия характеризуется своими особенностями, базируется на ряде принципов и «обросла» некоторыми мифами. Теперь перейдем к описанию тех ее моделей, которые играют основную роль в этой книге.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИРЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Комилова Л, Усманова М.Н.

г. Бухара, Узбекистан

Еще в раннем возрасте возникают и начинают развиваться элементы ролевой игры. В ролевой игре дети удовлетворяют свое стремление к современной жизни со взрослыми и в особой, игровой форме воспроизводят взаимоотношения и трудовую деятельность взрослых людей.

В дошкольном возрасте игра становится ведущим видом деятельности, но не потому, что современный ребенок, как правило большую часть времени проводит в развлекающих его играх, - игра вызывает качественные изменения в психике ребенка. Игровое действие носит знаковый (символический) характер. Именно в игре наиболее ярко формируется знаковая функция сознания ребенка.

В игровой деятельности дошкольник не только замещает предметы, но и берет на себя ту или иную роль и начинает действовать в соответствии с этой ролью. В игре ребенку впервые открываются отношения, существующие между людьми в процессе их трудовой деятельности, их права и обязанности [3].

Обязанности по отношению к окружающим — это то, что ребенок чувствует необходимым исполнять исходя их роли, которую он взял на себя. Исполняя обязанности, ребенок получает права по отношению к лицам, роли которых исполняют другие участники игры.

Роль в сюжетной игре как раз и заключается в том, чтобы исполнять обязанности, которые налагаются ролью, и осуществлять права по отношению к другим участникам игры.

В ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие деятельности. Они воспроизводят сцены из семейного быта, из трудовой деятельности и трудовых взаимоотношениях взрослых, отражают эпохальные события и так далее. Отражаемая в детских играх действительность становится сюжетом ролевой игры. Чем шире сфера действительности, с которой сталкиваются дети, тем шире и разнообразнее сюжеты игр. Поэтому, естественно, младший дошкольник имеет ограниченное число сюжетов, а у старшего дошкольника сюжеты игр чрезвычайно разнообразны.

Наряду с увеличением разнообразия сюжетов увеличивается длительность игр. Так, продолжительность игры у детей трех - четырех лет составляет всего 10-15 минут, у четырех - пятилетних доходит до 40-50 минут, а у

старших дошкольников игры могут достигать несколько часов и даже в течение нескольких дней.

Некоторые сюжеты детских игр встречаются как у маленьких, так и у старших дошкольников (дочки-матери, детский сад).

Несмотря на то, что существуют сюжеты, общие для детей всех дошкольных возрастов, они разыгрываются по-разному: в пределах одного и того же сюжета игра становится более разнообразной у старших дошкольников. Каждому возрасту свойственно воспроизводить разные стороны действительности внутри одного и того же сюжета.

Наряду с сюжетом надо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет основной момент деятельности взрослых. Дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в эту игру разное содержание. Так, младшие дошкольники многократно повторяют одни и те же действия с одними и теми же предметами, воспроизводя реальные действия взрослых. Воспроизведение реальных действий взрослый людей с предметами становятся основным содержанием игры младших дошкольников. Играя в обед, например, малыши режут хлеб, варят кашу, моют посуду, при этом многократно воспроизводя одни и те же действия. Однако нарезанный хлеб к столу куклам не подается, сваренная каша не раскладывается по тарелкам, посуда моется, когда она еще чистая. Здесь содержание игры сводится исключительно к действиям с предметами [3].

Игровой сюжет, также, как и игровая роль, чаще всего не планируется ребенком младшего дошкольного возраста, а возникает в зависимости от того, какой предмет попадется ему под руки.

Вместе с тем уже у младших дошкольников в ряде случаев содержанием игры могут выступать отношения между людьми.

Младшие дошкольники воссоздают в игре отношения в очень ограниченном, узком круге сюжетов. Как правило, это игры, связные с непосредственной практикой самих детей. Позднее воссоздание отношений людей становится в игре главным моментом. Так, игра у детей среднего дошкольного возраста протекает следующим образом. Действия, производимые ребенком, не повторяются бесконечно, а одно действие сменяется другим. При этом действия совершаются не ради самих действий, а чтобы выразить определенное отношение к другому человеку в соответствии со взятой ролью. Эти отношения могут разыгрываться и с куклой, получившей определенную роль. Действия, производимые дошкольником среднего возраста, более свернутые, чем у младших

дошкольников. В сюжетных играх дошкольников среднего возраста основным содержанием становится отношения между людьми.

Развернутая передача отношений между людьми в игре учит ребенка подчиняться определенным правилам. Знакомясь через игру с общественной жизнью взрослых, дети все больше приобщаются к пониманию общественных функций людей и правил отношений между ними.

Содержанием ролевой игры у старших дошкольников становится подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли. Дети этого возраста чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя в игре правила общественного поведения, дети устремляют внимание на то, что "бывает". Поэтому они спорят о том, что бывает и что не бывает.

Таким образом, развития сюжета и содержания ролевой игры отражает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих взрослых людей.

В игровой деятельности наиболее интенсивно формируется психические качества и личностные особенности ребенка. В игре складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности у детей психических процессов. Та, в игре у детей начинает развиваться произвольное внимание и произвольная память.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное внимание на развитие умственной деятельности ребенка дошкольного возраста. Игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать предметы другими предметами, брать на себя различные роли. Это способность ложится в основу воображения [2].

В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш или успех. Предполагаются, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В старшем дошкольном возрасте конструктивная игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок поучается пользоваться многими инструментами

и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображения и представления.

Среди разнообразных видов творческой деятельности, которой любят заниматься дети дошкольного возраста, большое место занимает изобразительное искусство, в частности детское рисование. По характеру того, что и как изображает ребенок, можно судить о его восприятии окружающей действительности, об особенностях памяти, воображения, мышления. В рисунках дети стремятся передавать свои впечатления и знания, получаемые от внешнего мира. Рисунки могут существенно меняться в зависимости от физического или психологического состояния ребенка (болезнь, настроение и прочие). Установлено, что рисунки, выполненные больными детьми, во многом отличаются от рисунков здоровых детей [2].

Как известно, истоки изобразительной деятельности ребенка относятся к раннему детству. К началу дошкольного детства ребенок, как правило, уже имеет некоторый запас графических образов, позволяющих ему изображать отдельные предметы. Однако эти изображения отдаленное сходство.

Умение узнавать предмет в рисунке является одним из стимулов совершенствования имеет длительную историю. В детский рисунок внедряются разные формы опыта, который ребенок получает в процессе действий с предметами, их зрительного восприятия, самой графической деятельности и обучения со стороны взрослых. Среди рисунков детей наряду и изображениями, соответствующими зрительному восприятию, можно встретить такие, в которых выражается то, что ребенок выясняет, не глядя на предмет, а действуя с ним или ощупывая его. Так, нередко дети плоскую остроугольную фигуру (например, треугольник) после ее ощупывания рисуют в виде овала с отходящими от него коротенькими черточками, которыми они пытаются подчеркнуть остроугольность изображаемого предмета.

В ходе развития рисования у ребенка появляется потребность пользоваться цветом. При этом начинают проявляться две тенденции к использованию цвета. Одна тенденция заключается в том, что ребенок использует цвет произвольно, то есть может раскрашивать предмет или его части любыми красками, часто не соответствующими реальному цвету предмета. Другая тенденция заключается в том, что ребенок стремиться окрасить изображаемый предмет в соответствии с его действительным цветом.

Часто дети пользуются знанием цвета предмета, установленным со слов взрослых, минуя собственное восприятие. Поэтому детские рисунки заполнены цветовыми штампами (трава зеленая, солнце красное или желтое). Характерная особенность детских рисунков та, что в них дети выражают свое отношение к самому рисунку. Все "красивое" дети изображают яркими красками, "некрасивое" рисуют темными красками, нарочито плохо исполняя рисунок.

В дошкольном возрасте дети направлены на изображение объективного мира. Однако они не оставляют без внимания и фантастических персонажей. После шести лет поток рисунков у детей становится не таким обильным. Но изобразительный репертуар также очень разнообразен [4].

Важное место в художественно-творческой деятельности дошкольников занимает музыка. Детям доставляет удовольствие прослушивание музыкальных произведений, повторение музыкальных рядов и звуков на различных инструментах. В этом возрасте впервые зарождается интерес к серьезным занятиям музыкой, которой в дальнейшем может перерасти в настоящее увлечение и способствовать развитию музыкального дарования. Дети учатся петь, выполнять разнообразные ритмические движения под музыку, в частности танцевальные. Пение развивает музыкальный слух и вокальные способности.

Ни один из детских возрастов не требует такого разнообразия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития самых различных сторон личности ребенка. Это сотрудничество со сверстниками, со взрослыми, игры, общения и совместный труд.

На протяжении дошкольного детства последовательно совершенствуются различные виды деятельности детей, и ребенок 5-6 лет практически оказывается вовлеченным по меньшей мере в семь-восемь различных видов деятельности, каждой из которых специфически интеллектуально и морально развивает его.

Список литературы

1. Божович А.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 2005.
2. Ермолаева М.В., Ерофеева И.Г. Методические указания к пользованию психологической картой дошкольника (готовность к школе). - М., 2002.
3. Кириллова Г. Реалистические тенденции в воображении детей //Дошкольное воспитание. 2001. №12.

4. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. - М., 2001.

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Комолкина О.И.

Направленность личности задаёт основной вектор развития личности в целом и профессионального становления в частности. Можно сказать, что в последнее время возрос интерес исследователей к становлению базовых качеств направленности личности студентов в процессе профессионального обучения будущих медицинских работников [Кашапов, Солодчук, 2017; Комолкина, Чернецкая, 2017; Комолкина, 2018; Лоскутова, Кашапов, 2017]

По мнению Б.И. Додонова, в качестве фактора профессиональной направленности может выступать эмоциональная направленность [Додонов, 2012, с.54]. В соответствии с Б.И. Додоновым эмоциональная направленность личности выступает в качестве индикатора ценностных ориентаций субъекта, его интенций. Соответствие эмоциональной направленности личности требованиям профессии дает ему возможность реализовать в деятельности свои ценностные эмоциональные переживания.

Эмоциональная направленности личности - это проявление общей направленности личности; сложный многоаспектный процесс, направляющий деятельность индивида в профессиональной среде, отражающий мотивы деятельности, цели и характер отношения к действительности.

Для выявления эмоциональной направленности было проведено обследование студентов Саянского медицинского колледжа. Опрошено 133 студента в возрасте от 17 до 27 лет (средний возраст – 18,7 лет). Из них 45 человек – студенты второго курса, 40 человек – студенты третьего курса, и 48 студентов обучаются на четвертом курсе. Студента, вошедшие в выборку, обучаются по специальностям Сестринское дело, квалификация – медицинская сестра, Лечебное дело, квалификация – фельдшер.

Для проведения эмпирического исследования взята методика «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова (в модификации Е.Р. Гореловой) по выявлению эмоциональной направленности личности - стремления к определенным типам переживаний, к определенной области деятельности с целью получения положительных эмоций. С помощью

методики были выявлено распределение следующих типов эмоциональной направленности: альтруистическая, коммуникативная, глорическая, праксическая, пугническая, романтическая, гностическая, эстетическая, гедонистическая, аккизитивная. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием критерия линейной корреляции r-Спирмена.

Данные, полученные при исследовании, были усреднены по всем студентам отдельно по каждому из курсов обучения и в целом, и средние проранжированы.

Анализ результатов показывает, что ведущей эмоциональной направленностью студентов медицинского колледжа является праксическая направленность – стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающих на основе успешности профессиональной деятельности (5,8). Второй по преобладанию эмоциональной направленностью среди студентов-медиков является альтруистическая направленность – стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающим на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям (5,2). Третьей по преобладанию эмоциональной направленностью является гедонистическая направленность – стремление к телесному и душевному комфорту (5,0).

Менее всего у студентов медицинского колледжа выражена аккизитивная эмоциональная направленность - стремление к накопительству, коллекционированию (0,9). Также слабо выражена глорическая направленность, связанная с потребностью в самоутверждении (1,6).

На втором курсе обучения ведущими является праксическая (6,8), альтруистическая (6,2) и коммуникативная (5,5) эмоциональная направленность. На третьем курсе значимыми остаются праксическая (6,1) и коммуникативная (5,7) эмоциональная направленность. Возрастает стремление к эстетическим переживаниям (5,2). К четвертому курсу на первое место выходит гедонистическая направленность (5,5). Из проявленных ранее, на предыдущих курсах обучения, остаются значимыми праксическая (5,2) и альтруистическая (4,9) эмоциональная направленность.

Проследим динамику эмоциональной направленности от второго к четвертому курсу обучения в медицинском колледже. Корреляция между иерархиями эмоциональной направленности студентов второго и четвертого курсов статистически значима и является положительной (r_s эмп = 0,77, $p \leq 0,01$). Следовательно, в течение обучения значимые изменения структуры эмоциональной направленности не выявлены. Также отсутствуют значимые

изменения и при переходе от одного курса обучения к другому: от второго к третьему rs эмп = 0,79, p ≤ 0,01, от третьего к четвертому rs эмп = 0,77, p ≤ 0,01.

От второго к третьему курсу наиболее выраженные изменения распределения эмоциональной направленности относятся к альтруистическим стремлениям, они становятся менее значимыми, но возрастает стремление к гедонистичской направленности. От третьего к четвертому курсу обучения возрастает стремление к альтруистическим переживаниям, что в медицинской профессии очень важно, и снижается выраженность коммуникативной направленности.

Таким образом, студенты медицинского колледжа характеризуются преимущественно альтруистической, праксической и гедонистической эмоциональной направленностью. У студентов преобладают стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающим на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям; на основе успешности профессиональной деятельности, а также обусловленные стремлением к достижению физического и психологического комфорта. В течение обучения значимые изменения структуры эмоциональной направленности не выявлены.

Список литературы

1. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. - М.: Политиздат, 2012. –272 с.
2. Кашапов М.М. Динамика личностных качеств врача на этапах профессионализации / М.М. Кашапов, О.Н. Солодчук // Коллекция гуманитарных исследований - 2017. - № 1(4). - С. 66-83.
3. Комолкина О.И. Профессиональные ценностные ориентации студентов и особенности их становления в процессе обучения в медицинском колледже / О.И. Комолкина, Н.И. Чернецкая // Российский психологический журнал. - 2017. - Т. 14. - № 2. - С. 105-117.
4. Комолкина О.И. Исследование ведущих карьерных ориентаций студентов медицинского колледжа / О.И. Комолкина // Психологическая наука и практика: инновации в образовании. Материалы Пятой конференции психологов образования Сибири. - 2018. - С. 330-334.
5. Лоскутова М.Е. Базовые качества направленности личности студентов средних профессиональных учебных заведений / М.Е. Лоскутова, М.М. Кашапов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2017. – Т. 21. – С.44-52.

ЭКСПЕРТИЗА И НАУКА: О НАУЧНОЙ ОСНОВЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПРОЦЕДУРЫ

Конева Е. В.

Аннотация. Один из видов психологической судебной экспертизы остро нуждается в разработке методологического и методического аппаратов. Речь идет об определении способности субъекта воспринимать некие обстоятельства и давать о них показания. Лабораторные методы диагностики мнемических процессов невалидны в отношении запоминания и воспроизведения обстоятельств юридически значимой ситуации.

Resume. One of the types of psychological forensics is in urgent need of the development of methodological and methodological apparatus. It is about determining the ability of the subject to perceive certain circumstances and give evidence about them. Laboratory methods for diagnosing mnemonic processes are not valid with respect tomemorization and reproduction the circumstances of a legally significant situation.

Ключевые слова: судебная психологическая экспертиза, юридически значимая ситуация, достоверность показаний, память, валидность.

Key words: forensic psychological examination, legally significant situation, reliability of testimonies, memory, validity.

Среди многочисленных видов психологической экспертизы судебная психологическая экспертиза занимает особое место в силу высокой цены ошибок, которые может допустить эксперт в своей работе. Соответственно высоки требования к научной обоснованности экспертных исследований, и экспертное сообщество в своей практической работе ориентируется на высокие научные стандарты. Тем не менее, как и в любой отрасли психологической практики, в судебной экспертизе есть вопросы, ответы на которые не может дать современная психологическая наука.

Один из вопросов касается высоко востребованного вида психологической судебной экспертизы: определения, мог ли субъект правильно воспринимать некие обстоятельства и давать о них показания. Несложно заметить, что в приведенной формулировке фактически содержатся два вопроса: один касается восприятия, другой воспроизведения. Не вызывает сомнения и то, что между восприятием и воспроизведением функционируют прочие познавательные процессы: запоминание, сохранение, забывание, а также действуют многочисленные внешние факторы.

В этом сложном системном взаимодействии различных процессов и факторов выделим один аспект: в реальной юридически значимой ситуации

наибольшее значение для дальнейшего ее анализа имеет запоминание событий, под которыми в данном случае мы понимаем сюжетную линию воспринимаемых эпизодов, действия их участников. Проблема заключается в отсутствии в психологии методических средств диагностики способности человека к восприятию, запоминанию и хранению такой информации. Очевидно, что традиционные методы диагностики мнемических процессов [Медицинская и судебная психология, 2004] невалидны в отношении измерения способности субъекта запоминать обстоятельства юридически значимой ситуации.

В психологии существует богатая традиция исследований свидетельских показаний и их достоверности, при этом ученые придерживаются в основном двух исследовательские стратегий. Первая состоит в том, что осуществляется поиск общих закономерностей в изучаемых процессах: что обычно сохраняется в памяти, что забывается, что привносится при воспроизведении [Гольдовский, 1995; Лофтус, 2018; Cucetal, 2006]. Суть второй тенденции – в поиске средств выявления признаков искажения информации по вербальным и невербальным проявлениям человека, воспроизводящего информацию [Енгалычев и др., 2016; Нуркова и др.,2003]. Вторая стратегия при всей ее привлекательности для следственных и судебных структур несет в себе опасность подмены тех решений, которые входят в компетенцию судов, результатами психологических исследований. Поэтому актуальна разработка методов диагностики способности субъекта воспринимать, сохранять в памяти и воспроизводить информацию о событиях. Однако решение этой проблемы требует, вероятно, выработки принципиально нового методологического подхода, возможно, в русле популярных в настоящее время когнитивных исследований нейронных ответов, связанных с получением и переработкой информации [Paller, Wagner, 2002].

Библиографический список

1. Гольдовский, О.Б. Психология свидетельских показаний/ О.Б. Гольдовский. // Независимый психиатрический журнал – 1995, № 4. – С. 23–29.

2. Енгалычев, В.Ф., Кравцова Г.К., Холопова Е.Н. Судебная психологическая экспертиза по выявлению признаков достоверности/недостоверности информации, сообщаемой участниками уголовного судопроизводства (по видеозаписям следственных действий и оперативно-разыскных мероприятий): монография/ В.Ф. Енгалычев, Г.К. Кравцова, Е.Н. Холопова. – М.: Юрлитинформ, 2016. – 328 с.

3. Лофтус Э. Память. Пронзительные откровения о том, как мы запоминаем и почему забываем /Э. Лофтус. – ООО «Издательская Группа «Азбука-Аттикус» 2018. 256 с.

4. Медицинская и судебная психология. Курс лекций: Учебное пособие/ ред. Т.Б. Дмитриева, Ф.С. Сафуанов. – М.: Генезис, 2004. – 606 с.

5. Нуркова, В.В. Эхо взрывов: сравнительный анализ воспоминаний москвичей о террористических актах 1999 г. (Москва) и 2001 г. (Нью-Йорк)/ В.В. Нуркова, Д.М. Бернштейн, Э.Ф. Лофтус.//Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №. 1. – С. 64 –77.

6. Cuc, A. On the formation of collective memories: The role of a dominant narrator/ A. Cuc, Y. Ozuru, D. Manier, W. Hirst. //Memory & Cognition. – 2006. – Vol. 34, №. 4. – P. 752–762. URL: https://link.springer.com/article/10.3758/BF03193423 (дата обращения 03.04.2020). – Текст: электронный.

7. Paller K. A., Wagner A. D. Observing the transformation of experience into memory //Trends in cognitive sciences. – 2002. – Т. 6. – №. 2. – С. 93–102. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364661300018453 (дата обращения 03.04.2020). – Текст: электронный.

ВЛИЯНИЕ МЕДИТАЦИИ НА РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Корнеенков С.С.

к.пс.н., доцент Дальневосточный федеральный университет

Помимо естественного ритма изменения сознания (бодрствование-сон), в религиозных и мистических практиках Запада и Востока известно огромное количество техник, способов, средств и методов, при помощи которых человек может изменить свое сознание. Творческая деятельность человека очень разнообразна и протекает на разных уровнях сознания. Психологи приходят к выводу, что творческое мышление совершается в случае перехода ума на более высокие уровни сознания и чем выше уровень, тем значительнее открытие.

Осознанная эволюция человека зависит от умения сознательно повышать свой уровень сознания. Но между бодрствующим (обыденным) и более высокими уровнями сознания существуют энергоинформационные барьеры, которые можно преодолеть разными способами. Каждое состояние имеет свою ценность и смысл, свои подуровни, свои особенности отражения

реальности. Часто такие переходы совершаются спонтанно. Эти минуты воспринимаются как вдохновение, озарение, интуиция, на ум легко приходят новые идеи и легко воплощаются в реальность.

В последнее столетие для раскрытия творческих способностей и самопознания все чаще обращаются к медитации и измененным состояниям сознания (ИСС). Правильно выполненная медитация приводит к созерцанию, внутреннему видению, что сопровождается соответствующими переживаниями и получением новых знаний, нового опыта. Шри Ауробиндо отмечает, что «внутреннее видение обладает такой же живостью ощущения, как и физическое зрение, и при этом оно отражает истину и всегда отличается точностью» [Шри Ауробиндо, 1998, с. 403]. Обычно все видения называются опытом, их не стоит путать с галлюцинациями. «Видение и галлюцинации – это разные вещи. Внутреннее видение представляет собой прорыв к высшим уровням сознания, расположенным выше физического разума; благодаря этому прорыву разум приобщается к высшей истине и опыту» [там же].

В ИСС при всей четкости восприятия другой реальности, информация носит субъективный характер. Из йоги известно, что субъективное отражение содержит только определенную долю реальности (истины), будь то информация о прошлом, настоящем или будущем, о самом себе, о других людях, объектах, системах или явлениях. Ум в любом состоянии сознания обладает способностью конструировать всевозможные образы того, что представлено перед его взором, но эти образы могут не соответствовать реальной сути объекта, т.к. ум отражает не только то, что есть, но и те образы, которые могут быть. Иногда ум достигает успеха в своих конструкциях прошлого, настоящего и будущего, иногда будущее развивается иным путем, чем он предсказывает. Основная характеристика ума (и интеллекта) – это неспособность воспринимать целое, и если он сталкивается с целостностью, т.е. с сверхсознанием, которому доступна истина, он перестает воспринимать и понимать. Интеллект воспринимает только отдельные части истины, но не может понять единства противоположностей. Интеллект познает неизвестное на основе известного и не может знать своего истинного будущего, это является причиной постоянных сомнений и неверия. Интеллект не является высшей возможностью человека, но, несмотря на это, интеллект необходим. Если мы не имеем развитого интеллекта, то жизнь будет довольно бессвязной. Выход за пределы интеллекта, отождествление (сонастройка) с высшим «Я» – это тот идеал, который всегда подтверждается практикой.

Чарльз Тарт, классик мировой психологии, в аннотации своей книги пишет: «Любой, кто хоть раз пережил измененное состояние сознания, понимает, чем оно отличается от обычного, нормального. Но не всегда способен это объяснить, отдавая себе отчет лишь в том, что подобный опыт необычен и ценен. За тонкой поверхностью сознания человека лежит относительно неизведанная область психической деятельности, природа и функции которой никогда не были ни систематически исследованы, ни адекватно изучены» [Тарт, 2003, с. 266]. Интерес вызывают и методики, при помощи которых можно входить в другие состояния сознания. Их называют необычными, особыми, альтернативными, расширенными, трансовыми, медитативными, религиозными, мистическими. Есть обоснованные утверждения, что все знания и способности изначально заложены в душе человека в виде задатков. Психические задатки – это семена сознания души, которые, прорастая, являют истину. Задача заключается в том, чтобы научиться целенаправленному погружению в себя и из глубины своего бессознательного (сверхсознания) получать ответы на интересующие вопросы. Чем глубже погружение, тем ближе ум личности к сознанию души, тем достовернее, объективнее информация, в какой бы модальности она ни была воспринята. Ниже приводятся один протокол медитации, где объектом исследования является сама медитация. В исследовании участвовало более 100 человек – студентов экономического университета в возрасте 18-19 лет). Авторская методика обучения в ИСС опубликована в работе [Корнеенков, 2011, с. 83-92].

Темы: Что дает медитация человеку? Как медитация развивает сознание человека? Вика К. Время медитации: 12 минут. Время записи: 45 минут.

«До начала медитации состояние было спокойное, тихое…, я глубоко погрузилась в очень расслабленное медитативное состояние. Музыка способствовала переключению сознания от окружающего мира, куда-то совершенно в иную реальность, туда, где находится истина. Та истина, которую мы все тщетно пытаемся найти в наших однообразных буднях, та истина, которая у каждого своя, но, тем не менее, она одна и едина.

В этот раз попытка остановить ход мысли и дать заговорить другому сознанию, более глубокому, оказалась наиболее удачной. Мои мысли действительно исчезли, но с ними не исчезло осознание себя, мира, мироощущение. Значит, есть в нас какой-то другой голос, не голос разума. Его я и слышала. Хотя информация передавалась не словами, просто я знала и все. Я знала, что медитация для человека – это составная и неотъемлемая часть пути духовного роста. Она представляет своеобразный путь

совершенствования. Я представляла медитацию, как способ посмотреть на этот мир, и в том числе на себя, с другой точки зрения, с другого ракурса, увидеть другую сторону медали. Ведь только понимание индивидуальности и способность сопоставить то, что кажется несопоставимым, а на самом деле является частями одного целого, только эта способность может дать истинное понимание вещей и трезвую ориентацию в жизни. Это может дать человеку медитация. Ведь все мы так погружены в обыденную суету, что все реже замечаем за этой суматохой те чудеса, которые тоже являются неотъемлемой частью нашей жизни… Поэтому медитация в наше время очень полезна. Она способствует соединению человека с природой, его матерью, которая подарила ему такой бесценный дар, как жизнь, а человек отрекся от природы в угоду своим плотским страстям. В медитации человек может на время отключиться от повседневных забот и тревог, почувствовать, что он и природа – это одно целое. И только это осознание дает ему покой истинный, перед которым каждодневные мелочные страхи окажутся ничтожны. Только этот незыблемый покой дает счастье, а совсем не приобретение материальных вещей, которые временны, зыбки. Какое это счастье – чувствовать, что ты и природа – это одно. Ты чувствуешь связь с каждым листочком на дереве, с каждой росинкой, в которой отражается утро, с каждым мотыльком, который беспечно порхает над цветами. Ты слышишь каждый цветок, смотришь в глаза каждому животному и понимаешь их всех. Каждый придорожный валун раскрывает тебе все свои тайны, а ночное дуновение ветра шепчет на твоем языке. А луна смотрит на тебя, и ты чувствуешь, что она живая и вспоминаешь ее как мать или сестру. И, слившись воедино, наши души поют великую и прекрасную песню во славу природы, во славу совершенству. И в этой песне важен и слышен каждый взгляд, каждое движение листка на ветру и жужжание пчелы. И далекие, но близкие и родные звезды поют вместе с нами. Каждый поет о своем, но все это идеально вписывается одно в другое и несет одну общую идею. И нет границ, нет пределов полета сознания и возможности ощущения.

Погружаясь в медитацию, человек находится в полном покое, он открывает свой внутренний мир, который бесконечен. В этом мире есть ответы на все интересующие вопросы, в самом человеке есть знания всего мира. Но они могут быть до конца жизни не раскрыты, человек даже не подозревает о том, что он знает. Через медитацию эти знания всплывают наружу, открываются, вспоминаются, человек не просто получает информацию, отдельные фрагменты, он чувствует это, ему будут не нужны никакие доказательства, он просто будет знать. Но человек не только получает знания о внешнем мире, через медитацию человек познает себя,

свою сущность. Я знаю точно, медитация мне нужна. Именно в медитации я вспоминаю все знания человечества. Я понимаю, что то малое, что есть во мне, одновременно и бесконечная вселенная. С помощью медитаций я становлюсь гармоничным, психически здоровым человеком, что так трудно в наше время сохранить равновесие.

Вот что я узнала, находясь в ИСС. Слов не было, но вся эта информация появилась во мне. Вернее, даже она и была во мне. И возникло чувство, что я это знала всегда, но поняла лишь сейчас, оно звучало во мне.

Отождествление с объектом медитации описать трудно. Все было по-прежнему, я сидела в этой аудитории, но я чувствовала все это совершенно по-иному, я чувствовала и понимала одновременно весь мир, хотя и осознавала, где нахожусь. Но я как будто находилась везде одновременно. Я считаю, что это и есть расширение сознания. Выход как таковой не произошел, так как ощущение единства не исчезало, но появилась внимательность и бодрость, которой до медитации не было… Я считаю, что содержание медитации – это и есть ответ на поставленные вопросы и особенно остро осознала, что польза медитации – в ощущении единства».

Список литературы

1. Шри Ауробиндо. Собрание сочинений. Т.1. Биография. Глоссарий. – СПб.: Адити, 1998. – 571 с.

2. Тарт Ч. Измененные состояния сознания. – М.: Эксмо, 2003. – 288 с.

МЕДИТАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Корнеенков С.С.

к. психол. н., доцентДальневосточный федеральный университет

В мире существует множество обоснованных технологий обучения и саморазвития. Автором этой статьи разработана и успешно применяется технология интегрального обучения и саморазвития в бодрствующем и измененном состояниях сознания (ТИОиС) [Корнеенков, 2011]. Одним из элементов данной технологии является медитация. Ниже представлено несколько работ (фрагменты) студентов написанных после четырех месяцев обучения. Студенты должны были подвести итоги, дать своеобразный отчет, чему они научились за это время и выразить свое отношение к медитации как способу обучения. Особенность данных отчетов в том, что писались они

после выхода из медитации. В исследовании приняли участие студенты второго курса экономической специальности в количестве более 100 человек.

Вопросы исследования: Что я знала о медитации до встречи с С.С.? Мое отношение к медитации в начале занятий, в середине занятий и в конце занятий. Какая форма проведения экзаменов для меня интересней и более совершенна. Хотела ли бы я, чтобы и на других занятиях применяли медитативную методику обучения?

Работа №1. Елена И. Время медитации: 10 минут. Время записи: 30 минут. «До медитации мое состояние вполне нормальное. Погружение прошло легко и быстро. Полностью расслабившись, закрыв глаза, передо мной встала такая картина: ярко мигал какой-то свет, я почувствовала легкость, меня оторвало от стула и закружило вокруг своей оси. Остановившись и придя в себя, увидела перед собой мелькание непонятных картинок. Балет на сцене, освещенный сверху одним прожектором; я в позе лотоса, сидящая посреди пустыни; пантеру, пробегающую по джунглям; сказочный терем, стоящий на опушке леса; детей играющих на берегу моря и многое, многое другое. Это все мелькало быстро перед моими глазами, я ничего не могла понять, что это за видения и к чему они? Но тут до меня начало доходить, что это обрывки моих прежних медитаций. Прямо какой-то парад медитаций. Было такое ощущение, что я прощалась с медитацией, но я этого не хочу…

Передо мной начали появляться новые картины. Так, первый урок психологии, зашел преподаватель С.С. и начал говорить о медитации. Я раньше думала, что медитация – это полный бред. И медитируют только больные люди. Но потом я поняла, что это далеко не так. Что медитация – это просто какая-то находка, открытие для меня. С помощью медитации мне стало жить легче, моё настроение улучшилось и на душе стало спокойней. К экзаменам я стала относиться очень просто, иду как на обычный урок. Хотя раньше была в панике. Мне нравится такая форма проведения, как у С.С. Я очень бы хотела, чтобы все экзамены проходили так же, как по психологии. С помощью медитации я выросла духовно, много узнала, что не узнала бы сама в обычной среде. Спасибо за всё! Мне бы хотелось, чтобы Вы дарили этот дар и другим людям, которые нуждаются в медитации не меньше чем я. Так что я хочу пожелать Вам успехов в дальнейшей работе, и, конечно же, вашей личной жизни. Из медитации вышла так же легко, как и вошла в нее. И я была готова идти дальше по жизни и на следующие экзамены».

Работа №2. Наталия Л. Время медитации:10 минут. Время записи: 35 минут. «Состояние до медитации хорошее. Вошла в медитацию легко. Видела природу, море, скалы, зелень. Все яркое и живое. До занятий о

медитации знала очень мало. Считала, да в принципе так оно и есть, что медитация более актуальна для народов востока. Для меня медитация была связана с именем Далай Ламы… Так же я сталкивалась с медитацией, когда ходила на занятия по айкидо. Учитель занимался с нашей группой физически, но одним из главных элементов была медитация. Нам так же включали музыку, мы закрывали глаза, садились по-турецки, концентрировались и медитировали. Мне уже тогда это понравилось, и дома я иногда медитировала, чтобы успокоиться.

В начале наших занятий я была очень удивлена тем, что медитация может преподаваться в ВУЗе, там, где все умные, начитанные и связывают свою жизнь с точными науками, основанными на фактах и книгах. Мне показался очень интересным и необычным этот человек, который ненавязчиво пытался познакомить нас с медитацией. На первых практических занятиях я еще не совсем верила в реальность всего происходящего, а потом со временем поняла, что это не шутка, что все серьезно. На самой первой практике, если честно, я и не пыталась проникнуть в медитацию. Я сидела и смеялась, смотрела по сторонам, анализируя реакцию одногруппников.

В середине занятий (через два месяца) от моего скептического отношения к медитации ничего не осталось. Я полностью изменила свое мнение и поняла, что действительно получаю положительный заряд от каждой медитации и сила этого заряда с каждым занятием становиться все эффективнее. Я уже полностью погружалась в занятия с применением медитации, закрывала глаза, когда С.С. еще не успевал досчитать до десяти. Мои медитации становились все интереснее, опытнее и насыщеннее. Я много узнала о себе... Я даже изменилась за это время в некоторой степени. Изменила свое отношение ко многим людям, которых раньше просто не воспринимала и игнорировала. Я стала более сдержанной и терпеливой. Но все-таки иногда мне было трудно, и я не до конца понимала свои видения в медитациях.

К концу наших занятий я полностью приняла медитацию, приняла ее всем телом. Порой даже сама поражалась своим медитативным способностям. Теперь медитации стали для меня частью жизни. И когда я пишу содержание медитации, то рука не устает, пишет и пишет. Даже не возникает вопросов, почему это делается так легко и непринужденно.

По поводу проведения экзамена по новой для меня формуле, у меня нет ни капли сомнения, что медитация – универсальный способ проведения экзамена. При этом не возникает никакого беспокойства, не надо нервничать и не спать всю ночь. Чувства и мысли ясные. К учителю не возникает боязни,

неприязни или каких-то других отрицательных эмоций. Еще ни на один экзамен я не ходила с такой уверенностью и спокойствием, как на этот. Это такое неописуемое чувство. Но такого, видимо, больше не будет…

Естественно, я хотела бы, чтобы медитацию применяли и на других занятиях, по другим предметам, при подготовке и сдаче экзаменов. Но кто это сможет? И как итог хочу отметить, что такое обучение очень приятно для меня. На психологию я приходила как на праздник, расслабиться, успокоиться, порадоваться. И больше разобраться в себе, в своих чувствах и мыслях. Желаю Вам удачи в дальнейшей работе. Пусть больше людей станет понимать возможность и эффективность Вашей научной и учебной деятельности».

Работа № 3. Анна М. Время медитации:10 минут. Время записи: 30 минут. «Состояние до медитации тревожное, полночи не могла уснуть, вчера вечером умерла мама моего друга… Погружение медленное. Хочу не только ответить на вопросы медитации, но и найти покой.

В медитации видела много образов: Иисуса с крестом на спине, армию в шлемах с мечами и копьями, академию и её коридоры и много-много людей ежедневно идущих по ним. Я видела своё сердце и чувствовала его стук, мне казалось, что всё тело занимает одно сердце, что ему мало этой оболочки, что ему нужно намного больше…

До встречи с С.С. я ровным счетом ничего не знала о медитации, ну разве что есть такие люди, но они живут не в нашей стране, а где-то в Индии, они йоги, вот они-то и медитируют. Сейчас мне кажется это смешным. Конечно же, мое отношение к медитации в начале занятий было не негативным, но нейтральным, было любопытство, что это? И в то же время я думала, что я не смогу научиться медитировать, я же не йог.

К середине занятий отношение к медитации изменилось, конечно, у меня ещё получалось медитировать не так, как сейчас, но потихоньку развивались способности увидеть что-то, красиво, а не односложно написать об этом, хотя у меня были трудности с изложением мыслей на бумаге. Ведь мне казалось, что легче рассказать об этом, что это получится более легко, красочнее.

Отношение к медитации в конце занятий очень хорошее. Она помогла мне ответить на ряд вопросов, интересующих меня, и даже на те, о содержании которых я даже не могла и догадываться, но это тоже было интересно.

Я научилась красиво писать, ну конечно не так красиво, как хотелось бы, но всё же, и я это в дальнейшем буду развивать. Несомненно, медитация – это прекрасный способ саморазвития. Я почувствовала это. Конечно,

медитация – это способ обучения, зачем спрашивать у кого-то интересующие тебя вопросы или читать книги, если можно спросить самого себя. Сам себе ты не солжешь, сам себе ты ответишь правду.

Для меня интересно написание реферата с медитативным исследованием. Во-первых, сдавать экзамен по билетам скучно и не интересно. И требуют от тебя не своих знаний, а заученных, книжных. А за экзамен в форме медитации можно не волноваться. Мое настроение за день-два до психологии было ровное, я вообще не волновалась за этот экзамен. За другие экзамены я, конечно, волнуюсь, за один – больше, за другие – в меньшей степени.

Я, конечно же, хочу, что бы и другие занятия проходили с применением медитации, что бы перед занятием обязательно проводили успокаивающую и направляющую внимание медитацию».

Работа № 4. Люда Ш. Время медитации: 10 минут. Время записи: 30 минут.

«Мое погружение прошло без каких-либо преград. Единственное что немного мешало мне – это мое физическое тело. Минут сорок назад я «проехала» ладошками по асфальту. За что-то зацепившись на ровной поверхности, я упала и ободрала все колени. Зачем я это написала?

Вам было интересно, что дает мне медитация. Так вот, кроме познания она еще и лечит! Я сама себя вылечила. И хотя ссадины остались, физическое состояние улучшилось, а мне уже не больно, я свободно пишу, хотя до медитации мне трудно было держать ручку… До встречи с Вами мое представление о медитации были не просто поверхностными, его вообще не было. Для меня медитирующие с закрытыми глазами – нонсенс. Для чего? Почему? Для меня это было нечто вроде «каждый сходит с ума по-своему».

Вот почему, когда я первый раз пришла к Вам на медитацию (а перед этим я болела и пропустила занятие, с которого все началось), Вы включили музыку, предложили закрыть глаза. Я закрыла, так, ради интереса. Но потом открыла глаза и наблюдала как мои одногруппники (18-19 человек) сидят в кабинете, где раньше изводили себя подсчетом всевозможных, никому не нужных формул. И откровенно кто спит, кто также как и я наблюдает. Во мне было сомнение: а выдержите ли Вы наше поведение? Это теперь по окончанию семестра я понимаю, что Вы старались для нас, Вы хотели нам помочь познать себя… Спасибо, Вам это удалось, до меня Вы достучались уже ко второй медитации, и именно тогда я осознала: как это все серьезно и действительно помогает в жизни. Все стало намного проще. И до конца курса я пронесла с собой это осознание. С каждой медитацией погружение происходило все легче и легче…

Мое настроение перед экзаменом по психологии было хорошим, я не волновалась и шла на экзамен как на встречу с хорошим другом. Я не чувствовала никакого негатива с Вашей стороны. Вы не относитесь к студентам с пренебрежением, не ставите себя выше. Это большой плюс, Вам хочется верить, и не хочется огорчать, поэтому стараешься и (как это было со мной) не спишь по ночам, чтобы успеть сдать работу по медитации. Конечно, мне бы хотелось, чтобы и другие преподаватели выбрали Вашу методику обучения. Но для этого им надо очень-очень многому у Вас научиться. Им надо «дорасти» до Вашего уровня. Единственное пожелание – не останавливайтесь на достигнутом. А главное не обращайте большого внимания на недоверие и насмешки вначале. К концу курса они исчезнут. У Вас это хорошо получается».

Список литературы

1. Корнеенков С.С. Интегральная технология обучения и саморазвития в бодрствующем и измененном состояниях сознания // EuropeanSocialScienceJournal («Европейский журнал социальных наук»). – 2011. – № 9 (12). – С. 83-92.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Кулиев Ё.К.

г.Бухара, Узбекистан

Человек проживает жизнь, переживая ее. Каждое событие жизни сопровождается эмоциями (переживаниями). В сознании индивида любое переживание связано с мотивами и целями его жизни и деятельности. Оно является обычно переживанием чего-то, казалось бы, самого незначительного события, которое, однако, как определяющий момент вошло в жизнь человека. Особо важные переживания, связанные с занимаемой ролью того или иного события в жизни человека, становятся событием его личной жизни [3:25].

Эмоции появляются у человека еще до его рождения. Прослеживая путь развития эмоциональной сферы ребенка, Г. Мюнстерберг в начале XX века писал: «Вначале чувствования вызываются только состояниями собственного тела ребенка. Голод, усталость и физическое раздражение неприятны, легкое возбуждение и принятие пищи — приятны; позднее предметы внешнего мира

и люди доставляют удовольствие или неудовольствие, а затем, наконец, достигается та стадия, когда вещи заменяются словами, и объекты мысли становятся источниками удовлетворения и неудовлетворения».

Эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека, выделяя наиболее важные для него события. Одно только это определяет их огромную роль во внутреннем мире каждой личности, да и во всей человеческой культуре [3:1].

Меняются способы произвольного реагирования на те, или иные эмоции. Например, маленький ребенок, переживая страх, скорее всего, бросится к близкому ему человеку (матери, отцу, сестре, брату). Однако уже в дошкольном возрасте базовые (врожденные) эмоции приобретают социальную окраску. Поэтому у подростка бегство от опасности ассоциируется с эмоцией стыда. Вследствие этого он выбирает другой способ совладения со страхом — старается оценить степень опасности, занять более выгодную позицию или просто игнорирует угрозу, не придает ей значения.

Как отмечает К. Изард, с возрастом меняются не только эмоциональные реакции, но и значение активаторов конкретных эмоций. Так, в трехнедельном возрасте звук женского голоса вызывает у ребенка улыбку, но, по мере того как ребенок становится старше, этот же голос может вызвать у него раздражение. Удаляющееся лицо матери не вызовет особой реакции у трехмесячного младенца, в то время как 13-месячный ребенок отреагирует на это сердитым протестом, а 13-летний подросток может даже обрадоваться, так как остается дома один, без родительской опеки.

Ряд психологов выявили, что в онтогенезе развитие базальных эмоций, а также знаний о них формируется с опережением по сравнению с вторичными эмоциями. Даже дети двух-трех лет не только понимают состояние страха и радости, но могут произвольно воспроизводить их на лице. Характерно, что, по данным А.Г. Закаблука, от младших школьников к старшим количество учащихся, имеющих правильные знания об эмоциях радости и страха, практически не изменяется. Это может свидетельствовать о том, что окончательное представление об этих эмоциях появляется не позже девяти лет.

К. Бюлер показал, как с возрастом развиваются положительные эмоции. Момент переживания удовольствия в детских играх сдвигается по мере развития ребенка: так, например, у малыша удовольствие возникает в момент получения желаемого результата.

На следующей ступени развития удовольствие доставляет не только результат, но и сам процесс игры. На третьей ступени у детей постарше появляется предвосхищение удовольствия в начале игровой деятельности. В

процессе онтогенеза развивается способность использования эмоциональной экспрессии в качестве средства общения.

Я. Дембовский отмечает, что новорожденный обладает тремя эмоциями: страхом (точнее было бы сказать — испугом), который обнаруживается при сильном звуке; гневом, как реакцией на стеснение движений, и удовольствием, возникающем в ответ на покачивание. Динамика их изменения с возрастом практически одинаковая, а именно, более выраженное их проявление в 12-13 лет, т.е. в период полного полового созревания. Противоположная тенденция в этот же период наблюдается в отношении страха: его выраженность уменьшается. Это совпадает с данными Н.Д. Скрябина, выявившего, что наибольшее число смелых школьников приходится именно на период полового созревания.

Что же касается выражения этих эмоций, то, прежде всего у новорожденного возникает плач. Но у него бывает выражение, похожее на улыбку. Постепенно улыбка становится более определенной, ребенок улыбается в ответ на самые разнообразные стимулы. Примерно в два с половиной месяца у младенца появляется социальная улыбка, которая обращена к другому человеческому лицу.

С этого момента ребенок требует социальных контактов, в результате чего появляется новый вид эмоционального реагирования — формирование аффективно-личностных связей.

В 3-месячном возрасте младенцы уже «настроены» воспринимать родительские эмоции, и их поведение показывает, что они ожидают увидеть выражение эмоций на лице матери или отца.

Если первые эмоции связаны с биологическими потребностями младенца (в самосохранении, в свободе и удовольствии), то дальнейшее обогащение поводов к проявлению эмоциональных реакций связано с интеллектуальным развитием ребенка.

В 2-3 года появляются социальные формы гнева — ревность и зависть. Дети сердятся и плачут, если их мать у них на глазах ласкает чужого ребенка. В результате социальных контактов появляется радость как выражение базовой эмоции удовольствия. В три-пять лет стыд, соединяясь с эмоцией страха, приобретает новое качество, превращаясь в страх осуждения.

Практически каждый человек в процессе своей деятельности оказывался в ситуации, когда он испытывал эмоции. Типичная ситуация, с которой сталкивается каждый школьник или студент — контрольная работа.

Эмоции проявляются, если при ее выполнении возникают трудности, либо для решения поставленных задач не хватает времени [3:51].

Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением. Поэтому личностно значимые отношения к другим людям определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций. При этом, как отмечает В.Н. Куницына, недостаток опыта переживания эмоций в новой ведущей деятельности и опыта общения приводят к тому, что подросток в основание своего эмоционального эталона кладет не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного подразумеваемого человека.

У подростков по сравнению со школьниками младших классов улучшается вербальное обозначение базовых эмоций страха и радости.

Основной содержательной характеристикой эмоций и чувств в юношеском возрасте является будущее. Доминируют эмоции, связанные с ожиданием будущего, «которое должно принести счастье».

П.А. Ковалев изучил возрастную динамику эмоциональных свойств личности, изучил изменение с возрастом (с 5-го по 11-й класс) самооценку трех эмоциональных свойств личности: вспыльчивости (эмоциональной возбудимости), обидчивости и мстительности. Почти во всех возрастных группах выше всего школьники оценили у себя вспыльчивость, затем обидчивость и ниже всего — мстительность.

Самооценка вспыльчивости выше всего была у школьников 13 лет, обидчивости — у школьников 12 лет, а мстительности — у школьников 14-15 лет.

Подводя итог возрастных изменений эмоциональной сферы, можно отметить следующие моменты:

1. увеличение количества эмоциогенных объектов, особенно имеющих социальный характер;
2. возрастание дифференцированности эмоциональных переживаний;
3. возникновение эмоциональных переживаний не только по поводу настоящего, но и по поводу будущего;
4. появление способности отрывать экспрессивные средства от переживаний;
5. увеличение способности понимания эмоций других людей.
6. переход эмоциогенных реакций от импульсивности к произвольности [2:401].

Т.А. Немчин общие изменения в эмоциональной сфере пожилого человека характеризуетследующими признаками: изменение динамичности эмоциональных состояний, выражающееся либо в инертности, либо в лабильности эмоций; возрастание роли и места, занимаемого

отрицательными эмоциями; высокая устойчивость высших эмоций. В пожилом возрасте значительно уменьшается контроль над проявлением эмоций (смех, радость, печаль). Нередко наблюдается и противоположное явление — эмоциональная черствость, снижение эмпатийности. К частным признакам эмоциональной сферы у пожилых людей Т.А. Немчин относит устойчивое преобладание той или иной модальности переживаний: тревоги, грусти, раздраженного недовольства. Однако имеется большая категория лиц, у которой до глубокой старости сохраняются оптимистическое настроение, бодрость духа.

Многие особенности эмоциональной сферы лиц пожилого возраста обусловлены изменением их социальной роли в обществе в связи с уходом на пенсию, с необходимостью адаптации к новым условиям жизни.

Знак эмоциональных переживаний в значительной мере определяется выбираемой пенсионером стратегии своего приспособления к новой жизни — сохранения себя как личности с социальными связями с обществом или как индивида, замыкающегося в рамках своей семьи и самого себя.

Изменения эмоциональной сферы связаны как с физическим, так и психическим состоянием человека. Неспособность пожилого человека что-либо сделать для других вызывает у него чувство зависти и вины, которое впоследствии прорастает равнодушием к окружающим, безучастным отношением к своему настоящему и будущему, к снижению эмоционального контроля. Безразличие стариков расценивается геронтологами и психиатрами как способ защиты от сильных переживаний (в том числе — и положительных), которые могут сократить годы жизни.

Для лиц пожилого возраста характерна хроническая озабоченность, которая может рассматриваться как слабо выраженная тревога. Старики озабочены своим здоровьем, будущим своих детей и внуков, политическим и экономическим положением страны. С другой стороны, у пожилых возникает чувство одиночества. Понимая, что их поведение часто бывает неадекватным, они отказываются от общения, все больше уходят в себя. Переживание одиночества перерастает со временем в ощущение необъяснимого страха, сильного беспокойства, отчаяния [2:390-407].

Таким образом, онтогенез человека возрастная психология разделяет на сензитивные периоды, каждый из которых способствует появлению у человека определенных психических новообразований. Если новообразования не появилось в соответствующее время, вероятно, что оно может не появиться в целом, поэтому воспитательное воздействие на определенные грани личности должно быть своевременным (иначе он будет неэффективным). Сензитивные периоды объединяются в стадии. Эти стадии

существуют объективно, они отделяются друг от друга возрастными кризисами (1-го, 3-го, 7-го годов жизни, подросткового возраста и т.д.), однако о содержании этих стадий у психологов единого мнения нет. Есть большое количество теорий онтогенеза [1:89].

Список литературы

1. Ермолаева М.В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: Учеб.пособие /М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева. – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – С. 11-18; 21-42.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2008. - с. 414-418.
3. В.Д. Шадриков Введение в психологию: эмоции и чувства. - М.: Логос, 2002. - 156 с.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В СРЕДЕ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Лычагина С.В.
г.Санкт-Петербург

Как и в любой социальной организации, в армейской среде возникают конфликты различного рода. В управлении вооруженными силами управление конфликтами является важной составляющей, поскольку конфликты, предоставленные самим себе, могут дестабилизировать и разрушить любую организацию, в том числе и военную. Проблема изучения профилактики конфликтов в воинских подразделениях приобретает высокую значимость в условиях реформирования армии. Также считается, что в современной армии она требует незамедлительного прикладного вмешательства в виде психопрофилактических мероприятий, способствующих их урегулированию.

Анализируя специфику конфликтов в воинских коллективах, ученые, занимающиеся данной проблематикой, подчеркивают, что напряженность межличностного взаимодействия может быть обусловлена спецификой социально-психологических условий, в контексте которых люди, неся боевую службу, недостаточно подготовлены к адекватному реагированию на затруднения, возникающие в общении с другими людьми.

Особенности взаимоотношений в воинском коллективе определяются спецификой структуры и деятельности данного коллектива, а также

индивидуально-психологическими характеристиками военнослужащих. Жесткая регламентация жизни и деятельности военных, возрастные особенности, напряженный ритм военной службы и длительность пребывания членов воинского коллектива в условиях совместной деятельности, обусловливают актуальность проблематики конфликтов для армейских психологов. Выявление социально-психологических особенностей личности военнослужащих имеет большое значение для успешного формирования конфликтной и коммуникативной компетентности каждого военнослужащего в процессе служебно-боевой деятельности. Вместе с тем, актуальность и значимость данной проблематики обусловлены тем, что изучение причин, условий и факторов, порождающих конфликтное поведение, позволяет целенаправленно разрабатывать превентивные меры, направленные на заблаговременное предупреждение возникновения межличностных конфликтов в воинских коллективах.

Проблема конфликтов в армии, их причины и особенности поведения военнослужащих в конфликте представлены в работах А.В. Барабанщикова, В.П. Гилицкого, А.Д. Глоточкина, Г. Надежкина, Н.Ф. Феденко и др. В их работах установлено, что конфликты в воинских коллективах могут быть порождены целым комплексом причин, среди которых выделяют объективные и субъективные. Рассмотрим объективные причины и факторы конфликтов.

1. Недостаточная обеспеченность подразделения всем необходимым для нормальной жизнедеятельности и выполнения боевых задач. Это относится как к материальным, финансовым и техническим средствам, так и к укомплектованности подразделений личным составом. Вынужденность решения непосильных задач порождает конфликты.

2. Нарушения социальной справедливости при распределении материальных и духовных благ. Это касается не только значительных материальных ресурсов, но и очередности заступления в наряды, равномерности служебной нагрузки, убытия в отпуск в наиболее удобный период, выдвижения на вышестоящую должность, представления к наградам, возможности поступления в учебные заведения и т.п.

3. Недостаточная разработанность правовых и других нормативных процедур разрешения межличностных противоречий, возникающих во взаимоотношениях военнослужащих.

4. Сложность и динамичность воинской деятельности. Например, на определенные временные отрезки (апрель - май и октябрь - ноябрь) приходится около 40% конфликтов между руководителями и

подчиненными. Это связано с нарушением системы межличностных отношений, происходящих в результате увольнения в запас одних воинов и призыва других, и с различной требовательностью командиров к организации службы вообще и боевой подготовки, в частности, в конце учебных периодов.

5. Несоответствие нормативного (закрепленного уставом) характера отношений военнослужащих тому типу отношений, которые возникают в процессе служебной деятельности. Иногда конфликт является одним из немногих способов, с помощью которого военнослужащий может защитить свое достоинство, отстоять свои интересы.

6. Сложность социальной и профессиональной адаптации командиров к своему должностному статусу. Выявлено, что наиболее конфликтны первые 3-4 месяца пребывания руководителя в новой должности.

Среди субъективных причин возникновения конфликтов можно выделить управленческие и психологические.

Управленческие причины:

- принятие необоснованных или ошибочных решений;
- излишняя опека или подмена старшими начальниками младших в выполнении ими своих должностных обязанностей;
- слабая забота некоторых руководителей о престижности первичных командных должностей;
- несоответствие между функциями и средствами, которые имеются в распоряжении у военнослужащего для выполнения этих функций;
- примерное равенство ряда категорий военнослужащих-начальников по возрасту с подчиненными (диады «офицер-прапорщик», «сержант-солдат»);
- недостаточная профессиональная подготовка ряда военнослужащих.

Психологические причины:

- существование в некоторых подразделениях противоречащих уставным требованиям традиций и обычаев, выражающихся в перекладывании отдельными военнослужащими своих обязанностей на сослуживцев;
- низкая культура общения, грубость и нетактичность, нетерпимость к чужому мнению;
- стремление командира утвердить свой авторитет любой ценой;
- отрицательная установка на подчиненного, на начальника;

- напряженные, сложные взаимоотношения между военнослужащими (чем напряженнее межличностные отношения, тем чаще возникают конфликты между военнослужащими);
- предвзятое отношение некоторых начальников к своим подчиненным;
- завышенная самооценка военнослужащего;
- стремление нечестным путем добиться лидерства в коллективе;
- негативизм в поведении отдельных военнослужащих;
- повышенная агрессивность и раздражительность;
- эмоциональная неустойчивость, излишняя тревога, низкое самоуважение;
- ярко выраженные акцентуации характера.

Необходимо отметить, что, зная причины возникновения конфликтных ситуаций в коллективе, офицер-руководитель может стратегически правильно организовать свою деятельность по профилактике конфликтных отношений среди военнослужащих. Основное внимание следует сосредоточивать не на борьбе с зачинщиками или инициаторами конфликта, а на поиске путей разрешения противоречий, возникающих в процессе взаимодействия военнослужащих.

ОБЪЯСНЕНИЕ В ПСИХОЛОГИИ: НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО ОБЪЯСНЕНИЯ

Мазилов В.А.

Работа выполнена при поддержке РФФИ грант 18-013-00137

Неоднократно приходилось писать о трудностях, с которыми приходится сталкиваться психологам при объяснении тех или иных психических явлений (Мазилов, 2017, 2020). При попытке объяснить психическое явление и используя при этом причинно-следственное объяснение, психолог обычно приходит к необходимости редукции этого явления к физиологии (в большинстве случаев), либо к социологии.

В чистом виде это хорошо видно на материале современной нейронауки. Передовые ученые, вооруженные самыми высокотехнологичными приборами и методами исследования, приходят к впечатляющему выводу, согласно которому мыслит и принимает решение не человек с его сложным психическим миром, а мозг. Оставим представителей

уважаемой нейронауки, предоставив им пройти свой путь получения следствий из сделанных выводов до конца.

Вернемся к психологам, которых хорошо понимая бесперспективность редукции психического к непсихическому, вовсю используют интерпретацию и избегают объяснения.

Если это кому-то покажется преувеличением, адресую к работе мудрого Б.Г.Ананьева, в которой перечислены методы и этапы психологического исследования (Ананьев, 1996).

Б. Г. Ананьевым, как известно, выделяются следующие группы методов: 1) организационные (в эту группу входят сравнительный, лонгитюдинальный, комплексный); 2) эмпирические (в эту группу входят обсервационные, экспериментальные, психодиагностические методы, праксиметрические и биографические методы); 3) обработки данных (количественные и качественные методы анализа); 4) интерпретационные методы (различные варианты генетического и структурного методов).

Как легко увидеть про объяснение речь не идет, предусмотрена только интерпретация.

Не стоит удивляться и следующему выводу: к сожалению, в современной российской психологии теории объяснения пока нет. Ее только предстоит разработать.

Поскольку встает задача разработки новой концепции объяснения, наметим некоторые шаги на пути разработки такой концепции.

1. Необходимо включить объяснение в более широкий контекст, где представлены другие методологические концепты. Желательно это должна быть схема структуры психологического исследования.

2. Необходимо объяснение рассматривать в историческом ключе, проанализировав те формы и виды объяснения, которые использовались в истории научной психологии.

3. Необходимо, разумеется, признание множественности видов объяснения, отказ от монополии причинного объяснения.

4. Необходим решительный отказ от психофизического параллелизма.

5. Необходимо представить новую трактовка предмета психологии.

6. Необходимо осуществить перенос объяснения в структуру предмета. Последнее, как представляется, требует хотя бы минимального комментария. Дело в том, что использование понятия совокупный предмет психологии позволяет осуществить требование, сформулированное некогда Э.Шпрангером, согласно которому психическое должно объясняться посредством "psychologica - psychological".

7. Необходимо «вернуть», «восстановить в правах» причинно-следственное объяснение в психологии, поскольку его значение подтверждается многовековой историей науки.

Понятно, что в рамках статьи малого объема невозможно все осветить эти вопросы.

Как нам представляется, объяснение должно вернуться в психологию.

Рассмотрим, на каких условиях это возможно.

Самых основных – два: трактовка предмета психологии и перенос объяснения в структуру предмета.

Главная идея, которая отстаивается в настоящей статье, состоит в том, что причинно-следственное объяснение должно вернуться в психологию, но само оно должно быть перенесено внутрь предмета психологии, понимаемого как совокупный.

Предмет должен пониматься как совокупный, обнимающий все пространство психических явлений. Предмет должен быть не просто важным психологическим понятием, но должен выполнять определенные функции в структуре психологического знания. Иными словами, к предмету психологии существуют определенные требования.

Конструкт «внутренний мир человека» прошел такую проверку (Мазилов, 2020).

Как отмечалось в наших предшествующих работах, внутренний мир как предмет психологической науки включает в себя различные образования, но который тем не менее представляет собой целостность, имеющую свою архитектонику. Ядром, объединяющим все составляющие внутреннего мира в единое целое, выступают способности.

В структуре внутреннего мира человека наличествуют психологические образования, имеющие различное происхождение и разную природу. Понятно, что некоторые компоненты в большей степени зависят от биологических факторов, другие от социальных. Однако все они – психические явления, входящие во внутренний мир человека. К этим образованиям вполне правомерно применять причинно-следственное объяснение, которое в этом случае является нередуктивным, поскольку остается в пределах предмета психологии. Специально подчеркнем, что использование причинно-следственного объяснения, естественно, не отменяет широкого применения других видов объяснения, например, из известной классификации видов объяснения Брауна (Brown, 1963).

Таким образом, мы можем констатировать, что причинно-следственное объяснение имеет возможность вернуться в психологию. Отметим, что в этом

случае психология встанет в один ряд с естественными науками, где причинно-следственное объяснение традиционно используется как основное.

Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания. М.:Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО" Модек",1996. 384 с.

2. *Мазилов В.А.* Предмет психологии / В.А.Мазилов. Ярославль, 2020б. - 186 с.

3. *Мазилов, В.А.* Методология психологической науки: история и современность. / В.А.Мазилов. Ярославль, 2017. 419 с.

4. *Brown R*. Explanation in social science / R. Brown. - Chicago, 1963. - VIII, 198 p.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ СЛУХА,КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ

Малихова Л.Н.

ОКОУ «Курская школа-интернат для детейс ограниченными возможностями здоровья», г. Курск

дефектолог, директор,Курский государственный медицинский университет, заочный аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, г. Курск, Россия

Аннотация: в статье содержится описание проблемы психического выгорания педагогов, работающих в условиях коррекционной деятельности с обучающимися, имеющими нарушения слуха, и в качестве перспективного направления исследования дано обоснование ресурсного подхода к его преодолению. Как основание для разработки компетентностной модели сопровождения педагогов рассматривается социально-психологическая компетентность по оптимизации межличностных отношений между субъектами образовательного процесса: обучающимися, их родителями, педагогами, администрацией образовательной организации.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность, ресурс преодоления, психическое выгорание, педагоги, обучающиеся с нарушениями слуха.

Специфика педагогической деятельности в отдельных образовательных организациях для детей с нарушениями слуха имеет свои особенности. Многие ученые, раскрывающие теоретические предпосылки и методические приемы современной сурдопедагогики (Л.С. Выготский, С.А. Зыков, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Т.С. Зыкова, Р.М. Боскис, А.М. Гольдберг, Т.Г. Богданова и др.) изучали и анализировали особенности работы с этой категорией детей.

Мы полагаем, что чрезвычайно актуально рассмотреть тот же вопрос с иной точки зрения — с позиции изучения особенностей межличностных отношений и поддержания психического здоровья педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения слуха. Проблема сохранения квалифицированных кадров в социальной сфере, проблема их активности, укрепления профессиональной выносливости, адаптивности и толерантности к развитию психического выгорания является очень актуальной на сегодняшний день.

Специальному педагогу отводится ведущая роль в преодолении недостатков психофизиологического развития детей с нарушениями слуха в целях их социальной адаптации и интеграции, а также возлагается ответственность за формирование всесторонне развитой личности особого ребенка. Все это требует от педагогов социально-психологической компетентности в понимании характера самих ситуаций межличностных взаимодействий, эмоций и чувств, мотивов поведения как собственных, так и у детей, в управлении ими.

Согласно А.В. Квитчастому (2012) [6], социально-психологическая компетентность, является целостной характеристикой индивида, проявляющейся в способностях понимать социально-психологические механизмы и мотивы своего поведения и поведения других людей, этические правила и нормы, чувствовать эмоциональное состояние и уметь им управлять в процессе коммуникации и прогнозировать, устанавливать доверительные отношения и применять адекватные тактики в межличностных отношений [6].

В этой связи ведущее значение приобретает характер межличностных отношений, складывающихся между всеми субъектами образовательного процесса: обучающимися, их родителями, педагогами, администрацией образовательной организации. Система межличностных отношений в педагогическом коллективе – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые педагогические работники воспринимают и оценивают друг друга. Важно учесть, что в большинстве

случаев состав педагогического коллектива преимущественно женский, и это не может не влиять на характер межличностных отношений, возникающих в нем. Следовательно, коллектив женщин более эмоционален, чаще подвержен смене настроений, более конфликтен, чем те коллективы, в которых в значительной части представлены мужчины. Эмоциональные переживания специальных педагогов, психологические трудности, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности, в том числе и в межличностных отношениях, способствуют возникновению психического выгорания [4; 9]. Согласно К. Маслач (1981) психическое выгорание следует рассматривать как состояние физического, эмоционального и умственного истощения личности, вызванное взаимоотношениями между профессионалом и его клиентом [10]. Оно проявляется в виде эмоциональной усталости и опустошенности, исчерпанности энергетических ресурсов, редуцирования профессиональной компетентности в «субъект-субъектных» профессиях объясняется когнитивной сложностью межличностного общения, разновозрастным контингентом клиентов, остротой их проблем и т.д.) [10]. Его генез также обусловлен деструкцией «ресурсной базы противодействия» [2].

В последнее время наиболее актуальным направлением исследований проблемы преодоления психического выгорания выступает ресурсный подход [1; 2; 3; 5; 8].

Согласно О.И. Бабич (2009) [1] личностные ресурсы преодоления психического выгорания следует понимать как сложную самоорганизующуюся систему внутренних (личностных) и внешних ресурсов, благодаря которым человек может изменить негативное влияние внешних и внутренних факторов психического выгорание на положительное, а также устранение их влияния [1]. Важным является способность проводить ревизию имеющихся ресурсов и их накапливать, а также наращивать их количество.

Осмысленность жизни, высокое смысловое ресурсообеспечение профессиональной деятельности, актуальные смысловые состояния высокого уровня синхронизации смыслов во временных локусах жизни, согласно А.Н. Густелевой (2009) обеспечивают устойчивость учителя к психическому выгоранию [3].

Среди метакогнитивных способностей личностных ресурсов преодоления психического выгорания А.В. Карпов (2016) выделяет рефлексию и саморегуляцию [5].

С позиций субъектно-деятельностного подхода Л.М. Митиной (2011) к преодолению психического выгорания целью психологической помощи

должно быть развитие субъектности, преодоление профессиональных и личностных кризисов, поскольку психическое выгорание обусловлено дефицитом субъектности как способности выстаивать стратегию своей деятельности, ставить и корректировать цели, реализовывать действия и оценивать их [8].

В 2019 году в Областном казенном общеобразовательном учреждении «Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» проведено пилотажное исследование среди 20 педагогов женского пола (в возрасте 36,5±3,7 лет, имеющих стаж профессиональной деятельности от 5 до 17 лет) по изучению особенностей их психического выгорания при различном уровне ресурсности. В пакет психодиагностических методик вошли опросники: «Эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко), «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Н.В. Водопьянова, М. Штейн) [7]. Эмпирически доказано, что при оптимизации личностных ресурсов педагогов возможно снижение выраженности складывающейся симптоматики психического выгорания в виде переживаний психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности, неудовлетворенности, редукции профессиональных обязанностей, деперсонализации, а также появляющихся психосоматических и психовегетативных проблем [7].

Таким образом, цель дальнейшего исследования состоит в изучении социально-психологической компетентности педагогов, работающих в условиях коррекционной деятельности с обучающимися, имеющими нарушения слуха, как ресурса преодоления психического выгорания, а также в разработке и внедрении компетентностной модели сопровождения педагогов по оптимизации их межличностных отношений и преодолению психического выгорания.

Список литературы

1. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального «выгорания»: монография. – Иркутск, 2009. –172 с.
2. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. … д-ра психол. наук. – СПб., 2014. – 49 с.
3. Густелева А.Н. Личностные факторы устойчивости к синдрому «выгорания» в профессии учителя: автореф. дис. …канд.психол.наук.– Хабаровск, 2009. – 24 с.

4. Емельянова Т. П., Шуралева Е.И. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов коррекционной школы // Горизонты гуманитарного знания. Психология. – 2018. № 5. – С.67-84.
5. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход. – Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. дом РАО, 2016. – 644 с.
6. Квитчастый А.В. Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования: автореф. дис. …канд.психол. н. – Москва, 2012. –26 с.
7. Малихова Л.Н., Молчанова Л.Н. Особенности психического выгорания педагогов специального (коррекционного) образовательного учреждения с различным уровнем ресурсности (пилотажное исследование) / В сборнике: Психология здоровья и болезни: клинико-психологический подход. Материалы IX Всероссийской конференции с международным участием. Под редакцией П.В. Ткаченко. –2019. –С. 177-185.
8. Митина Л.М., Галина З.Н. Психологические условия и факторы совершенствования высшего профессионального образования.// Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 5. – С. 202-212.
9. Молчанова Л.Н., Кузнецова А.А. Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности // Перспективы науки и образования. −2019. −№ 2 (38). − С. 212-228.
10. MaslachC. Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs; Prentice-Hall, 1982. – 177 p.

ЦЕЛЕВЫЕ УСТАНОВКИ СПОРТСМЕНОВ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА

Махмудов М.К.

г.Бухара, Узбекистан

Недостаточное знание целевых установок спортсменов затрудняет организацию психологической работы в команде, не позволяет, понять, как спортсмены осознают организацию тренировочной работы, что затрудняет организацию обратной связи со спортсменами и может создать определенные трудностисистеме взаимоотношений тренер-команда. Одновременно это

затрудняет тренеру правильно выстроить тренировочный процесс и тем самым снижает эффективность тренировочного процесса.Целью данного исследования было определение целевых установок игроков в сборных командах по спортивным играм. Для решения этой задачи использовалась анкета «Целевые установки спортсменов в спортивных играх». Анкетирование проводилось среди спортсменов четырех сборных команд Бухгу: (баскетбол – мужчины, баскетбол – женщины, футбол – мужчины, мини футбол – женщины). Количество респондентов составило 40 человек.Разработанная анкета включала вопросы, позволяющие игрокам оценить свой вклад в результаты команды в прошедшем сезоне, а также оценить перспективы команды в текущем сезоне. Спортсменам также предлагалось указать наиболее значимые факторы, которые могут способствовать успешному выступлению команды в текущем сезоне и определить причины, которые могут помещать достижению поставленной цели.Проведенные исследования показали высокую заинтересованность спортсменов при ответе на вопросы анкеты. Анкета состояла из 4 блоков вопросов.Первый блок вопросов анкеты касался итогов прошедшего сезона.

1. Большинство участников всех команд (от 60 до 84 %) считают, что им не удалось полностью реализовать свои игровые возможности в прошедшем сезоне.
2. Только 40 % игроков мужских команд (баскетбол и футбол) удовлетворены игрой команды в прошедшем сезоне. Удовлетворенность своей игрой отмечают лишь 50 % всех спортсменов.
3. Одним из положительных моментов прошедшего сезона спортсмены данных команд отмечают то, что за это период сложился коллектив единомышленников (70-90 %). В тоже время более 30 % спортсменов считают, что в команде есть игроки, которые оказывают негативное влияние на коллектив.

Эти противоречивые данные должны стать сигналом для тренера и указывают на необходимость обратить больше внимание на психологический климат в коллективе. Наличие игроков, которые не в полной мере приняты коллективом, может оказать отрицательное влияние на игровую эффективность команды в самые ответственные моменты выступления.Второй блок вопросов относился к перспективам выступления команды на вторую половину соревновательного сезона.Игроки всех команд достаточно высоко оценивают свой потенциал на нынешний сезон: порядка 60 % считают возможным выйти в финал студенческой лиги (баскетболисты мужчины) или в финал студенческой лиги Узбекистан (футболисты

мужчины).При этом самым главным при решении этой задачи в порядке значимости участники разных команд называют следующие условия:

- улучшение финансового обеспечения;
- профессионально организованный тренировочный процесс;
- специальная психологическая подготовка;
- сплоченность команды и максимальная отдача каждого игрока в игре.

Одновременно игроки всех команд отметили необходимость повышения требовательности со стороны тренера в процессе занятий (более 70 %), а также указали на необходимость повышения уровня физической подготовки (более 50 %) игроков.

Анализ проведенного исследования позволил выделить общие и специфические проблемы каждой команды и дать рекомендации тренеру.

1. Тренировочный процесс не у всех команд на достаточно высоком уровне. Особенно это относится к мужской баскетбольной команде. Игроки данной команды недостаточно ответственно относятся к тренировкам, имеются случаи пропуска тренировок. Отношения тренера с игроками в данной команде носят чересчур либеральный характер, что как нам представляется, не позволяет требовать от игроков максимальной отдачи на тренировках. В этой команде есть группа возрастных, опытных игроков, игравших в высшей суперлиге, которые недостаточно мотивированы на максимальную отдачу на тренировках.
2. Мужская футбольная команда практически разделена на 2 группы, которые тренируются раздельно. Это затрудняет подготовку к играм, усложняет руководство командой в процессе выступления.
3. Проблема женской команды по мини-футболу, выступающей в высшей лиге, заключается в недостаточной сбалансированности состава. Данный состав по численному составу и уровню их квалификации в настоящее время не может претендовать на высокое место. Рекомендации, которые можно отнести ко всем командам:

- повысить тренировочную дисциплину и требовательность к спортсменам;
- увеличить количество тренировок до 8-10 в неделю;
- определить контрольные нормативы для каждого игрока (для поддержания физических кондиций на определенном уровне);
- составить конкретный план на завершающем этапе подготовки;
- определить конкретное вознаграждение для игроков и тренеров, как на протяжении тренировочного и соревновательного сезона, так и по окончанию сезона при выполнении конкретных заданий, как каждым игроком, так и командой в целом. Определить четкие критерии, по которым будет оцениваться выполнение поставленных задач;

• полезным представляется организации постоянной психологической работы в каждой команде.

Проведенное исследование по выявлению целевых установок спортсменов из команд игровых видов спорта Бухгу показало, что их знание позволяет выяснить психологический климат в командах, обозначить имеющиеся проблемы и дать рекомендации тренеру по более эффективному построению тренировочного процесса и путей решения существующих проблем.

Список литературы

1. Коломейцев, Ю.А. Взаимоотношения в спортивной команде. – М.: Физкультура и спорт, 1994.
2. Кричевский Р.Л., Рыжак М.М, Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. – М.: Изд-во МГУ, 1995.
3. Мальчиков, А.В. Социально психологические основы управления спортивной командой. – Смоленск: СГИФК, 2007.
4. Моргулец, Л. Методы социально-психологической диагностики личности. – Л., 1999

УДК: 159.922.7

К разработке интегративных методов теоретических исследований в психологии

Мединцев В.А.

кандидат психологических наук, н.с. лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины

Аннотация. Актуальной составляющей научных исследований является разработка новых теоретических построений и критический анализ существующих теорий. Соответственно, сохраняется актуальность изучения и совершенствования методов теоретических исследований в научной психологии. Однако нерешёнными остаются проблемы интеграции результатов, полученных в общенаучной методологии и неоднородной методологии психологической науки, что не способствует интегративным тенденциям. Одним из направлений разработки интегративных методов теоретических исследований в психологии может стать описание процессов

теоретизирования, основанное на математическом аппарате теории множеств.

Ключевые слова: теоретические исследования в психологии, метод, процесс, множество.

ON THE DEVELOPMENT OF INTEGRATIVE METHODS FOR THEORETICAL RESEARCH IN PSYCHOLOGY

Annotation. The actual component of scientific research is the development of new theoretical constructions and critical analysis of existing theories. Accordingly, it remains relevant to study and improve methods of theoretical research in scientific psychology. However, the problems of integrating the results obtained in the general scientific methodology and the heterogeneous methodology of psychological science remain unresolved, which does not contribute to integrative trends. One of the directions for development of integrative methods of theoretical research in psychology can be a based on the mathematical apparatus of set theory description of the theorizing processes.

Keywords: theoretical research in psychology, method, process, set.

Во всех видах научно-психологических исследований есть элементы теоретической работы. Помимо новых теоретических разработок, наиболее распространенными являются критический анализ и систематизация существующих теорий и методов экспериментальных исследований. В трудах философов и специалистов различных научных дисциплин, в том числе психологии, отмечены основные причины создания новых теоретических моделей. В числе причин выделяют, в частности: недостатки подходов, существующих в данной области; необходимость построения более общей, по сравнению с имеющейся в данной дисциплине, теоретической модели, которая охватывает более высокие уровни описания и более широкую эмпирию; решение задач разработки междисциплинарных теоретических моделей (в рамках осуществления программ интеграции научных знаний).

Необходимость в разработках новых и совершенствовании существующих теоретических подходов в психологии сохраняется, однако среди научных публикаций абсолютно преобладают работы эмпирического характера, в том числе с нечёткой теоретической основой. По этому поводу не раз высказывались выдающиеся психологи, например у Б. Ф. Ломовая читаем: «Если теоретическое исследование опирается на нечеткую методологическую (философскую) позицию, то возникает опасность

подмены теоретического знания эмпирическим, соскальзывание к эмпиризму со всеми вытекающими» [3, с. 7]. Отмечу, что даже в этой фразе содержится нечёткость: методология неявно приравнена к философии, хотя в дальнейшем тексте речь идет о методологии психологической науки как относительно самостоятельной сфере научного знания и деятельности.

Вопросы, связанные с методами и методологией психологии, широко и разносторонне рассмотрены в работах многих известных психологов, при этом выдвинутые ими трактовки метода психологического исследования содержат существенные различия и допускают различные интерпретации, что не способствует утверждению любой из них в качестве общепринятой (интегративной) формулировки. Тем не мене, методологию и метод исследований со временем рассматривают все более чётко – при сохранении отношение к ним как к важнейшим компонентов научного знания. В недавней работе В. Д. Шадриков и В.А. Мазилов отметили: «Методология является "сердцевиной" психологического знания вообще, поскольку, в конечном счете, именно она определяет существенные характеристики "предметного" знания (и феноменологию, и теорию) и и истории (как она будет интерпретироваться) [5, с. 38]. Заимствованный из греческого термин «метод» по содержанию соответствует русскому «способ» и обозначает определенную структуру активности человека – действий, операций и их последовательности (в этимологических определениях также есть описания способа как пути, приема действия и т.п. .). В связи с этим представляется рациональным рассматривать методы психологических исследований как структуры (состав и последовательность) действий, в которых осуществляются исследования.

Изучение формирования и структуры теоретизирования периодически становятся предметами философских, психологических и методологических дискурсов, а позитивным примером использования общенаучной методологии в описании теоретических исследований является работа [4]. В ней, в частности, указано отсутствие чёткого различения методов познания и методов теоретического исследования (при совпадении ряда существенных терминов) и предложено рассматривать методологию как учение об организации деятельности. Соответственно, методологическая структура научного, в том числе психологического, исследования рассмотрена авторами в трёх составляющих: деятельность, действие, операция.

В более широкой перспективе приходится констатировать, что сохраняются проблемы внедрения результатов, полученных в общенаучной методологии и методологии психологической науки, что не способствует интегративным тенденциям в развитии научного знания. Одним из

перспективных направлений построения универсальной структуры методов теоретических исследований представляется использование для этой цели медиаторов межпарадигмального взаимодействия ([1] и др.). В частности, медиаторами взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной парадигм в человековедении могут служить логически релевантные (вписывающиеся в сциентистскую парадигму) теоретические модели, применимые к широкому кругу предметов, традиционно изучаемых в рамках гуманитарной парадигмы. Такой, в частности, могла бы стать процессуальная трактовка теоретизирования, основанная на системном описании культурных процессов ([2] и др.). Суть указанного подхода состоит в том, что любые процессы, в том числе теоретизирования, могут быть представлены с использованием математического аппарата теории множеств, а именно как отображения, в записи которых есть функциональные компоненты («регуляторы»), прообразы (исходные состояния) и образы (результаты процессов). В мышлении теоретика модусы культуры (в данном случае компоненты научного знания) могут взаимодействовать в многочисленных процессуальных сочетаниях, которые можно системно описать и проанализировать в схематизме отображения множеств. Учитывая интегративный характер указанного подхода, есть основания надеяться, что в этом направлении исследований со временем будут получены более чёткие и универсальные модели описания методов теоретизирования в психологии.

Список литературы

1. Балл Г. А., Мединцев В. А. К построению формальных моделей культурных процессов // Горизонты образования. – Севастополь, 2013. – № 3. – С. 186–193.
2. Балл Г. А, Мединцев В. А. Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры // «Психология третьего тысячелетия»: I Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014. – С. 22–26.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984.
4. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 209. – 280 с.
5. Шадриков В. Д., Мазилов В. А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. М. : Издательство Юрайт, 2017. 411 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННЫХ КРИЗИСНЫХ ЯВЛЕНИЙ

Меркульев М.Ю.

партнер в компании - разработчике образовательных технологий Полюс-НТ, Иркутск, инструктор Школы Открытого диалога

Аннотация: *в статье рассматриваются аспекты и проявления системного кризиса, с которым в настоящий момент столкнулось человечество. Рассмотрены аспекты отставания социальных практик от промышленных технологий. Рассмотрены пути возможного решения существующих проблем лежащие на стыке социальной психологии и нейрофизиологии, в том числе психика, как потенциальная основа следующего технологического уклада.*

Ключевые слова*: парадигматический кризис, биопсихосоциальная модель, интегративный подход, игровые механизмы, гибридное образование*

Abstract: *The article discusses the aspects and manifestations of the systemic crisis that humanity is currently facing. The aspects of the lag of social practices from industrial technologies are considered. Ways of possible solutions to existing problems lying at the intersection of social psychology and neurophysiology, including the psyche, as a potential basis for the next technological structure are examined.*

Key words: *pradigmatic crisis, biopsychosocial model, integrative approach, game mechanisms, hybrid education*

В настоящее время человечество столкнулось с широким кругом проблем, позволяющим увидеть системный характер стоящих перед ним вызовов. Можно наблюдать сочетание нескольких кризисных явлений в различных областях деятельности и познания, которые могут быть связаны с исчерпанием возможностей инструментов и представлений, лежащих в их основе. Так, экологический кризис можно увидеть, как проявление представлений о подчинении человеку природы и, как следствие, фактическим наступлением антропоцена, когда человечество оказывает на среду обитания широкий спектр воздействий геологических масштабов. С точки зрения экономики, парадигма роста и глобализации встретилась с естественной границей, связанной с достижением большей частью ведущих отраслей глобального размера кооперации и рынков масштаба всего населения земного шара. Экономика встретилась с кризисом одной из своих базовых аксиом, основанной на рациональности человеческого поведения [1]. Кризис управления связан с ростом сложности критической инфраструктуры, с увеличением числа динамически поддерживаемых метастабильных

состояний равновесия. Кроме того, современные информационные технологии приводят к появлению непрозрачных, с точки зрения принципов работы, механизмов управления, основанных на технологиях искусственного интеллекта. Все это находит отражение в концепции VUCA-мира. Развитие технологий, построенное на принципах ускоряющегося роста, ведёт к ускорению смены технологических платформ, необходимости поддержания скорости изменений, для обеспечения стабильного экономического развития высокотехнологичных отраслей, что приводит к кризисным моделям типа технологической сингулярности Курцвейла. В современном познании наблюдается ряд кризисных явлений [2], связанных с постоянным ростом числа научных дисциплин и объёма информации, и, как следствие, фрагментарности знания, а так же с кризисом оснований ведущих отраслей познания, таких как физика и математика. Кроме того, мы начинаем встречаться на практике с биологическими и антропными ограничениями механизмов, лежащих в основе познания (Э. Морен). Кризис образования во многом связан с отставанием скорости изменения системы образования от скорости технологического развития. Так, фактически, мы имеем дело с институтом образования, сформированном в четвёртом технологическом укладе, в процессе перехода к шестому, что приводит к появлению многочисленных смысловых разрывов между образованием и практикой (К. Робинсон).

Можно рассмотреть ряд явлений, которые могут помочь увидеть системные взаимосвязи и предпосылки кризисных явлений в широком спектре областей. Современные медицинские исследования показывают, что одиночество выходит на первое место среди факторов, определяющих смертность от широкого круга причин. Так же существует значимая корреляция между осознанием жизненных целей и продолжительностью жизни, между отказом от лжи и искажения информации и показателями физического и психического здоровья [3]. Также А.Дамасио обнаружил, что нарушение функций областей мозга, отвечающих за эмоции, приводит к деградации способности к принятию решений. В области естественных наук обнаружена принципиальная несводимость части явлений к описанию через любую комбинацию составляющих элементов и их связей. В экономике и когнитивной психологии существует целое направление, связанное с нарушением рациональности выбора и приспособительными механизмами восприятия сложности [1].

Исследование нейрофизиологических аспектов восприятия и принятия решений показывают, что предсказать решение можно за несколько секунд до его осознания и, даже при наличии обратной связи, существует временной

барьер, за которым изменение решения уже не возможно. Кроме того, из всего многообразия стимульного восприятия, человек способен воспринимать довольно ограниченную часть. Исследования российской физиологической школы, позволяют утверждать, что поведение живых систем, в том числе и восприятие, определяется их целью. А сложное строение механизмов целеполагания и обратной связи (акцептора результата деятельности) [4], приводит также к разнообразию как психических, так и социальных механизмов дезадаптивного поведения.

Здесь мы встречаемся с рядом принципиальных ограничений связанных с основаниями доминирующей картины мира: бинарной логике, рациональности, объективности, исключительной конкуренции и т.п. В тоже время существует ряд исследований и технологий, позволяющих дополнить наши представления об окружающей действительности. Для нас представляют интерес те из них, которые расширяют представление о человеке до биопсихосоциальной модели. Это, с одной стороны, различные подходы к механизмам синтеза, такие как интегративная (В.В.Козлов) и интегральная (К.Уилбер) психология. С другой стороны, это подходы, учитывающие важную роль и широкий спектр соматических и эмоциональных факторов (М.Я.Пальчик) эмоциональной связанности (М.Новак, Д.Риццоллати) и состояний сознания. Важную роль играет концепция психонетики Т.Кадзума [5], в которой психика рассматривается как предмет следующего после биотехнологий технологического основания, позволяя ставить задачу формирования психических инструментов решения нерешаемых в текущих ограничениях задач. Разрабатываются технологии, рассматривающие игру, как источник состояний и опыта для решения широкого спектра задач от терапии до прогностики. Стоит также отметить перспективность применения принципов биокибернетики П.К.Анохина в социальных процессах.

Наш опыт развития новых дидактических подходов в образовании указывает на перспективность игровых механик, построенных на базе открытой задачи с возможностью отражения как современной практики реформирования энергетики, так перспективных решений для подготовки специалистов и команд в области управления сложностью и критической инфраструктурой. Кроме того, нами разрабатываются подходы, позволяющие резко повысить целостность знаний и эффективность гибридного образования.

Кроме того наш опыт применения нейрофизиологических принципов для формирования сеттинга групповой коммуникации показывает перспективность применения метода Открытого диалога [3] для широкого

применения при формировании осознанности, преодоления деструктивных психологических и социальных установок, а также формирования новых принципов целевого коллективного действия.

Таким образом, можно говорить о парадигматическом кризисе, связанном растущей сложностью решаемых задач и исчерпанием возможностей существующих механизмов их решения. При этом появление и развитие подходов, связанных с социально психологическими аспектами человеческого поведения и нейрофизиологическими механизмами коллективной деятельности и познания, открывают перспективу поиска решений глобальных проблем.

Список литературы

1. Канеман, Словик, Тверски, Принятие решений в условиях неопределенности. Правила и предубеждения/ Даниель Канеман, Пауль Словик, Амос Тверски – Харьков: Гуманитарный центр, 2005.– 630 с.
2. Прыгин, Г. С. Кризис психологии как составная часть культурного кризиса науки / Г. С. Прыгин – Ярославский педагогический вестник – 2017 – № 6. С. 192–200
3. Шаменков, Д.А. Открытый диалог. Ключ к осознанному управлению здоровьем / Д.А. Шаменков. – Москва, 2018. - 55 с.
4. Судаков, К.В., Информация в деятельности функциональных систем организма / К.В. Судаков – Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. Вып. 11. – 2009. № 11 (149). С. 35–46.
5. Кадзума, Т. Вечный дух предпринимательства. Практическая философия бизнесмена / Татеиси Кадзума – Киев: Укринтур, 1992 – 206 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РАБОТНИКОВ

Меркульева Т.А.

директор центра восстановления здоровья Ладони.Про, г.Иркутск

Аннотация: *в статье описывается ведущие концепции и подходы по проблеме профессионального выгорания разных методологических оснований*.

Ключевые слова*: профессиональное выгорание, коррекция состояний выгорания, эмоциональное выгорание*

Abstract: *the article describes the leading concepts and approaches to the problem of professional burnout of various methodological grounds.*

Key words: *professional burnout, correction of burnout conditions, emotional burnout*

Интерес, который проявляется в последнее время руководителями и собственниками предприятий и бизнеса к проблеме профессионального выгорания персонала связан с тем, что они все больше обращают внимание на учащающиеся случаи ухудшения самочувствия работников, снижение эффективности труда и, соответственно, снижение прибыли, оборота продукции и связывают эти факты с синдромом выгорания. В связи с этим, хочется разобраться с позиции практика-бизнесмена, что может предложить психологическая наука для решения ряда подобных проблем. В статье мы ставим целью вычленить ведущие концепции и подходы по проблеме профессионального выгорания разных методологических оснований, которые бы раскрывали в большей степени наш предмет исследования в данной области, связанного с социально-психологическими аспектами.

В зарубежной психологии различают следующие подходы к изучению эмоционального выгорания.

Экзистенциальный подход. Его представитель A. Pines рассматривает выгорание, как результат неудачного поиска смысла в профессиональной деятельности и результат расхождения ожидаемого результата деятельности от фактического [2].

В интерперсональном подходе C. Maslach, S. Jackson учитывают важность межличностных отношений. Согласно этому подходу, выгорание возникает в результате эмоциональной перегрузки, возникающих напряжений в отношениях специалист-клиент. Его последствия описываются, как сочетание эмоционального истощения, деперсонализации и редукция персональных достижений. E. Buunk и W. Schaufeli видят причину выгорания в сравнении работниками результатов своей деятельности с результатами других людей. D.H. Harrison рассматривает причины выгорания в контексте социальной компетентности, как способности взаимодействовать, и тем самым оказывать влияние на социальное окружение. Социолог A. Hochschild считает источником выгорания эмоциональные усилия, рассматриваемые как действия по отображению определенных эмоций, изображаемых или искренних, что приводит к эмоциональному дисбалансу в первом случае, или к истощению энергетических ресурсов во втором [2].

R.T. Golembiewski в организационном подходе предполагает влияние выгорания не только на сотрудников, но и на организацию в целом. J. Winnubust считает, что развитие выгорания зависит от типа организационной структуры, сложившейся в организации. C.Cherniss связывает выгорание с уровнем удовлетворенности деятельностью, способностью устанавливать хорошие взаимоотношения, и оказывать влияние внутри организации. C. Maslach и M. Leiter рассматривают причины выгорания как несоответствие между личностью и работой [2].

В отечественной психологии можно выделить следующие подходы.

Личностный подход базируется на представлении, согласно которому выгорание вызывается потерей жизненных смыслов, нарушениями в ценностно-смысловой сфере (М.В. Борисова, Н.В. Гришина) [1]. В ресурсном подходе считают, что в основе выгорания лежит истощение эмоционально-энергических и личностных ресурсов человека (Р.М. Аисина, О.И. Бабич, Н.Е. Водопьянова) [1]. Субъектно-деятельностный подход предполагает, что факторами развития синдрома выгорания являются особенности взаимного влияния деятельности и профессионала (И.Н. Асеева, Л.А. Китаев-Смык) [1]. В процессуальном подходе выгорание рассматривается как процесс, разворачивающийся во времени и включающий в себя несколько фаз формирования (В.В. Бойко, Т.И. Ронгинская) [1].

В отличие от вышеприведенных подходов, рассматривающих различные факторы, вызывающие выгорание, системный подход рассматривает возможность учета множества факторов. В.Е. Орел определяет выгорание как психологический конструкт, отражающий переход доминирующих состояний в трудовой деятельности к приобретенным свойствам субъекта, проявляющийся одновременно и как процесс, и как состояние. [3].

Н.В. Водопьянова определяет сущность выгорания как разлад положительного взаимодействия личности и профессии, как многоуровневое образование, включающее в себя эмоциональные, мотивационные, ценностно-смысловые, когнитивные, поведенческие, соматические нарушения. Между результирующими и процессуальными параметрами выгорания существуют сложные причинно-следственные взаимосвязи [2].

Анализ концепций по проблеме профессионального выгорания разных методологических оснований показал, что во многих из них рассматриваются факторы, способствующие развитию синдрома выгорания, которые связаны с социально-психологическими аспектами или мотивационно-смысловой сферой личности. Причем, чаще всего указывается на дисбаланс или даже

возникающие противоречия во взаимообусловленности характеристик профессиональной деятельности и самого субъекта.

В научных работах высказывается предположение, что выгорание, приобретает необратимый характер [3]. В то же время, ряд исследователей утверждает, что процесс выгорания может быть обратимым на определенном его этапе. В теории и на практике уже предложены и апробированы методики корректировки состояния выгорания на ранних стадиях. Одна из таких методик, разработанная Д.А. Шаменковым Методика «Открытого диалога», представляет для нашего исследования наибольший интерес. На результатах ее использования в нашей практике остановимся в следующих публикациях.

Список литературы

1. Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы)/ А.Н. Блинков, О.И. Лебединцева. // Акмеология. – 2018.–№ 1. – С. 27-32

2. Водопьянова, Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук/ Наталья Евгеньевна Водопьянова. – Санкт-Петербург, 2014. - 554 с.

3. Орёл, В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук/Валерий Емельянович Орел. — Ярославль, 2005. - 449с.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ «ОТКРЫТЫЙ ДИАЛОГ» ДЛЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ СОСТОЯНИЙ ВЫГОРАНИЯ

Меркульева Т.А.

директор центра восстановления здоровья Ладони.Про, Иркутск

Аннотация: *в статье описывается подходы, используемые для профилактики и коррекции состояний выгорания.*

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, коррекция состояний выгорания, эмоциональное выгорание*

Abstract: *the article describes the approaches used for the prevention and correction of burnout conditions.*

Key words: *professional burnout, correction of burnout, emotional burnout*

В последние время профилактика и коррекция состояний выгорания у профессионалов разных сфер жизнедеятельности становится не только предметом психологических исследований, но и прикладной задачей руководителей предприятий по отношению к их сотрудникам.

Среди существующих подходов к решению задач профилактики и коррекции выгорания можно выделить три основных: организационно-ориентированный, личностно-ориентированный и комплексный, интегрирующий первые два подхода [2]. Поскольку организационно-ориентированный подход предполагает необходимость внесения изменений в рабочую деятельность, связанных с нагрузкой, оплатой труда, контролем, а также отношениями в рабочем коллективе, то его внедрение не может проходить без решения руководителей и собственников предприятия.

Личностно-ориентированный подход может быть реализован как в рамках работ, проводимых на предприятии, так и самостоятельно профессионалами, в первую очередь руководителями, в случае понимания ими механизмов возникновения выгорания и задач по его профилактике и коррекции. Помимо действий, связанных с организацией баланса между работой и отдыхом, обращением внимания полноценному сну, правильному питанию, тайм-менеджменту, это могут быть действия, направленные на повышение субъективной удовлетворенности качеством жизни.

Среди прочих, для этого можно применять стратегии, основанные на экзистенциально-феноменологическом подходе и связанные с развитием способности понимания собственных чувств, желаний, восприятия, что позволяет осознать собственную ценность и обрести внутреннее согласие со своими действиями и внешним миром.

Согласно логотерапевтическому подходу А. Лэнгле, усиление внимания своим чувствам, потребностям, принятие себя и внешнего мира, способность жить здесь и сейчас, эмоциональная открытость, право быть самим собой и уважительное внимание к себе, осознание истинного желания - являются способами профилактики состояний выгорания [3].

Развитие тех же качеств личности предлагает и Методика «Открытый диалог», разработанная психофизиологом Д.А. Шаменковым совместно с Сеченовским университетом (Первым МГМУ им. И. М. Сеченова) в рамках проекта «Осознанное управление здоровьем» [5]. Данная методика развивается с 2014 года и базируется на теории функциональных систем П.К. Анохина.

Согласно П.К. Анохину, функциональные системы психической деятельности человека строятся на информационной основе идеального отражения человеком его различных эмоциональных состояний и свойств предметов окружающего мира. Результатом чего является отражение в сознании человека его субъективных переживаний, важнейших понятий, представлений о внешних предметах и их отношениях. При этом деятельность живого организма и его функции соответствуют сформировавшемуся в данное время определенному эмоциональному состоянию [1,4].

Методика «Открытый диалог» является групповой работой, направленной на развитие социальной перцепции, понимания и принятия целей, мотивов, установок собственных и партнера по взаимодействию, развитие способности к рефлексии, принятие внешнего мира, окружающих людей и самого себя, на способность выражать свои чувства и переживания.

Важной составляющей методики является наличие правил, применяемых в группе, и являющихся обязательными для всех участников. Правила включают в себя: 1) постановку целей в группе; 2) принятие другого в форме отказа от долженствований и ожиданий в отношении себя и других участников диалога; 3) выражение переживаний как стремление говорить только о себе, выражая чувства, возникающие в текущий момент; 4) честность через стремление к точной передаче информации и открытости в диалоге; 5) ненасилие в виде отказа от критики и навязывания собственных суждений участникам диалога; 6) понимание происходящего процесса через личнуюпрактику и отсутствие ожиданий от других участников. Обязательной частью группового процесса является рефлексия, в которой участником оценивается достижение поставленной в группе цели, способность соблюдения установленных правил. Роль фасилитатора заключается в открытии и закрытии процесса, соблюдении правил наравне со всеми участниками.

Отличительной особенностью групп открытого диалога, помимо точного соответствия принципам теории функциональных систем, является то, что методика изначально развивалась преимущественно как компьютерно-опосредованная (сетевая) коммуникация, более 90% групп проводится в режиме онлайн.

В настоящее время компьютерно-опосредованная коммуникация и ее особенности изучены недостаточно, что позволяет осуществить исследование влияния работы в группе открытого диалога с применением компьютерно-опосредованных (сетевых) коммуникаций на субъективную

удовлетворенность качеством жизни участников. Данный предмет исследования выбран на основании результатов изучения Н.Е. Водопьяновой значимых корреляционных связей параметров качества жизни и показателей профессионального выгорания субъектов труда [2].

Список литературы

1. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональных систем: Избр. Труды / П.К. Анохин. – Москва: Наука, 1979.- 455 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук/ Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург, 2014. - 554 с.
3. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. - 2008. - № 2. - С. 3-16.
4. Судаков К.В. Системное построение функций человека / К.В. Судаков. – Москва: ИНФ им. П.К. Анохина РАМН , 1999. - 15 с.
5. Шаменков, Д.А. Открытый диалог. Ключ к осознанному управлению здоровьем / Д.А. Шаменков. – Москва, 2018. - 55 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОМ ФОКУСЕ

Морожанова М.М.

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, г.Витебск, Беларусь

Аннотация. В статье поднимается проблема изучения переживания как междисциплинарного феномена посредством методологической оптики постнеклассического типа рациональности.

Ключевые слова: постнеклассика, переживание, диалогизм, коммуникативная методология.

Пережевание является одной из центральных проблем в истории «человеказнания» (В.Ф. Бассин, М.М. Бахтин, В. Дильтей, В.В. Знаков, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А. Лэнгле, М.К. Мамардашвили, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Ж.-П. Сартр, Б.М. Теплов, М. Хайдеггер, Ю.

Хабермас, М. Шелер и др.). Тем не менее, до сих пор изучение переживания не является четко разграниченной областью. Поскольку психология превратилась из науки о сознании (У. Джеймс, В. Вундт) в науку о поведении (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б.Ф. Скиннер и др.), важная тема ускользнула от научного взгляда: уникальный мир индивидуального опыта человека. В последнее время научный дискурс на эту тему возродился, однако среди как отечественных, так и зарубежных исследователей отмечается отождествление переживания с такими понятиями как эмоция, чувство, психическое состояние, как единица социальной ситуации, а также отсутствие дифференциации его понимания как акта сознания и содержательного наполнения [Фахрутдинова, 2015]. По нашему мнению, такое многообразие существующих трактовок переживания связано с тем, что оно представляет собой многомерную реальность, сложную открытую, самоорганизующуюся систему, что требует в ее изучении новой исследовательской логики, возникающей в постнеклассической науке и использующей различные стратегии - коммуникативные, интегральные, диалогические, конструктивистские, многомерности истины (М.С. Гусельцева, В.А. Мазилов, В.В. Козлов, В.Ф. Петренко, А.В. Юревич, В.А. Янчук, и др.), учитывающие экзистенциально окрашенное пространство социокультурного бытия человека в мире и расширяющие предметное поле изучения психологических феноменов в контексте «целостного человека» (А.Г. Асмолов, В.Ф. Василюк, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко и др.).

Попробуем показать, что в основных принципах, конституирующих разработку методов психологии на постнеклассическом этапе [Клочко, 2012] приложенных к проблемному полю исследования переживания, можно увидеть представления о нем как о сложной самоорганизующейся системе, его диалогичности, рефлексии и размытии границ между человеком и средой.

Во-первых, адекватное исследование переживания не может быть полностью сведено к его причинам, и требует также описания его содержания, которое является общим для всех переживаний и того, что отличает одно переживание от другого. Например, утверждение, что переживание, как и любое психическое явление обусловлено нейробиологическими процессами и реализуется в структурах мозга [Searle, 2000], и может быть объяснено с точки зрения нейробиологических (материальных) особенностей мозга, либо иными «техническими» методами, отсылающими к третьему лицу. Однако, понимание сложного явления, коим нам представляется переживание, нельзя построить исключительно на основе его различных частей, поскольку имеет и феноменологические особенности [Пергаменщик, 2012].

Не все психические состояния являются сознательными, но сознательные психические состояния являются ментальными репрезентациями, о которых можно сообщать. Переживание существует только с точки зрения первого лица, оно онтологически субъективно. Одним из способов, с помощью которого можно сделать вывод о содержании психических состояний, таких как переживание, состоит в том, чтобы рассматривать отчеты от первого лица как тип коммуникативного акта, который несет информацию о внутреннем мире человека, и действительно необходимы для выявления онтологической структуры сознания (М.М. Бахтин, Э. Гуссерль и др.).

Во-вторых, образы разного социального бытия связаны с разными аспектами переживания, которые отражают отношение человека к социальному окружению и своему месту в нем. Одно и то же эмоциональное состояние, может представлять собой описание разнообразных переживаний как физического окружения, так и социокультурного контекста, поскольку человек конструирует реальность на основе своего уже пережитого прошлого опыта. А также личностных особенностей, ценностей, языка описания, чтобы понять свой мир, других и себя [Петренко, 2004). Согласно М.К. Мамардашвили, акт переживания, для перехода в отрефлектированного, смыслового, требует изначального осмысления. Он подчеркивает, что «вне языка (в широком смысле этого слова), вне конструкции, имеющей свои синтаксические законы, он даже не узнал бы, о чем он думает; не понял бы, что он думает о том, о чем думает» [Мамардашвили, 1990]. Такой целостный подход ставит переживание в центр качественного исследования как интегративного, рекурсивного процесса.

В-третьих, допущение, что переживания являются закрытыми единицами, которые могут быть значимыми, не будучи взаимосвязанными, является ограничением. Переживание представлено постоянно трансформирующимся потоком темпоральных и пространственных изменений опосредующихся нейрофизиологическим состоянием организма, в его непосредственной связи с изменяющимися событиями и отношениям к ним. Поступающая сенсорная информация (например, та, которая влечет за собой основное аффективное переживание) модулирует ранее существующее сознательное поле, а не генерирует его заново. Такие связимогут быть устойчивыми и изменчивыми в зависимости от ситуации или события (Л.Р. Фахрутдинова, А.О. Прохоров и др.). Это говорит о единой пространственно-временной организации переживания и его трансформации при изменении любой из этих составляющих.

Таким образом, научное понимание переживания требует контекстно-зависимых описаний того, что переживается, причинных объяснений того, как это содержание реализовывается в человеке и выработки «связующих законов», которые синтезируют и интегрируют разные исследовательские ракурсы для получения наиболее адекватных научных результатов.

В заключение хочется отметить, что одним из аспектов, который, по нашему мнению, следует учитывать в исследованиях, является вклад, который потнеклассический тип научного мышления может внести в предлагаемое устройство исследования переживания, что позволяет перейти «от саморегуляции личности к самоорганизации человека» [Клочко, 2007] и показать многообразие проявлений переживаний человека как форм его жизненного самоосуществления.

Библиографический список

1. Клочко, В.Е. Парадигмальная динамика психологической науки как процесс усложнения психологического мышления / В.Е. Клочко // Парадигмы в психологии: Науковедческий анализ ИП РАН. – 2012. – С. 95–106.

2. Мамардашвили, М.К. Быть философом – это судьба / М. Мамардашвили // Как я понимаю философию… – М.: Прогресс, 1990. – С. 27–40.

3. Пергаменщик, Л.А. Л.С. Выготский: завещание Мастера / Л.А. Пергаменщик // Вестник Московского государственного областного университета [Электронный журнал]. 2012. – №1. – С. 36-42. – Режим доступа: www.evestnik-mgou.ru/vi/Authors/View/235. – Дата доступа: 14.03.2020.

4. Петренко, В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке / В.Ф. Петренко // Постнеклассическая психология: Социальный конструкционизм и нарративный подход. – № 1. – 2004 – С. 71-79.

5. Фахрутдинова, Л.Р. Теория переживания субъекта / Л.Р. Фахрутдинова // Казань: Изд-во Казанского государственного университе-та, 2015. – 116 с.

6. Searle, J.R. Consciousness / J.R. Searle // Annual Review of Neuroscience. –2000. – V 23. – p. 557–578.

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЛАДЕЛЬЦЕВ СЕМЕЙНОГО БИЗНЕСА

Мурзина Ю.С., Позняков В.П.

Мурзина Ю.С. - ГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Позняков В.П. - ФГБУН Институт психологии РАН, г.Москва

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-013-00869.

В докладе представлены результаты теоретико-эмпирического исследования ценностных ориентаций экономически успешных предпринимателей (владельцев малого семейного бизнеса. В нашем понимании и определении, ценностные ориентации раскрываются как особый вид психологических отношений человека, объектами которых выступают жизненные ценности, характеризующие конечные цели индивидуальной жизнедеятельности и предпочтительные образы действий, связанные с их реализацией. Теоретически обосновано выделение прототипических ситуаций (рождение, развитие, смерть, сотрудничество, лидерство, разрешение конфликтов) для исследования ценностных ориентаций владельцев бизнеса. Эмпирически реализован авторский оригинальный подход к изучению ценностных ориентаций предпринимателей, который представлен в форме проективного глубинного интервью и основывается на прототипических ситуациях в сфере семьи и бизнеса. В данном исследовании мы сделали попытку выйти за рамки классической методики М. Рокича и предложить более предметно-специфический перечень терминальных и инструментальных ценностей владельцев малого предпринимательства в сфере семьи и бизнеса. В результате эмпирического исследования гипотеза о существовании специфического набора ценностных ориентаций предпринимателей в сфере семьи и бизнеса нашла свое подтверждение.

Терминальные ценности отражают главный смысл существования семьи и бизнеса. Мы выяснили, что этот вид ценностей более дифференцирован в сфере бизнеса. Предприниматели лучше осознают и вербализуют, для чего ими был создан бизнес, в то время как семья для них представляет менее осознаваемую ценностную сферу, что, вероятно, связано с тем, что в ней представлен исторически более ранний, архаичный уровень отношений.

Анализ инструментальных ценностей, выделенных по данным интервью, показывает их содержательное сходство со списком ценностей из методики М. Рокича. В некоторых случаях наблюдается полное совпадение (например, ценности любовь, ответственность, развитие, свобода), в остальных — частичное (например, жизненная мудрость, твердая воля, широта взглядов), когда испытуемые воспроизводили содержательно похожие элементы, близкие по смыслу. Содержание ценностей из методики М. Рокича на 78% совпадает с нашими результатами (28 из 36 ценностей совпали). Использование для изучения различий в ценностно-смысловой структуре только универсальных, единообразных переменных может привести к «нечувствительности» инструмента исследования, его невысокой прогностической валидности.

Последующая экспертная работа (выделение категорий и отнесение к ним инструментальных ценностей) помогла нам выделить 4 группы ценностных ориентаций (отдельно для семьи и для бизнеса), которые могут выступать как предельные уровни обобщения, «смысловые сгустки» разной направленности. Ценности семьи – это групповые ценности, с ориентацией на стабильность и отношения. Ценности бизнеса – это индивидуалистичные ценности, с ориентацией на развитие и изменение.

В следующей части нашей работы предполагается описание жизненных ситуаций предпринимателей (в рамках выделенных групп ценностей), по которым будет проводиться шкалирование значимости инструментальных ценностей. Таким образом, мы сможем выявить индивидуальную систему значимости и иерархию ценностных ориентаций для дальнейшего сравнения результатов в группе экономически успешных и неуспешных владельцев семейного бизнеса.

АУДИТ ДЛЯ САМОРАЗВИТИЯ (САМОПОЗНАНИЕ)

Мусина Р. Г.

г.Ташкент, Узбекистан

В современном образовании кардинально меняются функции педагога. Чтобы быть интересным, творческим и успешным, ему нужно меняться вместе с миром. В условиях неограниченных возможностей доступа к любой информации педагог должен, прежде всего, научить пользоваться знаниями. Это требует от педагога овладения современной методикой обучения, современными теориями когнитивной и практической психологии, надпредметными стратегиями и технологиями обучения. Повышение методологической компетентности позволит изменить функции педагога – от передачи знаний к управлению познавательной деятельностью обучающихся;

расширить методический инструментарий; изменить стиль управления учебным процессом – с авторитарного на демократический; сместить акцент с оценки на самооценку.

Сегодня педагогу предоставлена возможность выбора инновационных методик, подходов, педагогических технологий. Самое существенное во всех инновациях - поворот всего учебно-воспитательного процесса к личности, создание комфортной обучающей среды и благоприятных условий для саморазвития, самосовершенствования и самореализации обучающихся. Образование должно не только вооружать человека знаниями, но и развивать, совершенствовать его как личность. Забота о личности учащегося и его развитии является основной задачей педагогической науки и практической деятельности педагога. Поэтому встает вопрос об овладении методами обучения, обеспечивающими создание оптимальных условий для самовыражения, саморазвития личности, проявления ею самостоятельности, творческой инициативы. Все это позволит повысить эффективность процесса обучения, будет способствовать появлению новых научных идей и разработок, необходимых для устойчивого развития государства, интегрировать науку с образованием, как того требуют Концепция развития системы высшего образования до 2030 года, утвержденная 08.10.2019 г., Постановление КМ РУз № 841 от 20.10.2018 г. «О мерах по реализации национальных целей и задач в области устойчивого развития на период до 2030 года», Постановление Президента РУз «О мерах по коренному совершенствованию системы подготовки востребованных квалифицированных кадров и развитию научного потенциала в Национальном университете Узбекистана имени М. Улугбека в 2019–2023 годах» и «Стратегия действий по пяти приоритетным направлениям развития Узбекистана в 2017-2021 годах» от 07.02.2017 г.

На основные вопросы дидактики - *с какой целью, чему именно, какими способами учить, как контролировать результат и на каких особенностях мозга это основано* – отвечает нейропедагогика. Новая наука *нейропедагогика* возникла на стыке различных нейронаук, психологии и педагогики. Продолжительное время нейрофизиология (наука о работе мозга) и психология (наука о мышлении человека) развивались изолированно друг от друга. Нейрофизиология исследовала структуру и функции мозга, а психология изучала умственные механизмы познавательной деятельности. Педагоги, тем временем, старались использовать отрывочные знания из той или другой области в качестве научных основ процесса обучения. Только в последние 15 – 20 лет появилась реальная возможность объединить эти исследования в общее направление – *нейропедагогику*.

Говоря простым языком, концепция нейропедагогики заключается в следующем: *зная, как работает и развивается мозг человека, становится понятным, как оптимально построить учебный процесс, и какие методы будут наиболее эффективны.* Иначе говоря, нейропедагогика дает рекомендации по *выбору методов и средств* обучения с учетом *природных механизмов деятельностиголовного мозга [1].*

Принципы нейропедагогики (их 12) находят все больше сторонников в среде не только ученых-педагогов, но и учителей-практиков. Обучение без учета нейропсихологических принципов может привести к ослаблению или нарушению природных механизмов деятельности мозга обучаемых. В этом случае восстановление этих механизмов или переобучение будет протекать гораздо сложнее и медленнее, чем процесс «естественного» обучения.

Мозг имеет свои индивидуальные характеристики, с точки зрения объема и скорости обработки информации, преобладания той или иной системы памяти, гибкости мыслительных процессов и т.д. Поэтому каждый из нас обладает своим индивидуальным стилем учения, собственным пониманием окружающего мира, оригинальным образом мышления. Задача педагога - всячески поддерживать уникальность учебно-познавательной деятельности каждого обучающегося, его хода рассуждений и формулировки мыслей, его способа видения проблемы и др., создавая для этого комфортную обучающую среду и подбирая эффективные методы и техники учения. Очевидно, что педагог должен уметь определить особенности своих студентов, модальности их восприятия, типы их интеллекта, позиции в общении, научить их методам, формулам и техникам самопознания.

Самопознание представляет, как правило, личностный интерес человека к самому себе и своим особенностям. Задача изучения внутреннего мира человека в аспекте его личностных особенностей, а также адаптация внутреннего мира человека к внешним условиям, к обществу - актуальна для каждой эпохи.

Процесс самопознания является очень многогранным, он зависит от меняющихся условий в обществе и необходимости адекватной адаптации к ним, а также требований человека к самому себе. Вряд ли найдётся человек, который не пытался хотя бы однажды задать себе вопросы о смысле своего существования, об отношении к себе других людей и, конечно, о том, кем же он является на самом деле.

Особенно актуально вопрос о самопознании личности звучит сегодня, во времена сложных преобразований общества, когда самопознание выступает как необходимое условие целостного и гармоничного восприятия человеческого бытия. Познавая себя, человек не просто стремится к

пониманию цели личностного бытия, самополаганию себя через осмысление своего предназначения, но и обусловливает своё самосовершенствование. Самопознание можно рассматривать как фундаментальную основу становления и изменения человека в ходе его жизнедеятельности, поскольку «человеком мало родиться, им ещё надо стать» (Э. Асадов).

Включенность в процесс самопознания позволит индивиду выявить свои личностные качества, поможет понять и проанализировать процессы и состояния, наполняющие его жизненный путь, оценить и развить свой внутренний потенциал. Открытие своего личностного и творческого потенциала позволит определить пути самореализации.

Для установления личностных качеств, оценки своего внутреннего потенциала и подбора эффективных методов для самореализации в Учебном центре ОУР (образование в интересах устойчивого развития) НУУз им. М. Улугбека разработан курс 5-ти дневного семинара-тренинга «Аудит самопознания». Программа построена на простых, но доказавших свою эффективность методиках, чтобы участники смогли применять их без значительных усилий в своей повседневной работе и жизни, и которые быстрее всего приведут к достижению ощутимых результатов.

Тренинг предназначен, в первую очередь, конечно же для педагогов. Ведь, познав себя, опробовав на себе тесты, опросники и методики определения своих особенностей, педагоги *осознают* важность *грамотного подбора* подходов, стратегий, технологий, методов и техник обучения не только в зависимости от преподаваемой темы и ожидаемых результатов, но и в не меньшей степени от особенностей тех, кто сидит в учебной аудитории, кто является участником учебного процесса. Это позволит сделать процесс познания личностно значимым и эффективным. Программа тренинга также может быть использована и для обучения студентов, учащихся и для всех других желающих. Как тут не вспомнить фразу Антуана де Сент-Экзюпери: «Не отягощайте детей мертвым грузом фактов, обучите их приемам и способам, которые помогут им постигать».

Ожидаемые результаты семинара-тренинга. В результате обучения участники:

- осознают важность самопознания для выбора направления обучения и деятельности, наиболее эффективных методов обучения и работы;
- будут различать типы темперамента (*сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик*);
- выделят сильные стороны и недостатки 4-х типов темперамента;
- определят свой тип темперамента;

- смогут различать модальности восприятия (*визуал, аудиал, кинестетик, дигитал*);
- охарактеризуют особенности 4-х модальностей восприятия;
- протестируют свой вид модальности восприятия;
- будут различать 9 типов интеллекта по теории множественности интеллекта Говарда Гарднера;
- охарактеризуют особенности разных типов интеллекта;
- определят свой превалирующий тип интеллекта (*лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, музыкально-ритмический, телесно-кинестетический, натуралистический, внутриличностный, межличностный, экзистенциональный*) и подберут наиболее эффективные для своего типа методы обучения и работы;
- смогут различать позиции в общении (*родитель, взрослый, ребенок*);
- получат сведения об основных положениях НЛП (нейролингвистического программирования), узнают о его сильных сторонах;
- выберут *способ подстройки* в общении;
- проанализируют проделанную работу с использованием метода *6-ти шляп Э. де Боно.*

На семинаре-тренинге, наряду с теоретическими знаниями, участники получают возможность самостоятельно определить свои типы темперамента, модальности восприятия, интеллекта, позиции в общении, используя принятые в мире методы оценки, которые предоставляются в виде раздаточного материала. Основные теоретические моменты также отражены в раздаточных материалах.

Для определения типа темперамента - холерик, сангвиник, меланхолик, флегматик - применяется методика «Формула темперамента» (А. Белов). Инструкция предлагает отметить знаком «+» те качества личности, которыми вы обладаете, знаком «-» - те, которыми не обладаете», и ответы занести в бланк. Обработка полученных данных заключается в подсчете положительных ответов (плюсов) по каждому типу темперамента отдельно. Если количество положительных ответов составит 16 – 20, это значит, что у респондента ярко выражены черты данного типа темперамента. Если положительных ответов насчитывается 11 – 15, значит качества данного темперамента присущи ему в значительной степени. Если положительных ответов 6 – 10, то качества данного типа присущи ему в небольшой степени [2].

Форма восприятия и представления информации в мышлении и

памяти называется *модальностью* (репрезентативная система). Основная модальность - модальность, чаще других используемая человеком сознательно, в его речи. В зависимости от особенностей восприятия и переработки информации людей условно можно разделить на четыре категории:

• *визуалы* – люди, воспринимающие большую часть информации с помощью зрения;

• *аудиалы* – те, кто в основном получает информацию через слуховой канал;

• *кинестетики* – люди, воспринимающие большую часть информации через другие ощущения (обоняние, осязание и другие) и с помощью движений (тактильные, мышечные ощущения, чувства).

• *дигиталы* – люди, ориентированные на внутренний диалог, редко проявляют эмоции в общении, встречаются редко [3].

Теория Г. Гарднера «Структура разума: Теория множественного интеллекта» — это отличный инструмент для того, чтобы определить свой превалирующий интеллект, найти свои индивидуальные *сильные и слабыестороны.* Гарднер утверждает, что интеллект – не просто явление, состоящее из многообразных способностей, но наоборот: есть *много различных видов интеллекта, каждый из которых важен по-своему и независим от других.* Гарднер выделил 9 типов интеллекта, каждый из которых проявляет себя посредством специфических талантов, навыков и интересов. И возможно, понимание того, что каждый из этих типов интеллекта может быть развит и усилен, окажет значительное влияние на выбор методов обучения с учетом возможностей (а не ниже их) обучающихся и достижение лучших результатов [1].

Важную роль в самопознании играет *общение и умение провести «трансактный анализ»* (анализ взаимодействий*)*. Эрик Берн подметил, что в зависимости от ситуации человек занимает одну из трех *позиций: Родитель, Взрослый, Ребенок* (Дитя) [4]. Никакого отношения к возрасту эти позиции не имеют. К характерным приметам, по которым можно выявить Родителя, Взрослого или Ребенка, относятся слова, интонации голоса, жесты, выражение лица:

• **Родитель** - требует, оценивает (осуждает или одобряет), учит, руководит, покровительствует.

• **Взрослый** - рассудительность, работа с информацией.

• **Дитя** - проявления чувств, беспомощности, подчинения.

Зная особенности, сильные и слабые стороны каждой позиции, можно подстраиваться и осуществлять эффективное взаимодействие.

Сейчас широко применяется НЛП (нейролингвистическое программирование) - рациональное направление в психологии, помогающее найти кратчайший ответ на ключевой вопрос: как получить максимум, затратив минимум ресурсов и времени? Для этого хорошо работают подстройки, отработанные до автоматизма [3]. Различают разные упражнения на подстройку: 1) по мышечному рисунку (по позе). Копирование походки, жестов, точек опоры, расслабленности / напряженности мышц; 2) по дыханию. Расфокусировать взгляд и смотреть за человека. Обращать внимание на плечи, гортань, движение ворота (рубашки). Хорошо отрабатывать в метро; 3) по темпоритму речи. Замедлять / ускорять темп речи. Хорошо отрабатывается в телефонных разговорах; 4) по рисунку речи (по интонации). Копирование интонаций в общении, а также реплик из кино; 5) по модальности (визуал / аудиал / кинестетик / дигитал). Обращать внимание на язык повествования: описание картинки / ощущений / звуков / логики. Отвечать там же языком, буквально повторяя ключевые слова собеседника и т.д.

Определив свои особенности, уяснив свою уникальность, можно проанализировать всю проделанную на тренинге работу, применяя **6 шляп Эдварда де Боно**: белую, красную, желтую, черную, зеленую и синюю [1]. Метод шести шляп – это шесть разных способов мышления. *Белая* шляпа – цифры и факты, полная беспристрастность и объективность. *Красная* шляпа – эмоции, чувства и предчувствия. *Черная* шляпа – осторожность, суждения, недостатки. *Желтая* шляпа - преимущества, позитивные умозаключения. *Зеленая* шляпа – творчество, различные новые и альтернативные идеи. *Синяя* шляпа – организация мышления, чего достигли, что сделать дальше.

Таким образом, освоив программу курса «Аудит самопознания», можно выявить свой темперамент, модальность восприятия, тип интеллекта и позицию во взаимодействии; определить наиболее эффективные для себя методы учения и работы, гармонично связать свои задачи на работе или учебе и истинные личные цели для достижения жизненного успеха.

Список литературы

1. Сафин Д.В., Мусина Р.Г. Интерактивные методы преподавания и учения. Учебно-методическое пособие. – Душанбе, 2006. – 317 с. Модуль 7. Основы нейропедагогики. https://studylib.ru/doc/4672680/mozg-kak

2. Сборник психологических тестов. Часть I: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2005. – 155 с.

3. Модель НЛП: метапрограмма: предпочитаемая модальность. -

https://trenings.ru/entsiklopediya-nlp/modeli/871-model-nlp-metaprogramma-predpochitaemaya-modalnost.html

4. Эрик Берн. Трансакционный анализ в психотерапии. – Литагент «5 редакция», 2016. https://psyfactor.org/hist/trans-berne.htm

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОЙ БИЗНЕС-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НАРАСТАЮЩЕГО МИРОВОГО КРИЗИСА

Мухтарова К.И.

Вступление человечества в XXI ознаменовалось мировым экономическим кризисом, после которого череда потрясений продолжает и по сей день ввергать в шоковое состояние мировую экономику (глубокая рецессия), а субъектов экономической деятельности – в панику. В частности, Российскую Федерацию трясло и продолжает регулярно трясти: на стыке веков (90-е, 2000-2002 годы), в 2008 году (проявился глобальный масштаб кризисных явлений), в 2011 году (вторая волна кризиса), в 2014-2015 годах (валютный кризис), в 2020 году (глобальная пандемия). Безусловно, экономическая нестабильность влияет на формирование соответствующего психологического климата и настроения населения, которое априори имеет немало поводов для волнений.

Переживания, связанные с финансовыми проблемами, безусловно, отражаются на психологическом состоянии населения, на его экономической активности, на экономике страны в целом. Панические настроения населения оказывают негативное влияние на ситуацию в намного большей степени, нежели реальные угрозы, вызванные, в том числе и распространением вируса, в частности COVID-19. Для сферы бизнеса важна предсказуемость экономической ситуации.

Экономический шок крупных хозяйств стимулирует социальные страхи, тревоги, так как в кризисный период значительная часть населения теряет работу и средства к существованию: бизнес вынужден минимизировать издержки, увольнять сотрудников. Колоссальные нагрузки на психику людей, дисбаланс в личной, социальной и творческой сферах деятельности, подмена ценностных ориентиров являются причинами нарастания суицидальных настроений, активного проявления аддиктивного поведения, резкого увеличения количества разводов и случаев домашнего

насилия, снижения уровня рождаемости, роста преступности на фоне деактуализации вопросов нравственности.

Все это усугубляется выступлениями чиновников, заявляющих о тяжелом положении, наступающем экономическом кризисе. Панические настроения вирусно распространяются через социальные сети. Сотрудники предприятий в ожидании увольнений впадают в депрессию.

Страх влияет не только на поведение и решения людей, задействованных в непосредственной реализации инновационных идей, но также и на тех, кто отвечает за уровень благосостояния части населения, работающих под их началом. Речь идет о топ-менеджерах, бизнес-элите, от чьих инновационных решений зависит настроение, мотивированность, в какой-то мере и ценностные ориентации работников. Несравнимо большая степень ответственности у представителей бизнеса - предпринимателей, управленцев высшего и среднего звена, - которые имеют как моральные, так и финансовые обязательства перед достаточно большим количеством занятого в их бизнесе граждан. Залогом успешного развития бизнеса является предпринимательская инициатива, которая первостепенно попадает под удар.

Часть предпринимателей воспринимает сложившуюся ситуацию как очередной вызов, тем самым запускается процесс самоактуализации через формирование новых возможностей. Самоактуализация не обязательно предполагает осуществление чего-то особенного, но для реализации своих возможностей человек часто должен пройти через трудный подготовительный период; … важными рубежами на пути к самоактуализации являются так называемые пиковые переживания [А. Маслоу, 1971, стр. 23]. И перед руководителями встает вопрос об оказании первоочередной психологической помощи сотрудникам в целях адаптации к стрессовой ситуации.

В период любого кризиса перестают работать те методы, которые были превентированы ранее - в условиях предыдущего кризиса. В экстренных ситуациях необходимо проводить работу по разработке новых алгоритмов и методик в психологии. В нестандартной кризисной ситуации возникает острая необходимость тесного сотрудничества с психологами, так как существует опасность обращения к псевдоспециалистам в лице «целителей» - шарлатанов, которые паразитируют на страхах населения.

В условиях усиления ответственности за сотрудников руководители должны избрать действенные меры по сплочению коллектива: обсуждать с персоналом возможные пути выхода, мотивировать, напоминать, что любая кризисная ситуация может стать толчком в развитии личности; необходимо желать и уметь слышать людей.

В целях избежание психической деформации населения в период кризиса перед психологами стоит ряд задач:

- открытие кризисных центров, работающих в условиях пандемии;
- поддержка части населения, оставшейся без работы;
- оказание своевременной помощи, чтобы население не впало в депрессию и воспринимало ситуацию более позитивно – через осознание того, что человек повышает свой уровень и активизирует свой потенциал именно в «шоковом» состоянии;
- помочь населению не криминализироваться, не стать субъектом теневой экономики;
- в современных условиях актуальна и работа с населением в плане формирования положительного отношения к людям, перенесшим вирусное заболевание;
- оказание помощи в посткризисный адаптационный период.

Библиографический список

1.Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СПОРТСМЕНОВ

Назаров А.М.

г.Бухара, Узбекистан

Постоянное стремление человека удовлетворять свои потребности в движении, развивать физические качества способствовало тому, что физические упражнения постепенно трансформировались 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 [5, с.34].

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 физических качеств (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 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 [7, с.78].

Особое место в психологическом обеспечении спортивной деятельности занимает мотивация, побуждающая человека заниматься спортом. Известно, что спорт имеет много общего с понятием игра. Мотивы к игре заключены в ней самой. Человека влекут не какие-то внешние для игры обстоятельства, как, например, к трудовой деятельности, когда часто выполняемая человеком работа лишь опосредованно служит удовлетворению его жизненных потребностей, доставляя ему средства, которые он может использовать на те или иные свои нужды, а непосредственно чувство удовлетворения, связанное с участием в игре. Так и к спорту человек испытывает потребности, определяющиеся удовлетворением, вызываемым самой спортивной деятельностью и успехами, достигаемыми в ней. Мотивы, побуждающие человека заниматься спортом, имеют свою структуру [3, с.54]. Непосредственные мотивы спортивной деятельности потребность в чувстве

удовлетворения от проявления мышечной активности; потребность в эстетическом наслаждении собственной красотой, силой, выносливостью, быстротой, гибкостью, ловкостью; стремление проявить себя в трудных, даже экстремальных ситуациях; стремление добиться рекордных результатов, доказать свое спортивное мастерство и добиться победы; потребность в самовыражении, самоутверждении, стремление к общественному признанию, славе. Опосредованные мотивы спортивной деятельности стремление стать сильным, здоровым; стремление через спортивную деятельность подготовить себя к практической жизни; чувство долга; потребность в занятиях спортом через осознание социальной важности спортивной деятельности [4, с.65].

Блок мотивации образуют потребности, мотивы и цели спортивной деятельности.

Потребность, или ощущение человеком нужды в чем-либо, означает нарушение равновесия с окружающей средой. Психологически это всегда связано с возникновением внутреннего напряжения, более или менее выраженного дискомфорта, от которого можно избавиться лишь удовлетворив соответствующую нужду. Именно поэтому любая потребность пробуждает так называемую поисковую активность, направленную на поиск способа ее удовлетворения. Как показывают исследования ученых, любая потребность может быть удовлетворена разными способами. Человек может выбрать любой способ из тех, которые он знает, но реально сфера его выбора лимитирована конкретными условиями жизни. Иногда сами жизненные обстоятельства подталкивают к выбору определенного пути. И тогда выбор происходит как бы сам собой, без ясного осознания процесса. Часто именно так, спонтанно, происходит выбор спортивной деятельности как способа удовлетворения сначала, может быть, только одной, а затем – целого комплекса потребностей [3, с.62].

Г. Д. Горбунов включает в этот комплекс следующие потребности: потребность в деятельности, активности, потребность в движении, потребность в реализации рефлексов цели и свободы, потребность в соперничестве, соревновании, самоутверждении, потребность быть в группе, общаться, потребность в новых впечатлениях и др. [6, с.104].

Мотив – побуждение к определенной активности, к удовлетворению потребности определенным способом. Если потребность является источником активности, то мотивы придают этой активности определенное направление и удерживают человека в рамках данного пути. Мотивы позволяют понять, почему именно ставятся те или иные цели, развивается неугасимое стремление к их достижению. Для спортивной деятельности

характерно большое разнообразие мотивов. Это вполне объяснимо физическими и психическими напряжениями, и человек должен знать, во имя чего он напрягается [3, с.68].

Следует отметить, что неудовлетворительная разработанность проблемы мотивации, отсутствие единства и четкости в определении существа этого явления наложили отпечаток и на методологические подходы исследования мотивов. Многие авторы пытались упорядочить разнообразные мотивы занятий спортом, классифицировать их на основе разных критериев. Как показывает анализ литературных источников, на протяжении спортивной карьеры роль конкретных мотивов в стимулировании активности спортсмена меняется, и для каждого этапа спортивной карьеры характерны свои доминирующие мотивы.

Так Е. П. Ильин отмечает, что на начальном этапе причинами прихода в спорт (независимо от вида деятельности, т. е. спорта) могут быть;

– стремление к самосовершенствованию;

– стремление к самовыражению и самоутверждению;

– социальные установки;

– удовлетворение духовных и материальных потребностей.

Каждая из перечисленных причин имеет для конкретного спортсмена большую или меньшую действенность в связи с его ценностными ориентациями [3, с.70].

И.Г. Келишев выделяет мотив внутригрупповой симпатии как начальный мотив занятий спортом. Опросив около 900 спортсменов с большим стажем и высоким уровнем мастерства, он выявил, что на начальном этапе спортивной карьеры этот мотив занимал у них важное место. Сущность его выражается в желании детей и подростков заниматься каким-либо видом спорта ради того, чтобы постоянно находиться в среде своих товарищей и сверстников. Их удерживает в спортивной секции не столько стремление к высоким результатам и даже не интерес к данному виду спорта, сколько симпатии друг к другу и общая для них потребность в общении [2, с.97].

Ю. Ю. Палайма выделил две группы спортсменов, различающихся по доминирующему мотиву. В первой группе, условно названной “коллективистами”, доминирующими являются общественные, моральные мотивы. Во второй группе – “индивидуалистов” – ведущую роль играют мотивы самоутверждения, самовыражения личности. Первые лучше выступают в командах, а вторые, наоборот, – в личных соревнованиях [8, с.69].

Общественный мотив характеризуется осознанностью общественной значимости спортивной деятельности; спортсмены с доминированием этого мотива ставят перед собой высокие перспективные цели, они увлечены занятиями спортом. Мотив самоутверждения характеризуется чрезмерной ориентацией спортсменов на оценку своих спортивных результатов.

Следует отметить, что при психологическом обеспечении спортивной деятельности важно учитывать и тот и другой мотивы. Успешное воспитание спортсмена и достижение им высоких спортивных результатов возможно только при правильном соотношении общественного и индивидуального мотивов. Анализ практики показывает, что пренебрежение одним из них, игнорирование того или иного мотива одинаково приводит к негативным результатам.

Доминирование мотивов подтверждают данные исследований, полученные Е. Г. Знаменской: спортсмены со спортивно-деловой мотивацией проявляют большую увлеченность занятиями спортом; спортсмены же, у которых доминирует личностно-престижная мотивация, чрезмерно ориентированы на оценку своих спортивных результатов, проявляя постоянную озабоченность личным самоутверждением. Это приводит к неадекватной самооценке, к эмоциональной неустойчивости в экстремальных условиях соревнований [11, с.108].

Многие авторы связывают спортивные достижения и отношение к занятиям спортом с мотивом достижения. Например, Л. П. Дмитриенкова в своих исследованиях показала, что у высококвалифицированных спортсменов мотив достижения успеха выражен сильнее, чем у спортсменов средней квалификации [9, с.55].

Спортивные психологи выделяют также более конкретные варианты мотивации, связанной с занятиями различными видами спорта: обеспечение цикличности, управление движением, ситуативное противоборство.

Обеспечение цикличности спортивных движений в ходьбе, беге, плавании, гребле, велоспорте, а также в соревновательных упражнениях других видов, включающих локомоторные акты (прыжки – в легкой атлетике, опорные прыжки – в гимнастике, разбег – в акробатике и т.п.), предполагает четыре основных группы мотивов: реализация естественной координации движений, спринтерско-стайерский выбор, оптимизация энерготрат, синергизм. Каждая из этих четырех групп мотивов, как указывают исследователи, формируется в ходе тренировок и соревнований, достигая по мере совершенствования спортивного мастерства высокого развития [10, с.124].

Управление движением предполагает иные акценты мотивации: обеспечение высочайшей сложности координации, оптимизацию движения по таким параметрам, как быстрота, сила, точность, реализацию предоставленной попытки и многоборных качеств. Анализ литературных данных показывает, что к данной группе относится большинство технических видов состязаний, в которых спортсмены вместе с экипажами выступают как рулевые (пилоты, шкиперы), а также виды, связанные с точностью управления оружием, парашютом.

Ситуативное противоборство как проявление специфики мотивов более всего сопряжено с использованием арсенала приемов и контрприемов, обеспечением переменной интенсивности, освоением стратегии и тактики, а также с прогнозированием, в котором ведущее место принадлежит мгновенной оценке вероятности следующего действия соперника и партнеров по команде. Из проведенного литературного анализа следует, что данная группа мотивов более всего характерна для единоборств и игровых видов спорта [12, с.134].

Результаты практических исследований, проведенных спортивными психологами показывают, что контакт с противниками или партнерами также является важной мотивационной особенностью избранного вида спорта. Различают три основные разновидности контактов: непосредственные (в борьбе, боксе, регби и др.), опосредованные (волейбол, футбол, шахматы теннис и др.) и условные (плавание, спортивная гимнастика и др.).

Итак, если мотивы определяют выбор пути, направление движения, то цели, – насколько далеко человек намерен пройти по данному пути. В психологии цель определяется как образ предполагаемого результата деятельности, того, к чему человек хочет прийти к концу деятельности или конкретного ее этапа. Поэтому цели – это своеобразные вехи, которые человек мысленно выстраивает на своем пути, на протяжении спортивной карьеры. Трудность этих целей тесно связана с уровнем притязаний личности, то есть ее склонностью вообще выбирать легкие или трудные цели.

Многие исследователи спортивной мотивации: А. Пилоян, Б. Д. Кретти, Ю.Ю. Палайма, А. Ц. Пуни и др., отмечают разную степень осознанности трех ее слагаемых. Потребности и мотивы могут быть неосознанными, полуосознанными или осознанными. Цели же всегда осознаваемы и являются итогом мысленной работы, в процессе которой человек пытается в идеальной форме разрешить противоречие между требованиями спортивной деятельности, ее конкретными условиями, с одной стороны, и собственными возможностями, способностями адаптироваться к этим условиям и требованиям, с другой. Поэтому цель выступает в качестве регулятора

активности, влияя на выбор конкретных средств достижения желаемого результата [1 с.68].

Следовательно, блок мотивации выполняет в структуре спортивной деятельности следующие функции:

– является пусковым механизмом деятельности;

– поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности;

– регулирует содержание активности, использование различных средств деятельности для достижения желаемых результатов.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

Блок мотивации образуют: потребности, мотивы и цели спортивной деятельности.

Мотивы – это мощные, регулирующие деятельность психические силы или факторы. Регулирующая сила мотивов проявляется в их активирующем влиянии, поддерживающем и стимулирующем интеллектуальные, моральные, волевые и физические усилия человека, связанные с достижением цели [3, с.115].

Так, как мотивация к действиям формируется с раннего детства, а спортивная мотивация с приходом ребенка в секцию, то будет целесообразно рассмотреть мотивационную сферу подростков, в связи с тем, что в подростковом возрасте уже сформированы определенные потребности которые могут влиять на дальнейшую спортивную карьеру.

Список литературы

1. Волков И.П. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов. – М.: Советский спорт, 2005.
2. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта. – Киев: Олимпийская литература, 2002.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – М., 2004.
4. Малкин В.Р. Управление психологической подготовкой в спорте. – М.: ФиС, 2008.
5. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. – М.: Лань. 2005.
6. Попов А.Л. Психология спорта. – М., 1998.
7. Серова Л. К. Психология личности спортсмена. – Советский спорт. 2007.
8. Тарас А.Е. Психология спорта: Хрестоматия. – М.: АСТ, 2007.
9. Таймазов В.А., Голуб Я.В. Психофизиологическое состояние спортсмена. – СПб.: изд-во Олимп. 2004.

10. Уэйнберг Р. Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – Киев: Олимпийская литература, 2001.
11. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М., 1997.
12. Ханин Ю.Л. Психология общения в спорте. - М., 2006.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД И МЕДИТАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ

Наркевич А.В.
г. Москва

Аннотация: В данной статье рассмотрено место медитативных практик, как психотехник, в рамках интегративного подхода в психологии развития личности.

Ключевые слова: медитативные практики; интегративная психология

Abstract: this article examines the place of meditative practices as psychotechnics in the framework of an integrative approach in the psychology of personal development.

Keywords: meditative practices; integrative psychology

В современных условиях развития психологической науки, направленной на совершенствование внутреннего мира человека, становятся актуальными те методы и психотехнологии, которые нацелены на мобилизацию духовного, нравственного потенциала личности, и позволяют рефлексировать целостную картину психической реальности человека, проявленную от биологического до духовного уровней.

Анализ ведущих тенденций развития мировой теории и практики психологии свидетельствуют о том, что в этой области происходят новые важные процессы. Усиливается гуманистическая направленность психологии в целом, которая ориентируется не только на поддержку отдельного индивида в его конкретной трудной ситуации, но и на целостный подход к человеку в его материальном, социальном и духовном уровнях. Это обусловлено совокупностью взаимосвязанных факторов, характеризующих все разнообразие человеческого развития, поведения и взаимоотношений.

Сложность предмета прикладной психологии заключается в том, что личность и ее содержание не определяется лишь набором характерологических черт или неким проблемным состоянием. Как правило, за проблемами стоят более глубокие неосознаваемые структуры (гештальты,

эмоциональные травмы, субличности, и т. п.), которые являются одновременным следствием всей психической реальности, включающей как персональные, так интерперсональные и трансперсональные структуры [1].

Современный этап развития психологии выдвигает ряд кардинальных задач по научному и методологическому осмыслению сформировавшихся подходов и поиску новых принципиальных идей, интегрирующих различные научные направления.

В рамках данной методологии интегративный подход рассматривает человека как целостное существо, являющееся элементом еще большей целостной системы – природы. В природе человека есть стремление полноценно выразить свой потенциал, выйти за свои пределы, трансцендировать, быть, чувствовать, осознавать себя частью мироздания.

Понятие интеграции в российской психологии упоминаются в работах С.Л. Рубинштейна и Б.Г Ананьева, которые считали, что основным для развития личности является принцип интеграции, связывающий психологию человека с его психофизиологией и биологией. Б.Г. Ананьев писал, что развитие действительно есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция, то есть образование крупных «блоков», систем или структур, синтез которых выступает как наиболее общая структура личности.

В области науки о сознании новые подходы, берущие начало в философии квантовой механики и релятивисткой физики удивительным образом, смыкаются с философией и методологией восточных философских школ. Прежде всего, следует отметить представления буддизма о взаимосвязанности всех явлений, взаимобытие и невозможности выделения судьбы отдельной личности [2].

На наш взгляд, именно интегративная парадигма может стать методологической основой, как в развитии психологических практик, так и в психологической науке XXI века.

Интегративная психология является подходом, который восстанавливает целостное видение психической реальности, включающей не только персону, но и интерперсональные и трансперсональные уровни функционирования. Массовые эксперименты с различными психотехниками и психотехнологиями показали правильность базового методологического посыла – целостного подхода в теоретической и практической деятельности психолога, который подразумевает не только системный анализ предмета науки, но и целостное видение своей природы, своих клиентов в реальной деятельности.

Согласно Козлову В.В. общий смысл интегративного подхода заключается в том, что психика человека является многоуровневой системой,

обнаруживающей в личностно структурированных формах опыт индивидуальной биографии и безграничного поля сознания, трансцендирующего материю, пространство, время и линейную причинность. Осознание является интегрирующей открытой системой, позволяющей различные области психического объединять в целостные смысловые пространства. Целостность личности подразумевает учет всех ее проявлений: биогенетических, социогенетических, персоногенетических, интерперсональных и трансперсональных [2].

Личность является формой проявления психического и имеет фрагментарную структуру, и между фрагментами различных областей и уровней существует конфликтное напряжение. Бинарный характер оценки человеком собственного опыта приводит к усилению интрапсихического напряжения, которое разрешимо интегративными психотехнологиями.

Интеграция на уровне личностном подразумевает осознание конфликтных напряжений между фрагментами и уровнями психики и открытое принятие того, что раньше отвергалось.

Практические методы социально-психологической работы с использованием интегративного подхода имеют широкий спектр психологических техник и включают в себя различные медитативные практики, общим для которых является использование личностного ресурсного потенциала.

Медитативные практики способствуют интеграции опыта, который является основным критерием психического здоровья. Низкая способность к интеграции ведет к формированию деструктивных реакций личности и в крайних выражениях – к социальной девиации и психопатологической симптоматике.

Медитативные практики относятся к проверенным тысячелетней историей методам, решающим задачи самосовершенствования человеческой психики и душевной жизни. Они относятся к системе практических методов и психотехник, направленных на восстановление целостности сознания, личности и деятельности.

В научной психологической и философско-религиозной литературе медитация просматривается как продуктивная форма духовной практики с многочисленными вариантами ее приемов и прикладных функций в самовоспитании человека на основе культурно-исторических традиций восточной философии и психологии [3].

Исследования по проблемам медитации доказали ее положительное влияние на психологию развития человека, улучшение состояния физического и психического здоровья, решение личных проблем и

достижение успехов в избранной деятельности, обучения эффективному самоконтролю и овладению приемами духовного саморазвития.

В России медитация наиболее популярна в сфере физической культуры и спорта, культивирующей различные виды боевых искусств Востока, является эффективным методом психологической подготовки специалистов силовых ведомств и помогающих профессий, активно используется как метод психотерапии для восстановления ресурсов психики, саморегуляции и самопознания [4].

Социальная потребность внедрения медитативных практик в систему образования и профессиональной подготовки специалистов различного профиля в условиях западной культуры позволяет изучать медитацию и совершенствовать ее методы как эффективного процесса с целью овладения психологией самовоздействия и самосовершенствования. Данный подход является принципиально новым смысловым пространством как для профессионалов – психологов, социальных работников, психотерапевтов, так и специалистов других профилей.

Многообразие методов медитации ныне классифицируется на основные формы - динамическую и статистическую медитацию, а также на различные виды этого метода внутри выделенных форм - предметно-образную, личностно-ориентированную, музыкально-ритмическую, трансцендентальную, трансперсональную медитацию и многие другие [5].

В сущности медитативных практик положено представление о человеке как о живой, открытой, сложной и многоуровневой самоорганизующейся системе, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия, генерировать новые структуры и новые формы самоорганизации, в основу которой положена целостная модель Вселенной и сознания человека.

Таким образом, медитативные практики как часть интегративного подхода в психологии являются выражением стремления охватить все уровни, механизмы, качества и свойства психического и особым направлением профессионального мышления, философской и психологической тенденцией, имеющей практическое применение.

Список литературы

1. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: системный анализ. Изд. третье, испр. доп. Саратов, Изд. Вузовское образование, 2014, – 281 с.

2. Козлов В.В., Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. М., Психотерапия, 2007 – 528 с.
3. Наркевич А.В. Медитативные практики: истоки и современные исследования // Вестник интегративной психологии. Вып. 17. Ярославль, 2018, с. 117-120.
4. Емельянов Б.В., Никишин С.В. Медитация как особое состояние сознания и специфическое средство против «спортивного» стресса. Культура физическая и здоровье. 2011, 1 (31), с.45-48.
5. Шлахтер В.В.. Акмеологические и психо-педагогические аспекты медитации как метода самовоспитания личности: Дис. канд. психол. наук: 19.00.13: СПб., 1998, - 210 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ ПРОСТРАНСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО И ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Невзорова А.В., Папушкина Д.А.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования действия моделирования у младших школьников. Действие моделирования входим в структуру метапредметных универсальных учебных действий. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди обучающихся вторых – четвертых классов. Исследования показало, что имеют место незначительные различия в зависимости от пола испытуемых в уровне развития пространственно-графических и знаково-символических действий.

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of modeling actions in primary school children. The action of the modeling is included in the structure of metasubject universal educational actions. The results of an empirical study conducted among students of the second – fourth grades are presented. Research has shown that there are slight differences depending on the gender of the subjects in the level of development of spatial-graphic and sign-symbolic actions.

Ключевые слова: моделирование, младший школьник, метапредметные универсальные учебные действия.

Key words: modeling, a Junior school student, metasubject universal educational actions.

Введение. Современное общество стремительно развивается и предъявляет к образованию требования, направленные на подготовку человека, мотивированного и способного к самообучению. Образовательный

стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели – достижение образовательных результатов: личностных, метапредметных и предметных.

Важным умением становится не только переработка информации, но и представление её в более сокращённой и обобщенной форме. Хорошо развитое умение моделирования решает данную задачу. Моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта. Оно дает возможность более глубоко исследовать сущность объекта, а также формировать систему знаний и ориентироваться на более высокий уровень обобщения учебного материала. Именно поэтому большой интерес для исследования представляет это универсальное учебное действие, как способ кодирования и раскодирования полученной информации.

Цель – изучение уровня развития пространственно-графического и знаково-символического моделирования у младших школьников.

Исследовательские задачи: изучить познавательные универсальные учебные действия; провести диагностику уровней пространственно-графического и знаково-символического моделирования у младших школьников вторых – четвертых классов.

Методология и методы исследования. С целью изучения познавательных универсальных учебных действий моделирования нами был использован комплекс методов и методик: беседа с учителем и с обучающимися; наблюдение за деятельностью учителя и обучающихся на уроке; диагностические методики: методика «Кодирование» (11й субтест теста Д. Векслера в версии А.Ю. Панасюка), методика «Нахождение схем к задачам» (по А.Н. Рябинкиной).

Результаты. Выборку составили учащиеся средней школы №89 г. Ярославля. В исследовании приняли участие учащиеся 2, 3 и 4 классов данной школы. Общее количество испытуемых составило 247 человек, из них 116 мальчиков, 131 девочка. В целом исследуемое умение сформировано у большинства учащихся. У 2% детей умение кодировать вообще не сформировано. В то же время, мальчики кодируют лучше девочек. Наблюдая за испытуемыми в ходе проведения методики, мы заметили, что мальчики выполняли данную методику с большим интересом, что нельзя сказать о девочках, которые выполняли задания без большой заинтересованности. Результаты данной методики позволяют судить о сформированности у младших школьников умения знаково-символического моделирования. Результаты диагностики пространственно-графического моделирования показали, что низкий уровень развития этих универсальных учебных действий зафиксирован у 48,3% мальчиков и 45,8% девочек, высокий

уровень лишь у 16,4% мальчиков и 19,1% девочек. У девочек сформированность действий пространственно-графического моделирования находится на более высоком уровне, чем у мальчиков, хотя в целом у всех детей эта группа умений развита гораздо хуже, чем знаково-символичпеское моделирование.

Дискуссия. Беседы с учителями и анализ учебно-методических комплектов позволили объяснить полученные результаты тем, что в начальных классах уделяется крайне недостаточное внимание формированию действий моделирования.

Выводы.

1. Уровень сформированности действий знаково-символического и пространственно-графического моделирования у младших школьников детерминирован полом обучающихся.

2. Действия знаково-символического моделирования развито на высоком уровне у большинства младших школьников со 2 по 4 класс.

3. Действия пространственно-графического моделирования развиты на высоком уровне не более, чем у одной пятой младших школьников.

4. Содержание образования недостаточно ориентировано на формирование действий моделирования.

Библиографический список

1. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2005– 940 с.

2. Невзорова А.В., Цыпленкова Т.К. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Молодежь и наука в современном мире». – Талдыкорган: Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова, 2015. – С.454-456.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2010.

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПСИХИКУ РЕБЕНКА

Нигматуллаева Ш, Останов Ш.Ш.

г.Бухара, Узбекистан

В век информационных технологий современные гаджеты настолько широко вошли в нашу жизнь, что без них мы не можем представить мир без

них. Сегодня наш телефон или же компьютер является средством общения, получения информации даже с помощью их люди работают дистанционно. В результате чего каждый день он оставляет след в личности каждого и влияет в течение всей жизни. Что же происходит с человеком под воздействием этого влияния как это отражается на его психике? особенно как это влияет на психику ребенка наверно каждый родитель сейчас беспокоиться об этом вопросе. В данное время даже 3-х летний ребенок может свободна пользоваться смартфоном или планшетом они даже зависимы от них. Насколько это хорошо или плохо? ведь именно в этом этапе развития психики ребенок начинает воспринимать мир представления о нем может со стороны это кажется что все хорошо что они соответствуют стандартам современного мира. Но главное проблема в том, что еще хорошо не развития психика впитывает как губка в себя все хорошее и плохое что несут в себе электронные гаджеты. Он начинает воспринимать мир только двумя рецепторами слуховыми и зрительными. Рецептор - периферическая специализированная часть анализатора посредством которой только определенный вид энергии трансформируется в процесс нервного возбуждения. Яркие зрительные образы вызывают сильные эмоции у ребенка в результате чего главными каналами восприятия является зрение и слух и мозг испытывает дефицит в тактильных, обонятельных и осязательных ощущениях. Ребенок так освобождает себя от активизировать свое воображение, ему предлагают стереотипизированную форму и яркий стимул, что может привести к тому, что ребенок будет фантазировать в одной плоскости миров, которые ему предлагает современная индустрия виртуального мира. Такие увлечения не имеют ничего общего с личностным развитием, ведь не стимулируют ни фантазию, ни воображение, ни творческое мышление. Кроме того вытеснение из жизни ребенка реального взаимодействия с окружающим миром может привести к развитию замкнутости, необщительности и неготовности ребенка жизни в социуме. Также ребенок не может справиться переизбытком информации получаемой с помощью современных технических устройств, что приводит к нарушениям эмоционально – волевой сфере, дети становятся эмоционально неуравновешенными, не способны контролировать свои действия также у них может появляться агрессивность и подверженность к стрессам и интернет зависимость. **Интернет-зависимость** — навязчивое стремление использовать **Интернет** и избыточное пользование им, проведение большого количества времени в сети. Рассматривая тему, как влияют гаджеты на детей и их вред, стоит выделить несколько основных моментов.

В первую очередь, это ухудшение зрения. Если малыш постоянно смотрит на монитор или экран мобильного устройства, это отразится на его зрении. Специалисты утверждают, что влияние подобных электронных «игрушек» настолько сильно, что посаженное в возрасте до 10 лет зрение восстановить не удастся. Следовательно, необходимо строго контролировать нахождение ребенка у компьютера. Кроме того, есть специальные методики, помогающие составить схему безопасного использования современных устройств. На основании того, сколько лет чаду, можно определить допустимую норму пребывания перед монитором:

- детям от 1 года до 5 лет находиться у компьютера педиатры вообще не рекомендуют;
- в возрасте от 5 до 7 лет безопасными считаются игры на компьютере или планшете в течение 10 минут (максимум 20 на протяжении 24 часов);
- ученикам 1, 2, 3, 4 и 5 классов разрешается без перерыва сидеть с гаджетами 10-15 мин. в день;
- с 10 лет ребенок может допускаться к девайсам на 20 минут без перерыва максимум трижды на протяжении дня.

Вредное влияние гаджетов на современных детей сказывается и в малоподвижном образе их жизни. Ребенок, который много и часто играет за компьютером или с планшетом, практически не двигается, что сказывается на позвоночнике и суставах. Кроме того, у таких детей уже с малых лет наблюдается склонность к накоплению избыточного веса.

Психические расстройства – еще один побочный эффект чрезмерного общения с современной электронной техникой. Хотя и редко, но такие явления вполне возможны. Расстройства психики зачастую наблюдаются больше у тех детей, которые проводят время у монитора за игрой. Особенно наносят вред психическому здоровью детей игры, не соответствующие их возрасту. Например, те, в которых присутствуют сюжеты с элементами насилия, кровью, воздействием психотропных веществ, а также сцены эротического характера. У них появляется агрессивность Агрессивность — свойство личности, выраженное в предпочтении использования насильственных способов для достижения своих целей. Помимо этого, в каждой онлайн-игре присутствует элемент виртуального общения. В результате, у ребенка меняется мировоззрение, и он попадает под влияние путешествий в мире компьютерных технологий. Конечно, после таких увлекательных игровых эпизодов чаду очень сложно возвращаться в реальный мир к урокам и своим обязанностям, а родителям – тяжело отучить отпрыска от такой пагубной привычки.

В то же время, есть и «плюсы» общения детей с современными мобильными устройствами и компьютером:

- Возможность всестороннего развития чада при условии тщательного контроля со стороны родителей. Это не значит, что с первого года жизни кроху стоит знакомить с гаджетами. Этот навык эму понадобиться с семи лет. Современные школьники 7-10 лет умеют включать ноутбук, компьютер или планшет и запускать на нем нужную для обучения или приобретения новых знаний программу. Главное, чтобы родители могли присутствовать рядом с детьми в это время, чтобы ненавязчиво помогать и одновременно контролировать процесс.
- Возможность ненадолго занять чадо в условиях длительного ожидания. Все знают, что детки плохо переносят долгие очереди, время однообразных длительных путешествий, ожидание в поликлиниках и т.д. В таких ситуациях не всегда увлекательные игрушки или бумага с карандашами оказываются под рукой. Другое дело – смартфон или планшет, который может минут на 10-15 отвлечь малыша. Это время родители тоже могут провести с пользой, запустив познавательную и развивающую игру. Так они смогут и пообщаться со своими детьми, и дополнительно знакомить их с новыми знаниями.

Как можно увидеть, положительные стороны общения с гаджетами тоже имеются. Однако, чтобы не допустить привыкания к миру виртуальных путешествий и попыток манипулировать со стороны чад, лучше контролировать время препровождения у мониторов компьютеров и планшетов.

Если в вашей жизни возникла проблема привыкания ребенка к миру компьютерных технологий и это сказывается на его поведении, общении, учебе, срочно стоит предпринять меры безопасности. Такая зависимость распознается по двум признакам:

- реальная жизнь и общение с родителями (родственниками, друзьями) отодвигаются на второй план;
- возникает бурный протест, истерика, угрозы, когда родители пытаются ввести ограничения.

Заметив подобные симптомы чрезмерной увлеченности электронными игрушками, следует отучить ребенка следующими приемами:

- контроль за длительностью общения отпрыска с «технологиями будущего». Чтобы потом не сталкиваться с подобной проблемой, детей от года и до 5 лет старайтесь совсем не подпускать к гаджетам;
- изучение рекомендаций к приложениям, чтобы описания соответствовали его возрастной группе;

• не прибегайте к помощи девайсов без надобности. Не старайтесь отделаться от ребенка, тыкнув ему в руки планшет или айфон, лучше увлеките своим занятием, попросите помочь. И не манипулируйте детьми, обещая игру в качестве вознаграждения за выполненную просьбу.

Список литературы

1. Табурца В. А. Влияние гаджетов на психику ребенка: маркеры проблемы, спектр последствий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 1826–1830. – URL: http://e-koncept.ru/2016/96284.htm.
2. Толковый словарь Ушакова. Д.Н.Ушаков. 1935-1940.
3. Slovar.world-psychology.ru
4. http://www.e-motherhood.ru/vliyanie-gadzhetov-na-rebenka/

ПСИХОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Останов Ш. Ш.
г.Бухара, Узбекистан

В этой статье мы рассмотрим психологическое восприятие дистанционного обучения. Начнем с описания того, что происходит в голове человека, когда он узнает что-нибудь. Прежде всего, изучение требует внимания. Для того чтобы быть эффективным, обучение должно завладеть вниманием. К сожалению, системы мозга, отвечающие и управляющие вниманием, а так же ответственные за процесс запоминания, устают очень быстро (в течение нескольких минут). Им нужно давать время на отдых каждые три минут из пяти, иначе они становятся гораздо менее восприимчивыми. Эти системы восстанавливаются достаточно быстро, но в процессе обучения должно учитываться чередование состояний «усталость/скука», чтобы процесс получения знаний был более эффективным. Другими словами, нужно искать способ стимуляции тех нейронов, которые не участвуют в процессе образования.

Процесс подготовки нужно сформировать так, чтобы перемещать эффективную модель обучения из одного набора в другой. Образцом служит привлечение групп нейронов, отвечающих за восприятие информации разного типа и использование разных областей мозга.

Например:

1. Список фактов. Например, мука, когда ее смешать с яйцами, может быть взбита в тесто и вырезана в форме для макарон.

2. Привязка понятия к факту. Например, пища, которая богата углеводами, помогает телу генерировать энергию.

3. Связажем два понятия. Например, виды спорта, требующие высоких энергозатрат, энергия обеспечивается углеводами, так что спортсмены перед соревнованиями часто едят макароны.

Эти системы взаимосвязаны и работают вместе, чтобы формировать память (т.е. изучение). Целью такой работы должно быть формирование памяти в каждой группе нейронов. Так, информация, организованная таким образом, чтобы при запоминании распределялась по различным группам и системам нейронов, будет усвоена более эффективно.

Как можно улучшить качество электронного обучения.

Дополнительно, к упомянутым группам нейронов, нужно быть готовым включить и другие элементы, такие как, например, взаимодействие, образы, обратная связь.

Электронное обучение может включать множество элементов, которые делают изучение нового материала, процесса или программы более легким и шутливым. Делая процесс изучения более веселым – или интересным – Вы делаете его более эффективным. Если Вы не втянуты в материал, не увлечены его изучением, в действительности Вы ничего не узнаете. Это то, что делает электронное обучение наиболее открытым для разных типов изучения. Очевидно, каждый тип подготовки не может быть включен в электронное обучение, но многое возможно с отличными результатами. Ключами к успеху электронного обучения служат:

- **Варьирование типов содержимого** – Образы, звуки, тексты работают вместе на то, чтобы сохранять информацию в различных областях памяти, и результатом будет лучшее запоминание материала.

- **Создание взаимодействия, которое занимает внимание** – Игры, опрос и даже простая обработка чего-либо на экране увеличивают интерес, что в свою очередь улучшит запоминание материала.

- **Обеспечение обратной связи** – в курсы электронного обучения должна быть встроена система обратной связи, чтобы корректировать неправильно понятый материал. Мгновенная обратная связь лучше, поскольку каждый шаг обучения строится на основе анализа эффективности предыдущего шага. Если обратная связь отсутствует, тогда следующий шаг может строиться на неправильной интерпретации пройденного материала.

- **Поощрение взаимодействия с другими обучаемыми и инструкторами** – «Дискуссионные комнаты» (чаты), форумы, системы мгновенного обмена сообщениями, электронная почта – все это служит

хорошей заменой дискуссий в классной комнате и повышает эффект взаимодействия между обучаемыми.

Для того чтобы упростить включение этих элементов процесс подготовки, Trainersoft также разработал инструментальные средства, которые позволяют упростить разместить медиа-, видео и другие носители информации и устанавливать для них специальные атрибуты, как, например:

- быстрая установка связи с другим файлом или изображением;
- установка переходов;
- всплывающие окна с вопросами;
- аудиоответы на вопросы;
- файлы Flash и Shockwave;
- скрипты Java;
- скрипты CGI;
- другие объекты, способные реагировать на действия пользователя.

Свой темп.

Электронное обучение позволяет Вам проходить весь курс в собственном темпе. Это позволяет избегать пропусков в процессе изучения, в случаях, если Вы должны оторваться от курса из-за внешних проблем или просто не улавливаете смысл сказанного инструктором.

Курсы электронного образования предлагают обучаемому элементы управления, которые невозможно реализовать при подготовке в обычном классе. Например, отличать звуки нерегулярного и регулярного сердечных ритмов, управляя воспроизведением звука с помощью простого щелчка по иконке, позволяет обучаемому прослушивать звуки в своем темпе и сколько угодно раз. Это элемент «своего темпа» - одна из тех особенностей, что делает электронное обучение таким эффективным.

Интерактивность.

Другой частью того, что предлагает электронное обучение, является интерактивность. Это может выглядеть в следующей форме: выбор щелчком правильных ответов на вопросы, щелчком активировать какой-либо объект или процесс или выбирая и перетаскивая нужные пункты, чтобы совершенствовать умение.

Диалоговые игры, основанные на обдумывании сообщений, также очень эффективны для процесса обучения. Конечно, Вы можете размышлять над « Doom » или « Tomb Raider », но игра не должна быть главной установкой процесса обучения – хотя это, несомненно, может присутствовать!

Подумайте об играх, в которых Вы проходите через серию задач, изучаете среду и используете найденные по пути инструменты. Те же методы могут быть включены во многие типы программ обучения. Игры могут

провести Вас через приключения практически при любом типе сценария. Познание, попытки, успехи или неудачи – хорошее подспорье в процессе обучения.

Например, Вы можете быть специалистом по кадрам, дистанционно изучающим курс методов найма сотрудников. Курс включает в себя серию отдельных видео- и аудио материалов, представляемых Вам в процессе обучения. Когда начинается игра, Вы попадаете в виртуальный мир, где в рамках процесса Вы можете принимать решения. Например, в одном из разделов игры Вы задаете вопрос, который недопустимо задавать людям с ограниченной трудоспособностью. Ситуация может сложиться так, что смоделированные в игре адвокаты отправят вас в виртуальную тюрьму! Когда Вы что-то делаете, а не просто читаете или слушаете, информация лучше усваивается Вами, и обучение на ошибках – один из лучших путей гарантировать Вам, что Вы не повторите этих ошибок снова. Поразмыслите над этим, как над прогоном кибер-роли.

Этот тип сценария игры мог быль легко реализован в Trainersoft , с применением фото или графики и созданием «горячих» точек, связывающих видеоклипов. После проигрывания видеоклипа выводится блок опросов о дальнейших действиях пользователя. Варианты ответов могут быть привязаны к видеоклипам, которые проигрываются в рамках сценария. После проигрывания видео, результаты выбора (независимо от того – правильные или нет), можно вывести заглавный видео-, аудио или простой текстовый ответ. Это отображение может быть как простым, так и сложным по Вашему желанию.

Мотивация

Мотивировать в начале обучения – это еще полдела. Знание того, что Вы включили в курс обучения некоторые элементы юмора, подобно тем элемента видео, звука и интерактивности, которые упоминались в сценарии «теория деловых игр», вызывают больший интерес и любопытство в процессе изучения материала. Это тоже, в конце концов, способствует лучшему усвоению материала и более быстрому изучению.

Другой показатель мотивации к электронному обучению – удобство, которое оно предлагает, например – возможность пройти курс практически в любой момент и практически в любом месте. Это значительно легче, чем пытаться встроить процесс обучения в плотный график занятости, когда Вы не можете посвятить два дня путешествию, а должны сидеть в классной комнате.

Другие элементы электронного обучения, дающие преимущество перед обучением в классе.

Кроме глобальных вопросов, подобных интерактивности, управлению темпом и мотивации, курс электронного обучения свободно вмещает и позволяет использовать информацию, которую исследователи готовили последние 30 или более лет. Эти исследования изучали некоторые вещи, которые существенно могут повлиять на память и воспроизведение пройденного материала. Одно из исследований обнаружило значительные улучшения в воспроизведении:

- использование цветов и специфических цветовых комбинаций;
- объединение картинок и слов;
- объединение звука (или голоса, или музыки) с картинками;
- использование носителей информации различного типа;
- использование форматов изображения, которые могут следовать за естественным движением глаз.

Преимущества электронного обучения

Электронное обучение имеет определенные преимущества перед традиционным обучением в классе. Наиболее очевидные – гибкость, низкая стоимость, отсутствие дополнительных временных затрат, обучение без отрыва от работы, но есть и другие, не столь очевидные преимущества. Например:

— это **более низкие затраты** на создание курса – используйте авторизированное программное обеспечение от Trainersoft для создания собственных программ подготовки, электронное обучение становится свободным, как только Вы достигнете точки перелома. У синхронных программ уже проявляются издержки, связанные с участием преподавателя, но они все же ниже, чем связанные с традиционным обучением.

— это **свой темп** - Программы электронного обучения должны использоваться тогда, года они нужны. «Книги», созданные Trainersoft, которые Вы установили, используют базовый модульный проект, позволяющий обучаемому проходить через меньшие части программы подготовки и пропускать изучение некоторых частей.

- это **более быстрое движение** – Согласно статье Jennifer Salopek в « Training and Development Magazine », курсы электронного обучения развиваются до 50% быстрее, чем курсы традиционного обучения. Отчасти, это происходит из-за того, что электронные курсы индивидуальны для каждого обучаемого, они могут пропускать материал и перемещаться на вопросы, необходимые им для изучения.

— это **последовательное изложение** – электронное обучение устраняет проблемы, связанные и нюансами изложения одного и того же материала

различными преподавателями. Это часто бывает критичным для базовой подготовки в некоторых компаниях.

— это работает **в любое время и в любом месте** – Обучающиеся могут изучать материал и проводить сеансы занятий из любого места и, обычно, в любое время. Это Just - In - Time выгода делают обучение возможным для людей, которые из-за специфики своей работы не могли обучаться до появления программ электронного обучения. (Однако если Вы отвечаете за корпоративные программы обучения – будьте осторожны с просьбами работников о прохождении курса из дома).

— это **легкая и быстрая корректировка** – Он-лайн курсы электронного обучения легко обновляются, ведь достаточно просто откорректировать учебные материалы и загрузить на сервер. Обновление программы, распространяемых на CD - ROM , немного сложнее и чуть дороже, но все равно гораздо дешевле, чем перепечатка описаний и переподготовка преподавателей.

— это более устойчивое запоминание и длительное время **удерживания в памяти**, что обеспечивается объединением множества элементов (таких как видео, аудио, экспресс-опросы, взаимодействие и др.) в одном курсе обучения для усиления сигнала. Также – возможность повторного прохождения материала и воспроизведения именно тех разделов курса, которые остались непонятными после первого прочтения. Попробуйте сделать так в набитой битком аудитории!

— это **легкость обучения** больших групп студентов - Trainersoft Manager позволяет проводить корпоративное специализированное обучение директоров, кадровиков и других сотрудников по различным направлениям (трэкам) в рамках одного курса. При этом менеджеры по обучению могут отслеживать успеваемость по количеству баллов, определяя области, требующие дополнительного тренинга.

У дистанционного обучения множество преимуществ, и даже потенциальные недостатки (такие как скучные текстовые курсы, технофобия, чувство одиночества) могут быть сглажены при корректно разработанном курсе обучения.

Список литературы

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. - М., 1999.

2. Бухаркина М. Ю. Анализ отечественного и зарубежного опыта дистанционного обучения в среднем образовании и системе повышения квалификации педагогических кадров. - URL: http://distant.ioso.ru

3. Применение технологий виртуальной реальности для обучения и исследований. -URL: http://www.ve-group.ru/use30.html

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРУДОГОЛИЗМА И ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ

Павлова Ю.Б.
г. Гомель, Беларусь

Одной из главных проблем изучения трудоголизма нам, как и многим другим исследователям, представляется отсутствие единства мнений относительно того, чем трудоголизм является на самом деле. Является ли он позитивной или негативной аддикцией, девиантной моделью поведения или способом адаптации, либо выступает как синдром? Трудоголизм можно рассматривать со всех этих позиций. В вопросе о природе возникновения трудоголизма также нет согласия. Ряд исследователей находит объяснение возникновения и развития трудоголизма в теории черт.

Взаимосвязь трудоголизма и личностных черт занимает многих психологов ввиду своего практического значения для превентивной коррекционной работы. Зачастую в исследованиях рассматриваются черты, связанные с нацеленностью личности на высокие достижения, сюда относят тип А личности (конкурентоспособны, высокоорганизованны, амбициозны, нетерпеливы, агрессивны), перфекционизм и высокую мотивированность. M.A. Clark с коллегами показали в своем исследовании, что трудоголизм имеет положительную корреляцию с типом А личности и перфекционизмом, однако они указывают на то, что такая связь приносит деструктивные результаты для личности, замечая, что трудоголизм, по-видимому, относится в первую очередь к дезадаптивным, но не адаптивным формам перфекционизма. Ведь в ряде случаев перфекционизм негативно сказывается на продуктивности, заставляя слишком много времени и энергии затрачивать на второстепенные и незначимые детали. Из-за тенденций к соперничеству и амбициозности личность типа А более подвержена трудоголизму – честолюбие и стремление к достижениям, неизбежно приводят к продлению рабочей активности и неотступным мыслям о работе во внерабочее время.

Указывая на дезадаптивные аспекты перфекционизма, в первую очередь выделяют чрезмерные затраты времени и незапланированный сдвиг сроков выполнения работы. Схожая особенность замечается и в работе трудоголиков, которые зачастую захвачены самим процессом работы, а не достижением результата, что снижает общую продуктивность. Общность

между трудоголизмом и перфекционизмом можно найти и в нежелании или неспособности человека делегировать задачи другим. Предъявляя к себе высокие требования такие люди с недоверием относятся к другим работникам и не удовлетворены как своей текущей деятельностью, так и качеством, и тщательностью работы других. Таким образом, часто, помимо непосредственно своей работы, они оказываются загружены непрофильной работой, работой требующей более низкого уровня компетенции из-за своей психологической неспособности доверить выполнение этих задач другим. На связь таких труголистических тенденций с перфекционизмом также указывали в своих исследованиях Дж. Спенс и Э. Роббинс.

Однако и другие черты характера, связанные с устремленностью к высоким достижениям, имеют много общего с трудоголизмом, среди таких черт выделяются нарциссизм, высокий уровень настойчивости и склонность к чрезмерной самокритичности.

Немаловажное значение также аффективная составляющая трудовой деятельности. Страсть к работе стимулирует трудоголиков посвящать рабочей деятельности большую часть своего времени и энергии, проявлять упорство, несмотря на неудачи.

Исследователи выделяют позитивную и негативную аффективные составляющие. К позитивным относят страсть к работе и удовольствие, получаемое от труда. Дж. Спенс и Э. Роббинс считают, что удовольствие, которое человек получает от работы, является одним из основных аспектов трудоголизма. На важность роли позитивных эмоций по отношению к труду так же указывают Thomas W. H. Ng и его коллеги.

Может сложиться впечатление, что все трудоголики находят работу видом деятельности, приносящим радость и наслаждение. Однако не все люди мотивируются к чрезмерной работе и попадают в зависимость из-за чувства удовольствия. Выделение различных типов трудоголизма исследователями делается, в том числе, по аффективной составляющей, и исследования этой сферы показывают, что нередко чувствами, толкающими человека к чрезмерной работе, являются чувства тревоги и вины. Некоторые трудоголики считают труд единственной деятельностью, которая является достойной и желательной, и тогда любое отвлечение от работы вызывает у них чувство вины, неприятия и тревоги, но при этом сама работа может не вызывать удовольствия.

Thomas W. H. Ng с коллегами, а также K.S. Scott с коллегами в своих исследованиях показывают, что люди, имеющие тенденцию испытывать высокий уровень вины и тревоги, более склонны постоянно беспокоиться о

своей работе и чувствовать себя виноватыми и тревожными в то время, когда не работают, что является характерной чертой трудоголизма.

Эмпирические исследования постоянно расширяют представления о личностных чертах, связанных с трудоголизмом. Некоторые исследователи указывают на связь трудоголизма с такими личностными чертами, как компульсивность и ригидность.

Сейчас в теории черт доминирует позиция, указывающая на то, что трудоголизм соотносится не с какой-то отдельной чертой, но с моделью личности. Одной из наиболее известных моделей является модель «большой пятерки», выделяющей в качестве главных черт личности нейротизм, экстраверсию, добросовестность, открытость опыту и доброжелательность. Результаты эмпирических исследований показывают, что разные компоненты трудоголизма по-разному связаны с чертами «большой пятерки».

Согласно исследованиям, проведенным M.A. Clark совместно с коллегами, наиболее существенная связь была обнаружена между трудоголизмом, побуждением к чрезмерной работе, и нейротизмом. Поскольку за нейротизмом скрывается склонность к низкой эмоциональной адаптации, тенденция испытывать повышенные стресс и тревожность, люди, обладающие выраженным нейротизмом, испытывают больше беспокойства по поводу своей работы, чувствуют большее внутреннее компульсивное побуждение к работе, чем их коллеги с другими характеристиками личности.

Самоуважение, самоэффективность, оценка своей способности справляться с жизненными вызовами, действовать и быть успешным также могут влиять на мысли и поведение человека, связанные с работой. По мнению ряда ученых самооценка отрицательно связана с трудоголизмом, поскольку люди с низкой самооценкой с большей вероятностью становятся трудоголиками, чтобы добиться контроля над своей жизнью и достигнуть успеха в профессиональной сфере жизни. В других сферах жизни люди более зависимы от внешних обстоятельств, поведение окружающих менее регламентировано и обусловлено правилами, чем в трудовых отношениях, а, следовательно, жизнь вне работы менее поддается контролю, здесь чаще можно столкнуться с непредсказуемыми отказами и неудачами, снижающими самооценку. Таким образом, выделение работы в основную сферу жизни позволяет трудоголикам добиться контроля над своей жизнью, поддерживать устойчивый позитивный образ своего Я, и благодаря этому получать больше удовольствия от жизни в целом.

С другой стороны, люди, обладающие высокой самооценкой, уже воспринимают себя стоящими, ценными и достойными, а значит, у них нет потребности поддерживать свою самооценку посредством чрезмерного

вовлечения в работу. Однако в отношении людей с высокой самооценкой и их подверженностью трудоголизму у исследователей нет согласия, поскольку зачастую люди с высоким мнением о себе имеют и высокий уровень ожидания от своей эффективности и вынуждены держать марку, чтобы сохранять и поддерживать положительную самооценку.

Потребность в контроле над собственной жизнью связана не только с самооценкой и самоэффективностью, она выражает собой также потребность в автономии – у человека есть врожденная психологическая потребность активно определять собственное поведение. Потребность в автономии становится трудоголистической проблемой тогда, когда она заставляет человека подменять работой личную жизнь ради сохранения контроля.

Может показаться, что теория черт говорит о предопределенности возникновения аддиктивного поведения, например, трудоголизма, для людей, обладающих определенными личностными чертами, однако эта кажущаяся предопределенность может помочь применить превентивные меры для сохранения психологического и физического здоровья, и поэтому взаимосвязь личностных черт и трудоголизма нуждается в дальнейшем изучении.

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ СОТРУДНИКА УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Пивоварова Т.В.

ФКУ ДПО Кировский институт повышения квалификации работников ФСИН России

Аннотация: В статье рассматривается понятие профессиональной этики сотрудника уголовно-исполнительной системы, а также ряд специфических нравственных требований, которые предъявляется к сотруднику в соответствии с деонтологическим характером профессиональной морали.

Abstract: The article deals with the concept of professional ethics of an employee of the criminal Executive system, as well as a number of specific moral requirements that are imposed on an employee in accordance with the deontological nature of professional morality.

Ключевые слова: уголовно-исполнительная система, сотрудник,

профессиональная этика, межличностное общение, манеры поведения

Keyword: penal system, employee, professional ethics, interpersonal communication, behavior

Проводимая реформа уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), гуманизация правоотношений с лицами, лишенными свободы, предъявляют особые требования к личности сотрудников пенитенциарных учреждений.

Наличие комплекса таких значимых качеств пенитенциарного работника, как верность долгу, справедливость, порядочность, умение воспринимать чужую боль, способность верить в человека, выдержка и самообладание, являются неотъемлемыми составляющими его профессионализма. Особое значение имеет неукоснительное соблюдение законности.

Профессиональная этика является неотъемлемой составляющей общей культуры сотрудника УИС. Профессиональная информированность, лишенная нравственности, несоблюдение сотрудниками этических норм ведут к негативной общественной оценке их деятельности, недоверию к ним и власти в целом со стороны граждан.

Следует отметить, что профессиональная этика сотрудников УИС – это специфическое действие общеэтических норм в сфере правоохранительной деятельности и принципиально отличается от этики большинства других профессий, т.к. оно сопряжено с соблюдением особых норм профессиональной морали, которая характерна только для данной профессиональной группы.

В то же время данная профессиональная группа дополнительно подразделяется на более мелкие профессиональные подгруппы. В данном случае мораль таких подгрупп, может еще и дополняться нормами более узкой направленности характерных для определенной службы. Например, служба оперативных работников несет в себе целый «букет» профессионально-этических особенностей. Так при соблюдении

консперативности, необходимым профессиональным качеством, должна являться скрытность, для более эффективного выполнения оперативной комбинации используется – распространение дезиформации (заведомо ложной информации). Несмотря на всю специфичность данной службы, этот пример характеризует только отдельную сторону всей сложной системы нравственных отношений, которая складывается в процессе выполнения работником УИС своих служебных обязанностей.

В связи с этим можно определенно сказать, что многообразие и сам характер, содержание норм и требований профессиональной этики работников УИС обусловлены разнообразием видов профессионально-нравственных отношений, а также сфер, в которых эти отношения складываются и проявляются.

Предполагается, что весь личный состав ФСИН России должен быть хорошо осведомлен о сути и общем характере профессиональной этики сотрудника УИС в России, особенно это относится к руководящим кадрам, которые занимаются нравственным воспитание кадров.

Специфика профессиональной морали сотрудников УИС (как и правоохранительных органов) отличается своим деонтологическим характером (от древнегреческого deon - нужное, должное, logos - понятие, учение). Исходя из этого профессиональная деонтология – это часть профессиональной этики, изучающая совокупность моральных норм, однозначно регламентирующих должное поведение личности в определенной профессиональной сфере и носящих конкретно-императивный характер; в отличие от норм обычной этики эти нормы не дают права выбора, они закрепляются в служебных документах и обеспечиваются административными (т.е. правовыми) санкциями.

В соответствии с деонтологическим характером профессиональной морали к сотруднику УИС предъявляется ряд специфических нравственных требований.

В обобщенном виде моральные требования к сотруднику УИС состоят

в следующем: отношение к человеку как к высшей ценности, уважение и защита прав, свобод и человеческого достоинства осужденных (заключенных); строгое соблюдение законности; идейная убежденность в необходимости и правоте своего дела; глубокое понимание социальной значимости своей, роли, ответственности перед обществом, государством за поддержание правопорядка и закона; разумное и гуманное использование предоставленных сотруднику УИС законных прав в строгом соответствии с гражданским, служебным и нравственным долгом; принципиальность, бескомпромиссность, непредвзятость в принятии решений; сознательная дисциплина, профессиональная солидарность, взаимопомощь; смелость и морально-психологическая готовность к разумному риску в экстремальных условиях; неподкупность, забота о профессиональной чести, общественной репутации сотрудника УИС; постоянное профессиональное и нравственное совершенствование, повышение уровня культуры, обязательное следование нормам служебного этикета; безупречность личного поведения на службе и в быту.

Сотрудник пенитенциарной системы должен не только знать, какие моральные требования предъявляются к нему, но и реально, практически руководствоваться ими в своей жизни.

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ СИСТЕМЫ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И КАРЬЕРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Поварёнков Ю.П.

Россия, г.Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского

y.povarenkov@yspu.org

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований № проекта 19-013-00782

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы отечественных психологов к выделению компонентов системы детерминации профессионального и карьерного развития личности. Показано, что эта система является уровневой, динамичной и индивидуальной. Установлено, что объективной основой детерминации является социальная ситуация профессионального и карьерного развития личности Она доводится до индивида средствами профессиональной социализации в форме общественной задачи. Человек познаёт данную ситуацию, оценивает её, принимает полностью или частично, формулирует систему индивидуальных задач карьерного и профессионального развития. Он определяют субъективную основу детерминации профессионализации.

Ключевые слова: детерминация профессионализации, карьерное и профессиональное развитие. общественные и индивидуальные задачи профессионализации

COMPONENT COMPOSITION OF THE SYSTEM OF DETERMINATION OF PROFESSIONAL AND CAREER DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Yu.P. Povarenkov

Russia, Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky, y.povarenkov@yspu.org

Annotation. The article discusses the main approaches of domestic psychologists to highlight the components of the system for determining the professional and career development of an individual. It is shown that this system is level, dynamic and individual. It has been established that the objective basis for determination is the social situation of the professional and career development of a person. It is brought to the individual by means of professional socialization in the form of a social task. A person cognizes this situation, evaluates it, accepts in whole or in part, formulates a system of individual tasks for career and professional development. They determine the subjective basis for the determination of professionalization.

Key words: determination of professionalization, career and professional development. social and individual tasks of professionalization

Хорошо известно, что детерминационную функцию в процессе профессионального развития выполняет комплекс различных факторов [8],

которые называют внешними и внутренними, социальными и индивидуальными, объективными и субъективными и т.д.

Однако признание этого факта не отменяет целый комплекс дискуссионных вопросов, которые касаются состава факторов, их качественных и количественных характеристик, особенностей взаимодействия, ведущей роли, их динамики в ходе профессионализации, познания, осознания, принятия или отвержения их субъектом развития и т.д. Неопределённость ответов на все эти вопросы, сохраняет остроту проблемы детерминации профессионального развития и повышает теоретическую актуальность её обсуждения.

Учитывая это обстоятельство, в рамках настоящей статьи мы попытаемся, хотя бы в первом приближении, ответить на вопрос, какие факторы и как детерминируют процесс профессионального становления и реализации личности.

Рассмотрим основные подходы к выделению компонентного состава системы детерминации карьерного и профессионального развития (далее, системы детерминации)

Д.Н.Завалишина [2] в качестве компонентов системы детерминации профессионального развития рассматривает систему «человек - профессия», профессиональную задачу и базовое противоречие профессионализации.

Системе «человек - профессия» автором отводится, по-видимому, ведущая роль, так как она задает «рамки» профессионального развития. А реализуется она в форме конкретных систем «человек - профессиональная деятельность», «человек – профессиональный мир», «человек и мир».

Д.Б.Завалишина фиксирует три типа задач профессионального развития, решаемых субъектом труда: 1) познавательного и действенного овладения субъектом новыми условиями, средствами, режимами труда; 2) задача освоения и принятия субъектом ценностей, традиций профессии (профессионального мира); 3) поиска и выбора способа существования субъекта труда в профессии.

Д.Б.Завалишина выделяет и три типа базовых противоречий профессионализации: 1) нормативные требования – исходные потенциалы субъекта труда; 2) ценности, традиции, опыт профессии – их избирательное опосредование субъектом; 3) универсализация – специализация субъекта труда.

Представленные выше данные позволяют обозначить основные компоненты системы детерминации профессионального становления: человек; профессиональная деятельность; профессиональный мир; мир;

условия, средства, режимы труда; ценности, традиции, опыт личности; исходные потенциалы субъекта; нормативные требования и т.д.

Подход Д.Б.Завалишиной к проблеме детерминации профессионального развития можно назвать общепсихологическим. Более конкретные позиции по данной проблеме заявлены Э.Ф. Зеером.[3] Он выделяет два базовых компонента : внешние и внутренние факторы. К внешним факторам Э.Ф. Зеер относит: социально-экономические условия, технико-технологический уровень деятельности, организация учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, система стимулирования профессионального роста и т.д.

К внутренним факторам автор относит: биопсихические и физиологические особенности, социально-профессиональная активность, мотивы и смыслы профессиональной деятельности, потребность в самореализации, потребности в реализации своего профессионально-психологического потенциала и т.д.

Э.Ф.Зеер выделяет 2 группы базовых противоречий, которые являются компонентам системы детерминации: 1) противоречие между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; 2) внутриличностные противоречия.

Ведущим фактором детерминации профессионального становления личности он рассматривает систему предъявляемых к ней объективных требований, которые, в свою очередь, определяются содержанием профессиональной деятельности. Отсюда следует, что основным противоречием, детерминирующим профессиональное развитие личности, является противоречие между сложившимися свойствами, качествами личности и объективными требованиями профессиональной деятельности [3, стр.33].

Опираясь на материалы исследования А.К.Марковой, Е.А. Климов дал развёрнутую характеристику внутриличностных противоречий как компонентов системы детерминации. Он выделил следующие их виды: противоречия в структуре компетентности (знаний, умений, осведомлённости, подготовленности, опыта); противоречия в структуре личностных ценностей, ценностных ориентаций; противоречия в структуре человека как субъекта деятельности. [5, стр. 180]

В своих исследованиях профессионального развития учителя, Л.М. Митина делает основной акцент на профессиональном самосознании личности. Движущими сила профессионального развития она считает внутриличностные противоречия учителя, как противоречивое единство и

взаимодействие трех рефлексивных "Я" учителя : «Я-действующее», «Я-отражённое» и «Я - высшее» (или «творческое Я») [6].

Основной движущей силой профессионального развития, по мнению Л.М.Митиной, является несовпадение «Я-действующего» и «Я-отражённого». В рамках данной концепции «Я-отражённое» рассматривается в качестве первого уровня развития самосознания учителя, которое является результатом сопоставления себя с другими людьми: учениками, родителями, коллегами разного уровня мастерства и т.д.

Особое место в концепции Л.М. Митиной отводится «Я - высшему», которое противопоставляется «Я – эмпирическому», как «низшему» уровню развития профессионального самосознания учителя. «Я - высшее» является регулятором и критерием творческой самореализации личности учителя, которая может выходить за рамки профессиональных ориентиров и ценностей.

Карпинский К.В. (в качестве фактора профессионального развития личности и соответственно компонента системы детерминации рассматривает жизненный смысл профессии для субъекта труда, точнее говоря тот смысл, который профессия, профессионализация в целом имеет для человека и как он соотносится с его смыслом жизни (жизненным смыслом). Он выделяет четыре вида таких смыслов, которые детерминируют его существование в профессии и профессиональное развитие субъекта труда: профессиональная деятельность как главный смысл жизни, позитивный, негативный и конфликтный смысл профессиональной деятельности.

Э.Э. Сыманюк , опираясь на теоретические подходы Р.Х. Шакурова в качестве ведущего фактора профессионального развития, включая его конструктивные и деструктивные тенденции, выделяет психологические барьеры [9]. Автор считает, что психологические барьеры являются необходимым условием профессионального развития. они активизируют данный процесс, придают ему личностный смысл, определяют профессиональные перспективы человека.

Э.Э. Сыманюк подчёркивает двойственную природу психологических барьеров. С одной стороны они повышают профессиональную активность личности, актуализируют личностно-профессиональный потенциал, стимулируют процессы профессионального развития. С другой, стороны, объективно и субъективно не преодолимые психологические барьеры могут приводить к профессиональному саморазрушению личности.

В работах В.Д. Шадрикова выделяется такой фактор детерминации профессионального развития как принятие профессии. Он пишет, что в ходе

профессионализации, учитывая свои способности и потребности, человек принимает решение принять (или не принять) ту или иную профессию, а если принять , то в какой степени. Принятие профессии порождает у субъекта детерминирующие тенденции существования и развития в её рамках. [10, стр.37]

Перечисление различных подходов к выделению компонентов (элементов, факторов. подсистем) системы детерминации профессионального развития можно было бы продолжить, но уже проанализированные исследования позволяют нам сделать ряд важных обобщений.

1.Совокупность факторов, детерминирующих процесс профессионального становления личности, образует динамическую, иерархически организованную, многоуровневую систему, а точнее говоря - суперсистему. Поэтому, изучение психологических механизмов профессионализации должно начинаться с выявления компонентов и уровней данной суперсистемы, включать анализ их взаимосвязей, взаимодействия, взаимовлияния, и учитывать их иерархическую соподчинённость.

2. В ходе познания механизмов детерминации профессионального становления личности, необходимо комплексно, а не односторонне учитывать место и роль субъекта труда в процессе детерминации собственной профессионализации. Во-первых, субъект труда является объективным фактором детерминации, как носитель свойств профессиональной пригодности, готовности, компетентности. Во-вторых, необходимо учитывать активность субъекта труда в ходе профессионализации, т.е. способы его взаимодействия с материальными и социальными факторами профессионализации, уровень самопознания и отношения к самому себе.

В данном случае, речь идёт не о декларировании того обстоятельства, что субъект является автором своего профессионального пути, а о необходимости реального изучения механизмов познания субъектом всей детерминационной структуры профессионального становления, об изучении способов её принятия, отвержения, переосмысления. Вместе с тем не нужно абсолютизировать роль активности субъекта, т.к. в реальности, человек может вообще никак не относится к процессу своей профессионализации и не осознавать его.

3. Наряду с адекватным учётом активности субъекта труда, в ходе изучения механизмов детерминации профессионализации, необходимо анализировать и активность подсистемы внешних, социально-экономических и социально-профессиональных факторов. На государственном уровне эта

активность может проявляться с различных формах социально-экономического стимулирования, в росте или снижении престижности отдельных профессий, в повышении качества профессионального образования и т.д. Данная форма активности реализуется через усилия родителей, учителей школ, мастеров, преподавателей профессиональных образовательных учреждений, профконсультантов и т.д.

Ведущая функция активности подсистемы социально-экономических и социально-профессиональных факторов профессионализации на государственном уровне является формулирование адекватной социальной задачи профессионализации (К.А. Абульханова-Славская [1]), и доведение её до индивида.

4. В процессе профессионализации система детерминации как динамическое образование перестраивается как качественно, так и количественно и происходит это за счёт следующих изменений. Во-первых, изменяются, социально-профессиональные условия профессионализации, профессиональной деятельности и требования к профессионалу. Во-вторых, в ходе профессионализации изменяется и сам субъект труда: перестраивается его мотивационная сфера, растет профессиональный опыт, развиваются профессиональные способности, усиливаются профессиональные деструкции и т.д. В-третьих, в ходе профессионализации изменяется отношение субъекта труда к внешним и внутренним факторам детерминации. В частности, изменяется самооценка и уровень притязаний, возрастает значимость одних форм профессионального стимулирования и снижается значимость.

Список литературы

1.Абульханова - Славская, К.А. Деятельность и психология личности /К.А. Абульханова-Славская.- М.: Наука, 1980.-335 с.

2.Завалишина, Д.Н. Практическое мышление /Д.Н. Завалишина.- М.: ИПРАН, 2005.-376 с.

3.Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. - М.: Академический проект, 2005.-336 с.

4.Карпинский, К.В. Смысловая концепция профессионального самоотношения личности / К.В.Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности.- Гродно, ГрГУ им. Я. Купалы- 2010.- С. 61-94.

5.Климов ,Е.А. Введение в психологию труда /Е.А.Климов . - М.: Культура и спорт, 1998.- 310 с.

6.Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Знание, 1996.-237 с.

7.Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М.Митина.- М.: МПСИ «Флинта», 1998.-340 с.

8.Поварёнков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личност / Ю.П. Поварёнков . - Саратов: 2008.- 322 с.

9.Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности /Э.Э .Сыманюк. - М.: МПСИ, 2005.-216 с.

10.Шадриков, В.Д. проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2007.-192 с.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДРУГИМ УЧАСТНИКАМ ДЕЛОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Позняков В.П.

г.Москва, Институт психологии РАН

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-013-00230.

В докладе представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических факторов экономического самоопределения российских предпринимателей. Важной сферой экономического самоопределения субъекта экономической деятельности выступает сфера делового взаимодействия с другими его участниками, представителями различных социальных групп (категорий): партнёрами, клиентами, заказчиками, поставщиками и т.п. Поскольку предприниматель во взаимодействии с другими его участниками выступает самостоятельным, инициативным субъектом, действующим в условиях неопределённости и риска, важным показателем его экономического самоопределения в сфере делового взаимодействия выступает ответственное отношение к другим его участникам.

В результате проведённого исследования сформулирован вывод о том, что самоопределение как самостоятельный сознательный выбор своей позиции в отношениях с другими участниками делового взаимодействия неразрывно связано с принятием ответственности за результаты своего выбора. Поэтому признаки и свидетельства ответственного отношения являются показателями личностного самоопределения. В качестве критерия выбора личностью определенного отношения к другим участникам делового

взаимодействия в рамках данного исследования рассматриваются ценностные ориентации личности.

В результате исследования были выявлены ценностные ориентации, высокая значимость которых связана со снижением уровня ответственного отношения к другим участникам делового взаимодействия. К их числу относятся ценностные ориентации: «активная, деятельная жизнь», «здоровье», «материально обеспеченная жизнь». Ценностные ориентации, отрицательно взаимосвязанные с ответственным отношением, в большей степени связаны с прагматичным подходом, предполагающим реализацию в сфере деловых отношений направленность на взаимодействие, подразумевающее экономическую выгоду. Предприниматели, руководствующиеся прагматичными ценностными ориентациями, возможно, уделяют меньше внимания отношениям с другими участниками делового взаимодействия, сосредоточены на деле и достижении исключительно практически выгодных результатов.

Результаты эмпирического исследования показали, что ответственное отношение к другим участникам делового взаимодействия в большей степени определяется высокой значимостью ценностей, способствующих сохранению благоприятных межличностных отношений с другими людьми и внутреннему развитию личности. Высокая значимость ценностных ориентаций: «любовь», «счастливая семейная жизнь», «творчество» связана с повышением уровня ответственного отношения предпринимателей к участникам делового взаимодействия. На основании полученных данных можно заключить, что ответственное отношение предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия в большей степени основано на альтруистических ценностных ориентациях, а также ориентациях, связанных с самореализацией.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Пондина И.К.
г.Бухара, Узбекистан

Поведение - один из важнейших факторов, связывающих ребенка с окружающим миром, оказывающих влияние на направленность личности. Именно в поведении выражаются ценностные ориентации детей (нравственные, этические и др.), их взгляды, убеждения, интересы, склонности. Актуальную педагогическую задачу представляет собой

выявление тех форм поведения ребенка, в которых выражены отклонения от общепринятых норм и даже зачатки этих отклонений. Отдельные поступки значимы не сами по себе, а лишь в связи с тем, какие тенденции развития личности за ними скрываются. Поступок ребенка всегда обнаруживает то, что происходит в его сознании и что зачастую остается скрытым от взрослых. Речь идет о внутренних психических процессах, которые являются основой формирующихся социальных, нравственных качеств.

Таким образом, с одной стороны, поведение — это признак зарождения и развития соответствующих нравственных качеств, а с другой - проводник воспитательного воздействия на ребенка. Важно помнить о необходимости распознавать за внешними особенностями поведения причины, их вызывающие. И только после этого принимать решения по поводу тех или иных поступков детей.

В психическом плане подростковый возраст - период становления нравственности подростка и открытия его «Я», обретения новой социальной позиции, а также период потери детского образа жизни, пора мучительно тревожных сомнений в себе и своих возможностях, поиски правды в себе и других. В это время у ребенка возникает потребность в знаниях общих признаков устройства мира, места человека в этом мире. Основной задачей подростка является усвоение нравственных ценностей, усвоение норм человеческих взаимоотношений. Причем эти знания не выучиваются, а приобретаются собственным опытом. Подростки реально воспроизводят то, что есть в современном обществе.

В последнее время психолого-педагогические методики стали доступны, особенно с введением в школу психологической службы. И, педагог должен их осваивать, максимально приспосабливая к условиям реального воспитательного процесса: выбирая те или иные методики в зависимости от поставленной цели: изучения учащихся, классного коллектива, хода и результативности воспитательного процесса (изучение их при первоначальном знакомстве, проверяя эффективность использованных средств и методов воспитания, подводя итоги за определенный период времени); группируя их по своему усмотрению; «вплетая» в ткань процесса нравственного воспитания, превращая из методов изучения в методы воспитательного воздействия... Таким образом, у каждого школьного педагога скапливается собственный набор — «пакет школьных методик» изучения и воспитания учащихся, ученического коллектива и учебно-воспитательного процесса.

Есть целый ряд условий, которые необходимо выполнять: «скрытые» педагогические цели и задачи, необходимость полученных результатов для

конкретных реальных дел (классных часов, дискуссий, пресс-конференций, творческих вечеров, уроков человековедения, нравственных уроков, практикумов по самовоспитанию); отсутствие педагогического «давления», создание ситуаций и обстановки, располагающей учащихся к «свободному выбору» (умозрительному, эмоциональному, поведенческо-деятельностному); создание условий взаимного влияния учащихся друг на друга; повторяемость отдельных методик (для сравнения результатов, выявления тенденций развития); право на анонимность или работу под псевдонимом; соблюдение высокой степени педагогического такта, смысл которого—в принципе «Не навреди!» И еще одно, самое главное условие, методическое правило, выраженное еще А.С. Макаренко: «Знание воспитанника должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему. Каждое узнавание чего-либо нового о воспитаннике немедленно должно претворяться в практическое действие». Приведем здесь некоторые примеры возможного использования различных методик.

Это, прежде всего, целый ряд эмпирических методов, позволяющих получить информацию о личности школьников и уровне их знаний, эмоциональном состоянии, интересах, мотивах деятельности, качествах личности и т.д.: наблюдение (целенаправленное, с фиксацией количественных характеристик в тетради классного руководителя), нравственная беседа (с постановкой цели — как изучения, так и для выработки нравственных ценностей); опросники, интервью, анкеты, тесты (цель их — не только выявление определенных качеств личности, общественного мнения и отношений учащихся к чему-либо, но и сбор содержательного материала для различных механизмов воспитательной работы, а также для выявления индивидуального своеобразия каждого воспитанника). К примеру, простейший опрос на тему «Что я люблю, и что я ненавижу» позволит классному руководителю увидеть своеобразие внутреннего мира и душевного состояния учащихся, их «непохожесть» и определить характер индивидуального воздействия.

Прекрасным подспорьем для изучения детей и индивидуального и дифференцированного подхода могут стать самые разнообразные тесты. Школьники их любят, с удовольствием принимают участие в тестировании. К примеру, тест «Кто я?» дает возможность учащимся (и педагогу) изучить себя по восьми параметрам: экстраверт-интраверт, циклотомик-шизотомик, соматоник-церебротоник-висцеротоник, сила «Я» — слабость «Я» (степень эмоциональной устойчивости), общительность — лидерство — конформизм, женственность — мужественность, лживость — правдивость (корректурная

шкала). Есть тесты, которые предполагают не только воздействие, но и выработку определенной стратегии и тактики самовоспитания, содержат целую систему упражнений для самостоятельного психологического и педагогического тренинга. Например, тест «Стратегический, оперативный и тактический жизненный анализ» и тест «Что Вы за птица?», содержащий рекомендации-упражнения для различных типов характеров по развитию позитивных качеств и устранению негативных. Есть специальные подборки тестов для школьников.

Хороший материал для изучения индивидуальности учащихся и включения их в воспитательный процесс дают следующие методики:

- недописанного тезиса (предложения, рассказа, сочинения...). Например, «Хорошая жизнь — это ...», «Принципиальный человек всегда...», «Чтобы иметь друзей, надо...», «Нельзя позволять унижать себя, ибо...», «Когда я вижу недостатки человека, то я...», «Я не согласен с тем, что говорят, будто...» и др.;
- «тезис и мнение по нему». Например, «Гордый человек — это всегда скромный человек», «Чтобы воспитать счастливого человека, надо «приготовлять его не для счастья, а к труду жизни» (К.Д. Ушинский), «Горе — учитель мудрых» и др.;
- «альтернативный тезис» типа «Дисциплина — это свобода. Дисциплина — это неволя»; «Друзей должна быть очень много. Друзей должно быть мало (один-два), но. верных»; «Учит жизни не книга, а опыт. Учит жизни не опыт, а книга» и др.;
- «метод ранжирования» (расстановки в порядке очередности по степени личностной значимости). Например, перечень качеств человека: вежливый, практичный, добрый, сильный, умный, принципиальный, веселый, гуманный, целеустремленный, здоровый, великодушный, красивый, мужественный и т.д.;
- «цветограмма» (раскрашивание дней недели, часов дня... соответственно настроению, душевному состоянию человека), позволяет воспитателю, классному руководителю не только знать, но и корректировать с помощью определенных воспитательных воздействий эмоциональное состояние своих воспитанников;
- «метод обобщения независимых характеристик» позволяет «высветить» разносторонние «грани» личности воспитанников, когда их характеризуют разные люди — родители, сверстники (активисты, друзья, любящие и неуважающие их одноклассники), учителя, просто знакомые люди. С использованием этого метода нередко происходит как бы «акт открытия человека». Недаром еще Лихтенберг высказал интересную мысль:

«Постоянно оказывается, что так называемые «дурные люди» от более основательного их изучения выигрывают, а «хорошие» — теряют»;

- «социометрическое изучение межличностных отношений в классном коллективе» позволяет классному руководителю, периодически повторяя его (как минимум два раза в год), узнать многое о классе в целом и о каждом ученике: кто из учащихся лидер, «звезда», предпочитаемые, принятые, изолированные («изгои»); кто кого предпочитает в свободном выборе; каковы отношения между девочками и мальчиками; каковы у кого выборы вне классного коллектива; какие группировки в классе и каковы их взаимоотношения; сколь сплоченным является коллектив; каков его воспитательный потенциал (в зависимости от того, кто в лидерах и предпочитаемых); как лучше строить в классе отношения «ответственной зависимости»; как распределять ответственность за определенные поручения; как комплектовать группы для выполнения определенных классных дел; как организовать группы взаимопомощи; как рациональнее рассадить учащихся в классе для учебной работы. И многие-многие другие вопросы.

Возможно использование специальных психологических, педагогических, нравственных игр для изучения и воспитания учащихся. Например, нравственное «буриме», «дружеские объявления» («Я... ищу друга, который был бы...»), игра «Я подарю тебе... потому что...» (по цепочке проходят все учащиеся класса) и др.

Формирование человека как личности требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания, преодоления застойных, традиционных, стихийно сложившихся форм. Такая практика преобразования сложившихся форм воспитания немыслима без опоры на научно-теоретическое психологическое знание закономерностей развития ребенка в процессе онтогенеза.

Список литературы

1. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М., 2008.
2. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии – М.: Просвещение, Владос, 1995.
3. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. - М., 1998.

ШАМАНИЗМ КАК ПРАРОДИТЕЛЬ СОВРЕМЕННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ СИСТЕМ И ТЕЧЕНИЙ

Расников Е.Ф.

аспирант 2 курса факультета психологии ЯрГу им. П.Г. Демидова

Статья посвящена описанию шаманизма как прародителя современных религиозных систем и течений. В статье рассматриваются особенности шаманизма, которые стали неотъемлемыми аспектами большинства религий мира.

Ключевые слова: шаманизм, религия, организация, группа, структура.

The article is devoted to the description of shamanism as the progenitor of modern religious systems and movements. The article discusses the features of shamanism, which have become integral aspects of most religions of the world.

Keywords: shamanism, religion, organization, group, structure.

Современные религиозные системы руководствуются многими принципами и элементами веры, которые были заложены еще при первобытных формах религиозного сознания (архаические формы религиозности), среди которых можно выделить:

- шаманизм
- анимизм – мировоззрение, основанное на приписывании предметам окружающего мира индивидуальной жизненной силы
- тотемизм – отождествление себя или группы людей с каким-либо животным
- фетишизм – система представлений, основанная на признании за некоторыми предметами (фетишами) способности влиять на жизнь человека. [Сафронов А.Г., 2002]

Особое место в этой системе архаических представлений о мире занимает шаманизм. Именно шаманизм оказал самое значительное и сильное влияние на то, каким мы привыкли видеть современные религиозные системы. Поскольку именно его религиозные аспекты (вера в существование 2 миров, духов и др.) легли в основу множества традиционных религий мира.

Одной из главных целей статьи является определение роли шаманизма в формировании религиозного сознания и оказания ключевого воздействия на появление современных религий.

Однако стоит отметить, что отношение ученых (психологов, религоведедов, историков) к данному явлению неоднозначное. Причиной такого положения дел может служить довольно позднее обращение исследователей к данной теме (в России исследовать ее начали в XIX, а в

Европе – XX веке). Поэтому неудивительно, что шаманизм (как и другие архаические представления об устройстве мира) трактовались с позиций доминирующих направлений психологии. С точки зрения психоанализа шаман – это не гуру, который способен познавать другие миры, а человек с множеством невротических отклонений. Отсюда людей, практикующих шаманизм, называли ненормальными (и даже больными), а культуры, его исповедующими, примитивными.

Хотя необходимо раскрыть более подробно особенности данного религиозного течения. Шаманизм как искусство целительства зародилось несколько тысяч лет назад и имеет огромную историю. Учение предполагает существование двух отдельных миров, которые пересекаются друг с другом. Первым миром является мир физический, в котором мы живем, вторым – мир духовный, который населен духами и различными силами, оказывающие влияние на физический мир. Шаманами же называли людей, которые могли осуществлять переход из физического мира в параллельный. Все, что окружает нас в нашем (физическом) мире содержит в себе духа, который поддерживает его жизнь. Шаманы придерживались мнения, согласно которому любая болезнь была связана с душой человека, которая была потеряна в параллельном мире либо унесена злыми духами (демонами). Именно шаман был в состоянии помочь человеку вернуть его «душу», поскольку только он обладал уникальной возможностью свободно путешествовать из одного мира в другой. Подобные переходы становились возможным осуществить благодаря выполнению специальных процедур, которые позволяли шаману испытывать особые (трансперсональные) состояния сознания. Одним из важнейших подобных состояний считалось состояние экстатического восторга.

Какой бы примитивной не считали шаманскую традицию, стоит признать, что именно шаманы были экспертами в жизни двух мирах. Именно для этого направления характерно одновременного существования примитивного племени и реальности духов.

Многие современные религиозные системы, течения и знания объединяет несколько особенностей, фундамент для которых заложила именно культура шаманизма:

- Переживание шаманского кризиса связано с визионерским путешествием шамана, которое предполагает посещение трех миров одним за другим. [Козлов В.В., 2007]

В первую очередь он опускается в нижний мир (или мир мертвых), где злые сущности и духи буквально разрывают его тело на части, во время чего он испытывает жуткие нечеловеческие страдания. После он возносится на

высший мир (то есть возрождается), где обретает новое тело, плоть и кровь и получает связь с миром природой. Основным способом перехода могли быть такие символические объекты как гора, радуга или лестница.

Финальной стадией было возвращение в средний мир (реальный мир), которое сопровождалось разрушением старого чувства и обретением новым чувством идентичности.

Описанное устройство мира встречается в большинстве религий мира, где нижний мир считается местом боли и страданий, которые человек обязан испытать за «неправильный» образ жизни (христианство - ад, ислам - джаха́ннам, буддизм – нарака), высший мир - местом вечным блаженства и радости (христианство – рай, ислам – ,буддизм – Сукхавати)

- Одним из чувств, характеризующих во многих религиях единение с высшим существом (*богом, создателем, Буддой), является чувство восторга (экстаз). Именно шаманы намеренно вызывали у себя и окружавших их людей подобные состояния сознания, которые позволяли путешествовать в мир духов. Также они одни из первых стали использовать для этого специальные снадобья (*В Индии общее название таких напитков было «сома»), музыкальные инструменты (бубен – это средство передвижения шамана по миру духов), танцевальные практики.
- Шаман является своеобразным проводником людей (верующих) в параллельный мир, что находит свое отражение и в современных религиях.

Хотя простота и примитивность архаических форм религиозности очевидна, не стоит недооценивать их влияние и вклад в современные представления о религиозных системах и религиозности в целом.

Список литературы

1. Майков В.В., Козлов В.В Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. Том I. Мировой трансперсональный проект. М., 2007 – 350 с.

2. Сафронов А.Г. Психология религии. Киев: Ника-центр, 2002 – 224 с.

МОТИВАЦИЯ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ У СПОРТСМЕНОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Рузиев У.М., Рузиева М.

г.Бухара, Узбекистан

Термин «мотивация» в психологии спорта употребляется в широком и узком значении. В широком смысле он означает факторы и процессы, побуждающие людей к действию или бездействию в различных ситуациях. В более узком смысле исследование мотивов предполагает подробный анализ причин, объясняющих, почему люди предпочитают один вид деятельности другому, почему при решении определенных задач они действуют с достаточной интенсивностью и почему они продолжают работу или какие-либо действия в течение продолжительного времени [1, с.54].

Причины, по которым подросток занимаются определенным видом спорта, могут быть самыми различными, и их трудно свести к каким-то очевидным принципам. Различными бывают не только мотивы, в результате которых спортсмен подросткового возраста становится членом какой-либо команды, но и мотивы, побуждающие спортсмена выступать во время сезона или в какой-то конкретной игре или соревновании [11, с.115].

Для описания мотивов спортивной деятельности Дж. Кретти предлагает три параметра для классификации мотивов.

1. Мотивы осознаваемые и неосознаваемые.

2. Мотивы, источником которых являются физиологические, психологические, социальные потребности.

3. Группа мотивов, формирующаяся под воздействием прошлого опыта, недавнего прошлого опыта, непосредственным опытом деятельности и общения с другими людьми [3, с.44].

Первую группу мотивов можно представить в виде континуума, на одном полюсе которого находятся неосознаваемые, на другой – представлены явные мотивы, которые легко осознаются и оцениваются самим человеком.

Вторая группа мотивов, представлена в ряде схем иерархии потребностей и мотивации, в частности схемы А. Маслоу. Например, представитель психодинамического направления Г. Мюррей выделил ряд «психогенных потребностей» и противопоставил их основным биологическим или «висцерогенным потребностям». Эти потребности могут отражаться в различных поведенческиих моделях, характерных для спортсменов [5, с.19].

И третья группа мотивов иллюстрирует тот факт, что причины выбора спортсменом того или иного вида спорта и степень достигаемого мастерства могут зависеть от опыта, ситуаций или общения с другими людьми. Мотивы, побуждающие спортсмена заниматься определенным видом спорта, формируются под воздействием, как прошлого, так и настоящего опыта, который влияет на сознание спортсмена.

Характеристика мотивационной структуры отдельного спортсмена-подростка затрудняется не только сложностью имеющейся у него системы ценностей, но также и возможностью влияния его прошлого опыта на формирование отношений к успеху, спорту, труду, авторитетам. По мере того, как становится взрослым, степень воздействия на него различных мотивов также меняется.

Потребность в достижении успеха проходит, по крайней мере, три стадии развития по мере созревания ребенка. Сначала, до шести лет, он, выполняя двигательные задачи, воспринимает себя автономно. В начальной школе он начинает соревноваться с другими, и у него формируются так называемые социальные потребности в достижении успеха. Позже происходит постепенное уравновешивание автономных и социальных потребностей [5, с.68].

Аналогичные изменения претерпевает в жизни ребенка и роль социальных побуждений и поощрений при активизации его деятельности. Первоначально его деятельность изменяется незначительно, когда он выступает в присутствии зрителей или своего товарища. Это его просто возбуждает, но совсем не обязательно, что при этом улучшится его результат. После шести лет ребенок становится достаточно чувствительным к социальным последствиям победы или поражения. Социальное поощрение имеет выраженный положительный эффект на результативность. В подростковом и юношеском возрасте он уже начинает оценивать задачи примерно как взрослый человек, учитывая, насколько они представляют для него какую-то ценность или интерес. Появляется сложная система мотивов, в которой потребности в достижении успеха связаны с личностными и социальными потребностями. Уже старший подросток внимательно оценивает привлекательность задачи для себя лично, а также социальные стимулы к достижению успеха. Юноша – старается предвидеть последствия неудачи [4, с.99-103].

Для мотивационной системы более взрослого человека характерна все большая ее усложненность, диффузность и, следовательно, затруднительность ее измерения по мере того, как индивид сталкивается с различными ситуациями в период своего созревания [3,с.84].

Тренерам чаще всего приходится работать с детьми, у которых уже сформированы основные потребности в достижении успеха и направленность деятельности. Например, у мальчика, родители которого (особенно отец) всегда ставили перед ним четкие и легко достижимые цели и оказывали ему при этом помощь, скорее всего, будет низкий уровень потребности в достижении успеха. У ребенка, которого никогда не хвалили и не поощряли за достигнутый успех, также будут низкие потребности в достижении. С другой стороны, если родители (или, по крайней мере, один из родителей, желательно отец) ставили перед сыном трудные, но достижимые задачи и предоставляли ему самому добиваться успеха, а затем хвалили, то у него, скорее всего, будет сформирована высокая потребность в достижении успеха, которая положительно отразится на его отношении к занятиям спортом [11, с.134].

Тренер, занимающийся с подростком, обладающим высоким уровнем потребности в достижении, должен вести себя иначе, чем с ребенком, у которого низкая потребность в достижении успеха. В последнем случае ребенка необходимо перевоспитывать, поощрять за успех, поддерживать эмоционально и показать ему, что высокого результата можно добиться собственными усилиями без помощи посторонних. С подростком, у которого благодаря ранним достижениям и самостоятельности сформировался целеустремленный характер, следует работать по-другому. Иногда ему надо оказать поддержку после проигрыша или помочь снять опасения и тревогу в ситуациях, когда он может потерпеть неудачу. Более того, у подростков с высоким уровнем мотивации на достижение успеха наблюдается тенденция к снижению потребности в установлении социальных связей с другими [4, с.84].

Подростки, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление, во что бы то ни стало, добиться только успехов в своей деятельности, ищут такой деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. В их когнитивной сфере обычно имеется стойкое ожидание успеха. Такие спортсмены рассчитывают получить одобрение за действие, направленные за достижение поставленной цели, а связанная с ней работа вызывает у них положительные эмоции [9, с.59].

При доминировании мотивации достижения успеха спортсмен подросткового возраста предпочитает задачи средней и слегка повышенной степени трудности, так как их решение, старание и способности могут

проявиться наилучшим образом. При преобладании мотивации избежание неудач – задачи выбираются легкие или трудные, которые практически невыполнимы. У стремящегося к успеху привлекательность задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для ориентированного на неудачу, – падает.

Мотивированные на достижение успеха подростки в ситуации выбора между немедленным вознаграждением или большим, но отсроченным по времени, выбирают последнее. Спортсмены с низкой склонностью к достижению отличаются большей привязанностью к настоящему и меньшей способностью отсрочить удовлетворение [2, с.71].

Стремящиеся к успеху подростки свои достижения приписывают внутриличностным факторам (способностям, стараниям и т.п.), а избегающие неудачи – внешним факторам (легкости или трудности выполняемой задачи, везению и т.п.). Спортсмены, имеющие сильно выраженный мотив избежания неудачи, склонны недооценивать свои возможности, быстро расстраиваются при неудачах, снижают самооценку, а те, кто ориентирован на успех, ведут себя противоположным образом: адекватно оценивают свои способности, мобилизуются при неудачах, идут вперед, а не расстраиваются.

Структура мотивации достижения спортсменов подросткового возраста носит индивидуальный характер и включает побудительные, базисные и процессуальные основания. Ее типичная динамика проявляются тремя тенденциями. Первая – структура мотивации практически не изменяется в течение длительного времени. Вторая – отдельные компоненты мотивации изменяются волнообразно. И, наконец, третья – наряду со снижением значимости побудительных оснований имеют место волнообразные колебания базисных и процессуальных компонентов мотивации.

Бороться, чтобы преодолеть препятствия, подвергать себя воздействию стресса, изменять обстоятельства и добиваться успеха представляется, по-видимому, одним из мощных мотивов в спортивной деятельности. Многие подростки получают большое удовлетворение от занятий спортом и победы над соперником или при преодолении препятствий, возникающих на их пути. Психологи рекомендуют прямо рассказывать начинающим спортсменам о привлекательности победы над собой и соперниками [10, с.24]. Мотивация к преодолению препятствия и получаемое от этого удовлетворение действительно являются мощными стимулами. Спортивный опыт является наиболее простым и ранним из стрессоров, с которыми может встретиться юноша. Достижение успеха в трудных условиях, характерных для многих видов спорта, может принести молодым людям большую пользу в

дальнейшей жизни, особенно если при этом выполняются некоторые требования [8, с.12].

1. Спортсмену на первом этапе обучения специально указывают на положительное значение преодоления стресса и мотивируют его к активным занятиям спортом.

2. Индивиду дается возможность достигнуть относительного успеха, т. е. к нему не предъявляются необоснованные требования, например, стать чемпионом. Он просто должен раскрыть все свои способности и стремиться к самосовершенствованию.

3. Физический и эмоциональный стресс, которому подвергается юноша, не должен превышать физиологических и психологических возможностей организма, еще не приспособившегося к большим нагрузкам.

Большинству подростков не нужно говорить, что успехи в спорте повышают их престиж в обществе. Уже в школе необходим определенный уровень физических способностей для достижения благоприятной атмосферы. Многолетние и систематические наблюдения за детьми показали, что мальчики, созревающие рано, достигают успеха в спорте (приобретают статус и самоуважение). В дальнейшем они становятся более уверенными в себе и устойчивыми, в отличие от сверстников, у которых процесс созревания происходил медленнее и которым не удалось достигнуть того же статуса благодаря ранним занятиям спортом [10, с.31].

Список литературы

1. Бороздина Л.В. Диагностика мотивации достижения успехов и избегания неудачи. – М., 2002
2. Волков И.П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов. – СПб.: Питер, 2002
3. Гуськов С.И., Линец М.М., Платонов В.Н., Юшко Б.Н. Профессиональный спорт. – Киев.: Олимпийская литература. 2000
4. Лазарева Г.Ю. Как приучить ребенка к спорту. – М.: АСТ, 2006
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999.
6. Серова Л. К. Психология личности спортсмена. – Советский спорт. 2007
7. Родионов А.В. Психофизическая тренировка. – М.: ТОО Дар, 1995
8. Серова Л. К. Психология личности спортсмена. – Советский спорт. 2007
9. Столяров В.И. Социология физической культуры и спорта. – ФиС. 2005

10. Тарас А.Е. Психология спорта: Хрестоматия. – М. АСТ, 2007
11. Юров И.А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте. – М.: Советский спорт, 2006

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В СОПРОВОЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЁННЫХ ПОДРОСТКОВ[1]

Савичева А.В., Прохорова М.В.
г. Нижний Новгород

Аннотация: В статье обосновывается необходимость применения геймификации в профориентационной работе с одарёнными подростками. Предложена авторская методика проведения профориентационных мероприятий в форматах квеста и форсайт-сессии, что способствует формированию готовности оптанта к совершению профессионального выбора в условиях информированности о специальностях, востребованных на рынке труда как в настоящее время, так и в будущем.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, геймификация, профориентационный квест.

GAMIFICATION IN ASSISTANCE OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GIFTED TEENAGERS[2]

Savicheva A.V., Prokhorova M.V., Nizhny Novgorod

Abstract: The necessity of applying gamification in gifted teenagers' vocational guidance work is substantiated in the article. The author's method of conducting career guidance events in the formats of quest and foresight session is proposed, that redounds to an optant's readiness for professional choice making in the conditions of awareness of the specialties that are in demand on the labor market at present as well as in the future.

Key words: vocational guidance, professional self-determination, gamification, vocational guidance quest.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-29-07462

[2]The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07642

Одна из первоочередных государственных задач РФ на период до 2020 года заключалась во всестороннем развитии профессиональной ориентации школьников, повышении их мотивации к трудовой деятельности по специальностям, востребованным на рынке труда [3]. Достижение данной задачи происходило посредством профориентационной работы с обучающимися. Исследование, проведенное в 2019 году Союзом «Молодые профессионалы» при поддержке Министерства просвещения России, показало, что более 70% школьников не имеют представления о будущей трудовой деятельности, и лишь 5% опрошенных определились с выбором профессии [2]. Исходя из указанных выше данных, можно предположить, что неэффективность профориентационной работы отчасти связана с нехваткой результативных методик психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Особое значение проблема профориентации приобретает в контексте работы с одарёнными подростками. Под «одарённостью» в данной работе понимается интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество [Шадриков, 2002, с. 63]. Обладая высокоразвитыми способностями и широкой сферой интересов, одарённые дети имеют многообразие потенциальных профессиональных предпочтений. Как следствие, таким детям особенно трудно совершить профессиональный выбор.

Целью данной работы стало создание профориентационной методики, позволяющей оптанту (одарённому подростку) сформировать готовность к совершению профессионального выбора. Основанием для проектирования методики послужил современный подход геймификации, благодаря чему удалось совместить отдельные характеристики игры с элементами профориентации. Результатом стало создание квеста «Эволюция профессий глазами поколения Z», рекомендации по его проведению отражены в учебно-методическом пособии [Савичева, Прохорова, 2020].

Качественные особенности методики заключаются в разнообразии ситуаций принятия решений, которые характерны для игровой деятельности [Карпов, 2018, с. 94]. Именно принятие решений создает необходимые условия для тренировки процесса выбора профессии. Программа мероприятия включает два этапа. На первом проводится квест «Тайна поколений», в ходе которого участники игры, объединённые в команды, анализируют характеристики и особенности, популярные специальности шести российских поколений. Второй этап представляет собой форсайт-сессию «Рынок труда: 2035», в ходе которой участники знакомятся с рынком труда будущего и тенденцией изменения профессиональных сфер.

Предложенная профориентационная методика позволяет оптанту (одарённому подростку) сформировать готовность к совершению профессионального выбора и сделать большой шаг к выбору профессии будущего. Кроме того, методика способствует развитию коммуникативных и общекультурных компетенций.

Библиографический список

1. Карпов А. В. Специфика формирования процессов принятия решения в игровой деятельности // Ярославский психологический вестник. – 2018. – № 1(40). С. 91-100.

2. Карьера как предчувствие: зачем нужна новая система профориентации [Электронный ресурс]: РБК. URL: https://www.rbc.ru/trends/education/5dbaa6cc9a 7947400 2964e21 (Дата обращения: 09.03.2020).

3. О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. От 28.09.2018). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (Дата обращения: 09.03.2020).

4. Савичева А.В., Прохорова М.В. Теория поколений. Модели поведений. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2020. 41 с.

5. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002. 160 с.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ АГРЕССИВНОСТИ НА ОБЩЕНИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ

Саиджанова Д.Х.

г.Бухара, Узбекистан

Общение со сверстниками - необходимое условие психологического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью. Общение со сверстниками играет важную роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявления и развития начал коллективных взаимоотношений детей в группе детского сада [20, с. 76].

В дошкольном возрасте (от 3 до 6-7 лет) межличностные отношения детей проходят достаточно сложный путь возрастного развития, в котором можно выделить три основных этапа.

Для младших дошкольников наиболее характерным является индифферентно-доброжелательное отношение к другому ребенку. Трехлетние дети безразличны к действиям сверстника и к его оценке со стороны взрослого. В то же время они, как правило, легко решают проблемные ситуации в пользу других: уступают очередь в игре, отдают свои предметы (правда, их подарки чаще адресованы взрослым (родителям или воспитателю), чем сверстникам). Все это может свидетельствовать о том, что сверстник еще не играет существенной роли в жизни ребенка.

Решительный перелом в отношении к сверстнику происходит в середине дошкольного возраста. В 4-5 лет картина взаимодействия детей существенно меняется. В средней группе резко возрастает эмоциональная вовлеченность в действия другого ребенка. В процессе игры дети пристально и ревниво наблюдают за действиями сверстников и оценивают их. Реакции детей на оценку взрослого также становятся более острыми и эмоциональными. Успехи сверстников могут вызвать огорчение детей, а их неудачи вызывают нескрываемую радость. В этом возрасте значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, обида на сверстника.

Все это позволяет говорить о глубокой качественной перестройке отношения ребенка к сверстнику, суть которой заключается в том, что дошкольник начинает относиться к самому себе через другого ребенка. В этом отношении другой ребенок становится предметом постоянного сравнения с собой. Это сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого, что отражает прежде всего изменения в самосознании ребенка. Его Я «опредмечивается», в нем уже выделены отдельные умения, навыки и качества. Но выделяться и осознаваться они могут не сами по себе, а в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо, т.е. сверстник. Только через сравнение со сверстником можно оценить и утвердить себя как обладателя определенных достоинств, которые важны не сами по себе, а в глазах другого. Этим другим опять же для 4-5-летнего ребенка становится сверстник. Все это порождает многочисленные конфликты детей и такие явления, как хвастовство, демонстративность, конкурентность и пр. Однако эти явления можно рассматривать как возрастные особенности пятилеток. К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется.

К 6 годам значительно возрастает количество просоциальных действий, а также эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. В большинстве случаев старшие дошкольники внимательно наблюдают за действиями сверстника и эмоционально включены в них.

К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему. Злорадство, зависть, конкурентность проявляются реже и не так остро, как в пятилетнем возрасте. Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих предметов. Это дает основание говорить, что к концу дошкольного возраста возникает личностное начало в отношении детей к себе и к другому.

Такова в общих чертах возрастная логика развития отношения к сверстнику в дошкольном возрасте. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Наибольшую тревогу вызывают проблемные формы межличностных отношений.

Агрессивное поведение уже в дошкольном возрасте принимает разнообразные формы. В психологии принято выделять вербальную и физическую агрессию, каждая из которых может иметь прямые и косвенные формы. Наблюдения показывают, что все эти формы агрессивности существуют уже в группе детского сада.

Об агрессивности нельзя судить лишь по ее внешним проявлениям, необходимо знать ее мотивы и сопутствующие ей переживания. Выявление мотивов агрессивного поведения детей, изучение его психологических условий и вариантов настоятельно необходимо как для своевременной диагностики этого явления, так и для разработки коррекционных программ.

Очевидно, что каждый агрессивный акт имеет определенный повод и осуществляется в конкретной ситуации. Рассмотрение тех ситуаций, в которых наиболее часто проявляется агрессивное поведение, необходимо для понимания направленности агрессивного поведения, его причин и целей, что может пролить свет на его мотивацию. Среди причин, провоцирующих агрессивность детей, выделяются следующие:

- привлечение к себе внимания сверстников (мальчик вырывает книгу у девочки или разбрасывает игрушки и начинает громко лаять, изображая злую собаку, чем, естественно, привлекает к себе внимание);

- ущемление достоинств другого с целью подчеркнуть свое превосходство (заметив, что партнер расстроился из-за того, что у него не хватает деталей, мальчик кричит: «Ха-ха-ха, так тебе и надо, у тебя ничего не получится, ты плакса и нытик»);

- защита и месть (в ответ на нападение или насильственное изъятие игрушки дети отвечают яркими вспышками агрессии);

- стремление быть главным (например, после неудачной попытки занять первое место в строе, мальчик отталкивает опередившего его друга, хватает за волосы и пытается стукнуть головой о стену);

- стремление получить желанный предмет (чтобы обладать нужной игрушкой, некоторые дети прибегали к прямому насилию над сверстниками).

Как можно видеть, большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства, когда агрессивные действия используются как средства достижения определенной цели. Соответственно максимальное удовлетворение дети получают при достижении желанной цели - будь то внимание сверстников или привлекательная игрушка, - после чего агрессивные действия прекращаются.

Таким образом, в большинстве случаев агрессивные действия детей имеют инструментальный, или реактивный, характер. В то же время у отдельных детей наблюдаются агрессивные действия, не имеющие какой-либо цели и направленные исключительно на причинение вреда другому. Например, мальчик толкает девочку в бассейн и смеется над ее слезами, или девочка прячет тапочки своей подруги и с удовольствием наблюдает за ее переживаниями. Физическая боль или унижение сверстника вызывают у этих детей удовлетворение, а агрессия выступает при этом как самоцель. Такое поведение может свидетельствовать о склонности ребенка к враждебности и жестокости, что, естественно, вызывает особую тревогу.

Те или иные формы агрессивного поведения наблюдаются у большинства дошкольников. В то же время некоторые дети проявляют значительно более выраженную склонность к агрессивности, которая проявляется в следующем:

1) высокая частота агрессивных действий - в течение часа наблюдений такие дети демонстрируют не менее четырех актов, направленных на причинение вреда сверстникам, в то время как у других детей отмечается не более одного;

2) преобладание прямой физической агрессии - если у большинства дошкольников чаще всего наблюдается вербальная агрессия, то эти дети часто используют прямое физическое насилие;

3) наличие враждебных агрессивных действий, направленных не на достижение какой-либо цели (как у остальных дошкольников), а на физическую боль или страдание сверстников.

В соответствии с этими признаками можно выделить группу дошкольников с повышенной агрессивностью. Обычно их число составляет от 15 до 30% от общего числа членов группы.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку, нарушения в отношениях со сверстниками. Однако остается неясным, какие именно из этих особенностей в наибольшей мере влияют на агрессивность детей.

Таким образом, в основе детской агрессивности может лежать различная мотивационная направленность: в первом случае - спонтанная демонстрация себя, во втором - достижение своих практических целей, в третьем - подавление и унижение другого. Однако, несмотря на эти очевидные различия, всех агрессивных детей объединяет одно общее свойство - невнимание к другим детям, неспособность видеть и понимать другого.

В ситуациях, выявляющих отношение к сверстнику, по всем показателям значимых различий между подгруппами агрессивных детей не обнаружено. Все они проявляют низкий интерес к сверстнику, неадекватные реакции на успехи другого (злорадство при его неудачах и протест против его достижений) и неспособность бескорыстно поделиться или помочь другому. Подобный тип отношения к сверстнику оказался не связанным ни с уровнем развития игры, ни с самооценкой, ни с реальным положением ребенка в группе сверстников. По-видимому, в основе такого отношения к другим лежит фиксированность ребенка на себе, его внутренняя изоляция от других.

В мире и в других людях такой ребенок видит прежде всего себя и отношение к себе. Другие люди выступают для него как обстоятельства его жизни, которые либо мешают достижению его целей, либо не уделяют ему должного внимания, либо пытаются нанести ему вред. Фиксированность на себе, ожидание враждебности со стороны окружающих не позволяет такому ребенку увидеть другого во всей его полноте и целостности, пережить чувство связи и общности с ним. Поэтому для таких детей недоступно сочувствие, сопереживание или содействие. Очевидно, что такое мировосприятие создает ощущение своего острого одиночества во враждебном и угрожающем мире, которое порождает все большее противостояние и отделенность от других. Степень такого восприятия

враждебности может быть различной (она нарастает от первой группы к третьей), однако ее психологическая природа остается той же - внутренняя изоляция, приписывание враждебных намерений окружающим и невозможность видеть мир другого человека.

Список литературы

1. Агрессивное поведение у детей. Электронный ресурс. Режим доступа: http:<moikompas.ru/compas/agressia_deti>
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости. - М.: Сфера, 2004. - 464с.
3. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников - диагностика, проблемы, коррекция. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 158 с.
4. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Минск: Минск: Ильин В.П., 1996. - 192 с.
5. Чижова С.Ю. Детская агрессивность. - Ярославль: Академия развития, 2007. - 160 с.

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ

Сангилбаева А.О.

Аннотация. В данной работе рассмотрен феномен Интернет-зависимости, как мировой проблемы, её проявление и профилактика. Актуальность исследования определяется слабой изученностью нехимических поведенческих зависимостей. Бурное развитие информационных технологий привело к появлению новой психологической зависимости, получившей название Интернет-аддикции.

Ключевые слова: интернет-зависимость, виртуальное пространство, социальные сети, аддикция, информационные технологии, гаджет.

Abstract.This article is devoted to the phenomenon of Internet addiction as a global problem, its identification and prevention. The relevance of the study is determined by the weak study of non-chemical behavioral addictions. The rapid development of information technology has led to the emergence of a new psychological addiction, as Internet addiction

Keywords: Internet addiction, cyberspace, social networks, addiction, informational technologies, gadget.

Увеличение количества пользователей Интернета, разработка новых скоростных программ общения и виртуального взаимодействия (социальные сети) привело к росту Интернет-зависимости. Неуклонно возрастает число научных исследований, посвященных данному виду зависимости, в которых дается ее описание с точки зрения различных психологических направлений и школ. Появляется необходимость в создании комплексных мер, включающих психологическую профилактику, так как чрезмерное пристрастие к гаджетам оказывает отрицательное воздействие на физиологические и психические процессы, а также снижает работоспособность.

Зависимость (аддикция) начинается там, где возникает замещение удовлетворения реальных потребностей новой сверхценной потребностью к доступу в виртуальное пространство, позволяющему в иллюзорно-виртуальном ключе избегать проблем, реализовать свои фантазии, компенсировать дефицит общения и тому подобное [Пережогин, Л.О., Востроknутов, Н.В. С.86-91, 2009].

Американским психологом К. Янг были выделены основные предпосылки и стадии развития Интернет-зависимости. И. Голдбергом, К. Янг были предложены диагностические критерии интернет-зависимости [Young, K.S.1998]. Доктор М. Орзак выделила физические и психологические симптомы, характерные для интернет-зависимости [Orzack, M.N. 1998].

К формированию зависимости от информационных технологий ведут следующие неизменные атрибуты современности:

• трансформация условий жизни и девальвация системы ценностей с массовой переориентацией на карьерный рост и успех;

• кризис семьи с нарушениями детско-родительских отношений;

• усложнение социальных связей, особенно в мегаполисах и многое другое.

Вероятно, основными причинами, способствующими развитию зависимости от компьютера и интернета, являются следующие:

• поиск новых ощущений, новых идентификаций;

• снятие эмоционального напряжения и тревоги;

• поиск друзей, поддержки, общения, особенно одинокими людьми и теми, кто имеет сложности в установлении контактов [Катков А.Л.,2001].

Таким образом, интернет для компьютерных аддиктов является практически идеальным способом быстрого удовлетворения практически любых нереализованных потребностей, включая потребности в безопасности, уважении, любви, признании и самоактуализации. Основными признаками компьютерной зависимости, по данным разных авторов, являются:

• потеря субъективного контроля времени, проводимого в сети;

• отрицание наличия зависимости от интернета;
• социально-психологические отклонения:
• у подростков также неуспеваемость и конфликты с учителями;
• искажённая самооценка;

Переходя к обсуждению подходов к терапии лиц с Интернет зависимостью, целесообразно вспомнить концепцию психологического здоровья/ антинаркотической устойчивости, предложенную А.Л. Катковым в 2001 году. Согласно этой концепции, психологическое здоровье – это способность к эффективной самоорганизации, обеспечивающая устойчивость и адекватную адаптацию человека в изменчивой агрессивной среде. Тогда же в результате многоуровневого исследования были выявлены основные параметры психологического здоровья – личностные свойства, высокий уровень развития которых обеспечивает устойчивость индивида в агрессивной среде, в том числе, устойчивость к срывам и повторному вовлечению в зависимость. К ним относятся:
• полноценное завершение личностной идентификации;
• наличие позитивного (идентификационного) жизненного сценария;
• сформированность навыков свободного и ответственного выбора;
• сформированность внутреннего локуса контроля;
• наличие психологических ресурсов, необходимых для реализации позитивного жизненного сценария [Катков А.Л.,2001].

С учетом представленного ранее психологического портрета компьютерных аддиктов, становится очевидно привлечение членов их семей к участию в семейной психотерапии. Учитывая дисфункциональные созависимые отношения между компьютерным аддиктом и его родственниками, которые, сами того не осознавая, поддерживают зависимость, необходимо не просто объяснить им неприемлемость прежних стратегий поведения в семье, но и сформировать и закрепить новые, конструктивные поведенческие стратегии, направленные на сотрудничество между всеми участниками семейной системы.

Неуклонно растущая компьютеризация общества актуализирует проблему патологического использования Интернета чтоподтверждает необходимость выявления зависимых личностей, изучения их психологических характеристик и разработки эффективных профилактических мероприятий.

Список литературы

1. Катков А.Л. Обоснование сквозной модели лечения, реабилитации и профилактики распространения наркозависимости в Республике Казахстан // Ж. Вопросы наркологии Казахстана. – Павлодар, 2001. – Т. I, № 2. – С. 9-12.
2. Пережогин, Л.О., Востроknутов, Н.В. Нехимическая зависимость в детской психиатрической практике //Российский психиатрический журнал.- №4.- 2009.- С.86-91.
3. Orzack, M.N. Computer addiction: What is it? //Psychiatric Times. August.- V/15.-N8.-1998.
4. Young, K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorders // CyberPsychology and Behavior.-V.1.-1998.

ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ БОМЖ ПРИ ОТСУТСТВИИ ПОЗИТИВНО-НАПРАВЛЕНОГО ПУТИ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Санина М.В.

ГГУ им. Ф. Скорины г. Гомеля (факультет психологии, аспирантура)

Аннотация: в статье обращено внимание на объективные социальные предпосылки формирования маргинального типа личности, его поведенческим особенностям: девиации, пассивности или агрессивности, аморальности, которые проявляются на уровне межиндивидуальных отношений. Исследование в этой области обусловлено высокой практической значимостью, определяемой масштабами бездомности, заключается в распространенности бездомности и длительных сроков жизни в статусе бездомного в обществе.

Ключевые слова: наследственность, инстинктивное поведение, врожденные модели поведения, органические и неорганические влечения, деструктивность, бродяжничество, индивидуальные особенности в сфере влечений, направленность интересов и склонностей, лицо без определенного места жительства.

THE PROBLEM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF HOMELESS PERSONS IN THE ABSENCE OF A POSITIVE-DIRECTED PATH OF SELF-DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

Sanina Marina Vladimirovna

Abstract: the article focuses on the objective social prerequisites for the formation of a marginal type of personality, its behavioral characteristics: deviation, passivity or aggressiveness, immorality, which are manifested at the level of interindividual relations. Research in this area is due to the high practical significance, determined by the scale of homelessness, is the prevalence of homelessness and long life periods in the status of the homeless in society.

Keywords: heredity, instinctive behavior, innate behavior patterns, organic and inorganic drives, destructiveness, vagrancy, individual characteristics in the field of drives, orientation of interests and inclinations, a person without a certain place of residence.

Монистическое понимание истории, общесоциологических теоретико-методологических подходов, эвристических возможностей концепции социокультурной динамики П.А. Сорокина, работах западных и отечественных социологов базируются на существующих концептуальных подходах к процессу социальной адаптации и особенно в отношении лиц, оказавшихся в экстремальных условиях, радикально видоизменивших свой образ жизни, а потому и систему ценностных ориентаций, интересов и потребностей. Выявление и сопоставление внутренних соматических и психологических факторов и факторов внешней, окружающей среды приобретает первостепенное значение для научно обоснованных выводов о возможности возвращения бездомных граждан в социум под воздействием системы адаптирующих и социализирующих мероприятий.

С методологических позиций как континуальный социальный процесс рассматриваются процессы социализации, адаптации, и реинтеграции в общество бездомных граждан.

Любое поведение личности должно определяться конкретной реакцией на результат взаимодействия огромного числа переменных. Все эти переменные необходимо анализировать без исключения, а не ограничиваться только узким трактованием поведения в виде врожденных факторов (наследственность) и воспитания. Склонность к бродяжничеству противоречит социальным нормам, угрожает социальному порядку и благополучию окружающих людей. Устойчивость асоциального поведения причиняет ущерб не только обществу, но и самой личности в целом.

Взаимодействие и взаимовлияние врожденных и приобретенных факторов дает возможность каждой личности проявлять многообразие моделей поведения в каждом конкретном случае [1, с. 284]. В поведении личности обучение играет более важную роль, врожденные модели поведения модифицируются опытом.

Благодаря такой модификации личность может адаптироваться к новым обстоятельствам и процесс приспособления в меньшей степени зависит от внешних условий. Личность определяется как совокупность общественных отношений, само понятие «личность» указывает на свойство человека, а сам человек является носителем этого свойства.

Козлов В.В. считает, что, личность — это сложная интегрированная система, которая состоит из совокупности подсистем, с которыми человек идентифицируется и считает их своими [2, с. 88].

Личность как некое целостное понимание человеком самого себя это не только способ генерализации прошлого опыта, но и семантическое пространство, которое помогает человеку интегрировать и объяснять свое поведение.

По мнению Козлова В.В., действительность переживается личностью и группой через такие формы уподобления, отождествления себя с другими людьми и явлениями, как непосредственное эмоциональное вчуствование, идентификация, эмоциональное заражение, объединение различных явлений через сопричастие, а не через выявление логических противоречий и различий между объектами по тем или иным существенным признакам [2, с. 89].

Каждой личности присущи органические и неорганические влечения. Первые — это голод, борьба, бегство и сексуальность, которые обеспечивают выживание. А ко вторым относятся влечения, обусловленные характером и проявляются у каждой личности по-разному — стремление к свободе, деструктивность, асоциальное поведение, бродяжничество, нарциссизм, садизм или мазохизм. Неорганические влечения не вызываются органическими потребностями индивида и не служат удовлетворению этих потребностей.

Деструктивность и жестокость по мнению Э. Фромма — это не инстинктивные влечения, а страсти, которые корнями уходят в целостную структуру человеческого бытия. Они относятся к разряду тех возможностей, которые придают жизни смысл; их нет и не может быть у животного, ибо они по природе своей коренятся в «человеческой сущности» [3, с. 127].

Характер определяет поведение и та или иная черта характера (например деструктивность) определяет поведение личности. Но индивидуальные черты каждой личности зависят не только от врожденных индивидуальных черт, но от того социального окружения, в котором формированная личность (семья, школа, училище, университет, работа).

Отклоняющееся от социальной нормы поведение личности будет давать предпосылку для ее бессознательной части виде чувства вины. Согласно

мнению З. Фрейда повышение этого бессознательного чувства вины может сделать человека преступником [4, с. 52].

Чувство вины при отсутствии возможности у личности снизить его либо избавиться от него вовсе, вина будет накапливаться и будет являться побуждением для совершения поступков, осуждаемых социальной средой. Таким образом, личность бессознательно будет стремиться снизить внутреннее напряжение, вызываемое чувством вины, путем совершения асоциальных проступков.

В зависимости от своих внутренних волевых качеств, убеждений, установок, личность либо способна справиться, с предъявленными к ней требованиями со стороны общества, сохраняя свою индивидуальность, либо не имеет способности к сохранению своей индивидуальности. Потребность в социальном общении будет способствовать саморазвитию личности.

В личности может и отсутствовать нравственная составляющая, необходимая для ее самосовершенствования, и в лучшем варианте это будет изменение для себя, либо во вред другим людям и социумы в целом. Личностью может быть по своему внутреннему волевому решению выбран путь деструктивного развития и асоциального поведения.

Это поведение личности будет выходить за рамки социальных норм. И в зависимости от чрезмерной выраженности черт характера и их сочетаний можно говорить об акцентуации личности, граничащей в крайних вариантах с психопатиями. Но если личность не способна по своим индивидуальным качествам стать на путь саморазвития, то она направиться на путь «самоспасения» путем разрушения окружающей ее действительности. П.С. Гуревич, считает, что деструктивность — это отклик человека на разрушение нормальных человеческих условий бытия [5, с. 435].

Для каждой личности согласно ее внутреннего мировоззрения существует свое видение желаемого для него социального мира. И если это внутреннее желательное мироощущение не совпадает с внешними обстоятельствами, то личность может пойти и по пути деструктивного своего развития. Это девиантное поведение не будет соответствовать социальным нормам и будет являться социальным отклонением.

К девиантному поведению также относится и социальный паразитизм. Это образ жизни личности, выбранный им по своему внутреннему убеждению и собственному волеизъявлению. Социальный паразитизм подразумевает под собой факт проживания личности в асоциальных условия, путем извлечения нетрудовых доходов, уклонения от общественно полезного труда, тунеядства, бродяжничества, попрошайничеста и т.д. Социальное

явление как паразитизм в основном является следствием низкой духовной культуры социума и отдельных его групп.

Причинами деструктивного поведения являются практические и вербальные проявления индивида, направленные на разрушение чего-либо. Такое поведение, как правило, является следствием защитной реакции на идентификацию с агрессором. Объектом деструктивного поведения чаще всего является коммуникация между людьми, собственное эмоциональное и физическое состояние и т.д. Субъект деструктивного поведения принимает опасность своим внутренним миром и защищается от нее, что является причиной отождествления себя с агрессивным окружением. Часто деструктивное поведение определяется как синонимическое девиантному поведению.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема социально-психологической адаптации лиц БОМЖ при отсутствии позитивно-направленого пути саморазвития личности в современном обществе претерпевает различные изменения, влияющие на ее индивидуальность путем изменения ее жизненных установок и морально-психологических потребностей. Органические и неорганические влечения личности, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в обществе нормам (стереотипам, образцам), влияют на склонность личности к бродяжничеству.

Список использованных источников

1. Maier N.R.F. and Schneirla T.C., 1964: Principles of Animal Psychology, New York, 164 (Dover Publications, Inc.).

2. Козлов, В.В. Работа с кризисной личностью. (Методическое пособие). / В.В. Козлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2007.

3. Фромм, Эрих Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм ; [пер. с нем. Э. Телятниковой]. — Москва : Издательство АСТ, 2018.

4. Фрейд, З. «Я» и «ОНО» / З. Фрейд. – М.: ООО «Издательство «Э», 2018.

5. Гуревич, П.С. Психология : учебник для бакалавров / П. С. Гуревич. — М. : Издательство Юрайт, 2013.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОТНОШЕНИЯМ ДИАДА “ПРОДАВЕЦ–ПОКУПАТЕЛЬ”

Сафаров Д.Х.

г.Навои

Теоретические знания в области социально-экономических наук послужили формированию логически правильных взглядов на экономику и сущность экономических событий и процессов в сознании людей на всех этапах развития человека, особенно в период его цивилизованного характера. Понятно, что задачей науки является изучение всей системы экономических отношений, в рамках которой повышается потенциал человеческого фактора. В то же время сотрудничество экономики и психологии, которое в нашей стране стало развиваться уникальным образом, имеет большое научное и практическое значение. В конце концов, диада **«продавец-покупатель»** призвана предотвратить возможный социально-экономический спад при переходе к рыночным отношениям, заменить возможную экономическую отсталость надежными идеями, научными знаниями, концепциями и мировоззрениями, взаимные отношения человеческой личности является наиболее важной задачей.

Если мы посмотрим на анализ экономической литературы **« рынок - этосистема свободных отношений между продавцами и покупателями дляпродажи и покупки товаров »** [1],**« рынок - это экономическая практика объединения покупателей и продавцов через механизм цен »** [2; 137] , **« рынок - это экономические отношения между покупателямии продавцами, механизм, который их связывает»**или **« рынок - это экономические отношения между субъектом спроса** (потребителями) **и субъектом предложения** (производителями) **между продавцами, который их связывает»** [3; 133-250].

Научно анализировав процессы рыночных отношений, в первую очередь, объязательно должны дать понятие и описать содержание и значение понятий **«производитель - продавец - покупатель / клиент - потребитель».** Например:

1. **Производитель** – это организатор производства и личность или продавец, который продаёт товар потребителю.

2. **Продавец** – это фирма, который выпускает товар, фермерное хозяйство, представитель малого бизнеса, индивидульный производитель.

3.**Покупатель** – лицо предприятия, организации, учреждения или их представитель, который непосредственно участвуют в обмене товаров, осуществляет отбор, оплату и распоряжением товаров.

3[A.] **Клиент** – это – это предприятие, предприниматель, стабильный потребитель, который пользуется товарами и услугами.

4. **Потребитель** - это человек, семья, сообщество, предприятие, организация, учреждение, которые используют товары, услугами для удовлетворения своих потребностей.

По нашему мнению, при освещении отношений между продавцом и покупателем необходимо уделять особое внимание типам рынков.

Немецкий экономист, профессор В. Ойкеннинг [4; 494] выделяет следующие типы рынков в своих исследованиях по основным принципам экономической политики.

1. **Чистая монополия** - это рыночная ситуация, в которой участвует один продавец и несколько покупателей или один продавец, продающий незаменимый товар или одна доминирующая фирма в отрасли, где рентабельность производства и продаж фирмы равна границе отрасли. Чистая монополия и конкурентный рынок являются обратными рынками друг – другу.

2. **Олигополия**– в этой рыночной системе доминируют фирмы с ограниченной ответственностью при продаже товара.

3. **Монополистический конкурентный рынок** не является полностью конкурентным, в котором существует большое количество участвующих фирм, каждая из которых в определенной степени контролирует цену своих товаров, то есть они обладают монопольной властью, даже если она мала.

4. **Монопсония**– это базар, где один покупатель и много продавцов.

5.Если на рынке монополист – продавец встречает монополиста – покупателя, в таком случаи появляется двусторонняя монополия.

6. Если в сети только две фирмы, такая **олигополия** называется частной монополией. Если мы посмотрим на сочетание вариантов в различных формах рыночного спроса и предложения, количество рыночных систем увеличивается еще больше.

Академик С.С. Гулямов (5; 9) и другие пишут о том, что рынок – это, прежде всего место, где встречаются продавцы и покупатели; между ними происходит обмен товарами по согласованной цене. Рынки делятся на местные, национальные и международные рынки в соответствии с их региональным масштабом. Объектом торговли являются потребительские товары, ресурсы (рабочая сила, капитал, земля, предпринимательство, информация) и услуги.

Профессор М.Р. Болтабоев [6; 8-9] и другие, а также А. Смит утверждает, что рынок производит товары, которое общество хочет и должен покупать.

В то же время А. Смит показал, что рынок является мощной силой общества, рынок должен обеспечивать общество необходимыми товарами.

А. Смит считает, что добровольная рыночная система будет развиваться и увеличится благосостояние людей, имеющих такую систему.

Рынок будет совершенно конкурентным или конкурентным рынком, если будут выполнены следующие условия: на рынке продавцы и покупатели воспринимают цены так, как они и есть, они не могут влиять на цену, вход и выход новых продавцов на рынок не ограничен и на рынке не разрабатывается совместная стратегия деятельности, субъекты рынка имеют доступ к полной информации о рынке.

В целом, о рыночной экономики существуют различные взгляды, идеи, концепции, которые научно объясняют позицию продавца или покупателя , но научные дебаты в этой области не прекращаются. Потому что некоторые категории учённых (группа) считают, что в развитии рынка в условиях рыночной экономики покупатель (потребитель) являются центральным фигурантом процесса, а другая группа ученых считают, что покупатель (потребитель) являются **«жертвой»** экономической системы.

Используемая литература

1. http://n.ziyouz.com/books/kollej_va_otm_darsliklari/iqtisodiyot/Mikroiqtisodiyot%20(S.G'ulomov%20va%20b.).pdf(16.10.2019)

2. Ишмухамедов Б.Ж., Муратов Р.С. Основы предпринимательства: Методическое пособие - Т.: Экономика, 2018 - 137 стр., [Электронный ресурс] URL: http://alternatus.uz (16.10.2019)

3. Кобилов Ш.Р. Экономическая теория: Учебник - Т .: Академия МВД РУз, 2013 - 775 с. (Стр. 133 - 250) [Электронный ресурс] URL: http://el.tfi.uz/images/Iqtisodiyot_nazariyasi_Qobilov_mfoa_uz_ ddde2.pdf (16.10.2019)

4. В. Ойкен Основные принципы экономической политики / Перевод с немецкого Л.А. Козлова и Ю.И. Куколева. Общая редакция Л.И. Цедилина и К. Херрманн-Пиллата. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1995. стр. 494;

5. Микроэкономика: Учебник для вузов С.С. Гуломов Р.Х. Алимов Б.Т. Салимов и др. - Т .: «Шарк», 2001. - Б. 9. (320 стр.)

6 .Малый бизнес и предпринимательство :учебное руководство М.Р. Болтабаев, М. Косимова, Б.К. Гойибназаров, Ш.Ж. Эргашходжаева, А.Н. Самдов, Ш.И.Отажонов-Т.:НОШИР,2011.-Б.8-9.(стр.280)

7. Хожиев Б.Д., Абдуллаева Р.Г.,Мамарахимов Б.Э., «История экономических учений» учебно-методическое пособие по предмету. Доклад для занятий – Т.: Экономика, 2016. – (стр. 53) [Электронный ресурс] URL: http://el.tfi.uz/images/ITT_OUM.pdf (24.11.2019);

8. Психологическая экономика: Учеб. пособие / Б.А. Райзберг. - М.: ИНФРА-М, 2005. - 432 стр.

УДК 159.99+316.6

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Серафимович И. В., Сабаканова А.С.

Серафимович И. В - к.пс.н.,, доцент

проректор, Институт развития образования Ярославской области

доцент кафедры педагоги и педагогической психологии

ЯрГУ им. П. Г. Демидова

Сабаканова А.С. -магистрант факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,педагог-психолог муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 11 «Колокольчик»

Тутаевского муниципального района

Аннотация. В статье представлены исследования различных метакогнитивных процессов и профессионального мышления педагогов. По надситуативности и уровню метакогнитивных процессов отличий между педагогами различных дошкольных образовательных организаций не обнаружено. Вместе с тем есть специфические особенности по некоторым критериям ситуативности-надситуативности, а именно полнота анализа проблемной ситуации и аргументированность выше в малокомплектных сельских дошкольных организациях.

Ключевые слова: профессиональное мышление, профессионализация, ситуативность-надситуативность мышления, метакогнитивные процессы, метакогнитивные стратегии, метакогнитивные знания и метакогнитивная активность.

Professional thinking and metacognitive processes in teaching

Serafimovich I.V.

candidate of psychological sciences, associate professor

vice rector The Education Development Institute of Yaroslavl Region,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology
Sabakanova A.S.
master student at the Department of Psychology, P. G. Demidov Yaroslavl State University psychologist Municipal preschool educational institution "Kindergarten № 11 "Kolokolchik" Tutaev municipal region

Annotation. The article represents the results of studies in various metacognitive processes and professional thinking of teachers. In general, there are no differences between teachers of pre-school educational organizations in terms of oversituational and the level of metacognitive processes. However, there are several specific features according to some situational-oversituational criteria. That is the comprehensive analysis of the problem situation and the validity is higher in small rural pre-school organizations.

Keywords: professional thinking, professionalization, situational-oversituational thinking, metacognitive processes, metacognitive strategies, metacognitive knowledge, metacognitive activity

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а по теме «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта»)

В настоящее время к дошкольному образованию предъявляются высокие требования, так как в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» является первой ступенью общего образования. Следовательно, возрастает роль педагога, как ключевой фигуры, в системе дошкольного образования, и соответственно большое внимание уделяется его профессиональным и личностным компетенциям (В.И.Андреев, Р.Х Гильмеева, Э.М.Никитин, В.А.Сластенин, А.В.Хуторской С.Е.Шишов, А.Г.Шмелев и другие), уровню педагогического мышления (М.М.Кашапов, Ю.С.Коликова, А.В.Лейбина, Т.В.Разина, О.Н.Ракитская, И.В.Серафимович, О.В.Сумарокова).Исследование педагогического мышления, в котором участвовали 68 педагогов Ярославской области, выполнено с помощью следующих методик: Методика ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович); Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В.Пошехонова); Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д.ЛаКоста, адаптация А.В. Карпова). В результате исследования ситуативности–надситуативности педагогического мышления (М.М.

Кашапов, И.В. Серафимович), важно отметить отсутствие значимых отличий по уровню мышления. Наряду с этим, отмечаются значимые отличия по критерию полнота анализа ситуации (t=2,5, t=2,1; p≤0,05), а также по критерию аргументированность (t=2,5, p≤0,05), которые выше в сельской дошкольной организации, нежели в городских. Вместе с тем, значимых отличий по методике самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (авторы М.М. Кашапов, Ю.В.Пошехонова) между дошкольными организациями не выявлено, кроме характеристики - приобретение информации (выше в сельской, t=2,2; p≤0,05). В результате полученных данных по методике Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. ЛаКоста, адаптация А.В. Карпова), можно сделать вывод о высокой самооценке используемых мыслительных процессов педагогами сельской дошкольной организации (2,1, p≤0,05). В целом, несмотря на то, что нет существенных отличий по уровню мышления и развития метакогнитивных процессов педагогов различных дошкольных образовательных организаций, существует характерная специфика компонентов мышления и использования метакогнитивных стратегий в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список:

1. Карпов А.А. Основные тенденции развития современного метакогнитивизма: методические указания / А. А. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2015. 72 с.

2. Кашапов М.М., Серафимович И.В Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63-76.

3. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.

4. Серафимович И.В., Сабаканова А.С. Метакогнитивные признаки профессионального мышления и особенности саморегуляции педагогов как характеристики психологического здоровья // В сборнике: Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития сборник научных статей. Курск, 2020. С. 258-262.

УДК 159.99+316.6

МЕЖПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ПАРАМЕТРОВ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

Смирнов А. А., Соловьева Е. В.

Аннотация. Социально-психологическая адаптация является базисом для развития личности. Известно, что смена социальных условий является неотъемлемой частью жизни человека. В данной статье обнаружено, что есть значимые различия в приспособлении к ВУЗу у мужчин и женщин. Рассмотрены межполовые различия в структуре качеств социально-психологической адаптированности и параметров эмпатии у студентов.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, вузовская адаптация, параметры эмпатии, межполовые различия.

Abstract. Socio-psychological adaptation is the basis for personal development. It is known that changing social conditions is an integral part of human life. In this article, it is found that there are significant differences in the adaptation in higher Education in men and women. Inter-gender differences in the structure of qualities is socio-psychological adaptation and empathy parameters in students are considered.

Keywords: socio-psychological adaptation, University adaptation, the parameters of empathy, inter-gender differences.

При смене социальных условий происходит переформирование структуры личности: дезинтеграция, последующая перестройка элементов и компонентов структуры, образование новых связей, в дальнейшем их развитие и кристаллизация, что увеличивает её адаптационный потенциал [Карпов, 2003]. Одним из таких условий как смена социальной среды может выступать учебная деятельность в ВУЗе [Смирнов, 2012]. *Целью* данного исследования было установить существуют ли межполовые различия в социально-психологической адаптированности и параметрах эмпатии у студентов. Исследовательскими *задачами* выступили: обнаружение межполовых различий на аналитическом и структурном уровнях. Для рассмотрения взятой структуры взаимосвязанных качеств использовались *методы* системного подхода к исследованию. Метод эмпирического сбора информации заключался в проведении двух опросниковых методик: тест В. В. Бойко диагностики уровня эмпатических способностей, К. Роджерса, Р. Даймонд «Диагностика социально-психологической адаптации». *Выборку* составили студенты первого курса, факультетов: экономического, юридического и психологического. Общее число испытуемых – 233 человека. Из них, 82 – мужчины, 151 – женщина. Возраст испытуемых от 17

до 22 лет. С помощью математико-статистической обработки были получены следующие **результаты.**

1. Установлены значимые различия на аналитическом этапе рассмотрения структуры. У мужчин значимо выше такие качества как: эмоциональный комфорт (0,02 для кр. U) и доминирование (0,002 для кр. Т) в социально-психологической адаптированности. Также выше проникающая способность в эмпатии (p=0,04 для кр. Т). У женщин значимо выше качества: эмоциональный канал эмпатии (ЭЭ – 0 для Т), установки, способствующие эмпатии (0,002 для Т), идентификация (0,02 для Т), общий уровень эмпатии (0,0001 для Т).

2. Заметны различия и на структурном уровне. У мужчин структурные индексы: когерентность – 78, дивергентность – 38, организованность – 40. У женщин ИКС – 92, ИДС – 54, ИОС – 38. Системообразующим качеством у мужчин и женщин является проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ). Структурные элементы – качества – у мужчин распределены равномерно по весу в структуре, в отличии от женщин. Базовые качества у женщин – это все параметры эмпатии друг за другом, кроме ОУ – он на последнем месте в ранжировании по весу, а самые сильные – ПСвЭ (41) и Эмоциональный канал (34). У мужчин основные качества структуры – ПСвЭ (29), уход от проблем (УП – 29) и доминирование (23). У женщин больше интегральных соединений между социально-психологической адаптированностью (СПА) и параметрами эмпатии. Системообразующими качествами являются параметры эмпатии, которые и объединяют, сплачивают всю структуру личности. У женщин многообразие интеркорреляций между СПА и параметрами эмпатии, в разы больше, чем у мужчин. (22 интеркорреляции между эмпатией и СПА, а мужчин всего 7). Следовательно, эмпатия у женщин включена в структуру СПА. У мужчин структура отличается интро-корреляциями компонентов между собой. То есть, установлены связи внутри СПА, и связи внутри параметров эмпатии, которые развиваются почти независимо друг от друга. А связующими элементами выступают – ПСвЭ и Уход от проблем.

Полученные данные дают основание для того, чтобы сделать следующие **выводы.**

1. Организация взаимосвязи социально-психологической адаптированности (СПА) и эмпатии значимо различна между полами. Женщины обладают более высоким уровнем эмпатии, также параметры эмпатии взаимодействуют со СПА. Поскольку у мужчин наблюдается повышение эмоционального комфорта в отличие от женщин, что говорит о том, что высокая интегрированность параметров эмпатии не способствует

увеличению адаптивности структуры. А, наоборот, сепарация параметров эмпатии, особенно каналов эмпатии, необходима для роста СПА.

2. Проникающая способность в эмпатии (ПСвЭ) является системообразующим качеством для обоих полов, следовательно, именно этот параметр эмпатии является наиболее важным для адаптационного потенциала структуры личности. ПСвЭ наиболее фасилитирующий фактор адаптированности в ВУЗе у студентов.

Библиографический список

1. Карпов, А. В. Психология профессиональной адаптации: монография / А.В.Карпов, В.Е. Орел, В.Я. Тернопол. – Ярославль: Ин-т “Открытое общество”, РПО, 2003. - 161 с.

2. Смирнов, А. А. Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении// 1-е изд.– Ярославль: Яр. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2012.– 52с.

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Смышляева Л.Ю.

педагог-психолог, тренер детской бизнес-школы (г. Севастополь)

Аннотация: в статье проведен анализ проблемы выбора профессии у старшеклассников в современном мире. Методология исследования – анализ выбора профессии у старшеклассников, психологическое и педагогическое сопровождение профессионального самоопределения. Научная новизна статьи заключается в демонстрации практических и теоретических актуальных данных по описанной теме.

Ключевые слова: профессия, психология, выбор профессии, старшеклассники, проблема.

Annotation: the article analyzes the problem of choosing a profession for high school students in the modern world. Research methodology-analysis of high school students ' choice of profession, psychological and pedagogical support of professional self-determination. The scientific novelty of the article consists in demonstrating practical and theoretical relevant data on the described topic.

Keywords: profession, psychology, choice of profession, high school students, problem.

Профессиональное самостоятельное определение считается важной задачей развития в старшем подростковом возрасте. Именно в данный период перед молодыми людьми общество будет ставить задачу выбора профессии, с которой связывается их последующая жизнь. Из-за этого все жизненные планы, программы, цели и перспективы строятся старшеклассниками в контексте профессионального выбора: сознательно планируя собственную жизнь, они стараются сделать все возможное, чтобы их решения и поступки смогли привести к достижению данных планов [1].

В это же время, постоянный процесс создания и развития личности и реальные условия действительности могут привести к корректировке данных планов, представлений о жизни, значимо сказываясь на выборе подростками собственного профессионального пути.

Можно утверждать, что одной из основных проблем при выборе профессии у старшеклассников – это страх неопределенности. Средства массовой информации очень сильно воздействуют на подсознание и психику старшеклассников, что те думают об отсутствии необходимости в ручном труде, заменяя всю деятельность машинными ресурсами. Таким образом, старшеклассники, желая стать юристами, экономистами или бухгалтерами, не осознают всей рациональности своего выбора и теряются в многочисленных сомнениях, навеянных с внешней стороны.

Конечно, основные проблемы выбора профессии у старшеклассников базируются не только на расчете своей дальнейшей карьере. Зачастую старшеклассники сталкиваются с многочисленными психологическими барьерами, которые мешают в дальнейшем осуществлять свою профессиональную принадлежность.

Психологические барьеры в выборе профессии обсуждаются в трудах многих современных теоретиков и практиков, к примеру, Арендачука И.В., Арон И.С., Бодрова В.А. и многих других. Все они сходятся в едином мнении, что изучение психологических и эмоциональных настроений и переживаний старшеклассников – это очень актуальная и даже «злободневная» тема на данный момент. Ведь практически полностью отсутствуют действенные механизмы в помощи выбора дальнейшей профессии старшеклассников: отсутствуют тренинги, мастер-классы, игры формата круглого стола и многое другое. Все эти мероприятия способны положительно повлиять на выбор приоритетной профессиональной деятельности старшеклассников.

Трудность ситуации профессионального выбора обуславливается неопределенностью подлежащих рассмотрению альтернатив и следствий принятого решения, итоги которого станут определять социальную позицию в структуре общества в отдаленной перспективе.

Помимо этого, в нынешнем обществе осуществляется определенная подмена профессионального выбора образовательным, когда выпускник выбирает не столько саму профессию, сколько уровень профессионального образования и определенное учебное заведение, в котором представляются программы профессиональной подготовки в интересующей его области деятельности.

В общем выбор профессии показывает некоторый уровень личных притязаний, которые основываются на оценке собственных способностей и возможностей, он требует высокой активности субъекта, находится в зависимости от уровня сформированности осознанной психической самостоятельной регуляции, уровня развития контрольной и оценочной области.

Стоит сказать, что проблема выбора профессии наиболее актуальна для учащихся старшего подросткового возраста, который приходится на период обучения в 8-11 классах, общая тенденция которого – рост самостоятельности и самосознания, открытие собственных способностей, тесно связанных с изменениями деятельности и закономерным развитием умственных возможностей.

Выбор профессии у старшеклассников связывается с жизненным самоопределением, так как к данному времени у них создается психологическая готовность к профессиональному самоопределению. Под психологической готовностью к подбору профессии можно понимать:

1. Мотивацию.
2. Познание.
3. Эмоции.
4. Волю.

Концептуальная структура психологической готовности старших подростков к профессиональному самоопределению, включает в себя благоприятное отношение их трудовой деятельности, потребность в реализации профессионального самоопределения при учете личных возможностей, умение применять знания о себе для профессионального самоопределения, сформированность важных для выбора профессии знаний и умений: адекватную оценку профессионально значимых качеств личности.

С позиции подхода со стороны личности, готовность к выбору профессии реально охарактеризовать, как устойчивую целостную систему

профессионально важных качеств личности, благоприятное отношение к избираемому типу профессиональной деятельности, организация работы, самоконтроль, опыт профессиональной деятельности, важные навыки, умения, знания [2].

В условии нынешних школ проблематика выбора профессии острым образом встает из-за профиля образования.

Учащиеся изначально обязаны выявить собственную профессиональную направленность, чтобы в последующем продолжать учебу в школе при учете будущей специальности, то есть учеба в старших классах обязана направляться на подготовку к поступлению в колледж, вуз по выбранной профессии.

Профильное образование в старших классах современной школы по замыслу будет нести в себе функцию упорядочения личного выбора, то есть выбор профиля обязан производиться при учете уже выбранной профессиональной сферы и последующего маршрута обучения.

Важно также сказать, что создание образовательных стратегических направлений старшеклассников из-за профессионального самоопределения детерминируется системой мотивов и потребностей, которые они планируют реализовать с помощью выбираемой профессии.

Помимо этого, данный возрастной период считается самым приемлемым для создания мотивационного компонента психологической подготовки к профессиональному выбору, из-за этого его развитие способно успешно осуществляться при специально организованной профессиональной работе в общеобразовательных учреждениях [3].

Психологическая и педагогическая работа по сопровождению профессионального самоопределения и выбора профессии учащимися старших классов школы обязана направляться:

1. На помощь со стороны педагогов и психологов в становлении субъектности учеников, а не только на помощь при выборе профессии, что предполагает создание и развитие у них самостоятельности, ответственности, возможности к самостоятельному познанию и анализу, социальных и психологических компетенций, которые помогают реализовать осознанный профессиональный выбор в динамично изменяющихся условиях нынешнего общества, адекватно соотносить собственные устремления, социальный заказ общества на профессии.

2. На помощь в осознании учащихся личных предпочтений и склонностей, в самопознании психофизиологических и индивидуально-личностных характеристик, которые способны реализовываться в будущей профессиональной деятельности.

3. На создание адаптационной готовности старшеклассников к условиям профессиональной и образовательной среды колледжа или вуза, как системы приобретенных и развитых в процессе развития индивидуальных и психических качеств, социальных характерных особенностей, умений и навыков быстрого реагирования, которые обеспечивают подготовку личности к определенным методам действия в моментах изменений условий деятельности, угрожающих ее психологической безопасности.

4. На создание у школьников профессиональной компетентности на основании их осведомленности о мире профессий и о профессиональных и важных качествах – тех свойствах личности человека, которые считаются важными для успешного осуществления определенного типа профессиональной работы.

Также при подборе профессии нужно учесть два главных критерия: личностные качества и профессиональную пригодность. Это значит, что человек обязан не только желать трудиться в конкретной области, но также иметь некоторые возможности для самореализации в ней.

Самое простое разделение профессий по типам деятельности – это разделение на технические и гуманитарные профессии. Возможности, соответствующие конкретному роду деятельности, способны ярко выражаться, но иногда встречаются люди, которые имеют качества, характерные, как для технических, так и для гуманитарных наук.

Важным является то, что выбор профессии является сложным и ответственным делом, к которому нужно подходить серьезно и принимать лишь взвешенные решения. Легкомысленное отношение к выбору профессии способно приводить к ошибке, из-за которой человек способен потратить несколько лет на обучение профессии, которая ему не подойдет.

Во многие ситуациях, школьникам, которые подбирают себе профессиональную деятельность, советуют пройти профессиональные пробы, на которых им будет предложено ознакомиться с интересующей их профессией.

Целью подобных проб считается получение практического опыта работы и определение у школьников склонностей к работе по конкретной специальности. На практике профессиональные пробы не различаются высокой результативностью и редко помогают выбору профессии. Это поясняется тем, что участникам профессиональных проб в результате дается возможность истинно попробовать себя в определенной профессии, так как это нереально, из-за отсутствия у них важных знаний и навыков.

Зачастую все профпробы будут сводиться к общению с представителями определенной профессии или посещению организаций, на которых они работают [4].

Подобные мероприятия зачастую не предоставляют желаемого результата, из-за того, что полностью не отображают все объективные качества и особенные характеристики профессии. Но людям, которые определились со своей будущей профессией, сразу нужно пройти профессиональные пробы данной профессии, чтобы лучше понять ее. Определение профессиональной деятельности у старшеклассников обычно основывается на внешних факторах, а не на исследовании собственных возможностей и склонностей.

Школа, как социальный институт, не будет рассматриваться старшеклассниками, как значимый помощник в профессиональном выборе, однако напрямую в ней формируются приемлемые условия для обретения учениками старших классов знаний о мире профессий, данных об их личностных особенных характеристиках и уровню выраженности у них профессионально важных качеств.

Это помогает сказать о том, что профессиональное самоопределение учеников обязано становиться значимой психологической и педагогической проблематикой, решение которой связывается с разработкой программ психологического и преподавательского сопровождения данного процесса на каждом этапе школьного обучения, начиная с младших классов [5].

Итогом такой работы преподавателей и психологов обязан стать сформированный каждым выпускником профессионально-жизненного плана, который учитывает интересы, потребности, возможности самих молодых людей, так и востребованность их будущей профессии нынешним обществом.

Список литературы

1. Арендачук И. В. Риски профессионального самоопределения старшеклассников: психолого-педагогический аспект //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 1. С. 70-77.

2. Арендачук И. В. Этапы развития адаптационной готовности личности к рискам образовательной среды //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 2. С. 108-113.

3. Арон И. С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 16. № 1. С. 233-237.

4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2016, - 511 с.

5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2018, - 398 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬКАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ КАЧЕСТВО ВРАЧА

Собирова Д.А.

г.Бухара Узбекистан

Профессия врача – одна из немногих профессий, которая требует совершенного владения приемами и способами эффективного общения, как с пациентами, их родственниками, так и с коллегами для достижения взаимопонимания, необходимого при решении не только лечебно-диагностических задач, но и личностных и семейных проблемных ситуаций, способных оказывать существенное влияние на исход конкретного заболевания и качество жизни человека в целом.

Как известно, профессиональная врачебная деятельность имеет ряд специфических особенностей. С одной стороны, врачебная деятельность характеризуется тем, что в ней существенное место занимает высокая частота межличностных контактов при общении с больными и их родственниками. С другой стороны, профессия врача связана с психоэмоциональными перегрузками, чрезмерно высокой степенью напряженности, с необходимостью принимать решения в условиях дефицита времени. Ее успешность определяется не только, и не столько собственно профессиональными знаниями и навыками, сколько умениями реализовать их в своей деятельности за счет развития профессиональных качеств личности, а ее эффективность трудно оценить однозначно. Под коммуникативной компетентностью врача понимают определённый уровень межличностного и профессионального опыта взаимодействия с окружающими, который необходим для успешного функционирования в профессиональной сфере и обществе.

Профессиональная врачебная деятельность имеет ряд специфических особенностей. С одной стороны, врачебная деятельность характеризуется

тем, что в ней существенное место занимает высокая частота межличностных контактов при общении с больными и их родственниками С другой стороны, работа врача связана с психоэмоциональными перегрузками, высокой степенью напряженности.

Профессия врача предполагает в той или иной степени выраженное интенсивное и продолжительное общение: с больными, их родственниками, медицинским персоналом — от медицинских сестер и санитарок до главных врачей, руководителей медицинских учреждений. От умения общаться, устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональная успешность врача. Хороший психологический контакт с больным помогает точнее собрать анамнез, получить более полное и глубокое представление о больном. Умение общаться, или коммуникативная компетентность, обеспечивает взаимопонимание, доверие в отношениях, эффективность в решении поставленных задач. Если пациент доверяет своему врачу, не сомневаясь в правильности диагностики и адекватности терапии, то он будет выполнять назначения, пройдет все необходимые диагностические и терапевтические процедуры. При отсутствии психологического контакта пациент, возможно, не станет придерживаться врачебных рекомендаций и назначений, проконсультируется у других врачей или просто у своих знакомых, займется самолечением, обратится к представителям альтернативной медицины

Коммуникативная компетентность предполагает не только наличие определенных психологических знаний (например, о типах личности, о способах переживания и реагирования на стресс у разных людей в зависимости от типа темперамента, о специфике связи между типами телосложения и особенностями психического склада личности и т. п.), но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Важно также владение врачом собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом.

Адекватная коммуникация предполагает правильное понимание больного и соответствующее реагирование на его поведение. Независимо от того, в каком душевном состоянии находится пациент, испытывает ли он гнев или печаль, беспокойство, тревогу или отчаяние, врач должен уметь с ним взаимодействовать, адекватно строить отношения, добиваясь решения профессиональных целей и задач. В этой связи профессионально значимым качеством медицинского работника является коммуникативная

толерантность (как один из аспектов коммуникативной компетентности) — терпимость, снисходительность и др.

Коммуникативная толерантность показывает, в какой степени врач переносит субъективно нежелательные, неприемлемые для него индивидуальные особенности пациентов, отрицательные качества, осуждаемые поступки, привычки, чуждые стили поведения и стереотипы мышления. Больной может вызывать разные чувства, нравиться или не нравиться, может быть приятен или неприятен врачу, но в любом случае психологическая подготовка последнего должна помочь справиться с ситуацией, предотвратить конфликт или возникновение неформальных отношений, когда вместо ролевой структуры «врач-больной» возникают отношения дружбы, психологической близости, зависимости, любви.

Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности врача означает умение не только психологически правильно строить отношения с больным, но и способность в процессе этих отношений оставаться в рамках профессиональной роли. Особенности изучения психологических основ медицинского общения заключаются в том, чтобы уметь преодолевать эти трудности, а именно: умение познать пациента и себя, составить психологический портрет пациента, умение психологически грамотно общаться и др. Врач должен обладать положительной установкой к личности пациента, признание его ценности без предубеждений, излишней критичности.

Список литературы

1. Яковлева Н.В., Коновалов 0.Е., Гусева 0.В., Игнатьев С.В. Социально-психологическая готовность медперсонала к введению бюджетно-страховой медицины. // Здравоохр. Рос. Федерации, 1993, N 7, С. 7-9.

2. Белов А.Ф., Лапкин М. Яковлева Н.В. Дифференциально-психологические аспекты успешности обучения студентов медицинского института // Психол. журн. 1994. Т. 15. N 1, С. 81- 85.

3. Белов А.Ф., Лапкин М.М., Яковлева Н.В. Психолого-физиологические корреляты успешности обучения на кафедре нормальной физиологии //Труды научного совета РАМН по экспериментальной и прикладной физиологии. //Под ред. К.В. Судакова. - Т. 4. Социальная физиология. Оценка состояний человека. - М.: РАШ, 1994. С. 127 - 131.

4. Яковлев В.В., Яковлева В.Н. Опыт подготовки школьников к обучению в медицинском вузе //Медицинские и социально-

гигиенические аспекты работоспособности и здоровья населения. Рязань: РГМУ им. акад. И.П. Павлова, 1994. С. 23-25

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Стародубцева Г.А.

Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск

Современная социальная ситуация детей характеризуется активным внедрением и использованием в их жизни различных информационных технологий в виде компьютеров, планшетов, гаджетов, а также наличием огромного количества числа детских телеканалов, вещающих мультипликационные фильмы в формате 2D и 3D. Компьютерные технологии массово вошли в институты социализации детей, что создало условия для радикальной смены форм взаимодействия и общения ребенка со взрослым, а также форм деятельности самих детей. Информационно-коммуникативные технологии стали важнейшим агентом социализации детей, конкурирующим с детским садом, семьей и школой. Они не просто становятся, но уже стали привычным для человечества культурным орудием, качественно отличающимся от привычных способов деятельности и общения. Эти новые условия социализации детей и подростков ведут к изменениям в механизмах и результате «очеловечивания» нового поколения.

Новая реальность предлагает ребенку дошкольного возраста не мир игры как таковой, не мир встреч и взаимных прикосновений взрослого и ребенка, а мир цифр, знаков, символов, которые преломляются через его сознание, но не осмысляются должным образом. Во-первых, в силу возраста, во-вторых, в отсутствии рядом значимого взрослого, направляющего и поддерживающего его в информационном пространстве социальных сетей, компьютерных игр и анимационных мультфильмов. Нынешнее поколение уже не воспринимают взрослого как единственного носителя новой информации и правил поведения. Это означает, что современный мир предъявляет детям дошкольного возраста новую социальную ситуацию развития, новый контекст их психологического, физического и личностного развития, что, так или иначе, требует новых исследований в этой области, включающих аналитические и лонгитюдные, качественные и количественные методы.

Цель настоящей работы заключается в попытке обозначить основные характеристики, особенности социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста, формирующейся под влиянием современной социальной среды, связанной с информационными, цифровыми, компьютерными технологиями, и определить векторы изменений в развитии ребенка. Для этого мы рассмотрим актуальные (последних 10 лет) исследования в области изучения новых факторов информационной среды, вычленим наиболее проблемные вопросы изучения социально-психологических характеристик социальной ситуации развития детей дошкольного возраста, обсудим некоторые теоретические положения и взгляды ученых в области психологии развития детей, возникающие на фоне стремительных информационных, экономических и социальных изменений.

Социальную ситуацию развития как сущностную характеристику возрастного этапа развития (Л.С. Выготский) следует рассматривать сквозь призму информационной, цифровой, компьютерной среды и внутри нее выделять некоторые особенности, те или иные процессы, влияющие на психические, психологические и личностные изменения в ребенке. Рассмотрим результаты исследователей (Г.У. Солдатовой, Н.С.Денисенко, Е.О. Смирновой, Н.Ю. Матушкиной, Н.В. Богачевой) в данной области, представленные на семинаре «Виртуальная реальность современного детства» в Москве в 2017 году [6], которые ставят перед психологией вопросы изучения детерминант современного развития ребенка.

В докладе Г.У. Солдатовой были озвучены результаты первого международного исследования, проведенного на дошкольниках в 2010 году, в котором участвовали 4-летние дети и их родители из разных стран (Великобритании, Чехии, Италии, Германии, Финляндии и России). В частности, подтвердился факт того, что дети дошкольного возраста хорошо знакомы и используют планшет для просмотра мультфильмов (30%), при этом они самостоятельно могут его включить, зайти в сеть Интернет и выбрать мультфильм для просмотра (80%). Большая часть родителей используют планшет, чтобы занять ребенка в свободное время, а также в качестве наказания или поощрения, что способствует развитию сверхценного отношения у детей к планшету.

Исследователь Н.С. Денисенко, опираясь на свои полученные результаты о месте компьютерных технологий в жизни отечественных дошкольников отмечает: большинство родителей (77%) считают, что занятия с планшетом положительно влияют на познавательные процессы. Полученные мнения родителей противоречат данным пилотажного исследования Н.Ю. Матушкиной. Она сопоставила особенности

деятельности детей на планшете и игры с аналогичным реальным материалом (игра с составными картинками на бумаге и на экране). Выяснилось, что при использовании планшета дети фактически игнорируют задачу собирания целого образа (дети просто перебирали фрагменты наугад), в то время как при собирании бумажного варианта, ребята пробовали различные способы: наложение на образец, собирание вокруг образца, соотнесение, примеривание и т.д., что фактически приводит к развитию образного мышления, к самостоятельному поиску. Также стоить заметить, что при работе с физическим предметом развивается мелкая моторика обоих рук, а значит, оба полушария головного мозга. Соответственно создаются условия для развития высших психических функций, в данном случае, восприятия (сенсорного, тактильного, зрительного). Сегодня пока еще трудно представить, что для развития высших психических функций ребенка непосредственную предметно-манипулятивную деятельность с объектом можно заменить на опосредованную экраном гаджета.

Продолжая обзор полученных данных Н.С. Денисенко, следует отметить ее выводы, касающиеся существенного влияния компьютерных технологий на психологию детей. В первую очередь отмечались негативные изменения: проблемы с моторикой, снижения уровня образного мышления и воображения, создания оригинального образа (дети пересказывают или изображают знакомые фильмы и компьютерные игры), высокий уровень затруднений в решении пространственных задач. Таким образом, рассмотренные исследования показывают, что развитие высших психических функций, то, что делает человека человеком, значительно подвергается другому, а порой и негативному воздействию компьютерной, цифровой среды.

Е.О. Смирнова, ведущий специалист центра психолого-педагогической экспертизы игрушек МГППУ, подтверждает результаты своей коллеги и отмечает, что современные компьютерные игры, адресованные маленьким детям, при внешнем сходстве с обычной режиссёрской игрой не дают пространства для детского воображения, а ограничивают его конкретными пространственными рамками, определенными персонажами и функциональными возможностями. Из этого можно сделать выводы, что в настоящее время познание действительности у большинства дошкольников происходит через преобладание цифровых знаковых средств, позволяющих качественно по-другому исследовать предмет в отличие от средств, способствующих выявить объективные и существенные стороны того же предмета действительности. При этом задача ребенка на «проживание» и формирование своего отношения к действительности через компьютерные

игры, скорее всего, не позволяет ему должным образом осмыслить и присвоить ситуацию, выражая тем самым свое субъективное отношение, поскольку в данном случае не использованы символические средства.

Как определила отечественный психолог в 70-е годы прошлого столетия О.М. Дьяченко, основными формами опосредствования познавательных процессов детей дошкольного возраста являются схематизация и наглядное моделирование. Дети способны отражать реальность с помощью схематизированных образов, в которых фиксируются наиболее существенные стороны объектов. Для решения задач, с которыми ребенок сталкивается в культуре: задачи на познание окружающей действительности и задачи на «проживание» и формирование своего отношения к действительности, используются разные средства. Знаковые средства позволяют выявить объективные и существенные стороны действительности. Символические средства позволяют осмыслить и присвоить ситуацию, выражая тем самым свое субъективное отношение. Таким образом, автором были выделены символические способности ребенка, позволяющие обобщать и выражать свой эмоциональный опыт. А если эти средства не применяются дошкольником, то не будут развиты три способа саморегуляции его поведения, а именно: нормативно-стабилизирующий, смыслообразующий и преобразующий [5]. Недостаток символического и преобладание знакового способов мышления делают личность ущербной, если не сказать, что не делают общественной личностью вообще. Формирование здоровой эмоциональной сферы человека – залог здорового члена общества, эмпатичного и осознающего свои эмоциональные оценки и отношения.

Специалист по компьютерным играм Н.В. Богачева подчеркивает, что компьютер как «психологическое орудие» преобразует психические процессы и личность человека в целом. Информационные технологии плотно «вошли» в повседневную жизнь детей, с помощью них ребенок уже сейчас способен опосредовать свою деятельность. Как отмечает в своей статье «Цифровые технологии как новое средство опосредования» О.В. Рубцова, информационные технологии сочетают в себе как орудийные, так и знаковые компоненты. «В ходе взаимодействия то одни, то другие компоненты выходят на первый план – иначе говоря, орудие и знак начинают работать вместе, и речь идет уже не о противопоставлении, но об их взаимосвязи и взаимопереходах. Именно так цифровые технологии и создают принципиально новую реальность, в которой осуществляется социальное взаимодействие и, следовательно, формируется сознание» [3, с.122]. Этот вывод еще раз подтверждает тот факт, что взросление и социализация детей

происходит в условиях непрерывного взаимодействия с информационными технологиями. Факт того, что это и есть основная характеристика социальной ситуации развития, когда дети дошкольного возраста могут использовать мобильный телефон как орудие для совершения телефонных звонков, так и средство для общения, игры, рисования, просмотра мультфильмов. Социальная ситуация развития меняет саму привычную деятельность детей (чтение письмо, игра, общение), что приводит к изменениям в структуре их личности и высших психических функциях (внимание, память, воля, воображение, восприятие, речь, мышление) [12].

Продолжая разговор о происходящих изменениях в социальной ситуации развитии современных детей, обратимся и к другим исследованиям.

Примерно около 90% детей дошкольного возраста имеют постоянный доступ к гаджетам (мобильные телефоны, планшеты) [14]. Маленьких детей особо интересуют интерактивные игрушки [15]. По данным Фонда Развития Интернет, к дошкольному возрасту одним из ведущих видов деятельности российских детей на цифровых устройствах становятся видеоигры в перевес просмотру мультипликационных фильмов [8]. Таким образом, ведущий вид детской деятельности игра постепенно начала переходить из реальной ситуации в виртуальную игровую, что, как следствие, повлияло за собой и на изменения в игровых средствах, выборе роли, сюжета. О.В. Рубцова, изучая своеобразие игровой деятельности, опосредованной цифровыми технологиями, установила, что виртуальная игровая ситуация всегда существует объективно, а содержание игры изначально заложено создателями. Ребенок не может повлиять на ход игры, изменить ее, как если бы это было в традиционной игре, где существенная роль отводится непосредственно играющему ребенку, который создает свою игру [4]. В виртуальной игре дошкольнику остается лишь выбрать игровую стратегию и подчиниться правилам игры. Это же касается и выбора игровой роли. В видеоигре ребенку доступны лишь функции выбора роли, который он не в силах изменить.

Можно предположить, что игра, опосредованная технологиями, не способствует включению воображения в полную силу. До сих пор нет фундаментальных практических исследований о влиянии видеоигр на развитии высших психических функций ребенка дошкольного возраста, есть разрозненные данные. Вот что пишет ведущий отечественный специалист по детской игре Е.О.Смирнова: «Трудность заключается в том, что социологические и количественные методы в данном случае не являются вполне адекватными. Сравнение разных выборок детей одного возраста, в разной степени приобщенных к КТ, не может быть «чистым» и всякий раз

вызывает массу споров. Помимо компьютера на ребенка воздействует множество других факторов, учесть которые в одном исследовании практически невозможно. Кроме того, воздействие КТ на ребенка может быть «отсроченным», а лонгитюдное исследование (даже при удержании значительной выборки в течение 10-15 лет) умножает число воздействующих влияний, что делает выявление эффекта КТ весьма условным» [7, с.14].

Также принципиально важным, на наш взгляд, требующие своего разрешения являются вопросы о возрасте приобщения ребенка к информационно-коммуникативным технологиям и о роли родителя, значимого взрослого. Ему либо придется вклиниваться между дошкольником и гаджетом, чтобы не потерять эмоциональную, личностную связь с маленьким ребенком и время для его благоприятного физического и психологического развития (по старому образцу), либо вовремя стать проводником в освоении видов детской деятельности посредством технологий. Говоря о социальной ситуации развития как о специфической для каждого возраста системе отношений с окружающей действительностью, определяющей целиком и полностью тот путь, на котором ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности [1], следует не забывать, что именно этот путь пока! выстраивает ребенку взрослый, создавая тем самым условия для формирования зоны ближайшего его развития (ЗБР). В ближайшем будущем, по мнению О.К. Тихомирова, технологии видоизменят представления о роли взрослого на эту зону, поскольку «… то, что ребенок не может сделать сам или с помощью взрослого, он может сделать с помощью информационной технологии» [13, с.115].

Здесь же не стоит забывать о качественно новом влиянии технологий на психику и способности ребенка. Среди позитивных изменений в дошкольной среде отмечают умение самостоятельно добывать информацию, общаться на «расстоянии», уверенность в себе, готовность отстаивать свое мнение, не боясь ошибиться, высокую интеллектуальную активность; эффективность использования технологий отмечена при коррекции речи, синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и др.[6].

Все эти вопросы предполагают проведения специальных исследований, необходим продолжительный лонгитюд, поскольку влияние информационных технологий на психическое и психологическое развитие ребенка дошкольного возраста несут в себе амбивалентный характер, но в любом случае влияние происходит.

На протяжении определенного периода времени, начиная с 2010 по 2018гг., отечественный ученый Г.У. Солдатова выделила некоторые

особенности социальной ситуации развития детей и подростков, основываясь на данных популяционных исследований под ее руководством [10,11]. Приводим в качестве примера некоторые из них: наличие массового и все более раннего овладения высокотехнологичным арсеналом новых культурных средств и инструментов; увеличивающаяся длительность нахождения ребенка в онлайн-контекстах, задающих новые, плохо регламентированные и пока еще неизвестные по возможным последствиям влияния на ребенка среды обитания; активное, самостоятельное и стихийное освоение и использованием детьми всех доступных онлайн-ресурсов как источников развивающего, обучающего и развлекательного контента; наличие цифрового разрыва между поколениями детей и родителей, снижение универсальности фигуры взрослого и его роли в детско-родительских отношениях и др.

Таким образом, кроме различения компьютерных технологий как орудийных и информационных, можно говорить о цифровых или знаковых воздействиях. Как эти все стороны среды между собой взаимодействуют при влиянии на психику еще мало изучено. На это указывает и неустоявшиеся применяемые в психологии понятия: информационная среда и социализация, компьютерная среда, цифровая социализация, виртуальная среда социализации. Не разведены понятия цифровой мир, цифровая реальность, виртуальная реальность, виртуальное пространство. При этом сущность этих понятий, так или иначе, опосредствует всю систему деятельности ребенка и способствует его информационной социализации.

Изучение особенностей социальной ситуации развития детей сквозь призму информационных технологий и как следствие разворачивающейся глобальной информационной социализации современного поколения является, на наш взгляд, перспективным и актуальным, поскольку полученные результаты вполне вероятно помогут в дальнейшем выстроить новую возрастно-нормативную модель детства. Однако по точному замечанию Г.В. Солдатовой: «… привычная система координат отечественной психологии развития и традиционность научного мышления определяют специфический вектор изучения и интерпретации полученных данных на основе сложившейся в прошлом веке нормативной модели детства, в которую никак не вписывается цифровое настоящее. Это в значительной степени формирует оценочный и чаще негативный подход к анализу происходящих изменений в когнитивном и личностном развитии детей, «защитный» дискурс в контексте популярной темы «безопасного детства» и ложится в основу ограничительно-запретительной политики» [9, с.76]. Так или иначе, в ближайшем будущем нам предстоит перейти к новому

социально-психологическому изучению современной социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста, определить новые направления и стадии его информационной социализации и, в конечном итоге, выстроить совершенно другую модель современного детства, внутри которой будут заложены основные закономерности детского развития и изучены психологические новообразования.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо. 2005. 1136с.
2. Лысак И.В., Белов Д.П. Влияние информационно-коммуникативных технологий на особенности когнитивных процессов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. №5. С.256-264.
3. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124.
4. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т.15. №4. С.117-124.
5. Смирнова Е.О. Клопотова Е.Е. Психологизация дошкольного образования в работах О.М. Дьяченко (к 70-летию со дня рождения) // Культурно-историческая психология. 2018. Т.14. №2. С. 109-115.
6. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю. Семинар «Виртуальная реальность современного детства» // Культурно-историческая психология. 2017. Т.13. 2. С.71-76.
7. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Т.23. №3. С.42-53.
8. Солдатова Г.В., Теславская О.И. Видеоигры в фокусе науки // Дети в информационном обществе. 2017. №2 (27). С.24-35.
9. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т.9. № 3. С.71-80.
10. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд развития интернет, 2013. 144с.
11. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл. 2017. 375с.

12. Стародубцева Г.А. Проблема изучения социализации детей дошкольного возраста в отечественной психологии // Вестник интегративной психологии. Вып.20. С.149-153.
13. Тихомиров О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал. 1993а. Т.14, №1. С. 114-119.
14. Blumberg F.C., Brooks P.J. (ed). Cognitive development in digital contexts // Academic Press. 2017. P.370.
15. Hong J., & Lee W. The Use of Interactive Toys in Children's Pretend Play: An Experience Prototyping Approach. ArchivesofDesignResearch. 2019.№ 32 (3), P. 35-37.

ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Стулова А.В.

Курский государственный медицинский университет
заочный аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, г. Курск,Россия

Аннотация: в статье представлены результаты исследования взаимосвязей ценностных ориентаций матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, с психическим выгоранием. Снижение эмоциональной опустошенности может обеспечиваться ростом социальной компетентности «выгорающих» матерей, а повышение уровня их эмпатии и доброты, наоборот, ее усиливать. Повышение уровня самодисциплины может оказать положительное влияние на самооценку собственной компетентности в воспитании детей, а гедонистической направленности, наоборот, – отрицательное.

Ключевые слова: ценностные ориентации, психическое выгорание, матери, дети с нарушениями слуха

В настоящее время происходит изменение установок и социальных стереотипов, норм и ценностей, в том числе у матерей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Соответственно деформируются их функции в отношениях с ребенком - феномен материнства претерпевает существенные изменения (Е.В. Васильева, И. Кон, Г.Г. Филиппова, E. Badinter, B. Kornel и др.).

Отечественные и зарубежные исследователи при изучении детско-родительских отношений обращают внимание на формирование личности

ребенка в процессе этих отношений (Дж. Боулби, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, М. Кляйн, А.С. Спиваковская, Е.О. Смирнова и др.).

Рядом ученых доказано, что обстоятельства, связанные с рождением ребёнка, имеющего особенности развития, в большей степени оказывают влияние на психоэмоциональное состояние матерей, нежели отцов. Этот факт связан с тем, что преобладающая роль в воспитании ребенка в настоящее время лежит на матерях [5].

Проблемы матери, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, изучены недостаточно. Проблему психологической помощи семье, а, прежде всего, матери, воспитывающей ребенка с потерей слуха, актуализирует необходимость сохранения здоровья подрастающего поколения.

Рождение ребенка с ОВЗ полностью перестраивает взаимоотношения и меняет прежние традиции и устои в семье. У женщины появляются новые обязанности, ответственность, дополнительная эмоциональная и физическая нагрузка. Кроме того, стоит учитывать и «замкнутость» психологического пространства в связи с диадными отношениями. Под воздействием многочисленных стрессогенных факторов материнства у матери, воспитывающей ребенка с нарушениями слуха, возникает усталость, изнеможение что приводит к депрессии и истощению, психическому выгоранию [2]. В настоящее время получены результаты, свидетельствующие о деформации ценностей и норм «выгорающих» матерей, их социальных стереотипов и установок [1].

Выявление психического выгорания у женщин на раннем этапе может предупредить и остановить его возникновение, а также предотвратить деформацию ценностно-смысловой сферы личности как матери, так и ребенка.

Особенное значение при изучении факторов, провоцирующих появление психического выгорания, приобретают ценностные ориентации матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха.

Цель исследования - выявить взаимосвязи ценностных ориентаций матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, с психическим выгоранием.

Психическое выгорание матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, рассматривали в качестве объекта исследования, а его взаимосвязи с их ценностными ориентациями – как предмет исследования.

Гипотезой исследования выступило предположение о существовании взаимосвязей ценностных ориентаций матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, с психическим выгоранием.

Исследование проводилось на базе ОКОУ «Курская школа-интернат» г. Курска. В нем приняли участие 30 матерей, воспитывающих детей с нарушением слуха, в возрасте $\dot{X}\pm \sigma = 33,8\pm4,9$, 25 из которых имели высшее образование, а 5 − среднее профессиональное, 23 матерей совмещают профессиональную деятельность с воспитанием ребенка. Дети имели нарушения слуха I и II степени.

В нашем исследовании под психическим выгоранием матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, понимаем как специфическую форму их трудовой деятельности, связанную с выполнением родительской функции [1], как трехмерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения в виде эмоционального истощения, деперсонализации и редукции родительских достижений [3].

В качестве методов исследования использовали: методика «Родительское выгорание» (И.Н. Ефимова) [3ъ и тест ценностей Шварца [4]. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную статистику и регрессионный анализ. Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием программного обеспечения (“Statistica 11.0”).

Исследование психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, с помощью методики «Родительское выгорание» (И.Н. Ефимова) [3], указало на следующие результаты. Высокий уровень выраженности психического выгорания диагностирован по шкалам «Деперсонализация» ($\dot{X}_{ср.}\pm \sigma = 12,97\pm3,48$) и «Редукция родительских достижений»: $\dot{X}_{ср.}\pm \sigma = 23,33\pm6,63$, а средний – по шкале «Эмоциональное истощение»: $\dot{X}_{ср.}\pm \sigma = 24,17\pm4,31$. Таким образом, матери достаточно сильно эмоционально опустошены, негативно воспринимают выполнение своих родительских функций и значимость достигнутых при этом результатов (обесценивание здоровья ребенка и его достижений). Для них характерны чувство вины, снижение самооценки, утрата интереса к собственным детям.

Диагностическое оценивание ценностных ориентацийматерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялось с помощью тест ценностей Шварца [4]. (см. таблицу 1)

Таблица 1

Средние значения показателей ценностных ориентаций «выгорающих» матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха

Наименование показателя	**$\dot{X}\pm \sigma$**	**ранг**
Конформность	7,60±1,98	4
Традиции	7,47±2,10	5

Доброта	7,17±1,88	7
Универсализм	10,80±2,28	1
Самостоятельность	7,37±2,25	6
Стимуляция	5,80±1,92	8
Гедонизм	5,30±1,80	10
Достижения	7,97±1,56	3
Власть	5,37±1,67	9
Безопасность	9,93±2,20	2

Как видно из таблицы 1, триаду значимых ценностей-убеждений и нормативных идеалов матерей составляют такие ценности, как «универсализм» ($\dot{X}_{ср}.\pm\ \sigma$ = 10,80±2,28), безопасность ($\dot{X}_{ср}.\pm\ \sigma$ = 9,93±2,20) и достижения ($\dot{X}_{ср}.\pm\ \sigma$ = 7,97±1,56). Таким образом, «выгорающие» матери, воспитывающие детей с нарушениями слуха, высоко ценят терпимость и понимание, защиту благополучия людей, особенно близких, их безопасность, здоровье, а также взаимопомощь и гармонию во взаимоотношениях и социальную компетентность.

Изучение взаимосвязи ценностных ориентаций матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, с психическим выгоранием, осуществлялось с помощью множественного регрессионного анализа (метод forward stepwice). Эмпирически доказано, что «Эмоциональное истощение» обеспечивается такими ценностями, как «Достижения» (β =- 0,42 при p = 0,038) и «Доброта» (β = 0,74 при p = 0,007) (R = 0,56; F = 2,87; КМД = 0,32; df = 4,25; p = 0,044), а с показателем «Редукция родительских достижений» связаны ценности «Конформность» (β =- 0,46 при p = 0,038) и «Гедонизм» (β = 0,45 при p = 0,038) (R = 0,57; F = 2,28; КМД = 0,32; df = 5,24; p = 0,0004). Таким образом, стремление к личному успеху через демонстрацию социальной компетентности может способствовать снижению эмоциональной опустошенности и психической напряженности, а чрезмерное проявление эмпатии, наоборот, – усилению. Повышение уровня самодисциплины и организованности, а также вежливость, уважение к окружающим людям могут снизить вероятность проявления чувства собственной несостоятельности и неуспешности матерей в выполнении родительских функций, связанных с заботой о детях, а гедонистическая направленность как нормативная ценность, наоборот, – усилить безразличие к домашней работе и детям, их обесценивание.

Таким образом, гипотеза о существовании взаимосвязей ценностных ориентаций матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, с психическим выгоранием эмпирически подтвердилась.

Список литературы

1. Базалева, Л.А. Личностные факторы эмоционального "выгорания" матерей / Л.А. Базалева, А.А. Смирнова // European Social Science Journal. – 2014. – № 2-1 (41). – С. 378-384.
2. Баринова О.В., Допшинская А.А. Взаимосвязь эмоционального выгорания с личностными характеристиками матерей разных социальных типов // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". – 2019. – Выпуск 1(46). – С. 13-20.
3. Ефимова, И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания» / И.Н. Ефимова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – №4.– 2013. – С.31-40.
4. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. -СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
5. Молчанова, Л.Н. Особенности семейного функционирования при воспитании детей с нарушениями слуха и родительском выгорании / Л.Н. Молчанова //Региональный вестник. −2019. −№ 13 (28). −С. 41-43.

ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И СТРЕССУСТОЙЧИВОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Субботина Л.Ю.

г.Москва

Проблема воздействия на человека критических ситуаций издавна привлекала к себе внимание. За последние 30-40 лет особо возрос интерес к феномену стресса, к деятельности и адаптации в стрессовых условиях. С точки зрения управления, наибольший интерес для нас представляет, как стресс отражается на эффективности деятельности руководителя. Для руководителей наиболее типичными являются информационные стрессогены. Особое значение приобретает приспособление к информационной напряженности в профессиональной среде. Наличие у человека внутреннего беспокойства и тревоги метафорически связывается с ощущением им какого-то недостатка; такие ощущения оказывают деструктивное влияние на психику, приводят к появлению сложных проблем в межличностных отношениях, к социальной и профессиональной неадекватности.

Управление как деятельность имеет четыре функции: планирование, организация, формирование мотивации у подчиненных, контроль за

выполнением заданий. Эти функции связаны между собой процессами коммуникации в виде общения и обмена информацией, а также принятия определенных решений. Руководитель вступает в управленческое общение для того, чтобы, во-первых, передать информацию в форме распоряжений, указаний, рекомендаций и советов, во-вторых, получить от подчиненных сведения о выполнении задания и, в-третьих, для оценки качества его выполнения. Однако, руководители отдавая распоряжения, не всегда могут контролировать их исполнение и давать оценку выполненной задаче. Поэтому первая из названных функций управленческого общения — выдача распорядительной информации — осуществляется наиболее часто и оказывает наибольшее влияние на деятельность организации [2, С.87-113]. В теории информационных систем существует, тем не менее, убеждение о невозможности точной и полной передачи информации по системам связи из-за ее потери и искажения в сети. В психологии также известен феномен личного смысла, благодаря которому каждый из партнеров по общению на основе своих мотиваций и знаний по-своему воспринимает и интерпретирует сообщения. Очевидно, что эти расхождения в смысловой стороне информационных сообщений и порождают конфликты между партнерами. Таким образом, информационный обмен служит серьезной почвой для возникновения стрессов руководителя, а другие стрессоры могут влиять на эффективность информационной коммуникации, существенно нарушая ее. Следовательно, страдает и эффективность управления. Информационный стресс возникает в условиях жесткого лимита времени и усугубляется в условиях высокой ответственности задания. Часто информационный стресс сопровождается неопределенностью ситуации (или недостоверной информацией о ситуации) и быстрой переменой информационных параметров. В условиях человеческой коммуникации периодически возникают так называемые коммуникативные барьеры, которые имеют социальный и психологический характер. Причинами таких барьеров могут быть различия в мировоззрении, мироощущении и мировосприятии, а также психологические особенности партнеров по общению, например чрезмерная застенчивость одних, скрытность других, непримиримость третьих. В случае возникновения коммуникативных барьеров информация искажается или теряет первоначальный смысл, а в ряде случаев вообще не поступает к реципиенту. Психологическим следствием барьеров может быть возникновение чувства неприязни, недоверия к коммуникатору, которое распространяется и на передаваемую им информацию [3, С.44].

Качество профессионального общения в значительной мере определяется авторитетом руководителя, который обусловлен как правовым

должностным статусом, формой статусной власти, так и престижем, завоеванным им как проявление личностной власти. Авторитет руководителя можно рассматривать как соответствие его субъективных качеств объективным требованиям деятельности и как общественное признание значимости его деятельности и масштаба личности. Нарушение данных отношений чревато серьезным стрессом, как у самого руководителя, так и его подчиненных.

Многие проблемы сотрудников, которые отражаются как на их заработке и результатах работы, так и на здоровье и благополучии сотрудников, коренятся в психологическом стрессе. Стресс прямо и косвенно увеличивает затраты на достижение целей организаций и снижает качество жизни для большого числа трудящихся.

«Стресс – один из самых «дорогостоящих» видов издержек фирмы, негативно воздействующих как на состояние здоровья работника, так и на прибыль компании», - пишет Сюзен Линд [4, С. 366]. Н. В. Самоукина пишет: «Профессиональный стресс — это напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов, связанное с выполняемой профессиональной деятельностью» [6, С. 186]. К этому можно было бы добавить, что профессиональный стресс — это также реакция на какие-то затруднения, выражающаяся в неспецифических действиях.

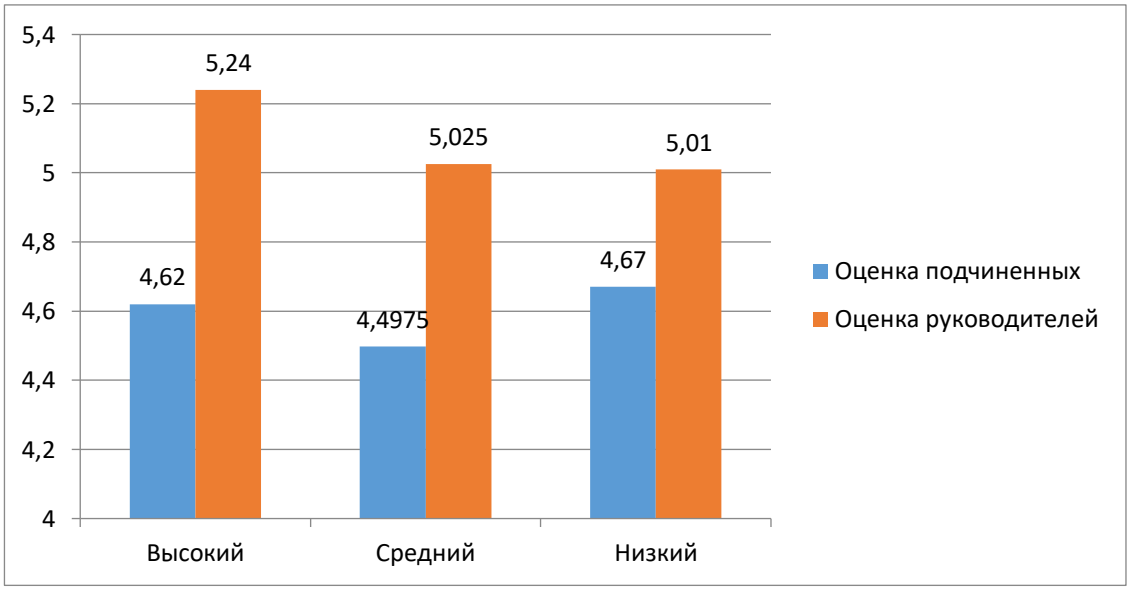
На протяжении ряда лет проводились исследования о влиянии перегрузок в работе руководителя на эффективность деятельности предприятия [1,С.45-51]. Так, например, менеджеры, постоянно подвергающиеся воздействию стресса, становятся жертвой резких перепадов настроения, а их подчиненные вскоре приобретают привычку не беспокоить их, даже когда речь идет о серьезных вопросах. У каждого человека свой индивидуальный стиль поведения в стрессе. При этом обычно страдают все стороны интеллектуальной деятельности, в том числе такие базовые свойства интеллекта, как память и внимание. Теоретический анализ проблемы стресса в управлении позволил заострить наше внимание на проблеме устойчивости к стрессу руководителей и их профессиональной эффективности.

Мы поставили своей целью изучить устойчивость к стрессу в управленческой деятельности и эффективности труда.

Для эмпирического исследования была разработана диагностическая программа, включающая экспертную оценку руководителей, их диагностику с помощью методик на профессиональную эффективность и стрессустойчивость. Для этого использовались методики: «Справляетесь ли вы со стрессом?». Опросник предназначен для оценки как наличия

стрессовых состояний и даже неврозов, так и прогнозирования их возникновения в профессиональной деятельности; и «Оценка управленческого потенциала». Опросник предназначен для определения уровня управленческого потенциала. Выборку составили менеджеры в магазинах автозапчастей, всего в исследовании принимало участие 30 человек, возраст от 25 до 62 лет. Для обработки результатов был использован непараметрический ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Экспертная оценка выявила различие результатов у представителей разных групп экспертов.



Средняя оценка профессионально важных качеств менеджеров

Выявилось, что средняя оценка профессионально важных качеств менеджеров со стороны руководителей статистически выше чем со стороны подчиненных. Ни у одного из опрошенных менеджеров не было низкого уровня управленческого потенциала, что говорит о грамотной работе их руководителей. Статистически достоверная связь уровня управленческого потенциала и оценки со стороны подчиненных свидетельствует о важности для подчиненных управленческой квалификации руководителей.



Оценка управленческого потенциала

Наиболее высокие значения управленческого потенциала у менеджеров фиксируются на высоком и низком уровне стрессоустойчивости.

Все это позволило сделать нам следующий вывод. Экспертная оценка менеджеров, оценка их управленческого потенциала и стрессустойчивости взаимосвязаны, но не линейной связью. В рамках экспертной оценки вышестоящие руководители оценивают менеджеров выше чем их подчиненные. Стрессустойчивость корреляционно положительно связана с высоким уровнем управленческого потенциала. Следовательно, для менеджеров более значима оценка их руководителей, чем их подчиненных. При этом представители высокого управленческого потенциала чувствуют себя наиболее уверено и обладают высокой стрессустойчивостью в профессиональных ситуациях. Однако, представители со средним управленческим потенциалом также характеризуются высокой стрессустойчивостью. Последний парадокс можно объяснить тем, что они «махнули на себя как на руководителей» и не обращают особого внимания на сложные со стрессовым потенциалом профессиональные ситуации. Менеджеры среднего уровня управленческого потенциала не актуализируют личностно профессиональные стрессогены. Это можно объяснить, что они не воспринимают свою деятельность как основную составляющую их жизни, т.е. для них работа выступает лишь средством заработка и поэтому они дистанцируются от профессиональных конфликтных ситуаций.

С точки зрения «теории личности профессионала» [5] это означает, что высокий управленческий потенциал характеризует сформированную личность профессионала и определенной «сращивание» с профессией, приобретшей личностный смысл по своему содержанию. Это связано и с высокой стрессустойчивостью в профессиональных ситуациях.

Представители со средним управленческим потенциалом также достаточно стрессустойчивы, но с противоположной мотивацией на восприятие профессиональных конфликтов.

Список литературы

1. Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 352 с.
2. Карташова Л.В. Поведение в организации: Учебник. – М: ИНФРА-М, 1999 – 220с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. - М.: 1971. – 547 с.
4. Ньюстром Дж. В., Дэвис К., Организационное поведение / Перевод с английского под ред. Ю.Н. Каптуревского – Спб: Изд. «Питер», 2000. – 289 с
5. Поваренков Ю.П. Проблемы профессионального становления личности. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2013. – 322 с
6. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЭКМОС. 2000. -258 с.

СКАЗКОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ РАЗВИВАЮЩИЕ КУРСЫКАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Суоми И.П.

Кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент МАПН, член-корреспондент Международного Союза сказкотерапевтов, руководитель общественной некоммерческой организации INTEGRAATIOry (Финляндия).

Аннотация:

В статье показаны методические основы и практические результаты проведения сказкотерапевтических развивающих курсов, предложенных русскоязычным жителям Финляндии (Хельсинки) как новая форма работы с детьми и взрослыми. Отмечены возможности многоуровневого и разнопланового использования сказки как интегративного инструмента развития, воспитания и активации архетипической мудрости и творческого потенциала детей с самого раннего возраста.

The article shows the methodological foundations and practical results of fairy-tale therapeutic development courses offered to Russian-speaking residents in Finland (Helsinki) as a new form of activity with children and adults. The possibilities of multilevel and diverse use of the fairy tale mentionened as an integrative instrument for the development, upbringing and activation of archetypal wisdom and creative potential of children from an early age.

Ключевые слова:

сказка, сказкотерапия, эмоциональный интеллект, творческий потенциал, архетипичный

fairy tale, fairy tale therapy, emotional intelligence, creativity, archetypal

Сказкотерапия в России как одно из направлений практической психологии стремительно развивается и находит все более широкое применение в работе специалистов различных специальностей, начиная от воспитателей детских садов до психотерапевтов различного профиля. Это можно объяснить тем, что сказка по своей природе имеет удивительный по глубине и многогранности потенциал, который только в последние годы начинается в полной мере изучаться и осознаваться исследователями.

К известным исследователям сказок относится и Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева, автор Метода Комплексной сказкотерапии, который она развивает в течение последних 30-ти лет и постоянно открывает для своих последователей все новые грани и возможности его практического применения. Она дала научное обоснование метода и разработала очень четкую методологическую базу, поэтому уже тысячи людей изучили этот метод и стали использовать его в своей практической работе, а также и в научных исследованиях.

Автор данной статьи поставила перед собой изначально чисто практическую задачу: предложить русскоязычным жителям Финляндии сказкотерапию как совершенно новую форму работы с детьми. Для ее решения был выбран формат развивающих курсов с одним занятием в неделю продолжительностью 1,5–2 часа. Также при этом ставились следующие методические и методологические задачи:

1. Занятия предназначены для развития эмоционального интеллекта детей от 5 до 10 лет.
2. В занятиях наравне с детьми также участвуют их родители (мамы-папы или бабушки-дедушки), где взрослые и дети являются полноправными активными участниками всего процесса: участвуют в играх, обсуждениях, творческих заданиях.

3. Работа в разновозрастной команде при этом сочетается с индивидуальным творчеством, помощь взрослых используется при необходимости.

4. В процессе занятий происходит углубление и коррекция детско-родительских отношений, они получают благодатную почву для своего развития на основе прямого взаимодействия детей и взрослых во время занятия, во время «мозгового штурма», в результате открытия архетипических смыслов сказок, выполнения творческих заданий и затем, домашних заданий.

5. Происходит осознанное или неосознанное сравнение разных типов воспитания у представителей разных семей, родители сразу могут оценить, как их ребенок взаимодействует со сверстниками, как он ведет себя в коллективе, как происходит его включение в игру или творческое задание. Это может дать ему пищу для размышления и корректировки в дальнейшем его подходов к воспитанию ребенка.

6. Занятия носят интерактивный и интегративный характер, в сочетании сказкотерапии с технологиями игровой, кино- и арт-терапии.

7. В основе всего курса занятий лежит одна ключевая идея.

Все эти задачи были в полной мере реализованы в 3-х сказкотерапевтических курсах для детей, которые были проведены в Хельсинки в период с октября 2018 по декабрь 2019 года. Каждый курс состоял из 7-9 занятий и занимал по продолжительности около 2-х месяцев в течение одного учебного семестра.

Программа каждого курса имела своего основного автора, свою тему и целостный набор базовых сказок. В то же время, автор данной статьи и непосредственный ведущий курсов, существенно дорабатывала предложенные программы, исходя из реального состава группы участников и особого формата, заданного изначально, что в занятиях участвуют не только дети, но и их родители. Исходя из этого, заново составлялся сценарий каждой встречи, подбирались аутентичные игры и творческие задания. Таким образом, можно утверждать, что все 3 курса были проведены в соавторстве коллег–сказкотерапевтов. Ниже приводим краткую информацию о проведенных сказкотерапевтических курсах.

Курс «Радужные сказки» (автор - сказкотерапевт Лариса Борисова) был направлен на развитие эмоционального интеллекта и включал 7 авторских мультфильмов-сказок. В центре каждой сказки стоял рассказ с добрым сюжетом, посвященном какой-то особой черте характера героя или определенному психологическому явлению: дружбе, доброте, лени, страху и другим.

Курс «Сказочные путешествия на волшебном покрывале» (автор - сказкотерапевт Ирина Брундукова) был, в большей мере, направлен на использование сказочного подхода в сочетании с телесно-ориентированной терапией. В нем использовались телесные упражнения, каждое из которых предварялось сказкой, притчей или историей. В основном, это были авторские сказки И. Брундуковой или Т.Д. Зинкевич–Евстигнеевой.

Курс «Семь сокровищ внутреннего мира» был разработан сказочницей Валерией Дмитриевой, и в его основу были положены мультфильмы по мотивам русских народных сказок. Главной идеей курса было создание Волшебной карты своего Внутреннего Мира и знакомство с его Сокровищами, такими как Волшебный колокольчик, Волшебная дудочка, Волшебная книга, Меч-кладенец и другими, а также с качествами души или характера человека, которые они символизируют.

В каждом курсе участвовали до 14 человек детей 4-11 лет и взрослых, причем, часто мама приходила на занятия с 2-3-мя детьми разного возраста, иногда участвовали также бабушки и папы. Сказочная атмосфера очень увлекала всех участников, они с нетерпением ждали новые сказки и с удовольствием обсуждали сказочные шифры. Дети часто вдохновляли взрослых своими искренними и мудрыми высказываниями о тех или иных героях, а также чудесными творческими находками при выполнении различных заданий: создании рисунков, аппликаций, работе с пластилином или природными материалами. Это значит, что в каждом из нас уже с рождения заложены глубинные пласты архетипической мудрости и огромный творческий потенциал, которые сказка может легко активировать и сделать реальными инструментами для развития, воспитания и самопознания.

Апробированные программы сказкотерапевтических курсов могут быть предложены специалистам - педагогам, воспитателям, психологам, для интегративной работы с детьми и взрослыми.

Библиография:

1. Зинкевич–Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 3-е издание. Перераб. и доп. – СПб.; М.: Речь, 2017 – 320с.

* * *

Белый Кролик: Стойте! Вы слышите? Я узнал голос! Это она! Это та девочка. Вокруг неё всегда путаница!

Додо: Вокруг девочек всегда путаница...

...Как она ни пыталась, она не могла найти тут ни тени смысла, хотя все слова были ей совершенно понятны.

(Из инсценировки (1972г.) Олега Герасимова
по мотивам сказки (1865г.) Льюиса Кэрролла
«Приключения Алисы в Стране чудес»).
* * *

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВЫПОЛНЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ

Терехин Р.А.
г. Санкт-Петербург

Современная международная обстановка, социально-экономические и политические особенности развития страны определяют необходимость выполнения военнослужащими задач, связанных с риском для жизни и здоровья. Предотвращение актов международного терроризма, выполнение задач по обеспечению правопорядка в условиях современной пандемии, участие в разрешении межнациональных конфликтов, ликвидации последствий стихийных бедствий и технологических катастроф требует от военнослужащих постоянной готовности к деятельности в экстремальных ситуациях. Эффективность деятельности военнослужащих в таких ситуациях во многом зависит не только от уровня их теоретической и практической подготовки, но и психологической готовности к такой деятельности. На протяжении последних пяти лет нами изучаются вопросы, связанные с психологической готовностью военнослужащих к изменению служебной ситуации [7], а в настоящее время более конкретно – психологической готовностью военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач (далее СБЗ).

Психологическая готовность личности военнослужащего к выполнению СБЗ, связана с готовностью к переменам, толерантностью к неопределенности, готовность к изменениям служебной ситуации [1; 4; 6] и является одним из наиболее важных и актуальных вопросов на сегодняшний день в социальной психологии личности военнослужащего.

Исследуя курсантов Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии РФ (выборка составила 149

курсантов 1, 3 и 5 курсов обучения (средний возраст 20,05 лет, SD = 2,43)) в рамках социально-психологического исследования, в первую очередь, хотелось бы обратить внимание на результаты факторного анализа шкал готовности к выполнению СБЗ, изученных при помощи авторской анкеты. В результате факторного анализа после Varimax-вращения с нормализацией Кайзера выделены шесть факторов, охватывающих 77% общей дисперсии. Первый фактор, наиболее информативен (24,155% дисперсии) и включает шкалы, касающиеся готовности к неравномерной служебной нагрузке, беспрекословному выполнению приказа, длительным тренировкам в период подготовки к СБЗ, решению нешаблонных задач назван нами ***«готовность к выполнению задач с высокой служебной нагрузкой»***; второй фактор включает шесть показателей (15,925% дисперсии) и назван нами ***«готовностью к выполнению задач в сложных условиях обстановки»*** и предполагает готовность к отсутствию свободного времени, к длительному расставанию с семьей, к возможному получению увечья, к игнорированию интересов со стороны сослуживцев, к преодолению физической истощенности; третий фактор (12,403% дисперсии) может быть назван ***«готовностью к межличностному взаимодействию и конфликтам»*** включает показатели готовности к взаимодействию и совместной работе с другими в новом коллективе, к установлению контактов с сотрудниками содействующих подразделений, к конфликтным ситуациям с командованием; четвертый фактор (10,157% дисперсии) может быть назван ***«готовностью к выполнению задач с риском для жизни, здоровья и ограничениях при выполнении СБЗ»*** включает показатели готовности к возможному получению увечья, к ухудшению утоления физиологических потребностей, лишению бытового комфорта, к выполнению задач с риском для жизни; пятый фактор (8,393% дисперсии) может быть назван ***«готовностью к высокой личной ответственности»*** включает показатели готовности к принятию решения в сложной ситуации, к выполнению задач в своем городе, к руководству подразделением при выполнении СБЗ; шестой фактор (6,015% дисперсии) может быть назван ***«готовностью к боевым действиям»*** включает показатели готовности к принятию участия в боевых действиях, к выполнению задач с риском для жизни.

Проверка надежности полученных шкал готовности военнослужащих к изменениям по внутренней согласованности с использованием коэффициента α-Кронбаха показала достаточный уровень 0,77-0,79; корреляционный анализ между шкалами и их суммой также показал высокие значения ($r= p<0,001$).

Итак, готовность к выполнению СБЗ была рассмотрена на основе

разработанных компонент, что позволило объединить несколько схожих факторов в обобщенные понятия, стоит отметить, что некоторые компоненты содержат в себе одинаковые слагаемые, что говорит о некоторой обобщенности представления о готовности к выполнению СБЗ у курсантов разных курсов обучения [5].

Проведенный нами анализ позволяет сказать, что готовность к выполнению СБЗ понимается военнослужащими как готовность к выполнению задач с риском для жизни, задач с высокой (ненормированной) служебной нагрузкой. При этом готовность ими понимается скорее как смирение, а не сигнал к действию по изменению сложившейся ситуации. По нашему мнению, это отчасти связано с определенными установками, которые они усваивают в течение всего процесса военной социализации и представленной в лаконичной фразе «готовности переносить все тяготы и лишения военной службы», т.е. готовность к стойкости, терпению, совладанию со своими личными желаниями и эмоциональными потребностями [7].

Психологическая готовность к выполнению СБЗ представляется интегральным явлением, совмещающим социально-психологическое отношение [3; 5] к объективным либо субъективным неожиданностям, неопределенности, таящейся в предстоящем выполнении задач различного характера, а также установку на определенное поведение в условиях выполнения этих задач, в соответствии с полученным ранее опытом.

Список литературы

1. Белых Т. В. Возрастная динамика разноуровневых свойств индивидуальности и личностная толерантность к неопределенности и двусмысленности / Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 153–156. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-153-156.

2. Гришина Н.В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход / Н.В. Гришина // Психологические исследования. – 2013. Т. 6. – № 30. – С. 3. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/860-grishina30.html (дата обращения: 02.04.2020).

3. Зобков В.А. Психологическая структура отношения человека к жизнедеятельности / В.А. Зобков // Вестник Костромского государственного университета. – Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22. – № 3. – С. 31-34.

4. Солдатова Г. У. Введение. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив // Психодиагностика толерантности личности /

под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М., 2008. С. 5–18.
5. Терехин Р.А. Социально-психологические детерминанты психологической готовности военнослужащих к изменению служебной ситуации в процессе военно-профессиональной социализации / Р.А. Терехин // Монография. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2020. – 88 с.
6. Терехин Р.А. Структура и динамические особенности психологической готовности военнослужащих к изменениям служебной ситуации в процессе военно-профессиональной социализации / Р.А. Терехин // Актуальные проблемы психологического знания. — 2018. — № 2 (47). — С. 25–35.
7. Шамионов Р.М., Терехин Р.А. Ценностные факторы готовности к изменению служебной ситуации военнослужащих на разных этапах военной социализации / Р.М. Шамионов, Р.А. Терехин // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Серия: Философия. Психология. Педагогика. - Т. 17. - Вып. 3. - Саратов, 2017. - С. 324–333. - doi: 10.18500/1819-7671-2017-17-3-324-333

ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ

Токарева Н.Г.

Аннотация. Одной из актуальных проблем современной психологической науки является проблема здоровья человека, предпосылки условий его гармонизации. Это обусловлено во многом тем, что жизнь современного человека характеризуется повышенной стрессогенностью, в следствии возрастающего темпа, увеличения потока информации, недостаточной стабильностью социально-экономических условий, напряженностью политической ситуации в мире. Рассмотрению внутренней картины здоровья посвящена данная статья.

Ключевые слова: внутренняя картина здоровья, внутренняя картина болезни.

Abstract. One of the urgent problems of modern psychological science is the problem of human health, the conditions for its harmonization. This is largely due to the fact that the life of a modern person is characterized by increased stress, as a result of an increasing pace, an increase in the flow of information, insufficient stability of socio-economic conditions, and tensions in the political situation in the world. This article is devoted to the consideration of the internal picture of health.

Key words: internal picture of health, internal picture of the disease.

В последние десятилетия все чаще рассматривается проблема здоровья не только с медицинских, но также с психологических и социальных позиций. Стержневую роль здесь играют категории «внутренняя картина здоровья» и «внутренняя картина болезни». Они объединяют психологические явления, отражающие социальные представления индивида о своем здоровье, его отношение к нему и намерения поддерживать свое физическое и психическое состояние на определенном уровне в единой системе. Эти социально-психологические образования универсальны, они возникают как у здорового человека, так и у больного практически при любом заболевании и детерминируются совокупностью социально-психологических факторов, условий, предпосылок. В обеих картинах содержится не только понимание текущего состояния индивида, но и некие обобщенные социальные представления об идеальном состоянии здоровья, сформированные обществом. В силу этого мы и относим эти феномены к категории социально-психологических. Внутренняя картина здоровья представляет собой устойчивую интегрированную систему представлений, переживаний и установок человека в отношении своего физического, психического, психологического и социального состояния, своего здоровья в прошлом, настоящем и будущем [Смирнова, 2002].

Целью данной работы является рассмотрение внутренней картины здоровья. Важную роль в формировании отношения к здоровью и отношения к болезни играют взаимоотношения в системе личность-болезнь, особенности структуры личности [Токарева, 1999; Токарева, 2008]. Если говорить о внутренней картине болезни в ее традиционной трактовке, то в ней также можно выделить временной вектор, связанный с пониманием и переживанием человеком истоков своего заболевания и перспектив его развития или преодоления. Возрастные характеристики также необходимо принимать во внимание при рассмотрении показателей здоровья [Токарева, 2017].

Таким образом, общность внутренних картин здоровья и болезни в том, что в обоих случаях субъект рассматривает временную протяженность своего состояния в совокупности ретроспективы, актуалспективы и проспективы. Более того, обе картины динамичны: можно выделить определенные этапы их формирования.

Внутренние картины здоровья и болезни близки между собой и структурно. В их структуре выделяются, по крайней мере, два компонента: 1) эмоциональный, т.е. ощущения, переживания и эмоции, связанные с состоянием здоровья; 2) интеллектуальный, складывающийся из объективных данных о здоровье и болезни, а также имеющих социальное

происхождение субъективных представлений о них. Вместе с тем имеются отличия внутренних картин здоровья и болезни. Они обусловлены различным состоянием индивида – здоровым или болезненным, направленностью его поведения на сохранение и поддержание здоровья или преодоление болезни.

Первое понятие раскрывает понимание и осознание самого себя в контексте нормы и здоровья, т.е. более или менее полного физического, психического и социального благополучия. Второе понятие охватывает все многообразие представлений человека о себе в состоянии заболевания, патологии, нарушения здоровья. Глубокое исследование во взаимосвязи внутренних картин здоровья и болезни, их социально-психологических детерминант позволяет прийти к системному пониманию мотивации и в целом поведения человека в отношении своего здоровья.

Таким образом, исследования внутренней картины здоровья строятся на принципах системного, личностного и возрастного подходов. Внутренняя картина здоровья, являясь частью самосознания личности, структурно может быть описана как трехуровневая система. Когнитивный уровень содержит представления человека о состоянии здоровья, эмоциональный – связан с отношением к нему, а поведенческий – отражает деятельность человека по сохранению своего здоровья.

Библиографический список

1. Внутренняя картина здоровья в социально-психологическом контексте / Э.В. Смирнова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие — 2017.— Т5. — URL: http:// humjournal.rzgmu.ru (дата обращения: 03.04.2020).

2.Токарева, Н.Г. Личность и болезнь / Н.Г. Токарева // Я и виртуалистика: от инакомыслия до парадигматических революций: материалы круглого стола (Саранск, 14 октября 2008 г.). —Саранск: Изд-во НОУ ВПО «Мордовский гуманитарный институт», 2009. — С.133-134.

3.Токарева, Н.Г. Аномалии личности в аспекте психической нормы и патологии / Н.Г. Токарева // Психология и практика: материалы межрегион. науч.-практ. конф. (Саранск,25-25 мая 1999 г.). – Саранск: Изд-во Мордов.гос.пед.ин-т, 1999. — С.49-54.

4. Токарева, Н.Г. О некоторых показателях психического здоровья подростков / Н.Г.Токарева, И.А. Колосунин, О.В. Родин // Здоровье и образование в XXI веке. —2017. —Т.19. —№12. — С.153-158.

ЛЮБОВЬ КАК ТРАНСПЕРСОНАЛЬНАЯ МИССИЯ ЧЕЛОВЕКА

Токсанбаева А.

г.Атырау, Казахстан

Аннотация. В публикации разбирается, что такое миссия человека. Является ли она частью или способом поиска смысла жизни? Описывается понятие «трансперсональности». Объясняется, может ли любовь быть миссией, ведь миссия обретается на всю жизнь. Вся полнота реализации человека-трансцендентного состоит в том, насколько человек живет в согласии со своей миссией и как он может распаковывать глобальный смысл своего рождения.

Ключевые слова. Любовь, миссия, духовная, трансперсональный, человек и т.д.

Annotation. This publication describing the subject of human mission. Is it the part or method of finding the life meaning? In addition, there is description of “transpersonality”. Explaining, may love be a mission, because when human find a mission, it is unique in the life. The full meaning of realization of transcendental human is to live in accordance with own mission, and how full can be unpacked the global meaning of human birth.

Keywords. Love, mission, soul, transpersonal, human, etc.

Можем ли мы мыслить предмет любви сквозь трансперсональный проект жизни, как ее миссию? Конечно же да. Любовь и есть сама жизнь. И если миссия – это способ реализации смысла жизни, то один из смыслов жизни и ее миссией может быть любовь.

Для начала немного разберем, что такое трансперсональная миссия, и зачем она нужна. Понятие «трансперсональное» или надличностное – это термин для описания явлений, выходящих за границы отдельного человека или индивидуальной души. Появился этот термин в психологии, которая изучала представление о высших для человека ценностях- ценностях самотрансценденции, и родила новое направление – трансперсональную психологию.

Фридрих Ницше был одним из первых трансперсональных философов, его пророк Заратустра писал: «Человек – это нечто, что должно превозмочь». Когда мы мыслим понятие трансперсональной миссии, то мы подразумеваем миссию, которую человек должен превозмочь, которая находится сверх его стандартного жизненного смысла. Это нечто, что не позволяет бездумно человеку плыть по течению, и соответственно не каждый человек обладает

такой трансперсональной миссией, более того, многие даже не задумываются над таким понятием.

Человек, имеющий это надличностное мышление, задумывается, что у него есть какое-то глобальное предначертание, предназначение. И Миссия для него, как некая путеводная звезда, сверхзадача в жизни. Просто смыслом жизни может быть какая-то достижимая цель, либо цепочки целей, достигая которых, человек опустошается и теряет смысл жизни. Миссия же, она дает вдохновение, стимул. Человек, нашедший свою миссию, познает правду, истину, он не сомневается в своем каждом прожитом дне, и не потеряет смысл жизни.

Великие и масштабные личности имели глобальную миссию в жизни. Некоторые из них были пророками, Мессиями. Бесспорно, это были великие люди, ставшие известными по всему миру навеки. Они проживали свою миссию так полно, как единственную истину, и были в этом предельно убедительны. У них были чувства ко всему человечеству, к миру, к эпохе.

Хочется привести в пример две самые масштабные фигуры, известные не только в религиозном мире, но и абсолютно каждому человеку. Вряд ли найдется хоть один человек, кто не знает Иисуса Христа и Будду. Почему приводятся в пример именно эти две личности, потому что именно они ассоциируются у автора с темой данной статьи. У обоих глобальной миссией была Любовь, Безусловная Светлая Любовь.

У Иисуса – это «Возлюби ближнего своего, как самого себя…» и «Любите врагов ваших и благословляйте проклинающих вас…». Он ощущал в своей миссии божественное и духовное предначертание, и сила его безусловной любви к Богу и всему живущему на земле была воистину велика. Он считал себя сыном Божьим во плоти, и соответственно в нем была как человеческое, так и божественное начало. Его идея любви звучала в его проповедях : «возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим и всею душею твоею и всем разумением твоим — сия есть первая и наибольшая заповедь; вторая же подобная ей: возлюби ближнего твоего, как самого себя; на сих двух заповедях утверждается весь закон и пророки» (Мф. 22:37—40). Он верил безоговорочно в свою миссию, во все, что он предрек, и вытерпел все свои страдания – «Страсти Христовы». Физические и духовные терзания, жертву, которую он сделал для прощения грехов всему человечеству, и до последнего своего издыхания после всех бичеваний, ношения своего же креста для собственного распятия, он говорил: «Отец, прости им их грехи, ибо они не ведают, что творят» … У него было 12 апостолов и множество последователей, уверовавших в его миссию так непоколебимо, что создалось огромное религиозное веяние с множеством ответвлений – христианство.

Лишь человек с непоколебимой верой в свою миссию может быть так убедителен в своих речах.

Любовь к его идее была и у его матери, безупречной Матери, святой девы Марии. Это еще один интересный персонаж, с любовью, как миссией жизни. Так безукоризненно любить своего ребенка, прощая то, что с ним сотворили, так безудержно веря в его идею и пророчество, она воистину является одним из примеров любви Саттва, любви-служения.

Что же касается Будды – это его понятие Любящей Доброты. Этот и другие смыслы любви содержались в его проповеди о четырех благородных драгоценных истинах и восьмеричном благородном пути. Будда прошел весь путь к просветлению и пробуждению с любовью и состраданием ко всему живому. Стал Богом на Земле, Великим Учителем. Он стал основателем другого масштабного религиозного и философского течения- Буддизма. Путь его был весьма интересным и сложным - отказ от всех земных благ, несмотря на то, что он был рожден принцем Сиддхартхой. Многочисленные аскезы, погружение в созерцание Вселенной и то, как она устроена, преодоление собственных страхов- страхов болезни, мучений, старости, и смерти. Тем не менее, его жизнь была более долгой, и смерть не такой мучительной, как у Иисуса.

Но было много созвучий между этими масштабными личностями. У обоих, как положено пророку, было 12 апостолов, множество учеников и последователей. И несомненно у них созвучная миссия - трансперсональная миссия Любви. В учениях Будды о пути постижения Великой Нирваны, было два краеугольных камня практики Дхармы – это Любовь и Сострадание. Понятие «Метта» (Любящая доброта, всеобъемлющая и безграничная любовь) - это Любовь и стремление к благу всего живого, в том числе и своих врагов. Также и иметь сострадание ко всему живому. Безусловно, это были великие миссии Любви, Любви – как матери всех смыслов.

Помимо Любви в качестве Трансперсональной Миссии жизни, Иисуса и Будду объединял и глобальный минус Миссии. Миссия всегда невыполнима, несмотря на любой масштаб личности, которая его выполняет. И у того и у другого были невыполнимые задачи. Были грезы об идеальном мире и любящем человечестве, прежде всего с огромной и безукоризненной любовью к Богу. Но именно в их неистовстве и страсти и безупречной веры в свою Миссию и заключается Истина. Они были рождены, для того, чтобы пережить свою миссию, несмотря на все тяготы и мучения, аскезы Будды, страдания Христа… В этом и заключается великая красота Миссии.

Путь такой миссии, вся ее красота и величие в этих примерах очень манит. И хочется нести Любовь, как смысл жизни, постичь все грани Светлой

и Безусловной Любви, идти по жизни, служа своей миссии. И на взгляд автора, вполне возможно получить такую миссию и в более скромных масштабах, масштабах своей семьи, окружения, служить трансперсональной миссии в гармонии, без страданий и мучений. Осознавая, что хоть твоя Миссия хоть и невыполнима, зато очень красива в своей Истине и правде. Пережить свою миссию во внутренней инициации в Истину, в глубине своих способностей и возможностей. Прожить жизнь не просто так… Прожить ее в Любви, как смысле человеческого существования.

Список литературы

1. Козлов В. В. Психология любви: монография / В. В. Козлов // Вологда: Древности Севера, 2017. –158 с.
2. Козлов В.В. Психология буддизма. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2011 – 200 с.
3. Козлов В.В Основы трансперсональной психологии. Учебник для вузов. М.: Изд-во Эксмо, 2010- - 512 с.

ЛЮБОВЬ, КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Токсанбаева Айгуль
г.Атырау, Казахстан

Аннотация. Публикация посвящена достаточно субъективному понятию – понятию любви. Много деятелей искусства, вдохновленные этой темой, описывали и мыслили ее в своих объектах творчества с древних времен. Психология любви является сейчас одной из самых востребованных тем в мире. Цель публикации - максимально объективно классифицировать уровни любви и определить почему любовь является экзистенциальным феноменом человечества.

Ключевые слова. Любовь, феномен, психология, экзистенциальный, энергия, творчество и т.д.

Annotation. The publication is devoted to such subjective concept as a concept of Love. Many artists, inspired by this definition of love, were creating their masterpieces with describing and thinking of it since ancient time. Psychology of Love is one of the most demanded topic in the world nowadays. The goal of this

publication – to classify levels of love as maximum objectively as possible and to define why love is the existential phenomenon of humanity.

Keywords. Love, phenomenon, psychology, existential, energy, art, etc.

Что такое любовь? Этим вопросом наверняка хотя бы раз в жизни задавался каждый, будь то философ, художник, поэт, психолог, рабочий, строитель и все-все–все совершенно разные, но совершенно одинаковые в своей потребности любви, люди.

Такое абстрактное, далекое, но в то же время знакомое каждому понятие. Чувство или эмоция? Вечность или мгновение? По моему скромному мнению, Любовь- есть все, одновременно и то и другое… Без любви нет понятия жизни, нет самой жизни… Сама экзистенциальная суть человека лишь в любви. В ее самости, сущности, всеобъемлемости.

Взяв за основу монографию «Психология Любви», которую написал мой учитель, Владимир Васильевич Козлов, я берусь понять и объяснить это великое таинство чувственной и эмоциональной составляющей человека, апогей и вершину всего – Любовь.

Условно можно классифицировать любовь по предметно-объектному определению, т.е. по отношению к кому или чему происходит это чувство. И также, по качественному определению, какая это любовь по энергетическому окрасу.

Предметно-объектная классификация любви - это любовь к себе, к партнеру (романтическая, супружеская), к родителям и детям, к другим значимым людям (родственники, друзья, учителя). Также любовь к делу (творчеству), к жизни, к власти, к деньгам, и т.п.

К примеру, самая важная любовь – это любовь к себе. Человек, принимающий себя, и любящий себя, имеет стабильное психологическое здоровье и может наполнятся любовью и соответственно делиться ей.

Самая первая любовь, с которой обычно сталкивается человек после рождения, это Любовь к родителям, как бесконечное уважение, подражание людям, которые подарили нам жизнь, воспитали. Затем в течение жизни эта любовь расширяется, интегрируется и во взрослой жизни. С рождением своих детей, появляется и Любовь к детям. Она великолепна, она безусловна и не терпит прагматичности, это любовь ни за что, просто так. Материнская безусловная любовь – единственная, которая дается женщинам без усилий и заложена природой. Я всегда вспоминаю слова Владимира Васильевича, что женщине проще достичь просветления, именно той любви-метты (доброты), безусловной любви, просто родив и воспитав четверых и более детей. А мужчины стремятся к такой любви, лишь проделав огромную работу над собой.

Любовь к близким, друзьям и родным. Мы социальные существа, нам нужно окружение, признание, и в течении жизни у каждого из нас формируется круг друзей и знакомых, которых мы любим и которые любят нас. И это тоже проявление любви.

И, в чем заключается всеобщее понимание любви, именно любви романтической - встреча со спутником жизни, Любовь к партнеру. Эта любовь ценна в самой идее парности. Ведь каждый человек находится в поиске своей пары. Подробнее разберем эту тему ниже, в классификации качественного определения.

Любовь к творчеству, или любовь к своему делу/работе. Когда человек любит то, что он делает, видно невооруженным глазом. И все идет, как по маслу, и результат этого творчества великолепный, и сам процесс увлекает настолько, что человек живет этим состоянием, творит из этого состояния. Я бы даже сказала больше, что творчество и есть любовь, а любовь и есть творчество. Невозможно создать шедевр без любви. Ведь все великие художники, писатели, деятели науки, творцы и первооткрыватели были страстно, безудержно влюблены в свое дело.

Любовь к жизни – это тот самый поток, состояние нирваны и наслаждения. Эта любовь является одним из важнейших экзистенциальных факторов для каждого человека. Само понятие «экзистенциализм» образован от латинского слова *экзистенция* (existentia) — существование. А что иное может быть существование, как сама жизнь?

Любовь к власти, деньгам может быть качественным двигателем в успешности человека. Не стоит оценивать эту любовь только лишь с точки зрения девиации. Это не всегда плохо, и не всегда отклонение. Такая любовь может быть энергетически светлой, для праведных целей.

Что касается **качественного определения любви,** ее можно интерпретировать по ее энергетическому наполнению: светлая (Саттва), страстная (Раджас), или темная (Тамас). Данную классификацию мы можем разобрать на примере Любви к партнеру.

Светлая любовь, Саттва - это любовь души, безусловная, всепринимающая. Это любовь Доброта, или в буддизме - Милосердная Любовь, Метта. Когда Любовь к партнеру идет из этой светлой и духовной энергии, влюбленные будут безупречно служить друг другу, вдохновляться и заряжаться этой любовью. Идти по жизни вместе неустанно, наполняя друг друга ценностью и смыслом. Человек, познавший эту любовь, будет настолько полноценен, вечен в этой любви, гармонии вселенной и всех смыслов самой светлой стороны любви, самой беззаветной и чистой, и для

него не будет смысла искать нечто иное. Светлая энергия любви имеет праведные и чистые цели.

Страстная Любовь, Раджас – это любовь тела, эмоциональная, животная. Именно она двигает человечество на размножение и продолжение человеческого рода. Каждому из нас знаком тот трепет, те бабочки в животе, тот прекрасный жгучий животный инстинкт. Когда от страстного желания физической любви, притягательности запаха объекта любви сводит с ума. И даже самые сильные умы мира сего не могут совладать с этой мощной силой Любви Эроса. Сам Эрос чист по своему происхождению и сути, и я согласна с профессором, что нет более невинной любви, нежели любовь Эроса. Нет ничего более естественного, чем физическое слияние тел в страсти Эроса. В конце концов, именно на базе этой любви, зарождается огромное количество браков, и рождается новая жизнь. Страстная энергия любви является мощным двигателем и движется к целям неистово и напролом.

Любовь- Тамас, темная сторона любви. Это разрушающая любовь, действие низких энергий, где партнер в любви ищет выгоду для себя. В наше время очень сильно приобрела популярность в виде любви-выгоды, где каждый партнер жаждет только получать и брать, ничего не отдавая взамен. Также есть и другие разрушительные формы Любви- Тамаса. Это и Любовь-Наваждение, сводящая человека с ума. Любовь-Боль, когда это чувство человек познает через боль страданий, переживаний, чаще всего, когда объект любви не отвечает взаимностью, либо есть серьезные препятствия парности союза. Это Любовь- Одержимость, гиперопека, чрезмерное поглощение жизнью другого человека. Темная энергия любви имеет корыстные цели и несет за собой разрушение. И если Саттва несет за собой свет, то Тамас – это темнота ночи.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что каждый из нас любил, любит и будет любить по-своему. И это может быть, как страстная, животная любовь, так и любовь светлая, возвышенная. А кто-то способен лишь на темную любовь, разрушающую его и все вокруг. Но основой всех мыслей, двигателем всей деятельности человека является любовь. Она смысл любого шага человека, причина его мыслей и действий.

Сама любовь во всех ее проявлениях, также, как и психология любви, всегда будет одной из самых интересующих человечество тем. Этот феномен остается всегда не до конца разобранным и раскрытым, так как нет предела у искусства любви. Нет предела совершенству. Для психологического здоровья каждого человека, и особенно если человек стремится к просветлению и

высшей силе любви, необходимо начинать с Любви к себе. Любовь во всем, она и есть жизнь, самый важный экзистенциальный феномен человечества.

Список литературы

1. Козлов В. В. Психология любви: монография / В. В. Козлов // Вологда: Древности Севера, 2017.–158 с.

2. Козлов В. В. Психология творчества: Свет, сумерки и темная ночь души.- М.: ГАЛА-Издательство, 2008. – 112 с.

3. Фромм Э. Искусство любить/ пер.с англ. Л. В. Трубициной, А. В. Ярхо, А. С. Соловейчика СПб.: Азбука-классика, 2007

ОСОБЕННОСТИ ТРЕБОВАНИЙ К ТЕКСТАМ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Турчин А.С., Турчин Д.А.

г.Санкт-Петербург

В современной учебно-методической литературе работа пользователя с информационно-обучающими сетевыми ресурсами представлена недостаточно полно. При этом у разработчиков можно отметить наличие «иллюзий очевидности» в отношении восприятия и понимания учебных и научных текстов, предлагаемых студентам и курсантам военных вузов для самостоятельной подготовки к занятиям. Проблема готовности к работе с текстом многоаспектна, но на первый план с первых дней пребывания в вузе выходит задача специального формирования умения осуществлять текстовую деятельность, как важного условия готовности к учебно-академической деятельности [1; 2; 5 и др.]. Возрастание количества интернет-ресурсов не может самопроизвольно компенсировать трудности адаптационного периода к обучению вузовского типа. Обсудим некоторые требования, которые адресованы разработчикам учебных пособий (ресурсов).

В литературе, созданной в русле деятельностного подхода к обучению, сам процесс учения характеризуется как особый вид деятельности обучаемых, от способов организации которой зависят компетенции и профессионально важные качества личности [4; 5; 9]. Такое понимание открывает новые возможности для создания новых учебных пособий для дистанционного сопровождения вузовского обучения.

По нашему мнению, представленные в учебном ресурсе и подлежащие усвоению опорные знания должны выступать в ориентировочной функции

по отношению к практической задаче (входить в ориентировочную основу деятельности). Они должны усваиваться обучаемыми с учетом их характеристик, которые задаются заранее, исходя из параметров класса практических задач, подлежащих решению. Задаваемая учебным ресурсом деятельность обучаемых не должна носить пассивный характер. Продуцирование конкретно-предметных знаний и формирование умений решать практические задачи должно идти не путем проб и ошибок, а организовываться методом системного анализа. Он предполагает не эмпирическое исследование объекта, а посредством специальных познавательных процедур и действий [6], к которым можно отнести: 1) выделение объекта из среды и его название; 2) выделение целостных свойств объекта, их характеристик и классификации; 3) выявление связей целостных свойств и свойств среды, и их влияния на предмет исследования; 4) уточнение структуры объекта с выделением в ней элементов, их свойств и характеристик; системообразующих связей и межуровневых отношений; 5) установление связи между целостными свойствами объекта и его структурой. Основная задача разработчика соответствующего учебного ресурса или пособия состоит в том, чтобы объект изучения презентовался не в «законах сочетания единиц», а в законах структуры системы. В этом случае знания о нем приобретут системно-структурную форму выражения.

В итоге в содержание системы знаний должны включаться методологические знания: а) об исследовательской деятельности по производству конкретно-предметных знаний (функции, предметное содержание, метод их производства и др.); б) о способах организации практической деятельности (о способах анализа ситуации, планировании исполнительской деятельности, ее контроле, оценке, коррекции) и др.

Учебное пособие должно формировать у обучаемых рефлексию выполняемой ими исследовательской и практической деятельности. Она описывается тремя понятийными аппаратами: 1) языком системных понятий, отражающих всеобщую форму бытия вещи как системного концепта (система, среда, уровни, системообразующие связи); 2) языком категорий деятельности, представляющих ее системные основы (цель, предмет, метод, средства, операциональный состав, продукт, структурные компоненты и др.); в) языком понятий конкретно-предметной области.

В структуре учебного ресурса раздел «Введение» должен выполнять ориентировочную функцию в организации учебной деятельности по соответствующему предмету, создавая установку на научно-теоретическое им овладение. В нем разграничивают «объект» и «предмет» обучения; раскрывают метод организации познавательной исследовательской

деятельности обучаемых. Знания даются в содержательных запрограммированных характеристиках, задаются способы мышления, которые должны быть приобретены в работе с текстами. Именно в тексте «Введения» раскрывается связь содержания предмета с методом системного анализа и его инструментальной функцией. Обозначают виды деятельности и основные типы теоретических и прикладных задач, в которых планируется отрабатывать содержание дисциплины [7].

Подводя итог рассмотрению проблемы учебных текстов и ресурсов дистанционного обучения, отметим, что восприятие и понимание учебного текста обязательно требует учета характера активности воспринимающего субъекта, в том числе, включенности его восприятия в систему учебной деятельности (его зависимости от таких факторов, как учебная мотивация, предшествующий опыт и его организация в долговременной памяти). Предъявляемый к восприятию учебный текст можно рассматривать в качестве формы объективации информации разного рода, поскольку он выступает в функции медиатора между автором и читателем.

Понимание учебного текста выступает в качестве значимого условия успешности обучения вузовского типа, как особого вида деятельности. Оно требует реализации процедур преобразования информации при переходе от незнания к знанию: интерпретация, реинтерпретация, конвергенция, дивергенция, конверсия [5; 6].

При дистанционном обучении студентов оптимизация учебного процесса с помощью сетевого ресурса способствует повышению качества информированности за счет ускорения доступа к адекватно структурированной и профессионально значимой информации, но не компенсирует несформированность вторичной текстовой деятельности [8].

Список литературы

1. Бринза В.Н. Текстовая информация и ее освоение в контексте проблем непрерывного образования (аналитический обзор) / В.Н. Бринза, М.В. Гамезо, И.Ф. Неволин, Г.И. Слижанкова // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. М., 1983. С. 18-30.

2.Габай,Т. В. Учебная деятельность и ее средства /Т.В. Габай. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 256 с.

3.Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 480 с.

4..Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. Психолого-педагогические основы развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова / В.П. Зинченко. М.: Гардарики, 2002. 420 с.

5.Коломиец О.М. Дидактические особенности построения учебного пособия по предмету с позиций деятельностного подхода к обучению / О.М. Коломиец // Развитие и современное состояние психологических исследований в свете модернизации образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 21-22 марта 2003 г. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2003. Вып.1. С.96-97.
6.Рахимов, А.З. Психолого-педагогическая концепция школьного учебника /А.З.Рахимов. Уфа: Творчество, 2000. 53 с.
7.Турчин А.С. Семиотическая функция и процесс обучения: монография / А.С. Турчин. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019. 132 с.
8.Турчин А.С. Психологические условия восприятия и понимания учебных текстов /А.С.Турчин // Психол. журнал. 2004. Т. 25. № 4. С. 14-19.
9. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф.Шаталов. М.: Педагогика, 1989. 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ДЕВЯТЫХ КЛАСОВ О ПЕРВИЧНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Турчин А.С.
г. Санкт-Петербург

В настоящее время программы обучения в старших классах ориентированы на достаточно определенные профессии, что требует от детей, обучающихся в девятом классе, раннего первичного профессионального самоопределения. Последнее может быть диффузным, т.е. недостаточно ясным как для самого ученика, так и для его ближайшего окружения, поскольку темп психического развития у старших подростков и личностный потенциал их не достаточно выяснены. С другой стороны, родители учащихся склонны откладывать переход своих детей в систему среднего специального образования, полагая, что два года обучения в старшей школе (гимназии, лицее) позволят избежать ошибочного первичного профессионального самоопределения. При этом динамика личностных свойств и их соответствия предполагаемым профессиям не всегда выявляется, так как, по существующим нормативам, количество учеников на одного школьного психолога таково, что подобную задачу можно решать лишь по остаточному принципу.

Цель исследования – определение особенностей личности, влияющих на представление о выборе профессии современными подростками.

Особенности выборки: под нашим руководством были исследованы 30 учеников 9 класса лицея № 22 г. Иваново. В качестве диагностического инструментария использовали дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А.Климова и методика Айзенка в модификации Матолиной (экспресс диагностика характерологических особенностей личности).

Первоначально было установлено, что сами учащиеся в большинстве своем планируют продолжить обучение в лицее, откладывая принятие решения о поступлении в вуз на потом. Специальная диагностика соответствия их личностных особенностям типам профессий с ними еще не проводилась.

Первым шагом исследования было проведение методики Е.А. Климова, на основе которого были получены данные о том, какие типы профессии могли бы подойти девятиклассникам. Результаты представлены на рис.1:

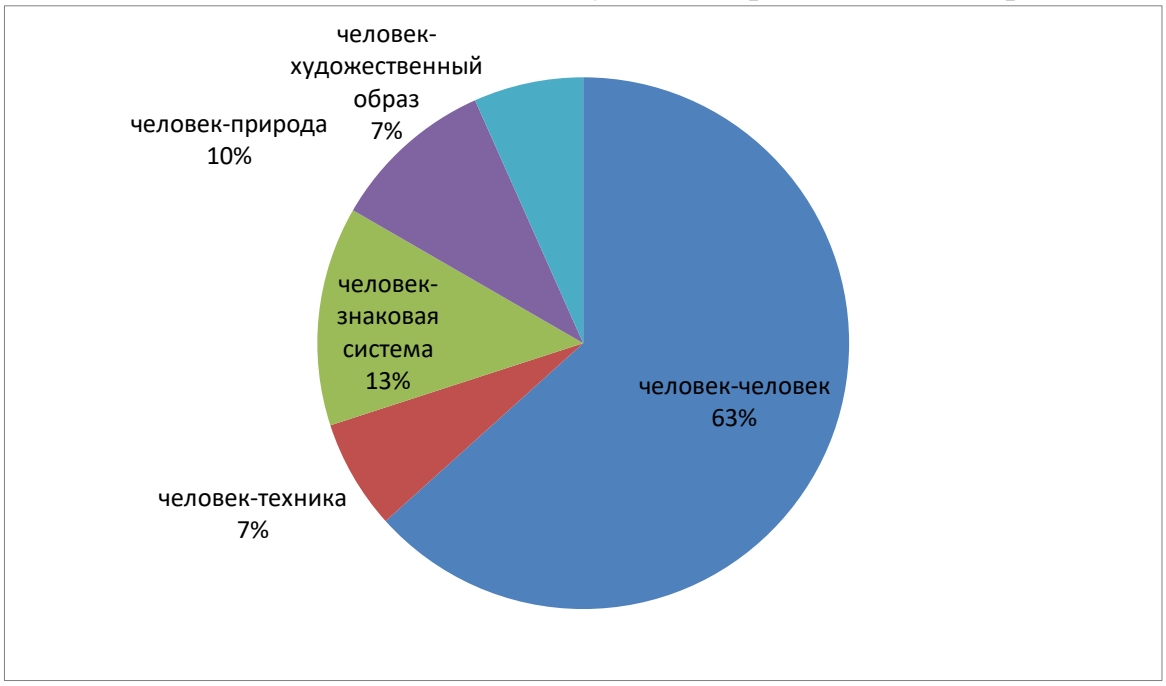


Рисунок 1. Диаграмма распределения по типам специальностей

Из построенной диаграммы видно, что у испытуемых преобладает предрасположенность к типу профессий «человек-человек». Остальные типы не так ярко выражены. Далее был исследован уровень самооценки. Выявлено, что большинство испытуемых (60%) обладают адекватной самооценкой. Вдвое меньше учеников с завышенным уровнем самооценки – 27%, и в явном меньшинстве (13%) лица с заниженным уровнем самооценки.

Для уточнения характерологических особенностей личности с помощью методики Н. Айзенка. Были выявлены следующие типы (см. рис.2).

Среди испытуемых явное преимущество имеет тип характера №12 – 20%, немного меньшее количество испытуемых является представителями типа №13 – 13%, и равное количество испытуемых относится к типам №20 и №24 – по 10%. В остальном, по типам характера испытуемые распределены достаточно равномерно. Примечательно, что выборка получилась довольно разнообразной по характерологическим проявлением. Целесообразно дать краткую характеристику преобладающих типов характера.

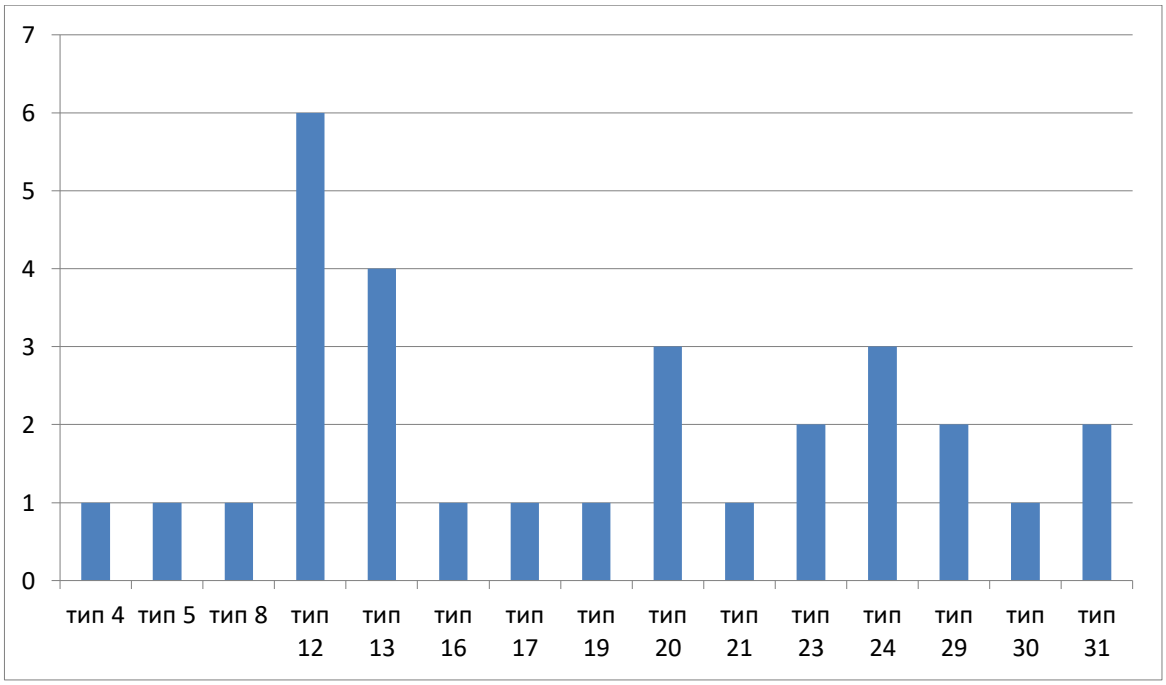


Рисунок 2. Распределение характерологических типов по методике Айзенка.

Тип №12 имеет следующие характерологические проявления. Он легко подчиняется дисциплине, обладает выраженным чувством собственного достоинства. В деловом смысле характеризуется как организатор. Склонен к искусству и спорту. Активен, влюбчив, впечатлителен. Легко увлекается людьми и событиями.

Тип №13 характеризуется как сложный тип. Такой человек тщеславен, энергичен и жизнерадостен. Как правило, не имея высокой духовной направленности, погружен в житейские радости и во главу угла ставит бытовые потребности. Стремясь достичь удачи, личного успеха и выгоды, презирает неудачников. При высокой общительности и демонстративности, свои требования выдвигает жестко и настойчив в их отстаивании.

В ходе корреляционного анализа, после процедуры вычисления непараметрических корреляций, уточнены следующие связи. Выявлена корреляция между предрасположенностью к типу профессий «человек - техника» и типом характера №6 (r=0,7). Это говорит о том, что спокойным,

уравновешенным людям с некоторыми конформистскими чертами подходят основные технические профессии.

Также корреляционная зависимость обнаружена между предрасположенностью к типу профессий «человек - знаковая система» и типами характера №19 (r=0,5) и №31 (r=0,7). Исходя из этого, можно сделать вывод, что все профессии, связанные с обсчетами, цифровыми и буквенными знаками, в также специальности, связанные с музыкой, подойдут людям с соответствующими характерологическими проявлениями:

Значимые корреляции обнаружены в отношении типа «человек-природа» и типами характера №5 (r=0,6), №16 (r=0,6) и №17 (r=0,6). На данном основании можно говорить о соответствии черт характера людей, склонных к профессиям связанным с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством. Кроме того, предрасположенность к типу профессий «человек-природа» коррелирует с уровнем самооценки, и свидетельствует о тенденции к её занижению (r=0,5).

Предрасположенность к типу профессий «человек - художественный образ» находится в корреляционной зависимости с типами характера №21 (r=0,7) и №30 (r=0,7). Это характеризует людей предрасположенных к творческим специальностям.

Соотнесение данных с показателями самооценки испытуемых не расходятся с имеющимися в литературе.

Так, испытуемые с заниженной самооценкой характеризуются склонностью к профессиям типа «человек - природа». Обладатели завышенного уровня самооценки чаще выбирают профессии типа «человек – художественный образ». Люди с адекватной самооценкой чаще выбирают профессии типа «человек - человек».

Учеников склонных к области «человек - человек» можно охарактеризовать как людей активных, впечатлительных, легко подчиняющихся дисциплине, обладающих организаторскими качествами и способностью легко увлекаться людьми и событиями.

Испытуемые, предрасположенные к типу профессий «человек - техника», характеризуются такими личностными чертами, как тревожность, медлительность в адаптации и действиях, некоммуникабельность, пассивность и пессимистичность.

Ученики, предрасположенные к типу профессий «человек – знаковая система», чаще являются носителями следующих качеств: рассудительность, спокойствие, молчаливость, самостоятельность и независимость; последовательность, замедленность, кропотливость в действиях.

Испытуемые, имеющие склонность к типу профессий «человек - природа», характеризуются, как спокойные, высокочувствительные, недоверчивые, эмоциональные люди, отличающиеся критическим складом ума и склонностью к созерцанию.

Ученики, отнесенные к типу «человек – художественный образ», жизнерадостны, энергичны, артистичны, общительны, целеустремленны, успешны в построении социальных контактов, стремятся к лидерству.

Подводя итог, можно отметить заинтересованность девятиклассников в продолжении в дальнейшем подобных исследований, так как, по их словам, в этом случае у них появляется система аргументов в пользу собственного профессионального выбора. Этот выбор может меняться на протяжении пребывания в школе, но вероятно ошибочного первичного профессионального самоопределения может существенно снизиться.

ОСОБЕННОСТИПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Усманова М.Н.

г.Бухара, Узбекистан

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человека своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности [5,234].

Тревожность – личностная черта, отражающая уменьшение порога чувствительности к различным стрессорным агентам. Тревожность выражается в постоянном ощущении угрозы собственному «я» в любых ситуациях; тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий [1, с. 473].

Именно тревожность, как отмечают многие исследователи и практические психологи, лежит в основе целого ряда психологических трудностей, в том числе многих нарушений развития, служащих поводом для обращения в психологическую службу. Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», её роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, например, как деликвентность и аддиктивное

поведение. Значение коррекции тревожности, ее преодоление важно при подготовке студентов к трудным ситуациям (экзамены, соревнования и др.), при овладении новой деятельностью.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты:

На первом курсе студенты решают задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма. Отмечается слабая регуляция своего поведения и немотивированный риск. Неумение предвидеть последствия своих поступков (возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи). Часто формируется неадекватная идентичность; неспособность строить жизненные планы, избегание тесных межличностных отношений, выбор отрицательных образов для подражания.

В процессе адаптации первокурсников к вузу возникают такие трудности как: 1) отрицательное переживание, связанное с уходом вчерашних школьников из школьного коллектива. С его взаимопомощью и моральной поддержкой; 2) недостаточная психологическая подготовка к профессии; 3) неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности; 4) недостаточно развито стремление к самообразованию и т.д.

Второй курс является периодом самой напряженной учебы (учебной деятельности). В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубление профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Четвертый курс – это первое реальное знакомство со специальностью в период прохождение практики. Происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры, формируются четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Таким образом, можно предположить, что психологическое развитие личности студента – это диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самоуважение, активной работы над собой [6,649–650].

Развитие организма и личность студента характеризуются рядом противоречий: наступление физической, гражданской, умственной, трудовой зрелости не совпадает во времени.

Характерной особенностью студенческого возраста является потребность в достижениях. Если она не находит своего удовлетворения в основных сферах деятельности студента, то смещается на другие сферы (спорт, бизнес, и тому подобное). Человек должен найти для себя область успешного самоутверждения. В противном случае возможны: невротизация, уход в болезнь [2,529].

Высокотревожные студенты склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности [2].

Поведение тревожных людей в деятельности, направленной на достижения успехов, имеет следующие особенности:

Острота эмоционального реагирования на сообщение о неудачи.

Хуже работают в стрессовых ситуациях или условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.

Боязнь неудачи доминирует над стремлением к достижению успеха.

Обычно тревожные студенты это очень неуверенные в себе люди, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно, стараются точно выполнять требование – не нарушают дисциплину. Таких людей называют скромными, застенчивыми.

Тревожность во многом обуславливает поведение студента. Существует определённый уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. Уровень тревожности показывает внутреннее отношение студента к определенному типу ситуации и дает косвенную информацию о характере взаимоотношений со сверстниками и взрослыми [5,29].

Когда же этот уровень превышает оптимальный, можно говорить о проявлении повышенной тревожности. Повышенный уровень может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности к тем иным социальным ситуациям. У студентов с данным уровнем проявляется отношение к себе как к слабому, неумелому. Тревожность окрашивает в мрачные тона отношение к себе, другим людям и действительности.

Тревожные студенты, как правило, не пользуются всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто неуверенны в себе, замкнутые,

малообщительные, или, же напротив, сверхобщительные, назойливые, или озлобленные. Также причиной непопулярности является их безынициативность из – за своей неуверенности в себе, следовательно, эти студенты не всегда могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях.

Результатом безынициативности тревожных студентов является то, что у сверстников появляется стремление доминировать над ним, что ведет к снижению эмоционального фона, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе [4].

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Он опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. способствует образованию реакции психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так же реакция психологической защиты. Это выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такие студенты, как правило, одиноки, замкнуты, малоактивны. Это, как правило, сказывается на успешности учебной деятельности и налаживании контактов с окружением [5,112].

Тревожным студентам свойственна заниженные самооценка и самоуважение, они не верят в себя и свои силы и чувствуют себя одинокими в этом мире, закрываются в себе. А это способствует неполноценному развитию личности студента и отражается на его статусном положении в группе.

Таким образом, студенческие годы – это очень сложный этап в жизни человека. На этом этапе окончательно формируется не только физическое, но и психическое развитие человека, формируется личность студента и вся его дальнейшая жизнь. Для него в этом возрасте самое важное, чтобы его понимали, принимали и считались с его мнением, дали ему возможность проявить себя, считались с его эмоциями и чувствами. Самое главное для студента чтобы он мог чувствовать себя значимым, общаться с людьми и эти отношения были продуктивные, качественные.

Высокий уровень тревожности может помешать успешно пройти этот этап в жизни человека. Ведь замкнутый, малообщительный, постоянно ожидающий неудачу во всем человек не может чувствовать себя достаточно комфортно и организовывать продуктивные и качественные взаимоотношения.

Список литературы

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций: учеб. Пособие для вузов. М.: Академия: Смысл, 2004 – 541 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось – 89», 2005. – 256 с.
3. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учеб. Пособие для вузов М.: Трикста; Акад. Проект – 2006. – 255 с.
4. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. – СПб.: Издательство «Речь», 2007. – 256 с.
5. Прихожан А.М., Дубровина И.В. Психология. – М.: АКАДЕМИЯ, 1999. – 461 с.
6. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в ВУЗе. – Кишинев, 1990. -114 с.

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСОВПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГА

Федорова Е.М.

практический психолог, магистр психологии,

г. Москва

На разных стадиях профессионального роста и развития одни и те же задачи реализации специалиста в профессии решаются по-разному, при этом переход от одной стадии развития к другой нередко сопровождается профессиональными кризисами, характеризующимися изменениями в поведении специалиста, его отношения к работе, мотивации труда, психоэмоциональном состоянии и др. Проблемы профессиональных кризисов затрагивают и деятельность психологов, в частности, в связи с тем, что качества личности, которые в психологической практике являются профессионально важными и используются, как профессиональные инструменты (более высокий уровень развития эмпатии, чем у специалистов других профессий; эмоциональный интеллект и др.), с одной стороны, способствуют профессиональной конгруэнтности специалиста с психическим состояниям клиента, а с другой – нередко могут быть причиной более острого проживания личных и профессиональных кризисов, вызванных внешними объективными факторами [1].

Говоря о кризисах профессионального становления и развития, необходимо отметить, что эта проблематика достаточно активно разработана

в науке (Э. Гинзбург, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.В. Козлов, А.К. Маркова, Д. Миллер, А.Г. Петрова, Н.С. Пряжников, Э.В. Сыманюк и др.). Общеизвестна классификация профессиональных кризисов Э.Ф. Зеера [2]:

- кризис учебно-профессиональной ориентации (от 14–15 до 16–17 лет);
- кризис профессионального обучения (время обучения в профессиональном учебном заведении);
- кризис профессиональных экспектаций – неудачного опыта адаптации к социально-профессиональной ситуации (первые месяцы и годы самостоятельной работы), кризис профессиональной адаптации;
- кризис профессионального роста (23–25 лет);
- кризис профессиональной карьеры (30–33 года);
- кризис социально-профессиональной самоактуализации (38–42 года);
- кризис угасания профессиональной деятельности (55–60 лет, т.е. последние годы перед пенсией);
- кризис социально-психологической адекватности (65–70 лет, т.е. первые годы после выхода на пенсию).

Не останавливаясь подробно на факторах и условиях возникновения кризисов, отметим, что профессиональные кризисы могут быть как результатом профессиональных деформаций специалистов, так и фактором их развития [3; 4]. Так, например, анализ данных эмпирического исследования среди психологов правоохранительных органов показал, что неконструктивное прохождение/разрешение профессиональных кризисов проявляется в изменении психологического портрета личности (заострение и/или изменение личностных черт) [6]. Среди таких психологов-практиков наблюдаются специалисты с целым рядом профессиональных деструкций, синдромом эмоционального выгорания, а также с психологическим портретом «раненный целитель» и «эталон для пациента» [5].

Также исследования показали, что среди психологов наиболее подвержены профессиональным кризисам и деструкциям сотрудники с низкой профессиональной защищенностью, в том числе без опыта практической работы (молодые специалисты, пришедшие работать сразу после окончания образовательной организации), не имеющие систематического повышения квалификации и др. [7, с. 81]. Важным фактором профилактики профессиональных кризисов и деструктивных явлений участвовавшие в опросе психологи отмечают необходимость регулярного повышения профессионального мастерства, обмена профессиональным опытом и знаниями.

Отметим, что кризис как критическая ситуация, поворотный момент в жизни, в профессиональном развитии личности – «это всегда момент выбора из нескольких возможных альтернатив, момент выбора регрессивного или прогрессивного решения в дальнейшем развитии» [3, с. 10]. В связи с этим переживание психологом кризиса на той или иной стадии профессионального развития, поиск решения для выхода из него может как привести к развитию деструктивных явлений, так и, наоборот, способствовать формированию конструктивных психологических новообразований, нахождению новых возможностей для своего профессионального роста и совершенствования [4].

Среди стратегий преодоления профессиональных кризисов психологов можно выделить следующие:

– смена мотивов профессиональной деятельности; поиск смысла профессиональной деятельности в целом или деятельности в конкретном коллективе, организации;

– активизация профессиональных усилий при определении максимальных границ своих возможностей;

– систематическое повышение квалификации, профессионального мастерства;

– переход на инновационный уровень выполнения своей работы, творчество, изобретательство, инноваторство;

– смена должности, специальности, профессии; освоение новых видов деятельности.

Таким образом, нужно понимать, что профессиональные кризисы – это естественные и неотъемлемые феномены, возникающие в процессе становления и развития психолога как специалиста и влияющие на его дальнейшую реализацию в профессии. Тем не менее, важно знать и использовать различные формы и методы профилактики, сопровождения и конструктивного разрешения профессиональных кризисов, в том числе:

– обязательная личная терапия, коучинг (как индивидуальные, так и групповые формы);

– регулярное повышение квалификации, профессионального мастерства, обмен профессиональным опытом в разных формах (образовательные программы и курсы, научно-практические и методические семинары, конференции, круглые столы и др.);

– супервизорское сопровождение и интервизия как методы улучшения качества работы психолога, повышения его квалификации.

Список литературы

1. Виртц У., Цобели Й. Кризис смысла у помогающих профессионалов. Выгоревшие и «израненные» // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2013. – № 3. – С. 45.

2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.

3. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью: методическое пособие. – 2-е изд., доп. – М.: Психотерапия, 2007. – 336 с. – (Советы психолога).

4. Козлов В.В. Психология кризиса: монография. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 528 с.

5. Красильников Г.Т., Мишина Н.А. О профессиональном здоровье в психотерапии: раненый целитель или эталон для пациента // Психотерапия. Научно-практический журнал. – 2012. – № 1. – С. 11-15.

6. Новиков В.В., Кисова А.Л., Кулакова С.В. Особенности изменений личности психолога-консультанта в процессе профессиональной деятельности // Будущее клинической психологии: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Е.В. Левченко. – Пермь: ПГНИУ, 2015. – С. 322-327.

7. Федорова Е.М., Бовин Б.Г. Психологическая профилактика профессионального отчуждения сотрудников УИС: монография / ФКУ НИИ ФСИН России. – Тверь: ФКУ НИИИТ ФСИН России, 2017. – 176 с.

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРЫ НА ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕВНОСТИ

Фокина Н. В., Кузьмина А.С.

Аннотация. В статье представлено кросс-культурное исследование степени выраженности субъективного переживания чувства ревности на выборках России и Казахстана и проведено сравнение полученных результатов. Авторами описано понимание конструкта ревность в отечественной и зарубежной психологии, а также рассмотрено осмысление понятия ревность в когнитивно-поведенческом подходе.

Annotation: The article presents a cross-cultural study of the severity of subjective feelings of jealousy in the samples of Russia and Kazakhstan and compares the results. The authors described the understanding of the construct jealousy in domestic and foreign psychology, and also examined the understanding of the concept of jealousy in a cognitive-behavioral approach.

Ключевые слова: ревность, кросс-культурное исследование, когнитивно-поведенческий подход.

Keywords: jealousy, cross-cultural study, cognitive-behavioral approach.

Введение. Тема ревности мало исследована, в том числе в межкультурном пространстве. Необходима разработка проблемы в контексте выявления предикторов, описания механизмов, а также разработки способов работы с данным состоянием. Одним из факторов, влияющих на субъективные переживания чувства ревности и его поведенческих проявлений, может быть культура национальности, к которой принадлежит человек.

Цель исследования – сравнение степени выраженности переживания ревности в России и Казахстане.

Исследовательские задачи, поставленные в работе: определить степень выраженности феномена ревность у женщин в России; определить степень выраженности феномена ревность у женщин в Казахстане; сравнить полученные результаты с опорой на культурные аспекты национальностей.

Методология и методы исследования. Ревность как феномен описана в отечественных и зарубежных подходах. Так, например, Р. Лихи рассматривает ревность в рамках когнитивно-поведенческого подхода и осмысляет ее как совокупность множества ощущений, эмоций (как положительных, так и отрицательных), а также мыслей, реакций и поведенческих стратегий [Лихи, 2019, с. 272].

В отечественной психологии ревность рассматривается в различных направлениях, одним из которых является психология личности [Ильин, 2012, с.550; Короленко, 2011, с.326]. Разными авторами описываются особенности личности, влияющие на проявления ревности, в том числе инертность психических процессов, особенности самооценки, зависимость от партнера или собственническое отношение и др. [Короленко, 2011, с.326].

В исследовании участвовали 76 женщин от 18 до 29 лет, 47 – граждане России, 29 – граждане Казахстана. В работе использованы следующие методы: 25-ти пунктная шкала ревности SRJS (The SelfReport Jealousy Scale) Bringle, Roach, Andier, Evenbeck, переведенная и адаптированная для русскоязычной выборки; Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой; математические методы анализа t-критерий Стьюдента, с использованием компьютерной программы «SPSS» 23.

Результаты. Проведен сравнительный анализ средних значений переживания ревности на выборках России и Казахстана.

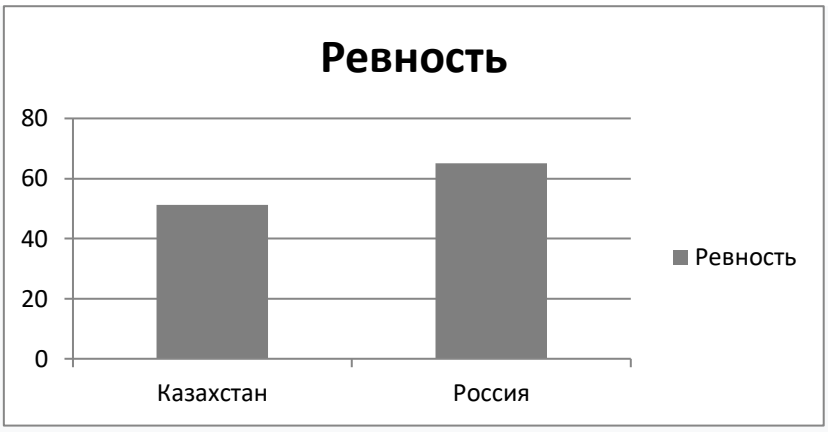


Рис. 1. Сравнительный анализ средних значений степени выраженности переживания ревности в России и в Казахстане.

Анализ результатов исследования показал, что для женщин из Казахстана характерно менее выраженное переживание чувства ревности, чем для русских женщин.

Достоверность полученных различий в группах испытуемых была проверена с помощью t-критерия Стьюдента (см. табл. 1).

Показатель	Группа	N	Значение	t	p
Ревность	Казахстан	29	51,30		
	Россия	47	65,03	-2,94	0,01

Табл. 1. Результаты проверки достоверности различий в двух группах испытуемых

С помощью t-критерия Стьюдента получены достоверные различия в группах испытуемых. Для женщин из Казахстана характерно достоверно менее выраженное субъективное переживание ревности, чем для женщин из России.

Дискуссия. При сравнении результатов полученные различия можно объяснить разницей в культуре русской и казахской национальностей. Так, в разных источниках описывается важность семейных традиций, в том числе знание генеалогического древа. Воспитывается уважение к своим предкам, к своему роду, трепетное отношение к семье, супругам и партнерам. Можно предположить, что эти общепринятые традиции являются фактором, объясняющим более низкую степень выраженности переживания ревности у женщин из Казахстана.

Выводы. Поскольку культура является важным фактором, влияющим на особенности переживания и проявления различных чувств, состояний и поведения, дальнейшая разработка проблемы возможна в контексте исследования переживаний ревности мужчинами и женщинами других

национальностей, определение других феноменов, связанных с этими различиями.

Библиографический список

1. Ильин, Е.П. Психология любви./ Е.П. Ильин. – СПб.: Мастера психологии, 2012. – 550 с.
2. Короленко, Ц.П. Сексуальность в постсовременном мире./ Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М.: Академический проект: культура, 2011. – 326 с.
3. Роберт Лихи. Ревность. Как с ней жить и сохранить отношения. – СПБ.: Питер, 2019. – 272 с. – (Серия «Сам себе психолог»).

ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ПОДРОСТКОВ И РИСКА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

Фомина А.В., Молчанова Л.Н.

Фомина А.В. - Курский государственный медицинский университет, заочный аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, г. Курск, Россия

Молчанова Л.Н. - Курский государственный медицинский университет, профессор кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, научный руководитель, г.Курск, Россия

Аннотация: в статье представлены результаты исследования взаимосвязей социометрического статуса подростков и риска школьного буллинга. Эмпирически доказано, что повышение социометрического статуса подростка в классе возможно обеспечивает устойчивость психологических границ и утверждает уважение к личности в группе как норму, социальную определенность и диалогичные отношения, что защищает группу от риска школьного буллинга.

Ключевые слова: социометрический статус, подростки, травля, школьный буллинг

Еженедельно в средствах массовой информации можно увидеть репортаж, телепередачу или интервью посвященные современной проблеме образовательной среды –школьному буллингу.

Сложность изучения явления буллинга в школе заключается в том, что у него нет возраста, национальности и социального статуса. Каждый ученик

может стать как буллером, так и булли-жертвой или сторонним наблюдателем [5]. Большинство родителей и педагогов стараются дистанцироваться от проблемы травли в школе, так как считают, в силу своего возраста и сформировавшейся психики, что школьный буллинг не может нанести большой урон неокрепшей подростковой психике.

Вместе с тем актуальность проблемы школьного буллинга обеспечивается публикационной активностью в электронной библиотеке Elibrary.ru с 2010 г. по 2020 гг. Так, библиометрический анализ, выполненный по ключевому запросу «школьный буллинг», засвидетельствовал, что наибольшее количество публикаций встречается в 2019 г . (84 из 307 шт. имеющихся), 156 публикаций принадлежат тематической рубрике «Психология», а ключевой категорией в 183 публикациях выступает «буллинг». Однако, несмотря на повышенный интерес современного российского общества к теме школьного насилия и жестокости [1; 3; 4], недостаточна изучена проблема взаимосвязи социальных статусов подростков в группе с риском школьного буллинга.

Как и любую проблему ее легче предотвратить, чем решать, а тем более бороться с ее последствиями. С этой целью специалистами центра «Перекресток» был разработан и внедрен опросник риска буллинга (ОРБ) [2]. Опросник состоит из 14 вопросов, которые направлены как на изучение риска буллинга как внутри школьного класса, так и школы в целом, так и свидетельствующие о психологической безопасности [2]. Диагностика осуществляется по четырем шкалам. Так, шкала небезопасности оценивает реализацию доминирующих в школе правил общения и установок в отношении личностной безопасности, имуществу и др. Шкала благополучия определяет устойчивость границ и факторы межличностного доверия, ведущие к снижению риска буллинга, а шкала разобщенности – ситуативные причины напряженных отношений в классе, отражаемых в негативных установках общения, высокой тревожности и переживаниях одиночества. Шкала равноправия исследует возможные ресурсы гармонизации межличностных отношений в классе [2].

Цель исследования – выявление взаимосвязей социометрического статуса подростков
и риска школьного буллинга.

В качестве объекта исследования рассматривали риск школьного буллинга, а предмета – взаимосвязи социометрического статуса подростков и риска школьного буллинга.

Гипотезой исследования выступило предположение о существовании взаимосвязей социометрического статуса подростков и риска школьного буллинга.

Эмпирическое исследование осуществлялось в 2020 г. на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей №21» (г. Курска) с использованием опросника риска буллинга (ОРБ) (А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецовой, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевского, М.А. Завалишиной, Н.А. Капорской, К.Д. Хломова, 2015) [2] и социометрического метода (в редакции М. Битьяновой) [1]. Общий объем выборки составил 20 школьников в возрасте 15-16 лет. Из них 14 женского пола и 6 мужского. С целью обработки результатов применяли компьютерные методы математико-статистического анализа: описательную, сравнительную (критерий U-Манна-Уитни) статистику, а также корреляционный (r-Спирмена) и регрессионный (метод forward stepwice) виды анализа (“Statistica 11.0”).

Диагностика риска буллинга среди школьников проводилась с помощью опросника риска буллинга (ОРБ) А.А. Бочавер, В.Б. Кузнецовой, Е.М. Бианки, П.В. Дмитриевского, М.А. Завалишиной, Н.А. Капорской, К.Д. Хломова, 2015) [2] и зафиксировала следующие результаты. Вне зависимости от пола, у школьников по шкале «Благополучие» выявлены низкие значения показателей (у девушек: $\dot{X}_{ср.} \pm \sigma = 5,71 \pm 1,14$; у юношей: $\dot{X}_{ср.} \pm \sigma = 5,50 \pm 1,05$) (см. таблицу 1).

Таблица 1

Средние значения показателей риска буллинга и значимость различий у подростков в зависимости от пола (U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0,05$; $U^*_{эмп.} \leq U_{кр.}$)

№ п\п	Наименование показателя	Пол				(1)-(2)	
		Женский (1) (n=14 чел.)		Мужской (2) (n=6 чел.)			
		$X_{ср.} \pm \sigma_x$	качественный	$X_{ср.} \pm \sigma_x$	качественный	$U_{эмп}$	p
1	Небезопасность	9,14 ± 3,11	средний	9,00±4,05	средний	40,00	0,868
2	Благополучие	5,71 ± 1,14	низкий	5,50±1,05	низкий	36,00	0,605
3	Разобщённость	2,93 ± 1,98	средний	2,00±1,55	низкий	29,00	0,256
4	Равноправия	4,43 ± 1,45	средний	5,33±1,03	средний	26,00	0,178

Таким образом, подростков характеризует низкая устойчивость психологических границ, негативные установки в отношении общения и взаимодействия, а также утверждение уважительного отношения к личности как групповой нормы. Кроме того, юноши, в отличие от девушек более сплоченные и умеют выстраивать диалог с учителями. Об этом

свидетельствуют низкие показатели по шкале «Разобщенность» ($\dot{X}_{ср}.\pm \sigma$ = 2,00±1,55) (см. таблицу 1). Сравнительный анализ выраженности показателей риска буллинга по соответствующим шкалам в зависимости от пола засвидетельствовал отсутствие достоверных различий. То есть пол не является детерминантой риска буллинга.

Для изучения системы социометрических статусов и социометрической структуры группы подростков нами была использована социометрическая методика М. Битяновой [1]. Данная методика направлена на выявление структуры эмоциональных межличностных взаимоотношений в группе. Во время работы в классе можно выделить одного обучающегося, который не проявил интереса к предлагаемой методике и с нежеланием участвовал в заполнении анкеты. Участникам исследования понадобилось около 30 минут на заполнение документов. Результаты были занесены в социометрическую матрицу. Проведенный анализ результатов позволил выделить три категории подростков: популярные (36%), средние (43%) и непопулярные (21%). Они отличаются числом положительных выборов и отвержений и их сочетанием. Среди популярных подростков в школьном классе можно выделить 3 «звезды» (21%). Среди непопулярных учащихся встречаются пренебрегаемые (14%), отверженные (0%) и изолированные (7%). Как известно, популярность школьника-подростка обеспечивается уровнем его интеллекта и внешней привлекательностью. Большую роль играет адекватная самооценка, низкая тревожность, успешность в учебной или любой другой (спортивной и т.д.) деятельности. Социальная изолированность может быть как личностной особенностью подростка, его позицией в отношении окружающих, так и результатом бойкота или тотального игнорирования со стороны других членов группы, отсутствия навыков социального взаимодействия у самого подростка и т.д. Кроме того, в классе можно выделить три микрогруппы из 6-7 человек, сформировавшихся вокруг «звезд» и высокостатусных подростков.

Изучение взаимосвязи социометрического статуса подростков и риска школьного буллинга осуществлялось с помощью процедуры корреляционного анализа (r-Спирмена) и множественного регрессионного анализа (метода forward stepwice).

С помощью метода корреляционного анализа r-Спирменавыявлены положительно направленные корреляционная взаимосвязи сильной и умеренной степени выраженности показателя шкалы «Социометрический статус» с показателями шкал «Благополучие» (r=0,75 при p=0,0001) и «Равноправие» (r=0,48 при p=0,032). Взаимосвязь между показателями шкал «Социометрический статус» и «Разобщенность» является отрицательно

направленной и умеренно выраженной (r=0,-47 при p=0,035). Использование процедуры регрессионного анализа (метод forward stepwice) засвидетельствовало наличие взаимосвязей между показателями шкал «Социометрический статус» и «Благополучие» (R = 0,75; F = 23,47; КМД = 0,57; df = 1,18; β = 0,75 при p = 0,00013), «Разобщенность» (R = 0,47; F = 5,21; КМД = 0,22; df = 1,18; β = -0,47 при p = 0,034) и «Равноправие» (R = 0,49; F = 5,40; КМД = 0,23; df = 1,18; β = 0,48 при p = 0,032). Полученные результаты возможно интерпретировать следующим образом: чем выше социометрическая позиция подростка в классе, тем устойчивее психологические границы и установки относительно уважительного ценностного и отношения к личности в группе, тем ресурснее сама группа и готова к принятию различий и ролей участников, что обеспечивает ей защиту от риска возникновения ситуации школьного буллинга. Кроме того, рост социометрического статуса обеспечивает на 57% возможность позитивных и конструктивных коммуникаций в группе и на 22% отсутствие сплоченности внутри класса, взаимовыручки и поддержки. Кроме того, увеличение дистанции между подростками, а также между ними и учителями, выбор стратегии избегания контактов в виду отсутствия взаимной поддержки и конструктивного диалога может негативно реализоваться в социомерических статусах членов группы, так и всей ее социометрической структуры.

Список литературы

1. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. – М.: ООО «Чистые пруды», 2005. –32 с.

2. Бочавер А.А., Кузнецова В.Б., Бианки Е.М., Дмитриевский П.В., Завалишина М. А., Капорская Н. А., Хломова К. Д. Опросник риска буллинга (ОРБ) // Вопросы психологии. –2015. – №5. – С. 146-157.

3. Ермолова Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994-2014) // Современная зарубежная психология. –2015. –Т. 4, № 1. –С. 65-90. URL: http://psyjournals.ru / jmfp/2015/n1/76177.shtml (дата обращения 26.02.2016).

4. Соловьёв Д.Н. Использование потенциала первичного коллектива в профилактике буллинга среди школьников подросткового возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Тюмень, 2015. – 24 с.

5. Молчанова Л.Н. Школьный буллинг: феноменология, детерминация и диагностика // Региональный вестник. 2020.–- № 5(44). – С.65-67.

ОСОБЕННСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЖЕНЩИНАМИ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП ПРОБЛЕМЫ МЕДИЦИНСКОГО АБОРТА

Якухина В.И.

ФГБОУ ВО «ИвГУ», г. Иваново

В различные исторические эпохи проблема воспризводства новых поколений составляла важную часть государственной политики, хотя роль женщины в этом оценивалась по-разному Обычно, до рождения ребенка, общество рассматривает её как находящуюся в ожидании этого события, после – как несущую основную ответственность за новую жизнь [3]. Почему же женщины решаются на проведение столь серьезной медицинской манипуляции, ставящей под угрозу жизнь не только ребенка, но и матери?

Нами выполнено на базе женской консультации ОБУЗ «Шуйская ЦРБ» исследование возрастной динамики детерминации представления об основаниях искусственного прерывания беременности. Особенности выборки: 203 респондента, имеющие в анамнезе медицинский аборт, дополнительно разделены на 3 подгруппы по принятому в сфере здравоохранения основанию – классификации оценки пренатальных факторов риска у беременных женщин. Вторая группа – контрольная - респонденты, не имеющие в анамнезе медицинского аборта (120 человек). Первую подгруппу образовывали женщины в возрасте 20-34 лет, вторую – в возрасте 35-40 лет, третью – старше 40 лет [4]. Были установлены основные детерминанты в принятии решения о прерывании беременности. Полученные данные иллюстрируют тесную психологическую связь между женщинами третьей возрастной группы с их ближайшим окружением (матерью, соседями и коллегами). Для них в условиях сложной жизненной ситуации очень важно мнение близких и окружения. Женщины второй возрастной группы в большей степени склонны доверять опыту подруг и поддержке мужа, что может быть связано, с разными стилями воспитания и особенностями психологического климата в семье. Женщины третьей группы воспитывались в родительской семье под жестким контролем, в большей степени психологически привязаны к матери и отрицают участие в экспертных ситуациях злоупотребляющих алкоголем мужа и отца [4].

В некоторых случаях родители женщины выступали против рождения будущего внука. Для беременной женщины потребность в защите и поддержке естественна, и если отец ребенка способен на это, то роль родительской семьи существенно уменьшается. Если этого не происходит, то она адресует свои ожидания близким родственникам. Женщины, не имеющие ни того, ни другого, ориентируются на подруг или сотрудников социально-

психологической помощи [1;2]. В таких семьях боятся новых семейно-социальных ролей, вызванных рождением ребенка, поэтому используют категоричное отрицание и агрессию как способ защиты [2].

Существенным фактором в принятии решения об аборте у современной женщины являются её жизненные приоритеты. Представительницы самой зрелой возрастной группы предпочитают свободное время посвящать профессиональному совершенствованию (8,8%*). Женщины второй - с удовольствием проводят его с друзьями (22,6%*), занимаются любимым делом (21,9%*) или тратят на образование (3,8%*). Удовольствие от общения с семьей (33,2%*), друзьями (26,6%*), любимого занятия (20%*) и профессии (9%*) получают женщины 2-й группы, а от саморазвития (12%*) и зарабатывания денег (12%*) – третьей. Что касается планов на будущее, то 1-я группа ближайшие 5 лет планирует заниматься семьей (53%*) и образованием (10%*), женщины 2-ой – семьей (51%*) и интересно проводить время (12,7%*), а женщины 3-й точно не знают (14,6%*), но полагают, что, скорее всего, посвятят его своим интересам (16,2%*).

В качестве главной причины своего решения об аборте первая группа склонна указывать страх неспособности содержать своего ребенка (62,5%*). Респонденты из второй возрастной группы отметили в качестве самой главной причины своего решения прервать беременность неготовность к материнству (37,4%*). Женщины третьей возрастной группы утверждают, что на тот момент, прежде чем забеременели, еще не успели пожить для себя (10%*).

При изучении индивидуально-психологических особенностей установлено, что на статистически значимом уровне находится показатель «Общего СЖО»: максимальный (36,8%*(129,7*)) – у первой и средний (29,5%*(103,6**)) – у третьей группы. Разницу в показателях можно объяснять тем, что младшим по возрасту вероятно, свойственен ещё некий юношеский максимализм: они более уверены в осмысленности, наполненности и контролируемости своей жизни, чем старшее поколение. При анализе ситуации нежелательной беременности, женщины 1-й группы просчитывают стратегии её разрешения и приходят к выводу, что на данный момент им лучше сделать аборт, так как окружающий мир все равно благосклонен к ним, ведь в будущем они планируют завести детей и заниматься семьей. Незапланированная беременность у них при неудовлетворенности материальным положением приводит к конфликту непонимания в семье и причине аборта, вскрывающей истинный страх, прикрываемый, однако, ключевой фразой «я еще не пожила для себя». Это заставляет их искать поддержки в своём окружении и пускаться на поиски

необходимой информации в различных источниках, добыв которую, они решаются прервать беременность.

Женщины 2-й группы очень уверены в себе, в своей способности анализировать и контролировать свою жизнь, готовы взять ответственность за незапланированную беременность на себя и обсуждать её разрешение с близкими родственниками и друзьями. Но, считая себя сильной личностью, обладающей свободой выбора, они не рассматривают возникшую ситуацию как стимул для личностного роста, поэтому, просчитав все варианты решения проблемы своей нежелательной беременности, данная группа женщин выбирает медицинский аборт. Сильные, уверенные в себе женщины третьей группы, в общем и целом довольные жизнью, не приемлют контроля над собой и считают, что вправе самостоятельно решать проблему незапланированной беременности. При выборе стратегии разрешения ситуации нежеланной беременности, приняв ответственность за свои дальнейшие действия, они предпочли уединиться, контролируя, однако, свои чувства и поступки. Ранее в поисках социальной поддержки в данном вопросе женщины этой группы на неопределенное время перестали верить в благосклонность окружающего мира и ценность собственного «Я». Их родители советовали или даже настаивали на медицинском аборте, мотивируя этот шаг неготовностью их дочерей к материнству. В итоге прерывание беременности они начинают рассматривать как стимул для личностного роста, саморазвития и хороший повод, чтобы в будущем погрузиться в работу и заниматься зарабатыванием денег. При этом они продолжают испытывать чувство горя от содеянного. Это угрызения совести осознания несерьезности причин произведённого ранее аборта [4].

Подводя итог можно отметить, что каждая возрастная группа женщин воспринимает медицинский аборт по-разному. Так, для женщин 1-й группы характерна чрезмерная идеализация ими психологического климата в паре и отсутствие участия супруга или других близких в ситуации нежеланной беременности. У женщин 2-й группы с увеличением числа медицинских абортов наблюдается нарушение психологического равновесия и адекватного совладания с ситуацией. Вероятно, прерывание беременности воспринимается ими как «убийство ребенка, грех», совершаемый из-за нежелания отказаться от намеченных планов. У женщин 3-й группы наблюдается противопоставление духовных поисков смысла жизни материальному благополучию и влиянию родительской семьи. Они считают важным не только родить ребенка, но и создать для него хорошие условия развития. Поэтому женщины старшей возрастной группы склонны

настаивать на прерывании незапланированной беременности, рассматривая её как обычную медицинскую процедуру.

Список литературы

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абабков, М. Перре. СПб.: Речь, 2004. 165 с.
2. Агнаева Е.Х. Образ будущего ребенка у беременной женщины: дис. … канд. психол. наук / Е.Х. Агнаева. Ростов н/Д: Ростовский государственный университет, 2001. 217 с.
3. Сагалакова О.А. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 4 (15). URL: http://medpsy.ru (дата обращения: 12.04.2015).
4. Якухина В.И. Возрастные особенности детерминации представлений об основаниях искусственного прерывания беременности: дис. … канд. психол. наук / В.И. Якухина. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. 195с.

THE STUDY OF THE CONCEPT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE SCIENCE OF PSYCHOLOGY BY RESEARCHERS

Yusupova Y.M.
Andijan, Uzbekistan

Ancient Greek and Eastern philosophers, as well as representatives of various religious movements, thought about the effect of emotions on cognition processes, noted the importance of controlling emotions for a person's spiritual growth. The roots of the scientific understanding of emotional intelligence can be traced back to the work of Charles Darwin in 1872, Expression of Emotions in Man and Animals, where he notes that "reason" and "heart" with mutual excitement influence each other.

At the beginning of the 20th century, the concept of intelligence was exclusively cognitive and rapidly developed - IQ tests appeared, measuring mainly verbal and logical intelligence. Emotions were studied apart from intelligence. Their researchers tried to understand what appears before: emotional reactions or their physiological component [7, p.128].

But even then there were attempts to find a connection between cognitive and affective processes. For example, G. Mayer identifies emotional thinking,

which has similar logical processes with “judging” thinking (interpretation, activity of the categorial apparatus, etc.), but is focused on a practical goal, and cognition for it is a side process.

In 1920, E.L. Thorndike singles out a special form of intelligence, which is characterized by foresight in interpersonal relationships. He called it "with social intelligence" and defined it as the ability to understand other people, as well as wisely act and act in relation to them. E.L. Thorndike considered social intelligence a form of general intelligence, which provides a special cognitive ability to successfully interact with people. Since Thorndike was a behaviorist, he considered the prediction of behavior to be the main function of social intelligence, and he reduced the study of this phenomenon to understanding and controlling this behavior.

Also, social scientists such as S. Stein, C. Hunt, E. Doll, G. Allport, J. Guildford, M. Sullivenidr were engaged in the study of social intelligence.

The idea of the multiplicity of sides of intelligence over time has become firmly established in science. Thus, L. Thurstone (1938) identifies seven “primary mental potencies” (counting ability, verbal perception and flexibility, speed of perception, associative memory and spatial orientation), but not one among them that would at least somehow affect affective sides of intelligence.

But already in 1940, D. Wexler, in his article “Non-intellectual factors in general intelligence”, insisted that with a comprehensive assessment of intelligence, the non-intellectual aspects of thinking should be taken into account. Moreover, by “non-intellectual elements” the scientist understood not only the general performance of the psyche, but also its affective-regulatory components, with which a person can hold his attention to a task for a long time. In the same work, he describes “cognitive” and “affective” abilities — essentially emotional and social intelligence — which are also important in measuring IQ. But these factors did not fall into Wexler’s tests because of their unpopularity in those days [12, p. 87].

And in 1948, another American researcher R.V. Liper revealed that emotions have an effect on activity, and put forward the idea of ‘emotional thought” which takes a full part in the thought process.

Gradually, in psychotherapy, emotions began to be examined with the help of logical analysis - in 1955 A. Ellis began to develop rational-emotive therapy. The basis of this direction is the idea of A. Adler about the influence of beliefs, ideals, principles of a person on his emotions.

The 70s and 80s of the XX century can be described as a time of research on the effects of emotions and thinking on each other.

Difficulties in expressing emotions have attracted the attention of researchers in clinical practice. Peter Sifneos in 1973 introduced the term essentially opposite to the concept of emotional intelligence - “alexithymia” - and defined it as difficulties in determining feelings and in describing them. Emotions begin to be studied in the framework of cognitive psychology: they are considered as a function of the mind, as a subsystem of consciousness, as a foundation for the basic structures of consciousness. The possibility of an automated understanding of emotions as part of the study of artificial intelligence is also being investigated.Social intelligence does not go out of sight of scientists. Gradually, empathy, emotionality (sensitivity), social anxiety, and other qualities closely associated with affects are distinguished in its structure.

In 1983, G. Gardner, in his model of intelligence, among other things, distinguishes "interpersonal intelligence", which manifests itself as the ability to predict the behavior of other people based on observation of their feelings. Also, this researcher separates social intelligence from general academic abilities, characterizing its accumulation of understanding and managing others [8, p.146]. And two years later, R. Bar-He introduces the designation “emotional quotient” EQ (emotional quontient) and creates a questionnaire (EQ-i) to measure it. Thanks to it, it is possible to evaluate non-cognitive abilities, competencies and skills that affect a person's ability to cope with challenges and environmental pressure. The Bar-She model combines mental abilities (problem solving) and personal characteristics (optimism) . And a year later V.L. Payne used the concept of “emotional intelligence” in his dissertation.By the beginning of the 90s, a lot of data had accumulated confirming the existence of emotional intelligence. To highlight this construct, it was necessary to combine existing information, as well as to carry out an empirical substantiation of its concept.

1990 was marked by the release of the first work of P. Salovei J. Meyer, where they defined the term “emotional intelligence” and proposed a test to evaluate it. This article is considered the premiere publication devoted to emotional intelligence. They did not describe emotional intelligence as a kind of social intelligence, which consists in the ability to determine one's and other people's feelings and emotions, to distinguish between them and to use this information to guide thinking and actions.

Significant research was later conducted that made it possible to separate the emotional from other types of intelligence.

In the mid-90s, interest in emotional intelligence increased very much, and the study of this phenomenon became very popular. The reason for this was the book by Daniel Goleman "Emotional Intelligence", published in 1995 [9, p. 91].

In this book, the author defines emotional intelligence: it is the ability to be aware of emotions in oneself and others to motivate oneself and others, as well as to manage emotions in interaction and alone with oneself. He also believes that emotional intelligence can be developed, thereby increasing success in various areas of life.

According to D. Goleman, the structure of emotional intelligence includes five components:

1) identification and naming of emotional states, understanding the relationships between emotions, thinking and action;

2) management of emotional states - control of emotions and replacing unwanted emotional states with adequate ones;

3) the ability to enter emotional states conducive to success;

4) the ability to read other people's emotions, to be sensitive to them and to control the emotions of others;

5) the ability to enter into satisfying interpersonal relationships with other people and maintain them [3, p. 56].

Later D. Goleman finalized the structure of emotional intelligence. Currently, it includes four components: self-awareness, self-control, social understanding and relationship management, and this structure is somewhat different for different categories of people [3, p .57].

From the end of the 90s to the present time, more and more research has been carried out aimed at deepening the notions of emotional intelligence, various methods for measuring it appear, a large number of programs for the development of this ability are offered.

This is the story of emotional intelligence in foreign psychology. Further, it is logical to consider the way of studying emotional intelligence in Russian science. The basis on which Russian concepts of emotional intelligence subsequently emerged was the idea of the unity of affective and cognitive processes. This provision was put forward by L.S. Vygotsky. He criticized the tradition that had developed at that time in psychological science to consider the intellectual and affective components of consciousness separately from each other, stating that with this approach, “thinking is detached from the fullness of life” [9, p. 160]. L.S. Vygotsky believed that emotions are the basis and regulator of thinking [9, p. 166], that each person’s thought carries within him his emotional attitude to reality, that each period of development of thinking corresponds to a certain stage of development of affect. Moreover, affective and intellectual processes are combined through consciousness, which is a dynamic semantic system.

Ideas L.S. Vygotsky was supported by another classic of Russian science - S.L. Rubinstein. He believed that emotional, volitional and cognitive processes are one, but are the basis for various mental processes that differ from each other by the predominance of one of these three components. So, in the ordinary state of consciousness, cognitive activity limits and directs emotional reactions, and in the state of affect emotions “take over” the intellect, and behavior becomes unpredictable [13, p.50]. Also, in 1960, thirty years before the first definition of the term "emotional intelligence", C L. Rubinstein noted that the effectiveness of a person’s activity depends on the degree of formation of his special abilities of the emotional sphere, allowing him to adequately assess the activity and internal state of himself and others [30, p.50].

The idea of the relationship of emotional and cognitive processes did not leave aside A.N.Leontiev. He called for a systematic study of man, noting that it is incorrect to consider thinking and sensory activity separately from each other. And he considered the most important property of emotions to be the ability to generalize and communicate [12, p.23].

In 1970 years of the theoretical framework implicit in the writings of the classics, he became actively complemented by experimental studies of emotions impact on mental activity.

So,in1982, the work“Psychology of Thinking” was published by O.K. Tikhomirova. According to the results of studies conducted at that time, he concluded that all emotional manifestations (emotions, affects, feelings) participate in the process of thinking, performing heuristic and regulatory functions, emotional evaluations are part of the internal conditions of thinking, and activation through emotions is very important for the fruitful activity of the intellect [10, p.150].

In the early 80s, studies of the role of emotions in the thought process continued, but at the end of this decade there was a lull in connection with the situation in the country. It lasted about five years, and in the mid-90s, publications on this topic began to appear again. Among them are the works of O.P. Sannikova, A.V. Brushlinsky, A.A. Bodalev, G.G. Garskova, and others.

So, O.P. Sannikova in her studies found that basic emotions such as sadness, anger, fear and joy have different effects on labor efficiency [11, p.19]. A.V. Brushlinsky believed that affective and cognitive processes penetrate each other, while emotional reactions can have both a stimulating effect on thinking and inhibit it [8, p. 18]. A.A. Bodalev described a special social giftedness, which includes the abilities of various spheres (affective, mental, and communicative) [6, p.24]. G.G. Garskova in response to criticism of emotional intelligence, which states that in concepts of emotional intelligence, emotions are replaced by thought processes, noted that intelligence can operate with emotions, as

they embody how an individual relates to life and himself, and thinking is designed to track these processes [11, p.45].

Thus, in the foreign history of the formation of ideas about emotional intelligence, 5 periods can be distinguished:

1) 1900 - 1969 - emotions and intelligence were studied separately from each other, although some researchers put forward assumptions about their interaction, the concept of "social intelligence" was also singled out during this period;

2) 1970 - 1989 - an active study of emotions from the position of cognitive psychology, social intelligence does not go beyond the attention of scientists;

3) 1990 - 1993 - the first scientific publication devoted to emotional intelligence, the definition of this phenomenon, the emergence of methods for assessing it;

4) 1994 - 1997 - an active study of emotional intelligence, its popularization, finding practical applications in the psychology of leadership and other areas;

5) from 1998 to the present - "there is a clarification of the essence of emotional intelligence".

Having arisen in Russian psychology in the form of the idea of the unity of affective and thought processes, emotional intelligence has been actively studied and continues to be studied on the territory of the country. Despite many theories and empirical studies in this area, this psychological phenomenon is still not fully understood.

The emotional consciousness that arose in the form of the idea of the unity of affective and thought processes in the science of psychology is actively studied and continues to develop within the framework of science. Despite many theories and empirical studies in this area, this psychological phenomenon is still not fully understood. Therefore, Uzbek researchers are currently conducting a series of studies on this issue.

Bibliography

1. Andreeva G.M. Social Psychology: A Textbook for Higher Education. M., 2012.
2. Andreeva I.N. The psychologist of man in the modern world. Moscow, 2009.
3. Andreeva I.N. Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. Novopolotsk, 2011.
4. Andrienko E.V. Social Psychology: a study guide for students. institutions of higher prof. image IAOD. M., 2012.
5. Borozdina G.V. Fundamentals of pedagogy and psychology: a textbook for open source software. Lyubertsy, 2016.
6. Vygotsky L.S. Educational Psychology: a training manual. M., 1996.

АВТОРЫ СТАТЕЙ

Абдрашитова Т.А.- доктор психологических наук, профессор, проректор ЕАГИ,Нур-Султан, Казахстан.

Абдуллаев Ш.А. –преподаватель, Бухара, Узбекистан.

Адилова Э. Т. - магистр социальных наук PhD докторан, Казахский национальный университет им. аль-Фараби

Аймаганбетова О.Х. - доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби

Атюшев Антон Александрович –соискатель,Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова**,** г. Ярославль.

Афанасьева Ю.А. - аспирант кафедры психологии Северо-Осетинский Государственный университет им. К.Л.Хетагурова, РСО-Алания, г. Владикавказ.

Баранова Ю.Г. - педагог-психолог, МОУ СШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, Ярославль.

Баротов Ш.Р. - доктор психологических наук, профессор, БухГУ, г.Бухара, Узбекистан.

Башкин М.В. - кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.

Бородин М.Ю.- магистрант, психолог школы МБОУ СШ № 98, Красноярск, Россия

Буина А.В.- магистрант ЯГПУ им.К.Д.Ушинского

Бураншина Г.Г. - магистрант ФГБОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы», г.Уфа, Россия.

Вавакина Т.С. -кандидат психологических наук, доцент, ИП РАН

Венцова Т.Б.- кандидат психологических наук, доцент ЯрГУ им. П.Г.Демидова, Ярославль

Власов Никита Анатольевич - кандидат психологических наук, медицинский психолог психиатрической клинической больницы им. П.Б. Ганнушкина, г.Москва.

Власова Г.И. - г.Москва

Галимова Румия Фаритовна - аспирант 2 года обучения по специальности «Социальная психология», ЯрГУ им. П.Г.Демидова.

Ганиева М. - г.Бухара, Узбекистан

Гартвик Е.В.аспирант ЧелГУ, Челябинск

Гирфатова А.Р. - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акмуллы Республики Башкортостан, Уфа, Россия

Горбуля Евгений Валерьевич - кандидат наук, член-корреспондент МАПН, практикующий психолог, Астанинский Институт Интегративной и Семейной Психологии.

Горская Екатерина Анатольевна - учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы «Школа № 1212»; kgorskay@mail.ru.

Григорьев С.Ю. –аспирант,Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова.

Джаббаров Х.Х. - г.Ташкент, Узбекистан.

Донцов Д.А. - кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», доцент кафедры методологии психологии факультета психологии.

Донченко И. - к.п.н., доцент, руководитель центра оздоровительно-реабилитационного туризма «Мир без границ».

Дробышев А. - генеральный директор ООО «Дайвинг центр интернешнл».

Дубровина Светлана Валериевна - кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Минздрава РФ

Думаров М. - г.Андижан, Узбекистан

Едакина Т.В.- практический психолог, специалист Центра практической психотерапии при Институте инновационных психотехнологий С.В. Ковалёва.

Ерёмина /Атюшева/ Ирина Анатольевна - практикующий интегративный психолог, бизнес-тренер, йога-терапевт в ООО Ривенделл, г.Москва.

Жумаев У.С. - г.Бухара, Узбекистан.

Жураев Н.Ж. - г.Бухара, Узбекистан..

Завражин Сергей Александрович - доктор педагогических наук, профессор,профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Захарова А.О.- психолог,Иркутск, Россия

Изотова Е.Г. кандидат психологических наук, доцент, ЯГПУ им.К.Д.Ушинского

Исаева Г.А. - г.Бухара, Узбекистан.

Камакина О.Ю. кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обученияЯГПУ им.К.Д.Ушинского

Касимов У.А. - г.Бухара, Узбекистан.

Кедярова Е.А.- Иркутск, Россия

Киличев А.А. - г.Бухара, Узбекистан.

Киселева А.А. соискатель кафедры социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Иркутск, Россия

Кисляков П.А. - доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда и специальной психологии Российского государственного социального университетаг.Москва, Россия

Клейберг Ю. А.- президент Международной Ассоциации девиантологов, Международной академии ювенологии и Международной академии социальной работы, директор НОЦ медиативных технологий и ювенальной

девиантологии; председатель диссертационного Совета по социально-гуманитарным наукам Академии образования Великобритании (PhD, DBA). Академик РАЕН, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор

Ковальчук Е.Г. Магистр 1-го года обучения Дагестанский государственный университет, факультет Психологии и философии

Козлов Владимир Васильевич - профессор, доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль.

Комилова Л. - г.Бухара, Узбекистан.

Комолкина О.И.- Саянский медицинский колледж, г. Саянск

Конева Е. В. доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Ярославль

Корнеенков Сергей Семенович - к.пс.н., доцент Дальневосточный федеральный университет.

Кузьмина А.С.

Кулиев Ё.К. - г.Бухара, Узбекистан.

Лычагина С.В. - кандидат педагогических наук,доцент кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии; г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Мазилов В.А. доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, действительный член МАПН.

Малихова Лариса Николаевна - ОКОУ «Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», дефектолог, директор, Курский государственный медицинский университет, заочный аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, г. Курск, Россия.

Махмудов М.К. - г.Бухара, Узбекистан.

Мединцев Владислав Александрович - кандидат психологических наук, н.с. лаборатории методологии и теории психологии Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины.

Меерсон А. С. студент 4 курса факультета психологии Российского государственного социального университета

Меркульев М.Ю. - партнер в компании - разработчике образовательных технологий Полюс-НТ, Иркутск, инструктор Школы Открытого диалога.

Меркульева Т.А. - директор центра восстановления здоровья Ладони.Про, г.Иркутск.

Молчанова Людмила Николаевна - Курский государственный медицинский университет, профессор кафедры психологии здоровья и нейропсихологии,научный руководитель, г. Курск, Россия.

Морожанова Мария Михайловна - Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, г.Витебск, Беларусь.

Мурзина Ю.С. - ГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень.

Мусина Р. Г. - г.Ташкент, Узбекистан.

Мухтарова Карина Исрафиловна- магистрант 1-го года обучения, Дагестанский государственный университет, факультет психологии и философии, Махачкала, Республика Дагестан, Россия

Назаров А.М. - г.Бухара, Узбекистан.

Наркевич А.В. – г.Москва

Невзорова А.В.- кандидат педагогических наук, доцент ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Нигматуллаева Ш. - г.Бухара, Узбекистан.

Останов Ш. Ш. - г.Бухара, Узбекистан.

Павлова Ю.Б. –аспирантка ГГУ им. Ф. Скорины, г. Гомель, Беларусь

Папушкина Д.А. психолог МОУ СШ № 89 г. Ярославля

Пивоварова Т.В. - Кандидат психологических наук, ФКУ ДПО Кировский институт повышения квалификации работников ФСИН России

Поварёнков Ю.П. - доктор психологических наук профессор Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, действительный член МАПН, г.Ярославль, Россия.

Позняков В.П. – доктор психологических наук, профессор, ФГБУН Институт психологии РАН, действительный член МАПН, г.Москва

Пондина И.К. - г.Бухара, Узбекистан.

Прохорова М.В. - Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления факультета социальных наук Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

Расников Егор Федорович - аспирант 2 курса факультета психологии ЯрГу им. П.Г. Демидова

Рузиев У.М. - г.Бухара, Узбекистан.

Рузиева М. - г.Бухара, Узбекистан.

Сабаканова А.С. - магистрант факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова,педагог-психолог муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 11 «Колокольчик» Тутаевского муниципального района.

Савичева А.В. - Студентка магистратуры факультета социальных наук, кафедры психология управленияНижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевскогог. Нижний Новгород

Саиджанова Д.Х. - г.Бухара, Узбекистан.

Сангилбаева А.О. – докторантка профессора Козлова В.В., Алматы

Санина Марина Владимировна - ГГУ им. Ф. Скорины г. Гомеля (факультет психологии, аспирантура).

Сафаров Дилмурод Халимович - г.Навои, Узбекистан.

Серафимович И. В. - кандидат психологических наук, доцент, проректор, Институт развития образования Ярославской областидоцент кафедры педагоги и педагогической психологииЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Смирнов А. А. кандидат психологических наук, доцент кафедры педагоги и педагогической психологииЯрГУ им. П. Г. Демидова

Смышляева Л.Ю. - педагог-психолог, тренер детской бизнес-школы (г. Севастополь)

Собирова Д.А. - г.Бухара Узбекистан.

Соловьева Е. В., магистрантка кафедры педагоги и педагогической психологииЯрГУ им. П. Г. Демидова

Стародубцева Г.А. - кандидат психологических наук, доцент, Институт развития образования Иркутской области, г. Иркутск

Стулова Анна Васильевна - Курский государственный медицинский университет, заочный аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, г. Курск, Россия.

Субботина Л.Ю. - доктор психологических наук профессор ЯрГУ им. П. Г. Демидова, действительный член МАПН, г.Ярославль, Россия.

Суоми Ирина Павловна - кандидат психологических наук, доцент, член-корреспондент МАПН, член-корреспондент Международного Союза сказкотерапевтов, руководитель общественной некоммерческой организации INTEGRAATIOry (Финляндия).

Терехин Роман Алексеевич - Кандидат психологических наук, СПВИ ВНГ г. Санкт-Петербург.

Токарева Н.Г.- к.м.н., доцент ФГБОУ ВО «Национальный Исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева», Медицинский институт, кафедра нервных болезней и психиатрии,

Токсанбаева Айгуль - г.Атырау, Казахстан.

Турчин А.С. -доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии; г. Санкт-Петербург.

Турчин Д.А. -___кандидат педагогических наук, доцентСанкт-Петербургская энергитическая компания, г. Санкт-Петербург.

Усманова М.Н. - Кандидат психологических наук, доцент БухГУ, г.Бухара, Узбекистан.

Федорова Екатерина Михайловна - практический психолог, магистр психологии, г.Москва

Фокина Н. В. – студентка АГУ

Фомина Анастасия Викторовна - Курский государственный медицинский университет, заочный аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, г. Курск, Россия.

Чернецкая Н.И. - Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия

Шингаев С.М.- доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, заведующий кафедрой психологии, профессор

Якухина В.И. - Кандидат психогических наук ФГБОУ ВО «ИвГУ», г. Иваново.

Yusupova Y.M. - Andijan, Uzbekistan

ПСИХОЛОГИЯ XXI столетия.
//Сб. по материалам ежегодного Международного Конгресса
«Психология XXI столетия» (Ярославль, 17-19 мая 2020) Под ред. Козлова В.В. –
Ярославль, ЯрГУ, МАПН, 2020– 422 с.
Тираж 500 экз.

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